

Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten
kielten ja kirjallisuuksien laitos
Humanistinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

TYYLITELLEN

**NUORTEN KIELELLISET RESURSSIT JA KIELEN
SOSIAALINEN INDEKSISYYS MONIETNISESSÄ
HELSINGISSÄ**

Heini Lehtonen

VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti
tarkastettavaksi Metsätalon salissa 1 lauantaina 22. elokuuta klo 10.

Helsinki 2015

”- - ich möchte Sie, so gut ich es kann, bitten, - - Geduld zu haben gegen alles Ungelöste in Ihrem Herzen und zu versuchen, die Fragen selbst liebzuhaben wie verschlossene Stuben und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind. Forschen Sie jetzt nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil Sie sie nicht leben könnten. Und es handelt sich darum, alles zu leben. Leben Sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein.”

(Reiner Maria Rilke: Brief an Franz Xaver Kappus - <http://www.rilke.de/briefe/160703.htm>)

© Heini Lehtonen
Kannen kuva: Michelle Joyce

ISBN 978-951-51-1332-0 (nid.)
ISBN 978-951-51-1333-7 (PDF)

Painopaikka: Unigrafia oy
Helsinki 2015

ABSTRACT

This thesis examines language use in interaction among adolescents in two junior high schools in Eastern Helsinki. The pupils represent several ethnic backgrounds, and some twenty different first languages are spoken in the schools. The thesis analyses the ways in which the adolescents position themselves and each other with regard to social categories related to ethnicity, gender, and style, focusing on the linguistic resources used in the positioning. The attitudes vis-a-vis linguistic diversity and asymmetry are explored as well.

The research questions are as follows: 1) How does a linguistic feature become a social indexical? 2) How do (linguistic) styles get enregistered? 3) How are 'ownership' and 'foreignness' of language negotiated and construed? The thesis participates in the current discussions on ways of conceptualizing multilingualism in the globalization era. Questions of immigration and second language acquisition, learning and teaching are discussed from a sociolinguistic point of view.

Theoretically and methodologically, the thesis encompasses the fields of linguistic ethnography, interactional sociolinguistics, and the sociolinguistics of globalization. The data consist of 1) field notes and a field diary, 2) recorded interviews with 37 adolescents, 3) several audio and video recordings of spontaneous interaction during both the lessons and the breaks, and 4) retrospective interviews.

The analysis shows the adolescents orientating to the categories of 'Finns' and 'foreigners', but the meaning of these categorizations is construed in local stylistic practices and does not necessarily resemble to the similar labels used in public discourses. Ethnicity, gender, and enregistered styles (such as hip hop) intertwine in such ways, that the participation in local stylistic practices may guarantee a stronger 'ownership' of linguistic resources than one's ethnic background.

All types of linguistic features (phonetic, prosodic, morphological, syntactic, lexical) were found to function as social indexicals. Frequent resources that 'stand out' and establish social relationships between participants are especially likely to develop into social indexicals. As a part of local social practices and in the metapragmatic accounts commenting the practices, linguistic features get associated to specific social personae and their characteristics, and get enregistered to styles. Social indexicals are employed in stylized performances that bring 'another's voice' into the interaction. The stylisations serve as a resource for stance-taking, but also as metapragmatic accounts of the features employed in them.

The questions of who 'knows Finnish' or 'does not know Finnish' are negotiated both explicitly and implicitly. One of the implicit means of such negotiations are the *stylized 'bad Finnish'* performances, where the adolescents carnavalize the stereotypical representations of 'immigrants' or 'non-native Finns'.

KIITOKSET

Itseoikeutetusti ensimmäiset suuret kiitokset tämän tutkimuksen mahdollistamisesta on suunnattava tutkimuskouluihini: rehtoreille, opettajille ja ennen kaikkea nuorille, jotka päästivät minut kuukausiksi kuuloetäisyydelle. On rohkea teko luottaa vieraaseen ihmiseen niin paljon, että antaa tämän ripustaa itseensä tallentavan laitteen. Toivon, että olen kohdellut aineistoani luottamuksenne arvoisesti niin, että tutkimukseni lisää ymmärrystä ei vain siitä elämästä, jota sain seurata, vaan elämästä yleensä.

Tahdon kiittää ohjaajiani Jyrki Kalliokoskea, Hanna Lappalaista ja Marja-Leena Sorjosta tuesta ja avusta akateemisen elämän poluilla, tekstieni kärsivällisestä kommentoinnista sekä loputtomasta uskosta siihen, että pystyn tähän. Kiitän väitöskirjani esitarkastajia Sirpa Leppästä ja Sara Routarinnettä tekstiini paneutumisesta sekä tarkkanäköisistä, viisaista ja rakentavista kommentteista, jotka autoivat työn viimeistelyssä.

Tutkimukseni rahoituksesta kiitän valtakunnallista kielentutkimuksen tutkijakoulu Langnetia ja Jenny ja Antti Wihurin säätiötä sekä Helsingin suomea -hankkeen osalta Suomen Akatemiaa ja Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitosta. Lisäksi kiitän Helsingin kaupungin tietokeskusta apurahasta, joka mahdollisti vierailuni King's Collegeen Lontooseen.

On kaksi yhteisöä, joiden vaikutus tutkijuuteni muotoutumiseen on ollut yliverlainen. Toinen on suomen kielen jatko-opiskelijoiden parissa jo viitisentoista vuotta sitten syntynyt sosiolingvistiikan lukupiiri ja toinen Marja-Leena Sorjosen johtama Helsingin suomea -hanke (2009–2012). Sosiolingvistiikan lukupiiriin, tai tuttavallisemmin pullakerhoon, minut otettiin mukaan graduntekoa aloittelevana keltanokkana. Alkuaikoina mukana olivat Hanna Lappalainen, Päivi Markkola, Katariina Nisula, Peija-Riikka Piiparinen-Rintaluoma (nyk. Susanna Tillander) ja Johanna Vaattovaara. Koin olevani etuoikeutettu saadessani keskustella esimerkiksi graduni aiheista oikeiden tutkijoiden kanssa, jotka kohtelivat minua vertaisenaan. Olen hyvin kiitollinen siitä, että olen saanut olla porukassa niin pitkään! Väitöskirja-aikoinani lukupiirin toimintaan osallistuivat ainakin Riikka Ala-Risku, Dragana Cvetanovics, Marja Feller, Alexandra Kellner, Susanna Kokko, Kalle Korhonen, Ninni Lankinen, Hanna Lantto, Kaarina Mononen, Simo Muir, Liisa Mustanoja, Taru Nordlund, Niko Partanen, Liisa Raevaara, Anu Rouhikoski, Anna-Kaisa Räisänen ja Kendra Wilson. Olen oppinut lukupiirissä mittaamattoman paljon ja sen joukkovoiman vaikutus tähänkin tutkimukseen on ollut suuri. Kiitos!

Helsingin suomea -hanke oli kuin neljäs ohjaaja: hankkeen tapaamisissa on synnytetty, muotoiltu ja arvioitavaksi asetettu monet tämän tutkimuksen keskeiset

ajatukset. Keskustelujamme leimasi raivoisa tiedonhalu ja yritys ymmärtää, hurtti huumorisekäsopivakriittisyys ja haastaminen. Nuokeskustelut olivat poikkeuksellisia ja korvaamattomia ja kiitän sydämestäni hankkeen johtajaa Marja-Leena Sorjosta ja tutkijoita Mia Halosta, Hanna Lappalaista, Susanna Kokkoa, Liisa Raevaaraa, Anu Rouhikoskea ja Johanna Vaattovaaraa sekä hankkeeseen osa-aikaisesti osallistuneita tutkimusavustajia. Kiitos Terhi Ainiala ja Jani Vuolteenaho sosio-onomastisista ja kulttuurimaantieteellisistä virikkeistä. I would also like to thank Asif Agha, Peter Auer, Dennis Preston, Richard Odgen, and Ben Rampton for visiting our project and for discussing my data. Kiitän Tarja Tolosta ja Marja Tiilikaista heidän vierailustaan ja opastuksesta ja keskusteluista liittyen nuorisotutkimukseen ja etnografiaan sekä Lea Laitista huikeasta seminaaripäivästä Käpylässä.

Kuten Helsingin suomea -hanke, myös Langnet merkitsi minulle ja tutkimukselleni paljon enemmänkin kuin vain toimeentuloa. Langnetin kurseilla ja seminaareissa tutustuin monipuolisesti Suomessa tehtävään kielentutkimukseen ja palasin aina inspiroituneena oman työni pariin. Kiitän Langnetin johtoryhmiä, koordinaattoreita ja tohtorikoulutettavia yhteisestä ajasta! Kielen vaihtelu ja muutos-osaohjelmassamme vallitsi hyvähenki ja avarakatseisuus. Seminaarimme Ateenassa, Pärnussa, Pietarissa ja Helsingissä säilyvät mielessäni väitöskirjatyöskentelyn kohokohtina: näimme ja koimme laajalti maailmaa ja kieliä. Lämpimät kiitokseni ohjelmaa johtaneille Ulla-Maija Forsbergille, Irma Taavitsaiselle, Juhani Klemolalle ja Riho Grünthalille. Sydämestäni tahdon kiittää myös langneetikumppaneitani: teihin ja tutkimukseenne on ollut suuri ilo tutustua ja olen oppinut teiltä paljon! Useamman hetken olen viettänyt ainakin Riikka Ala-Riskun, Sonja Dahlgrenin, Minna Hjortin, Lotta Jalavan, Samu Kytölän, Hanna Lanton, Eeva Sippolan, Carla Suhrin, Maura Ratian, Max Wahlströmin ja Elina Westisen seurassa. Kiitos teille kaikille huvista ja hyödystä!

Kotilaitokseni Helsingin yliopistossa on ollut Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Laitos ja sen suomen kielen oppiaine ihmisineen ovat käyneet rakkaiksi. Tahdon kiittää laitoksen johtajina toimineita Lea Laitista, Jyrki Kalliokoskea ja Hanna Lehti-Eklundia sekä hallintohenkilökuntaa siitä, että laitoksen tohtorikoulutettaville on pyritty järjestämään moitteettomat työolot vaihtelevissa olosuhteissa. Erikseen kiitokset Joni Kukkolalle ja Tatjana Stepanovalle osaavasta teknisestä tuesta ja käytännön avusta.

Tämä tutkimus on saanut keskeisiä käännteitä ja lihaa luiden ympärille lukemattomissa seminaareissa – niin Castrenianumissa kuin Tvärminnessä – ja Vuorikadun käytävillä ja kahvihuoneissa. Suurkiitos kaikesta! Haluaisin luetella kaikkien opettajieni ja kollegojeni nimet erikseen, mutta listasta tulisi pitkä ja pelkäisin unohtavani jonkun. Opettajista haluan kuitenkin erikseen kiittää Kaisu Juusela, jonka variaation tutkimuksen praktikumiin osallistuin perustutkintovaiheessa. Tuossa praktikumissa minusta tuli sosiolingvisti,

ja Kaisu sai minut jo tuolloin ja tavatessamme aina sen jälkeen uskomaan, että olen valinnut erityisalani oikein. Lisäksi kiitän suomi toisena kielenä -opetuksen grand old ladyä Eila Hämäläistä, jonka suomenkursilla sain toimia kurssiassistenttina. Itkin Eilan eläköityessä vuolaasti, sillä minusta tuntui, että olen oppinut Eilalta kaiken, mitä tiedän suomen opettamisesta muunkielisille.

Kollegat Vuorikadulla ja pääarakennuksella: olette ystäviä ja tukipilareita. Kiitos huonetovereilleni Marja Fellerille, Inkeri Lehtimajalle ja Anu Rouhikoskelle paitsi tilan, myös ajatusten ja vitsien jakamisesta. Anu, minun tekisi joskus yhä mieli kysyä sinulta, mitä kunakin päivänä on ohjelmassa! Lintuseni Riitta Juvonen, Aino Koivisto, Jarkko Niemi ja Mikko T. Virtanen: kaislikosta suhisee suurkiitos verrattomasta vertaistuesta. Kiitos Tomi Visakko ”viimeisestä kesästä” ja sosiaalisen semioosin salojen ihmettelystä (sekä siitä, että seisoit edessä, kun olin kaatua pää edellä Vuorikadun kiviportaisiin)! Kiitos Paula Arvas, Marja Etelämäki, Mai Frick, Markku Haakana, Lauri Haapanen, Markus Hamunen, Katariina Harjunpää, Ilona Herlin, Martina Huhtamäki, Suvi Honkanen, Hanna-Ilona Härmävaara, Johanna Komppa, Minna Jaakola, Anni Jääskeläinen, Antti Kanner, Timo Kaukoma, Tapani Kelomäki, Lari Kotilainen, Salla Kurhila, Yrjö Lauranto, Jaakko Leino, Anne Mäntynen, Saija Merke, Tapani Möttönen, Toini Rahtu, Jutta Salminen, Marjo Savijärvi, Kimmo Svinhufvud, Johanna Tanner, Anna Vatanen, Jenni Viinikka, Laura Visapää, Liisa Voutilainen, Silja Vuorikuru ja Heidi Vepsäläinen jokaisesta inspiroivasta sanasta, kannattelevasta keskustelusta ja rentouttavasta naurusta liian aikaisina aamuina, lounailla, seminaareissa, väsyneinä iltapäivinä, liian pitkiksi venähtäneinä iltoina! Kiitän myös Elizabeth Couper-Kuhlenia, Auli Hakulista, Tiina Onikki-Rantajääsköä, Mari Siiroista, Susanna Shorea, Ritva Laurya ja Maria Vilkunaa työni positiivisesta ja rakentavasta kommentoinnista erilaisissa yhteyksissä. Jutta ja muut elefantit – kiitos intermezzosta, pianosta ja fortesta. Kiitos vanhat hyvät fennougristiveljet ja -sisaret Lotta Jalava, Santeri Junntila, Juha Kuokkala, Annika Pasanen, Ilona Rauhala ja Susanna Virtanen sydäntenne sykkeestä. Erityiskiitos Janne Saarikivelle kiinnostuksesta ja kannustavasta suhtautumisesta tutkimukseeni sekä hyvästä sparrauksesta!

In October 2013, I had a chance to spend five weeks as a visiting Ph.D. student at King's College London in the Center for Language, Discourse and Communication. I would like to express my gratitude to Ben Rampton for accepting me as a visitor. Thank you for your time and your valuable comments on my work! I would also like to thank Alexandra Georgakopoulou, Roxy Harris, and Julia Snell, as well as all the participants in the seminars, for inspiring discussions. Special thanks to Johanna Woydack & co. who took me out for beer and made me feel at home. Johanna, es freut mich dich zu kennen – ich habe viel von dir gelernt und ich genieße dein lebendiges Dasein!

Sosiolinguistiikan kysymyksistä olen lisäksi erilaisissa yhteyksissä saanut

keskustella Niina Kunnaksen, Harri Mantilan, Pirkko Nuolijärven, Irina Piipon, Kristiina Praaklin, Anneli Sarhimaan ja Anna Verschikin kanssa. Keskustelumme ovat vieneet työtäni eteenpäin – kiitos siitä, aitäh! Liisa Tainiota, Katriina Rapattia, Sanna Voipio-Huovista, Arja Piirainen-Marshia ja Minna Sunia tahdon kiittää monikieliseen kouluun liittyvistä, uusia näkökulmia avanneista keskusteluista. Kiitos Heidi Grönstrand maailmani avartamisesta monikielisen kirjallisuuden tutkimuksen suuntaan ja Helka Riionheimo kielikontaktiin liittyvistä keskusteluista!

Aloitellessani tätä tutkimusta toimin Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina Wienin yliopiston fennougristiikan laitoksella ja nyt sen valmistuessa olen samoissa töissä Budapestin ELTE-yliopiston suomalais-ugrilaisella laitoksella. Ich danke euch, meine Kollegen und Kolleginnen in der Abteilung Finno-ugristik an der Universität Wien für eure Verständnis und Hilfe! Kiitos Johanna Laaksolle aina niin avarasta ajattelusta – ja viimeisestä! Márta Csire, köszönöm mindent! Köszönöm a kedves kollégaimat az ELTE Finnugor tanszékön – jó nálatok és veletek tanítani és kutatni! Kiitän myös työnantajaani CIMO:a avoimesta ja joustavasta suhtautumisesta tutkiviin opettajiin!

Olen onnekas, sillä minulla on ystävyksiä, joissa tutkimukseni ei ole mikään ratkaiseva tekijä. Kiitos Johanna Palander-Niemi olemisestasi, joka on kuin aurinko – elinehto, lämpö, ilo ja valo. Kiitos ”Siirit” Tuija Linkova-Saarinen, Jenni Neste ja Pauliina Saari siivistä, jotka kantavat matkalla maailman ympäri. Kiitos mukavuuksista myös Olli, Ulpu ja Säde Niemi! Kiitos Pia Bäckman ja kaikki sisareni laulussa elämän rytmistä ja sävelestä. Dziękuję Filip Sikorski, kiitos Simo Muir hultvattomista yhteisistä ajoista ja lämpimästä ystävydestä mutta myös tutkimuksen tekoon, kieliin ja humanismiin liittyvistä syvistä keskusteluista! Kiitos Jenni Collin, Noora Kalpio, Kenneth ja Johanna Kronholm, Tero Koponen ja Kaisa-Leena Pesonen vuosien läsnäolosta, tuesta ja ystävydestä. Danke schön, schönke dan mein Orkester David Saam – Volxmusik (as sociolinguistics) is always a big thing!

Lopuksi kiitän sukulaisiani, vanhempiani ja perhettäni alati kannustavasta suhtautumisesta tutkimukseeni. Kiitos ”sisareni” Maria Kivinen perheineen: ilman teitä olisin a) sudessa, b) hukassa vai c) jossain muussa, missä? Kiitos äiti ja iskä – Maija-Liisa ja Timo Lehtonen – turvallisesta kodista, jossa kaikesta on voinut puhua ja on myös puhuttu! Kiitos myös korvaamattomasta arjen avusta. Danke, Peter, für deine Flexibilität, Offenheit und Lebensfreude, deine Hilfe und Unterstützung all die Jahre! Roosa: Kerran luettuamme ”Patu ja Tatu työn touhussa” kysyin, miksi luulet äidin tekevän töitä. Vastasi: ”Kun se sinun kirja ei ole vielä valmis.” Kirja on nyt valmis, ja vaikka äidin työt jatkuvat, ainakaan tämä kirja ei enää vie aikaa hassuttelulta, laulelulta, loruilulta, halimiselta ja jätskin syönniltä!

Budapestissä juhannuksena 2015

Heini Lehtonen

SISÄLLYS

Abstract	3
Kiitokset	4
1 Johdanto.....	13
1.1 Alustukseksi aiheeseen.....	13
1.1.1 Konteksti: Helsingin kielet.....	14
1.1.2 Helsingin kielten sosiolingvistinen tutkimus	17
1.1.3 Euroopan monietnisen kaupunkinuorison kielen tutkimus ..	23
1.2 Tutkimuksen tavoitteet	28
1.3 Tutkimuksen rakenne	30
1.4 Teoreettinen viitekehys ja analyysin välineet	31
1.4.1 Vuorovaikutussosiolingvistiikka	31
1.4.2 Sosiaalinen indeksisyys ja rekisteriytyminen	35
1.4.3 Rekisteri ja tyyli.....	46
1.4.4 Diversiteetin diversiteetti.....	50
1.4.5 Identiteettikriisi: kielen ja identiteetin yhteyden metodologiset haasteet.....	54
2 Aineisto ja etnografinen metodi.....	59
2.1 Etnografian olemus	59
2.2 Etnografia sosiolingvistiikassa.....	62
2.3 Tämän tutkimuksen kenttätyö.....	66
2.4 Aineisto.....	77
2.4.1 Aineistotyypit	77
2.4.1.1 Kenttämuistiinpanot ja -päiväkirja	77
2.4.1.2 Haastattelut	80
2.4.1.3 Spontaanien vuorovaikutustilanteiden äänitallenteet	84

2.4.1.4	Tallenteet luokkatilanteista	86
2.4.1.5	Retrospektiiviset haastattelut.....	86
2.4.2	Aineiston käsittely	88
2.4.3	Eettisiä kysymyksiä	89
3	Sosiaaliset kategoriat kielessä ja mielessä	92
3.1	<i>Ulkomaalaiset ja suomalaiset</i>	93
3.2	Etnisyys, sukupuoli ja tyyli.....	108
3.2.1	Erottautuminen: <i>hopperit ja hevarit</i>	108
3.2.2	Tyttöys ja tyyli	116
3.2.3	Yhteenveto	132
3.3	Tyyli kielellisenä performanssina	133
3.3.1	Pissis-asennoituminen kielessä	133
3.3.2	Hip hop, etnisyys ja kielen sosiaalinen indeksisyys	145
3.3.2.1	<i>Whatsup</i>	147
3.3.2.2	<i>Veli</i>	152
3.3.2.3	<i>Waryaa</i>	161
3.3.3	Yhteenveto	170
4	<i>Wallahi, mä vannon, mä lupaan</i>	172
4.1	Polykielinen <i>wallahi</i>	173
4.2	<i>Wallahi, mä vannon ja mä lupaan</i> asennoitumisen resursseina vuorovaikutuksessa	175
4.2.1	<i>Wallahi, mä vannon ja mä lupaan</i> episteemisinä fraaseina: syntaksia ja semantiikkaa	175
4.2.2	<i>Wallahi ja mä vannon</i> sensaatiouutisten kerronnan genressä	183
4.2.3	<i>Wallahin</i> performatiivisuus ja performanssi	188
4.3	<i>Wallahi, mä vannon ja mä lupaan</i> sosiaalisina indekseinä	193
4.4	Yhteenveto	211

5	Rekisteriytymisen prosesseja: opetuspuheesta <i>tyyliteltyyn</i> <i>”huonoon suomeen”</i>	213
5.1	Kielenopetus- ja oppimisrekisterien yleiskielisyys.....	213
5.2	Yksinkertaistetusta puheesta ryhmän tyyliksi.....	224
5.3	Tyylittelyä ulkomaalaisäänellä.....	230
5.4	<i>Tyyliteltyyn ”huonon suomen”</i> ideologisuus ja sosiaalinen indeksisyys.....	236
5.5	Yhteenveto.....	243
6	Kuka osaa suomea?	245
6.1	Muiden asemointi.....	246
6.2	Itsen asemointi.....	260
6.3	Sosiaalinen asemointi, kielitaito ja tyylittely	267
6.4	Kielellinen epäsymmetria oppitunneilla.....	281
6.4.1	Yhteisymmärrys.....	281
6.4.2	Yhteenotto	284
6.5	Yhteenveto.....	289
7	Lopuksi	292
7.1	Tulokset kootusti	294
7.2	Pohdintaa: millaista monikielisyttä?	299
7.2.1	Montako kieltä: biografiat, resurssit ja repertuaarit	300
7.2.2	Onko <i>waryaa</i> somalia: rekisterit, sosiaalinen indeksisyys ja tyylin taika	302
7.2.3	Keskustelua kieleilystä	304
7.2.3.1	Kielikontakti ja kieleily	304
7.2.3.2	Kielenomaksuminen kieleilynä	306
7.2.4	Suomen kieli, äidinkieli ja suomi toisena kielenä.....	308
7.3	Kenelle kieli kuuluu?	311
	Lähteet	313

Liite 1 : Aineisto (ääni- ja videotallenteet ja niihin osallistuneet nuoret) ...	343
Liite 2 : Haastattelurungot	345
Liite 3 : Litterointimerkit	348
Liite 4 : Esimerkin 6_21 keskustelu.....	350
Liite 5 : Haastatteluissa käytetyt kuvat nuorten tyyleistä	355

1 JOHDANTO

1.1 ALUSTUKSEKSI AIHEESEEN

”Maailma ei hengittäisi, jos kieliä olisi vain yksi”, kirjoittaa Pentti Saarikoski. Tuo sitaatti on ensimmäinen merkintä kenttäpäiväkirjassa, joka on osa tämän tutkimuksen aineistoa. Se on osunut silmiini yläkoulun äidinkielen oppikirjasta istuessani oppitunnilla tutkimusaineiston keruussa. Olkoon se tutkimukseni motto; kielen moninaisuus on sen syyttäjä, henki – ja kohde. Sitautti herättää kysymyksiä: Kuinka paljon kieliä sitten on? Miten kielet nimetään? Missä menevät niiden rajat?

Tarkastelen nuorten puhetta ja vuorovaikutusta helsinkiläisissä kouluissa, joiden oppilaat puhuvat pariakymmentä eri ensikieltä. Suomen jälkeen puhutuimmat kielet ovat somali, venäjä ja viro. Isoja ryhmiä muodostavat myös darin, turkin, arabian ja entisen Jugoslavian kielten puhujat. Kaikille yhteinen kieli on suomi, ja joskus harvoin myös englantia käytetään lingua francana. Englanti on tietenkin läsnä globaalina maailmankielenä ja populaarikulttuurin kautta. Kielten luettelo ei kuitenkaan kuvaa sitä, miten koulussa puhutaan; millaista vuorovaikutus on oppitunneilla, välitunneilla ja ruokalassa. Yhdenlaisen kuvauksen antavat turkkilaistaustainen Kara ja helsinkiläiseen somaliperheeseen syntynyt Aziza.¹

Esimerkki 1_1. Haastattelu. Mäntymetsä. Aziza (A); Kara (K); Haastattelija HL (H).

H: no †tost mum pitikik kysyä se on kans yks et käytetääks
englantia paljon puhutteks te paljo niiku tommosii jotain
s:anontoja tai sanoja [tai.
A: [no joskus.
K: kyl me joskus sille[e.
H: [mm-m.
K: puhutaa enkkuu ja;
(,)
K: [(ku<
A: [sillee jotaiv vuarosanoja [(kyl).
K: [nii.
H: [mhyhy.
K: [mä e< heitetää aina kaikkee siihe se<
H: [m;
K: [sekaa niiku. .hhh [somalii: somaliij ja kaikkee

¹ Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet on muutettu. Myös kouluista ja muista paikoista käytetään peitenimiä.

A: [suamee somalia.
K: [#tollasta#.
A: [englantii.
H: [mm.
A: [kaikkee.
H: voisko sa[noo et se on sellanen niiku jonkullainen oma<
K: [(venäjää.)
A: [aksentti.
H: [onks se teiäm miälest niiku oma sellanen niin tai joku
niiku semmone< (.) niiku mhy vähä niiku oma kiäli tai
niiku oma< t< semmonen tyyli.
A: oma asenne.

Haastattelukatkelmasta käy ilmi kaksi tutkimukseni keskeistä aihetta: Ensinnä se, että eri kielet, ja erityisesti ne, joiden puhujia kouluissa on paljon, ovat läsnä nuorten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat siihen. Toiseksi katkelmassa näyttäytyy metakielen ongelma eli se, miten hankala kielellisille ilmiöille on löytää oikeita sanoja. Pitäisikö nuorten puhetapaa kuvata omaksi *kielekseen*? Onko kyse *aksentista* – ja mitä se tarkoittaa? Kuvaisiko *tyyli* paremmin sitä, miten nuoret hyödyntävät kielellisiä resurssejaan? Aziza tiivistää lopulta: se, miten hän ystävineen puhuu, on *oma asenne*. Vaikka Azizan termi *asenne* on arkikielinen, se tavoittaa jotakin siitä, millaisen sosiolingvistisen ajattelun läpi kieli tässä tutkimuksessa nähdään. Se, millaisia kielellisiä ja tyyllisiä resursseja käytämme, kertoo siitä, miten asennoidumme itseemme, toisiimme ja suhteeseen toistemme välillä.

1.1.1 KONTEKSTI: HELSINGIN KIELET

Helsingin nykyinen kielellinen moninaisuus on muotoutunut viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana: Vuonna 1981 helsinkiläisistä oli muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä vain noin 0,4 prosenttia. Viidessätoista vuodessa, 1990-luvun puoliväliin mennessä, heidän osuutensa kasvoi noin neljään prosenttiin. Vuonna 2014 heidän osuutensa helsinkiläisistä oli jo yli 12 prosenttia. (Vrt. Nuolijärvi 2006: 327–331.) Taulukkoon 1 olen koonnut Helsingin kielten puhujamäärät 1) kaikkien äidinkielten, 2) muiden kuin suomen, ruotsin ja saamen (vieraat kielet) sekä 3) joidenkin tavallisimpien tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ensikielten osalta² vuosina 2000, 2005 ja 2014. (Helsinki Region Infoshare, <http://www.hri.fi/fi/>.)³

2 Taulukossa siis eivät esiinny 13 eniten puhuttua kieltä järjestyksessä, vaan olen valinnut taulukkoon juuri nämä kielet.

3 Helsingin kaupungin avoimen datan sivuilta ladattavissa olevat Helsingin aluesarjan (www.aluesarjat.fi) tiedot perustuvat Tilastokeskuksen ja väestötietojärjestelmän tietoihin.

Taulukon luvuista käy ilmi viron ja venäjän puhujamäärän kasvu: venäjänkielisten osuus vieraskielisistä on parikymmentä prosenttia, vironkielisten nelisentoista prosenttia. Ei-eurooppalaisista kielistä somalinkieliset ovat selvästi isoin ryhmä, joka on niin ikään kasvanut nopeasti ja kasvaa yhä. Tiivistäen voi sanoa, että Neuvostoliiton hajoaminen, Jugoslavian hajoamissodat, Euroopan unionin rajojen avautuminen sekä pakolaisuus esimerkiksi Somaliasta ja Lähi-Idästä näkyvät Helsingin kielipaletissa seuraavasti: muiden kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuus on parissakymmenessä vuodessa kasvanut huomattavasti, ja Helsinkiin on asettunut isohkoja ryhmiä suomalaisille ennestään melko tuntemattomien ei-eurooppalaisten kielten puhujia.

Taulukko 1. Joidenkin Helsingissä puhuttavien kielten puhujamäärät 1.1. vuosina 2000, 2005 ja 2014.

	2000	2005	2014
Kaikki kielet	551 123	559 046	612 664
"Vieraat" kielet yht.	29 597	39 404	78 469
venäjä	7 683	9 772	16 024
viro	3 451	4 261	11 122
somali	3 026	4 449	7 534
arabia	1 278	1 802	3 816
kiina	1 131	1 338	2 807
kurdi	493	1 044	2 504
persia, farsi	255	493	1 652
vietnam	649	782	1 533
turkki	739	933	1 476
albania	254	599	1 050
lingala	136	229	438
swahili	38	88	296
afgaani, pasto	9	49	264

Monikielisyys ei ole samanlaista kaikkialla Helsingissä. Sellaisissa Itä- ja Koillis-Helsingin kaupunginosissa kuin Jakomäki, Myllypuro, Mellunkylä ja Vuosaari niin sanottujen vieraskielisten osuus on yli 20 prosenttia asukkaista, siinä missä se joissakin Länsi-Helsingin kaupunginosissa (esimerkiksi Pakilassa ja Tuomarinkylässä) on vain noin kolme prosenttia (Helsingin kaupungin tietokeskus 2013). Tämän tutkimuksen kohteena on nuorten vuorovaikutus sellaisten lähiöiden kouluissa, joissa kielten moninaisuus on Helsingin suurimpia ja suomen jälkeen suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, somali ja viro (ks. lisää luku 2.3).

Verrattuna Helsingin aiempiin vuosisatoihin nykyisessä monikielisyysdessa uutta on juuri isompi kielivalikoima pienellä alueella ja ei-eurooppalaisten, muista maanosistakin tulleiden kielten läsnäolo. Monikielisyys ja kielten kontakti ovat kuitenkin kuuluneet Helsinkiin ja helsinkiläisyyteen vuosisatojen ajan. Esimerkiksi 1800-luvun Helsinki oli huomattavan monikielinen (Paunonen 2006: 24–26): ruotsin ja suomen lisäksi puhuttiin saksaa, ranskaa, venäjää, jiddiä, tataaria ja romanikieltä. Kielet olivat kuitenkin pääasissa lähialueilta tai muutoin eurooppalaisia kieliä, ja 1900-luvun alkuvuosikymmeninä muiden kuin suomen- tai ruotsinpuhujien osuus helsinkiläisistä väheni nopeasti (Paunonen mp.).

Helsinkiläisen monikielisuuden keskiössä on ollut suomen ja ruotsin jatkuva vuoropuhelu, jossa kielten puhujamäärät ja valtasuhteet ovat vaihdelleet. Helsinki perustettiin vuonna 1550 ruotsinkieliselle alueelle. Sen kielioloista ennen 1700-lukua tiedetään verrattain vähän, mutta on mahdollista, että 1600-luvulla jopa enemmistö kaupungin asukkaista oli suomenkielisiä (Paunonen 2006: 19 ja siinä mainitut lähteet). 1700-luvun puolivälistä alkaen kaupunki ruotsinkielistyi nopeasti. Viaporin rakennustyöt vuosina 1748–1766 ja merenkulun kehittyminen toivat kaupunkiin ruotsinkielisiä asukkaita. 1800-luvun alussa ruotsi ei ollut vain valtaapitävien vaan myös työläisten ja palvelusväen kieli. Ruotsin asemaa lujittivat entisestään Helsingin nimittäminen pääkaupungiksi vuonna 1812 ja yliopiston muutto Turusta Helsinkiin vuonna 1828, kun ne toivat kaupunkiin ruotsinkielisiä virkamiehiä ja sivistyneistöä. (Paunonen mas. 19–20 ja siinä mainitut lähteet). Paunonen (mas. 21) arvelee, että Helsinki on ollut ruotsinkielisimmillään 1800-luvun puolivälissä. Suomen ja ruotsin suhde muuttui kuitenkin sadassa vuodessa lähes päinvastaiseksi niin, että vuonna 1950 suomenkielisiä oli 79,9 prosenttia helsinkiläisistä ja ruotsinkielisiä 19,2 prosenttia (Paunonen mas. 24 ja siinä mainitut lähteet). Muutokseen vaikuttivat teollistuminen, joka toi Helsinkiin suuria määriä työläisiä suomenkielisiltä alueilta, ajan kansainvälisistä kansallisvaltioideologioista puhtinsa saanut fennomania, joka sai ruotsinkieliset perheet vaihtamaan kieltä suomeksi, sekä suomen kielen virallisen aseman parantuminen.

Edellä lyhyesti kuvailemani kieliolot ja niiden kehityspolut tekevät Helsingistä muutamassamielessä sosiolingvivistisesti erityisen kiinnostavan. Ensinnä kiinnostavaa on helsinkiläisen puhe-suomen laaja murrepohja: teollistuminen ja kaupungistuminen ovat tuoneet Helsinkiin 1800-luvulta asti sekä itäisten että läntisten murteiden puhujia (Nuolijärvi 2006: 319–327). Siksi osa nykyäänkin tyypillisesti helsinkiläisinä pidetyistä piirteistä on läntistä perua, esimerkiksi pronominivariantit *mä(ä)*, *sä(ä)*, osa taas itämurteiden vaikutusta, niin kuin esimerkiksi kato *t:n* heikon asteen vastineena *hd*-yhtymässä (*lähetään*, *kaheksan*) (Paunonen 2006: 36–42). Myös ruotsin vaikutus on näkynyt helsinkiläis-suomen muotopiirteissä, muun muassa objektinsijan ja nesessiivilauseiden subjektinsijan valinnassa (Paunonen 2006: 48–50) sekä possessiivisuffiksittomien omistusmuotovarianttien (*mun kirja* pro

(*minun/mun kirjani*) suosimisena (Paunonen 1990). Toiseksi kiinnostavaa on se, että kielensä ruotsista suomeen vaihtanut sivistyneistö oppi suomensa kirjoista (Paunonen 2006: 26–33; Tandefelt 1986, 1994). Yhdessä puristisen kielenohjailun kanssa se johti kirjakielimäisen puhekielen traditioon, joka alkoi murtua vasta 1960-luvulla (Paunonen 2006: 44–48). Näiden sosiaalis-historiallisten kehitysten kautta on syntynyt pohja sille suomelle, jota tämänkin tutkimuksen nuoret ovat tottuneet pitämään helsinkiläisenä.

Helsingissä suomea ovat vuosisatoja puhuneet ihmiset, joille se on toinen, ehkä vasta aikuisena opittu kieli. Tutkimukseni kysymyksenasettelujen kannalta merkityksellistä on se, että muun muassa – tai ennen muuta – ruotsinkielisten suomenpuhujien myötä Helsingissä on jo vuosisatoja elänyt käsitys siitä, miltä suomi toisena kielenä kuulostaa. Joskus puhe on leimattu *hoonoksi soomeksi* tai *kyökkisuomeksi* (Paunonen 2006: 60–62). Tässä tutkimani nuoret hyödyntävät ja kommentoivat näitä jo aiemmin syntyneitä jaettuja käsityksiä omista ”huonon suomen” tyylittelyissään, ja jatkavat näin historiallissosiaalista rekisteriytymisprosessia (ks. luku 5). Vaikka käsitys stereotyyppisestä maahanmuuttajasta olisi verrattain uusi, keinot, joilla hänen äänensä tuodaan vuorovaikutukseen, ovat osin vanhoja.

Yhden vertailukohtan 2000-luvun monietnisten lähiöiden nuorten kielelle tarjoaa Stadin slangin synty 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun Helsingin kaksikielisissä työläiskortteleissa. Se on edelleen sosiaalisesti merkityksellinen Helsingin historiallisen monikielisyysilmentymä. Luon seuraavissa luvuissa katsauksen siihen, miten Helsingin monikielisyttä on lähestytty suomalaisessa sosiolingvistiikassa, ja sitten viimeaikaiseen tutkimukseen Euroopan monietnisen kaupunkinuorison kielistä.

1.1.2 HELSINGIN KIELTEN SOSIOLINGVISTINEN TUTKIMUS

Heikki Paunonen toi 1970-luvulla Suomeen William Labovin New Yorkin puhekielen tutkimukseen kehittämät variaationanalyttiset menetelmät. Kvantitatiivinen labovilainen ote hallitsi helsinkiläispuheen ja yleensä suomen kielen sosiolingvistista tutkimusta aina 1990-luvun lopulle asti. Muun muassa Paunosen (1995 [1982], 2005), Nuolijärven (1986a, 1986b, 2006: 320–327) ja Lappalaisen (2004) tutkimusten ansiosta tiedetään paljon siitä, millaista Helsingin suomen äänne- ja muotopiirteiden variaatio on ja millaiset historialliset prosessit siihen ovat johtaneet.

Nykysuomalaisen puhekielen murros -tutkimuksessa tutkittiin Helsingin, Turun, Tampereen ja Jyväskylän suomen äänne- ja muotopiirteiden variaatiota, Turussa myös syntaksia (ks. Paunonen 2009: 558). Helsingin aineistoa tarkastelee

Paunonen teoksessa *Suomen kieli Helsingissä* (1995 [1982]). Hanketta varten haastateltiin miehiä ja naisia, kolmea ikäryhmää, töölöläisiä ja sörnäisläisiä sekä työläisammateissa toimivia ja akateemisesti koulutettua, nuorista ammattikoululaisia ja lukiolaisia. Tarkasteltavia piirteitä ovat yleiskielen *d:n* ja *ts*-yhtymän vastineet, *ie*, *uo* ja *yö*-diftongien avartuminen, persoonapronominien variaatio, omistusmuodot sekä subjektin ja predikaatin kongruenssi. Variaatioissa näkyy niin yleiskielisyyden ja puhekielisyyden ristiveto ja Helsingin murrepohjan monilähtöisyys kuin ruotsin ja kaksikielisyyden vaikutus. Osa tutkituista piirteistä nousee esiin tässäkin tutkimuksessa: esimerkiksi yksikön 1. ja 2. persoonan pronomien pitkät variantit *minä*, *sinä* : *minu-*, *sinu-* esiintyvät omassa aineistossani vanhoihin haastatteluaineistoihin verrattuna uudenaikaisissa funktioissa (ks. erityisesti luku 5), joita olisi kuitenkin hankala selittää ilman variaationanalyysin avulla saatua tietoa variaation historiallisesta ja sosiaalisesta taustasta.

Jo 1970-luvulla haastatteluihin osallistuneita tutkittavia tavoitettiin 1990-luvulla, kun kerättiin uusi haastatteluaineisto, ja kolmannen kerran vielä 2010-luvulla, kun Hanna Lappalaisen johdolla käynnistyi kolmas keruu. Paunonen on julkaissut havaintoja myös 1990-luvulla kerätystä aineistosta ja vertaillut sitä 1970-luvun aineistoon 25 äänne- ja muotopiirteiden valossa (2005). Mielenkiintoinen kuriositeetti on 1970-luvun aineiston vanhan akateemisen töölöläisnaisen äänneprofiili: hän on lähes kaikissa piirteissä 100-prosenttisesti yleiskielisellä kannalla. Paunonen mainitsee, että naisen isoisä oli ensimmäisiä kielenvaihtajia ja hänen äitipuolensa ensimmäisiä merkittäviä suomenkielisiä naiskirjailijoita. Naisen piirreprofiili siis edustaa juuri kielenvaihdon ja sivistyneistön kirjakielisen puhekielen ihanteen vaikutuksesta yleistynyttä kirjakielisen puheen mallia. Paunosen vertailusta käy ilmi puhekielen tradition murros yleiskielisestä normista puhekieliseen noin 1970-luvulla: siinä missä 1970-luvun akateeminen keski-ikäinen vielä puhui haastattelussa melko yleiskielisesti, 1990-luvulla akateeminen keski-ikäinen oli puhekielisellä kannalla. 1970-luvun aineistossa suurin ero oli keski-ikäisten ja nuorten välillä, kun taas 1990-luvun keski-ikäinen puhui kuin 1970-luvun nuori. Nuorimmat puhujat ovat sekä 1970-luvulla että 1990-luvulla puhekielisiä.

On piirteitä, joissa puhekieliset – siis yleiskielen normista poikkeavat – variantit alkavat olla helsinkiläispuheessa lähes yksinomaisia. Pääkaupunkiseudun nuorten aikuisten kieltä tutkinut Lappalainen (2004) kutsuu puhekielistyneiksi piirteiksi sellaisia, joiden edustus hänen aineistossaan on 80–100-prosenttisesti puhekielinen. Tällaisia ovat esimerkiksi juuri 1. ja 2. persoonan lyhyet variantit *mä* ja *sä* sekä painottoman jälkitävän *i*-loppuisen diftongin *i*:ttömät katomuodot *sano*, *punanen*, *sellanen*, *kirjottaa* (pro *sanoi*, *punainen*, *sellainen*, *kirjoittaa*). Variaationanalyytisessä valossa näyttää siltä, että arkisessa helsinkiläispuheessa ei näissä piirteissä juuri enää esiintyisi variaatiota, ja Lappalainen huomauttaakin, että hänen aineistossaan yleiskielistä varianttia voidaan näissä piirteissä yleensä pitää jollain tavalla tunnusmerkkisenä (vrt. Lehtonen 2015).

Nuolijärvi tarkasteli väitöskirjassaan *Kolmannen sukupolven kieli* (1986a) Pohjois-Savosta ja Etelä-Pohjanmaalta Helsinkiin muuttaneiden kielen variaatiota sekä kielenkäyttöä toisaalta Helsingissä ja toisaalta heidän lomaillessaan kotiseudullaan. Asetelma on oman tutkimukseni kannalta sillä lailla kiinnostava, että monet tutkimistani nuorista ovat niin ikään muuttajia, joiden kielelliset valinnat ovat tavallaan kannanotto uuden kotipaikan ja ympäristön kielelliseen todellisuuteen – vaikka heidän kielelliset biografiansa ovatkin toisenlaisia kuin Nuolijärven tutkimien muuttajien. Herääkin kysymys, miten yleiskielisten varianttien tunnusmerkkisyyteen ja puhekielen variaatioon suhtautuvat suomea toisena kielenään oppineet. Paunonen (1990) on osoittanut, että ruotsinkielisten helsinkiläisten suomenkielisen puheen variaatio poikkeaa yksikielisten suomenkielisten puheen variaatiosta. Samoin olen itse aiemmassa tutkimuksessani havainnut (2004, 2006a), että joidenkin lapsena Suomeen tulleiden maahanmuuttajataustaisten nuorten puheessa ”tunnukselliset” yleiskielen normin mukaiset variantit ovat huomattavan tavallisia. Kun puhujien kielelliset repertuaarit moninaistuvat, variaatiota tulkitaan uudella tavalla ja variantit saavat vuorovaikutuksessa uusia funktioita (ks. myös Lehtonen 2015).

Nuolijärven väitöskirjan oheistuotteena syntyi kirja *Kieliyhteisön vaihto ja muuttajan identiteetti* (1986b), jota voi suomen kielen sosiolingvistisen tutkimuksen saralla pitää laadullisen tutkimusotteen ja kielisosiologisen lähestymistavan uranuurtajana. Pro gradu -työni (Lehtonen 2004) haastatteluissa sovelsin Nuolijärven kysymyspohjaa, ja se vaikuttaa edelleen tämän tutkimuksen haastattelurungon taustalla. Laadullisempaa ja myös vuorovaikutuksen näkökulman huomioivaa tutkimustapaa sovelsi ensimmäisenä Hanna Lappalainen väitöskirjassaan (2004). Lappalaisen tarkasteltavana on pääkaupunkiseutulaisten nuorten aikuisten sosiaalinen verkosto. Lappalainen tarkastelee paitsi aiemmasta variaationtutkimuksesta tuttuja äänne- ja muotopiirteitä erityisesti sitä, millaisia vuorovaikutuksellisia tehtäviä on puhekielisestä ympäristöstä erottuvilla yleiskielen normeja noudattelevilla koodinvaihtojaksoilla. Lappalainen tutkii myös sanastoa, mikä ei ollut variationistisen sosiolingvistiikan traditiossa tavallista.

Uusia avauksia jatkoi artikkelikokoelma *Helsinki kieliyhteisönä* (Juusela & Nisula 2006). Siinä käsiteltiin muun muassa Helsingin nimistöä, myös epävirallista slanginimistöä (Ainiala 2006), ja helsinkiläisten ja helsinkiläipuheeseen kohdistuvia kielellisiä asenteita (Vaattovaara & Soininen-Stojanov 2006) sekä muun muassa Stadin slangin funktioita rapteksteissä (Kalliokoski 2006). Kokoelmassa huomioidaan myös Helsingin monikielisyys: siinä tarkastellaan Helsingin ruotsia ja suomenruotsalaisten nuorten suomi-ruotsi-koodinvaihtoa (Höckerstedt 2006; Saari 2006) jasaamenkieltä Helsingissä (Lindgren 2006) sekä maahanmuuttajataustaisten nuorten puheen variaatiota (Lehtonen 2006).

Ruotsin kielen tutkimuksen puolella on myös tehty sosiolingvististä

tutkimusta helsinkiläisestä kaksikielisydestä. Mainitussa artikkelikokoelmassa Höckerstedt (2006) käsittelee laajalti helsinkiläisruotsin historiaa ja ominaislaatua. Ruotsinruotsiin verrattuna siinä on piirteitä, jotka koetaan paitsi suomenruotsalaisiksi, nimenomaan helsinkiläisiksi. Osin ne ovat nimenomaan suomen kielen ja kaksikielisuuden vaikutusta. Ruotsinkielisyys on vahvaa tietyissä Etelä-Helsingin kaupunginosissa, ja sen sosiaalisina näyttämöinä mainitaan esimerkiksi Stockmannin tavaratalo ja Akateeminen kirjakauppa (mas. 135). Helsinkiläinen ruotsinkielisyys vaikuttaa tutkimieni nuorten elämään hyvin vähän: he elävät eri Helsingissä. Suomen virallinen kaksikielisyys näkyy tutkimissani kouluissa toisen kotimaisen kielen opetuksena. Ruotsi ja muut skandinaaviset kielet ovat kuitenkin läsnä myös toisin: jotkut nuoret ovat ennen Suomeen muuttoaan asuneet Ruotsissa tai jossakin toisessa Pohjoismaassa ja oppineet sen kieltä. Aineistossani on joitakin havaintoja siitä, että nuori spontaanisti väläyttää ruotsin tai muun pohjoismaisen kielen taitoaan. Nuoret saattavat myös pitää yhteyttä Pohjoismaissa asuviin sukulaisiin skandinaavisilla kielillä. Itä-Helsingissä näkyvämpää siis on tällainen transnationaali ruotsinkielisyys ja pohjoismaisuus kuin kontakti Helsingin vanhaan suomenruotsiin.

Edeltä käy ilmi se, ettei ole vain yhdenlaista helsinkiläisyyttä eikä vain yhdenlaista helsinkiläistä monikielisyyttä. On kuitenkin joitakin kielenilmiöitä, jotka koetaan helsinkiläisiksi yli kielirajojen. Höckerstedt mainitsee helsinkiläisruotsin nasaalisuuden (2006: 131), joka kansanlingvististen tutkimusten mukaan liitetään myös Helsingin suomeen (Mielikäinen & Palander 2014: 212). Höckerstedtin mukaan (mp.) on mahdollista, että kyseessä on vanhempi tukholmalainen statuspiirre. Tällä lailla siis ruotsinkielisyys mahdollisesti vaikuttaa suomenkieliseenkin nykyslangiin: on ehkä ilmiöitä, jotka leviävät Tukholmasta helsinkiläisruotsiin ja vasta sitten suomeen. Herää kysymys siitä, millaista pohjoismaista transnationaalisuutta on 2000-luvun monietnisen nuorison kielessä (vrt. Höckerstedt mas. 135): ainakin pan-etniseen käyttöön leviävät osin samat ilmaisut kaikissa Pohjoismaissa (ks. luku 4).

Kiistatta niin suomen- kuin ruotsinkielisenkin helsinkiläistä identiteettiä kantava kielenilmiö on helsinkiläinen slangi. Vanhan slangin synty ja sen jäljet nykyslangissa tunnetaan melko hyvin. Paunosen Stadin slangin sanakirja *Tsenmaaks Stadii, bonjaaks slangii?* (2000) sisältää sana-artikkelien lisäksi kattavan selvityksen Stadin slangin syntyhistoriasta ja sosiaalisesta merkityksestä. Kuvaukset Stadin vanhan slangin synnystä muistuttavat, että 2000-luvun Itä-Helsingin monikielisuuden ilmiöt eivät ole perustavanlaatuisesti uudenlaisia: Stadin slangi on monilähtöinen erikielisten puhujien vuorovaikutuksessa syntynyt kielimuoto, jonka syntyprosessit ovat osin samanlaisia kuin nykyajan monietnisen kaupunkinuorison kielen ilmiöt. Slangi kehittyi suomen- ja ruotsinkielisten poikaryhmittymien, ”sakkien”, yhteiseksi kieleksi niin, että keskeinen sanasto oli yhteistä. Suurin osa sanastosta tuli ruotsista, mutta sanoja saatiin myös venäjistä ja jiddiisistä. Venäläislähtöisistä

sanoista edelleen käytössä ovat ainakin *mesta*, *lafka*, *voda*. (Paunonen 2000: 28–32.) Slangi toi suomenkielistenkin puhujien kieleen äännteitä ja sananalkuisia konsonanttityhtymiä, jotka eivät vanhastaan kuuluneet suomeen – niistä tuli suorastaan slangin tunnusmerkkejä (mts. 19–22). Voi ajatella, että näin käy jälleen, kun vaikkapa somalille tai arabialle tyypillisiä äännepiirteitä sisältävät sanat leviävät yli kielirajojen.

Vanhan stadin slangin kehitys katkesi maailmansotiin. 1950-luvulla anglo-amerikkalainen populaarikulttuuri alkoi vaikuttaa suomalaisenkin nuorisokulttuuriin, ja slangi alkoi muotoutua paljon aiempaa suomalaisemmaksi koulu-laisslangiksi. Englannin kielen vaikutus alkoi kasvaa ja kasvaa yhä. (Mts. 15–17.) Sikäli kuin vanhasta Stadin slangista on hahmoteltavissa jonkinlainen jatkumo nykyslangiin (mts. 17), se ei olekaan vain vertailukohta: vanhakin slangi ja sosiaaliset merkitykset, joita se kantaa, ovat osa tutkimieni nuorten kielellistä repertuaaria (ks. myös Lehtonen 2008, 2009, 2011). Slangi myös muuttuu nopeasti – se on slangin ominaisuus – ja uudet nuorisosukupolvet esittävät aina oman tulkintansa siitä. Tästä on kyse, kun kasvava suomenvenäläisten joukko nimeää keskeisiä paikkoja omalla tavallaan (ks. Reponen 2005; vrt. Ainiala & Halonen 2011), tai kun somalinkielinen sana leviää yli etnisten rajojen (ks. luvut 3.3.2.3 ja 4).

Sosiolingvistista tutkimusta Itä-Helsingin nykyisestä monikielisydestä on kuitenkin toistaiseksi melko vähän. Olen itse tarkastellut pro gradu -työssäni ja sen aineiston pohjalta julkaistuissa artikkeleissa maahanmuuttajataustaisten nuorten kielen variaatiota ja monikielisyyttä (Lehtonen 2004, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2011). Lankinen (2010) tutkii pro gradu -työssään monikielisyyttä yhden monietnisen tyttöporukan vuorovaikutuksen resurssina. Nämä tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajien kielet ovat läsnä monietnisten ystäväporukoiden vuorovaikutuksessa. Nuoret hyödyntävät ystäviensä kielten sanoja; somalia, turkkia, kurdia, albaniaa. Tutkimuksiini osallistuneista nuorista monet jakavat myös kokemuksen suomen oppimisesta ja käyttämisestä toisena, kolmantena tai neljäntenä kielenä, ja myös Suomessa syntyneet seuraavat läheltä vanhempiansa suomen kielen omaksumista. Näin he jakavat samat ulkomaalaisuuteen, maahanmuuttajuuteen, pakolaisuuteen ja toiseuteen liittyvät kokemukset ja kohtaavat näihin kohdistuvat ennakkoluulot. Siksi myös ei-suomenkielisyteen tai suomenoppijuuteen tai ulkomaalaisuuteen assosioituvat kielelliset resurssit tarjoutuvat vuorovaikutuksessa yhteisesti hyödynnettäviksi. Myös globaalisti kiertävät, esimerkiksi amerikkalaisesta populaarikulttuurista ammentavat resurssit ovat nuorille tuttuja ja tärkeitä. Kaikki ei kuitenkaan ole uutta ja ulkopuolista: puheessa on paljon sellaista, mikä on kuulunut helsinkiläispuheeseen jo satoja vuosia. Sitä, miten erilaisiin resurssisiin suhtautuu, näyttäisi selittävän sosiaalinen orientaatio ja esimerkiksi affiliaatio omaan etnisyyteen ja tyyleihin.

Tämä tutkimus on tehty osana hanketta *Helsingin suomea - Monimuotoisuus*,

sosiaalinen identiteetti ja kielelliset asenteet kaupunkiympäristössä, joka toteutettiin vuosina 2009–2012 Suomen Akatemian rahoituksella. Hankkeen tarkoituksena oli laventaa kuvaa helsinkiläispuheesta; kantavana ajatuksena oli juuri se, ettei helsinkiläisyys tai siihen liittyvä kieli ole vain yhdenlaista. Siksi tutkittaviksi valittiin erilaisia ryhmiä ja puhujia: ensikieleltään niin suomen- kuin muunkielisiäkin ja niin Helsingissä kuin muualla syntyneitä. Aineistot koostuvat erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja tilanteissa kerätyistä ja erityyppisistä aineistoista, muun muassa spontaaneista vapaa-ajan keskusteluista, haastatteluista, Kelan asiointikeskusteluista. Lähestymistavat ovat pääosin laadullisia. Monien osaprojektien aineistonkeruussa hyödynnettiin etnografiaa ja keskityttiin lähinnä Itä-Helsinkiin. Projektin tavoitteena oli paitsi lisätä ymmärrystä helsinkiläispuheen moninaisuudesta, koetella erilaisten metodien yhteensopivuutta. Projektin tutkijat edustavat variaationtutkimusta ja sosiolingvistiikkaa, kieliasenteiden tutkimusta, vuorovaikutuksen tutkimusta ja keskusteluanalyysia. (Ks. Sorjonen ym. 2015.)

Liisa Raevaara keräsi osaprojektinsa etnografisen aineiston itähelsinkiläiseltä nuorisotalolta. Vaikka monikielisyys ei ole hänen tarkastelunsa ensisijainen fokus, monet tutkimukseen osallistuneista nuorista puhuvat ensikielensä muuta kuin suomea, ja etnisyys nousee yhdeksi tekijäksi esimerkiksi tarkasteltaessa sitä, miten nuoret kategorisoivat itseään ja toisiaan vuorovaikutuksessa (Raevaara 2015a). Mia Halonen keräsi hankkeen puitteissa mutta osin myös kielitaitoa käsitteleviin tutkimuksiin erilaisia haastattelu- ja testiaineistoja kuudesluokkalaisten parista monietnisisistä kouluista (ks. 2012b). Halonen on tarkastellut aineistoista myös muun muassa yleiskielestä poikkeavien piirteiden tehtäviä kirjoituksessa (2009a) sekä (kieli)sosiologisemmin sitä, miten nuoret käsittelevät omaan etniseen ryhmäänsä ja erityisesti islaminuskoon liittyviä stereotyyppioita kirjoituksissaan (2009b). Hankkeen pohjalta syntyneessä artikkelikokoelmassa tarkastellaan lisäksi muun muassa kieliasenteita ja niitä prosesseja, joiden myötä niin sanotusta ”stadilais-ässästä” on kehittynyt suorastaan myyttinen stadilaisuuden indeksi (Vaattovaara & Halonen 2015) ja uskonnollisen kielen ja slangin funktioita herätyskristillisessä seurakunnassa (Niemi 2015). Tarkastelun kohteena on ilmiöitä, joita ei juuri aiemmin ole tarkasteltu kategorisoinnin keinointa vuorovaikutuksessa, näistä esimerkkeinä mainittakoon esimerkiksi nollapersoonan käyttö keskustelussa (Lappalainen 2015) ja niin sanottu itsestäänselvyden intonaatiokuvio (Halonen & Lappalainen 2015). Helsinkiläiskielen uudet innovaatiot, aiemmin tutkimattomat äänne- ja muotopiirteet ja prosodia ovat ennen Helsingin suomea -hanketta jääneet tutkimuksessa vähemmälle huomiolle.

Aiemmasta helsinkiläisnuorten prosodian tutkimuksesta mainittakoon kuitenkin Sara Routarinteen väitöskirja *Tytöt äänessä* (2003), jossa hän tutkii loppunousun – siis lausumanloppuisen sävelkulun nousun – vuorovaikutustehtäviä pääkaupunkiseudun teini-ikäisten tyttöjen puheessa. Tutkimus on keskustelu-

nanalyttinen eikä niinkään sosiolingvistinen, mutta se nivoutuu nuorten kielen tutkimukseen ja tyttö- ja nuorisotutkimukseen yleensä, ja sen kohteena on sosiolingvistiksi kiinnostava ilmiö. Muutoin helsinkiläistä monikielisyttä on viime aikoina tarkasteltu esimerkiksi luokahuonevuorovaikutuksessa (Lehtimaja 2012), ruotsinkielisissä kielikylpypäiväkodeissa (Savijärvi 2012) sekä tietenkin oppimisen, opettamisen ja omaksumisen näkökulmasta (ks. esim. Tanner & Kokkonen 2008; Kurhila 2003).

Vaikka monet tutkimistani nuorista ovat oppineet suomea toisena kielenä ja käsittelen myös heidän suhdettaan suomen kieleen ja sen osaamiseen (ks. erityisesti luku 6), en tarkastele heitä ensisijaisesti kielenoppijoina eikä tutkimukseni kohteena ole kielenomaksuminen tai -oppiminen. Lähtökohtani ja fokukseni ovat sosiolingvistisiä, ja siten tutkimukseni asettuu suomen kielen sosiolingvistisen variaation tutkimuksen perinteeseen ja jatkaa erityisesti sen 1990-luvun lopulta yleistyneitä laadullisia lähestymistapoja. Tutkimukseni kuuluu myös laajempaan ja kansainväliseen sosiolingvistisen monikielisuuden tutkimuksen kontekstiin, erityisesti viimeaikaiseen eurooppalaisen monietnisen kaupunkinuorison kielen tutkimukseen, jota esittelen seuraavaksi.

1.1.3 EUROOPAN MONIETNISEN KAUPUNKINUORISON KIELEN TUTKIMUS

Maailmansotien jälkeisen Euroopan monietnistyminen, joka Suomessa ja Helsingissä on ollut käynnissä 1990-luvulta alkaen, on muuttanut monien muiden maiden kielimaisemaa jo vuosikymmeniä aiemmin. Siksi esimerkiksi Ruotsissa, Tanskassa, Saksassa ja Britanniassa on jo pidempään tutkittu post- ja myöhäismodernin nuorison tyylejä ja kieltä yhteisöissä, joissa maahanmuuttajavanhempien lapset luovat toisaalta vanhempien kulttuuriin, toisaalta paikalliseen yhteisöön ja globaaliin nuorisokulttuuriin kiinnittyviä *usia etnisyyksiä* (*new ethnicities*, Hall 1989; Harris 2006).

Saksaan saapui 1950-luvun loppupuolelta alkaen 1970-luvulle asti niin sanottuja vierastyöläisiä (*Gastarbeiter*) Välimeren maista, Pohjois-Afrikasta ja Turkista (Bundeszentrale für Politische Bildung 2012).⁴ Saksanturkkilaisten osuus maahanmuuttajataustaisesta väestöstä on huomattava, ja heihin onkin kohdistunut paljon myös sosiolingvistista tutkimusta (ks. esim. Auer 2003; Auer & Dirim 2005; Keim 2004, 2008 [2007]; Dirim 2005; Selting 2011). Metodeiltaan ja kysymyksenasetteluiltaan omalle tutkimukselleni läheinen on Keimin (2007) laaja lingvistis-etnografinen tutkimus mannheimilaisesta ”Power girls” -tyttöryhmästä.

4 <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950?p=all>.

Tutkimuksen juuret ovat Kommunikation in der Stadt -projektissa (Kallmayer 1994, 1995), jossa tutkittiin erilaisten sosiaaliryhmien kielenkäyttöä Mannheimin kaupunkialueilla laajan etnografisen aineiston valossa. Keimin (2007) tutkimus Power girls -ryhmästä valottaa muun muassa sitä, miten tytöt neuvottelevat suhteestaan ja suhtautumisestaan vierastyöläisen stereotypiaan, tapoihin olla turkkilainen tai saksalainen sekä omien vanhempiensa maahanmuuttajasukupolveen.

Iso-Britanniaan on saapunut muuttajia jatkuvasti toisen maailmansodan jälkeen niin Itä-Euroopasta, Britannian entisistä siirtomaista kuin Afrikastakin. Myös karibialaistaustaisia on huomattavan paljon. (ks. Office for National Statistics 2013).⁵ Britanniassa muun muassa Roger Hewitt (1986) kirjoitti jo 1980-luvulla kielestä, tyylistä ja etnisyydestä ja nimenomaan (mustan) karibialaiskulttuurin ja kreolin suhteesta (valkoiseen) brittikulttuuriin ja standardienglantiin. Ben Rampton kuvaa teoksessaan *Crossing* (1995) sitä, miten pohjoisenglantilaisen teollisuuskaupungin nuoret hyödyntävät toisaalta karibialaistaustaisten kreoliin ja toisaalta eteläaasialaisten puhumaan englantiin assosioitavia kielellisiä resursseja. Paul Kerswill, Sue Fox, Jenny Cheshire, Eivind Torgersen ja Arfaan Khan ovat tarkastelleet englantilaiskaupunkien monietnisen väestön kieltä dialektologisemmasta ja kiinteämmin variationistisen sosiolingvistiikan perinteitä jatkavasta näkökulmasta (Cheshire ym. 2011; Fox ym. 2011).

Ruotsi ja Tanska erottuvat muista Pohjoismaista siinä, että ne vastaanottivat jo 1970-luvulla ”vierastyöläisiä” samoin kuin esimerkiksi Saksa (ks. esim. Hansen 2003). Yleiskuvan monietnisen nuorisokielen pohjoismaisesta tutkimuksesta saa Pia Quistin ja Bente Ailin Svendsenin toimittamasta artikkelikokoelmasta *Multilingual Urban Scandinavia – New Linguistic Practices* (2010). Boyd esittelee katsauksessaan (mt.) ruotsalaista sosiolingvististä monikielisyys tutkimusta. Hän näkee siinä kolme päähaaraa: maahanmuuttajataustaisten kielen variaation tutkimuksen sekä keskustelun siitä, miten tätä monikielisyyttä voisi käsitteellistää; monikielisten kielenkäyttöä kohtaan kohdistuvin asenteiden tutkimuksen sekä monietnisten nuorten kielelliseen identiteettiin keskittyvän tutkimuksen (mas. 3). Boyd (mp.) esittelee myös vuonna 2000 käynnistyneen projektin Språk och språkbruk bland ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer (SUF). Projektissa kerättiin erilaisia aineistoja Tukholmasta, Göteborgista ja Malmöstä yläkouluikäisten nuorten parista. Tutkimus käsittää niin kielioppiin, vuorovaikutukseen kuin enemmän sosiolingvistisiin kysymyksiinkin keskittyviä asetelmia (ks. kootusti Boyd mas. 4–5). Tutkimus osoittaa, että esimerkiksi Tukholmassa nuorilla on jonkinlainen kollektiivinen käsitys siitä, miten monietnisisissä lähiöissä puhutaan. Tietyt kielenpiirteet on alettu liittää stereotyyppisiin käsityksiin noiden lähiöiden

5 <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census-analysis/immigration-patterns-and-characteristics-of-non-uk-born-population-groups-in-england-and-wales/non-uk-born-census-populations-1951---2011---full-infographic.html>

nuorista, ja näitä stereotyyppisiä kierrätetään, kommentoidaan ja vahvistetaan vuorovaikutuksessa niin mikrotasolla kuin makrotasolla esimerkiksi mediassa (Bijvoet & Fraurud 2010).

Tanskassa työ monietnisen nuorisokielen parissa alkoi niin kutsutusta Køge-projektista, jossa tutkittiin tanskalais-turkkilaista kaksikielisyyttä kouluissa pikkukaupungissa Kööpenhaminan metropolialueella (Jørgensen 2010; Quist 2010: 6–8; Møller ym. 2012). Projektissa syntynyt käsitys koodinvaihdon funktionaalisuudesta ja olemuksesta pohjusti tietä myöhemmälle tutkimukselle. Sittenkin Kööpenhaminassa on kerätty isoja etnografisia ja sosiolingvistisiä aineistoja monietnisiltä kaupunkialueilta osana Amager-projektia (ks. Madsen ym. 2013, 2015). Sen tutkijoita ovat muun muassa Lian Malai Madsen, Martha Sif Kaerrebak ja Janus Spindler Møller, mutta projektiin on osallistunut yhteensä 16 tutkijaa, jotka ovat keränneet aineistoa monietnisistä kouluista vuosien ajan. Projektissa tarkastellaan nuorten vuorovaikutusta, kielellisiä normeja ja sosiaalista kategorisointia alueilla, jotka ovat nopeasti monietnistyneet. Kööpenhaminalaiset aineistot ja niiden analyysi purkavat syntyperän ja kielen suoraviivaista yhteyttä: etnisyydestä ja siitä, kenelle tietyt kielenpiirteet kuuluvat, neuvotellaan osana muuta sosiaalista toimintaa (Madsen ym. 2013). Kielelliset käytänteet, jotka liitetään monietnisyyteen, toimivat myös ”kovuuden”, maskuliinisuuden ja katuuskottavuuden indekseinä (mp.).

Norjassa maahanmuutto nykyisessä mittakaavassa on hiukan tuoreempaa kuin Ruotsissa ja Tanskassa, ja siksi tutkimuskin on siellä alkanut myöhemmin. Upus-projektin puitteissa kerättiin iso korpus erilaisia aineistoja, ja projektin Oslon osakorpuksessa (Opus) merkittävä osa aineistosta on myös monietnisiltä alueilta (Svendsen 2010: 14–16), josta on tutkittu joitakin monietnisten nuorisoryhmien puheelle tyypillisiä piirteitä.

Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää esitellä monietnisen kaupunkinuorison kielen tutkimuksen kehityskulku, jonka myötä on siirrytty dialektaalisesta kielimuodon kuvauksesta sosiaalisen indeksisyyden ja sosiaalisten käytänteiden kuvaukseen. Tutkimukseni edustaa jälkimmäistä, mikä tarkoittaa, etten pyri kuvaamaan tai osoittamaan ja nimeämään aineistostani jotakin uutta itähelsinkiläistä kielimuotoa. Ruotsissa *rinkebynrjuotsiksi* (*rinkebysvenska*) nimetty monietnisen nuorison puhe nousi jo 1980-luvulla julkiseen keskusteluun. Sosiolingvistisen tutkimuksen kohteeksi sen otti ensimmäisenä Ulla-Britt Kotsinas (ks. 2000 [1988]). Hän osoitti, että rinkebyläiset nuoret ovat tietoisia omasta puhetavastaan, joka poikkeaa standardiruotsista muun muassa syntaksiltaan ja äännepiirteiltään. Nuoret itse kutsuivat kieltään rinkebynrjuotsiksi ja pystyivät vaihtamaan puhetapaansa standardista rinkebynrjuotsiin. Kotsinas esitti, että rinkebynrjuotsia voi pitää vanhojen aluemurteiden tapaisena uutena kielimuotona.

Kotsinas kuvasi sen, mikä myöhemmin teoreettisesti nimettiin *multietnolektiksi*

(Clyne 2000: 87; Quist 2000). Clyne (mp.) määrittelee multietnolektin erityiseksi etnolektien muodoksi. Sen kokevat kollektiivisesti omakseen useat vähemmistökieliset ryhmät, joskus myös valtaväestöön kuuluvat, monietnisisissä porukoissa aikaansa viettävät nuoret. Quist (mp.) päätyi samaan aikaan kutsumaan tutkimiensaköopenhaminalaisnuorten puhetaapaa multietnolektiksi. Multietnolektin tapaisia kielimuotoja on kuvattu myös muun muassa Saksasta, Britanniaasta, Hollannista ja Norjasta. Saksasta voidaan mainita berliiniläinen *Kiezdeutsch* (ks. esim. Freywal ym. 2011) ja mannheimiläinen *Stadteilsprache* (Kallmayer & Keim 2003; Keim & Knöbl 2011: 240–242). Britanniassa tutkijat kutsuvat tällaisia varieteetteja nimellä *multicultural English*, esimerkiksi *multicultural London English* (ks. Cheshire ym. 2011; Fox ym. 2011). Hollannissa tutkijoiden omaksuma termi on *straattaal* ~ *street language* (Appel & Schoonen 2005). Norjassa multietnolektia ovat kuvanneet Svendsen ja Røyneland (2008). Germaaniin kielisiin pohjautuvilla multietnolekteilla on todettu joitakin yhteisiä piirteitä, muun muassa sukutaivutuksen katoaminen, inversion puuttuminen (ts. suora sanajärjestys) sivulauseessa ja staccatomainen prosodia. Muiden kielten vaikutus näkyy myös ääntämisessä ja leksikossa, jonka ydin koostuu eri vähemmistökielten sanoista. Se, mitkä kielet multietnolektiin ovat vaikuttaneet eniten, ja mihin etnisyyksiin se eri maissa tai kaupungeissa on liitetty, vaihtelee sen mukaan, mitkä isoimmat maahanmuuttajaryhmät kullakin alueella ovat. Monissa maissa multietnolektissä on Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan kielten vaikutusta, mutta myös slaavilaisten ja entisen Jugoslavian alueen kielten.

Multietnolekti on tutkijoiden termi. Puhujien parissa monilähtöisille urbaaneille kielimuodoille annetaan muita nimiä. Perusosana on usein jokin lehtiin viittaava sana, ja määriteosa viittaa vaikka tiettyyn alueeseen (*rinkebysvenska*, *rosengårdsvenska*), kielen paikallisuuteen (*Kiezdeutsch* 'korttelisaksa') tai joskus pejoratiivisestikin puhujien oletettuihin ominaisuuksiin ja tapoihin (*blattesvenska*, *perkersprog*, *kebabnorsk*, *Kanacksprache*) (vrt. Halonen 2012a). Joskus tutkijat päätyvät käyttämään samoja nimityksiä kuin tutkittavat, jos kokevat nimityksen poliittisesti korrektiksi. Esimerkiksi Berliinin monietnisen nuorisokielen rakennetta tutkinut ja tutkimustaan voimakkaasti popularisoinutkin Heike Wiese (ks. esim. 2012)⁶ käyttää kielimuodosta kaduilla syntynyttä nimitystä *Kiezdeutsch*, jonka merkitys on suurin piirtein "korttelisaksa". Joskus tutkijat taas luovat toisen, heille itselleen väljemmän ja neutraalimman oloisen termin. Esimerkiksi ruotsalaiset Kari Fraurud ja Ellen Bijvoet (2004: 11) viittaavat sanaparilla *multietnisk ungdomsspråk* kaikenlaisiin monietnisen nuorison kielenkäyttötapoihin.

Kun kielelliset piirteet niputetaan yhteen ja tälle systeemille annetaan nimi – oli se sitten multietnolekti, *Kiezdeutsch* tai *rinkebysvenska* – oletetaan kielimuoto,

6 http://www.chbeck.de/fachbuch/zusatzinfos/Leseprobe_Kiezdeutsch.pdf

jolla on rakenteelliset rajat ja joka mahdollisesti assosioituu tiettyyn alueeseen tai sosiaaliseen ryhmään. On kuitenkin yksinkertaistavaa pakottaa kielelliset ilmiöt systemaattisiin rajoihin, ja systeemin nimeäminen on poliittinen ja ideologinen teko (ks. esim. Stroud 2004; Milani 2010; Bijvoet & Fraurud 2010: 171; Cornips ym. 2014; Halonen 2012a; Mäntynen ym. 2012). Cornips ym. (mp.) osoittavat, että lingvistien neutraaliksi uskomat nimet leviävät julkisessa diskurssissa. Ne kuitenkin yksinkertaistavat kielellistä ja sosiaalista todellisuutta, toisintavat negatiivisia stereotyyppioita ja eksotisoivat multietnolektin puhujia (vrt. Halonen 2012a: 451–453). Parikymmentä vuotta sitten multietnolektien osoittamisella omaksi kielimuodokseen saattoi olla emansipatorinen tarkoitus: oli tärkeää näyttää, ettei monietnisten lähiöiden nuorten puhettavassa ole kyse kielen ”rappiosta” tai kielenoppimisen vaikeudesta (ks. Quist 2008: 49–50). Viime aikoina rakenne- ja systeemilähtöisen tarkastelun mielekkyys on kuitenkin kyseenalaistettu erityisesti silloin, kun tutkitaan kielen sosiaalisia merkityksiä ja yhteyksiä laajempiin sosiaalisiin identiteetteihin sekä ideologioihin (ks. luvut 1.4.2–1.4.3).

Quist (2008) ottaa kantaa kahteen tapaan lähestyä monietnisen nuorison puhetapoja: hän kutsuu dialektologista, multietnolektia kuvaavaa lähestymistapaa nimellä *variety approach* ja siitä poikkeavaa lähestymistapaa nimellä *stylistic practice approach*. Jälkimmäinen ottaa tarkastelun lähtökohdaksi *tyylin* käsitteen (ks. esim. Coupland 2007; Auer 2007; luku 1.2.4), jossa korostuu se, että kielelliset resurssit toimivat yhdessä muiden semioottisten resurssien kanssa. Quist (mas. 58) huomauttaakin, että multietnolekteja ei ehkä ole tarkasteltu riittävästi osana muuta paikallista sosiaalista ympäristöä, johon ne kuitenkin kiinteästi liittyvät. Tyyllillisistä käytänteistä lähdettäessä korostetaan lisäksi kieltä toimintana; luovutaan kielimuodosta lähtökohtana ja katsotaan, mitä erilaisilla semioottisilla resursseilla tehdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Vaihtoehtoisia tapoja käsitteellistää kieltä osana sosiaalista maailmaa on etsitty erityisesti lähestymistavoissa, jotka ryhmittyvät superdiversiteetin kattotermin alle tai joita kutsutaan globalisaation sociolingvistiikaksi (*sociolinguistics of globalization*, Blommaert 2010; ks. myös Coupland 2010; Blommaert & Dong 2010). Nämä lähestymistavat ovat vaikuttaneet voimakkaasti myös monietnisen kaupunkinuorison kielen tutkimukseen, sillä monet niiden peruslähtökohdista on helppo nähdä sellaisissa monietnisissä kaupunkiyhteisöissä, joihin on saavuttu eri puolilta maailmaa, eri aikoina, erilaisista syistä ja joihin vaikuttavat globaalit talouden ja kulttuurin virtaukset sekä esimerkiksi pakolaistaustaisen väestön transnationaalit suhteet (ks. myös Maher 2010: 577): Kielelliset repertuaarit koostuvat erilaisista kielellisistä resursseista, jotka assosioituvat monenlaisiin tyyliin tai rekistereihin. Kansallisvaltioideologian luoma kuva kansan, maan ja kielen luonnollisesta yhteydestä murtuu (Heller 2008; Maher 2010: 576).

Uudenlainen näkökulma synnyttää uutta terminologiaa. Esimerkiksi

Kööpenhaminan monietnisen nuorison puhetta tutkiva ryhmittymä edesmenneen Jens Normann Jørgensenin johdolla on ottanut lähtökohdikseen kieleilyn (*linguaging*) ja polykielisyyden (*polylingulism, polylingual linguaging*) käsitteet (Jørgensen ym. 2011; Madsen ym. 2015; ks. lisää luku 1.4.4), joilla korostetaan sitä, etteivät ihmiset vuorovaikutuksessaan käytä kokonaisia yksittäisiä kieliä vaan – Jan Blommaertin sanoin – ”kielenpaloja” (*bits of language*, Blommaert 2010: 8; Blommaert & Backus 2011). Samanlaista ajattelua edustaa Otsujin ja Pennycookin (2007) termi *metrokielisyys (metrolingualism*, ks. myös Maher 2010), jolla he ovat kuvanneet muun muassa Tokion kaltaisten metropolien vaihtelevia ja kielellisesti moninaisia vuorovaikutustilanteita. Myös tämän tutkimuksen lähestymistavat ja analyysit purkavat staattista ja essentialistista käsitystä erillisistä kielistä.

1.2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimukseni kohteena on nuorten kieli ja vuorovaikutus toimintayhteisöissä, joiden toimijoilla on erilaisten kielellisten biografioiden ja etnis-kulttuuristen taustojen vuoksi moninaisia ja keskenään erilaisia kielellisiä resursseja. *Toimintayhteisö (community of practice*, Lave & Wenger 1991; Eckert & McConnell-Ginet: 1992; Wenger 1998; Meyerhoff 2002) viittaa tässä kouluun yksikkönä tai paikkana, jossa yhteisen toiminnan seurauksena kehittyy jonkinlaisia jaettuja käsityksiä siitä, miten sen jäsenet toimivat. Tarkastelen sitä, miten nuoret vuorovaikutuksessaan asemoivat itsensä ja toisensa koulun toimintayhteisön sosiaaliseen järjestykseen. Kategorisoinnit, joihin nuoret suhteuttavat sekä itseään että muita, liittyvät muun muassa etnisyyteen ja sukupuoleen mutta myös populaarikulttuuriin, tyyliihin ja paikallisiin tyyllillisiin käytänteisiin ja sosiaaliseen toimintaan. Olen kiinnostunut erityisesti kielen roolista tässä kokonaisuudessa; siitä, miten sosiaalinen asemointi näkyy kielessä ja miten kieltä käytetään asemoinnin keinona.

Tiivistän tutkimusongelmani seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten kielenpiirre kerää sosiaalista indeksisyyttä?
2. Miten (kielellinen) tyyli rekisteriytyy?
3. Miten kielestä tulee ”omaa”; miten kielen omistajuutta ja vierautta ilmaistaan vuorovaikutuksessa?

Vaikka kysymykset ovat yleisiä ja niitä voisi tarkastella periaatteessa missä tahansa toimintayhteisössä, tämän tutkimuksen analyysit, sisällöt ja vastaukset ovat tiukasti sidoksissa tutkimieni toimintayhteisöjen paikallisiin erityisyyksiin: sosiaaliset kategoriat, tarkastellut kielenpiirteet ja se, miten niihin asennoidutaan

ja asemoidutaan, saavat merkityksensä nimenomaan näissä toimintayhteisöissä, tässä ajassa ja näissä paikoissa.

Avaan keskeisiä käsitteitäni luvussa 1.4, mutta kysymysten ymmärtämiseksi määrittelen tässä lyhyesti muutaman niissä esiintyvän käsitteen. *Kielenpiirre* voi tässä olla mikä tahansa kielellinen merkki tai ilmiö, joka erottuu muista merkeistä ja ilmiöistä ja voi siksi kantaa itsenäistä merkitystä – myös sosiaalista indeksisyyttä. *Sosiaalinen indeksisyys* tarkoittaa, että kielenpiirre tulkitaan liittyväksi tietynlaisiin ihmisiin, heidän ominaisuuksiinsa tai toimintaansa (ks. tarkemmin luku 1.4.2). Nämä kytkökset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin sanottujen rekisteriytymisprosessien myötä (ks. luvut 1.4.2, 1.4.3), kun kielenpiirteitä käytetään ja tulkitaan aina uusissa konteksteissa. *Tyyli* on tapa toimia sosiaalisessa järjestyksessä. Sekin syntyy rekisteriytymisprosessissa, kun tietyt kielenpiirteet ja muut merkit aletaan tulkita osaksi tietynlaisten ihmisten tietynlaisia käytänteitä. (Ks. lisää luku 1.4.3.) Vastaukset kahteen ensimmäiseen kysymykseen rakentuvat erityisesti lukujen 3.2, 3.3, 4 ja 5 analyyseissä.

Kielen *omistajuudella* tarkoitan puhujien kokemusta siitä, että jotkin kielelliset resurssit ”kuuluvat” heille ja heillä on oikeus käyttää niitä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kyse on myös sen osoittamisesta, haluaako affilioitua tiettyjen kielellisten resurssien käyttäjäksi vai ei. Kysymys on jatkuvasti läsnä analyysissä, jossa keskustelen esimerkiksi kielen, tyylin ja sukupuolen suhteesta, mutta erityisesti käsittelen sitä suhteessa suomen kieleen ja sen osaamiseen luvussa 6.

Analyysini valottaa mekanismeja, jotka muutettavat muuttaen toimivat myös muissa vuorovaikutusympäristöissä. Teoreettiset pohdintani liittyvät suomen kielen variaation tutkimuksen perinteeseen ja etenkin sen viimeisen kymmenen vuoden aikana kasvaneeseen laadulliseen lähestymistapaan. Lisäksi tavoitteeni on osallistua globalisaation sosiolingvistiikassa meneillään oleviin kansainvälisiin keskusteluihin monikielisyiden ja kielellisen moninaisuuden luonteesta. Laajemmin tutkimukseni liittyy myös sosiologiseen maahanmuuton ja monietnisyyden tutkimukseen sekä nuorisotutkimukseen.

Tutkimukseni ei ole ensisijaisesti soveltava luonteeltaan, mutta käsittelen aiheita, jotka koskettavat monen arkista vuorovaikutusta. Siksi soveltavan kielentutkimuksen lähestymistavat eivät ole kaukana. Keskustelen esimerkiksi (suomen) kielen omaksumisen tutkimuksen kanssa kysyessäni, kuka on suomenkielinen ja miten suomen kielen osaamisesta neuvotellaan. Tutkimukseni voi antaa välineitä ja näkökulmia myös maahanmuutosta ja lähiöiden ja koulujen monietnisyydestä ja monikielisydestä käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun ja näihin liittyvään päätöksentekoon.

1.3 TUTKIMUKSEN RAKENNE

Tutkimus koostuu kahdesta taustoittavasta luvusta (luvut 1–2), neljästä analyysiluvusta (luvut 3–6) sekä loppuluvusta (luku 7). Luvussa 1.4 esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen: vuorovaikutussosiolingvistiikan, sosiaalisen indeksisyyden teorian sekä globalisaation sosiolingvistiikan. Aavaan lisäksi analyysissäni keskeisiä käsitteitä *sosiaalinen indeksisyys*, *rekisteriytyminen* ja *rekisteri*, *tyyli*, *tyylittely*, *kieleily* ja *asemointi*.

Luvun 2 tarkoitus on kahtalainen: esittelen siinä sekä etnografisen metodin että tutkimusaineistoni. Aineistoni luonne kietoutuu niin vahvasti etnografiseen kenttätätöön, että näitä kahta olisi vaikea käsitellä toisistaan irrallaan.

Aineiston analyysi alkaa luvusta 3. Siinä on kaksi osaa: Alaluvut 3.1–3.2 ovat luonteeltaan ennemminkin (kieli)sosiologisia kuin sosiolingvistisiä, ja ne pohjustavat lukujen 3.3–6.4 sosiolingvististä analyysia. Käsittelem luvuissa 3.1–3.2 sitä, millaisia sosiaalisia, tyylillisiä ja etnisiä kategorioita tutkimissani toimintayhteisöissä on tarjolla. Luvussa 3.3 keskityn tämän pohjalta siihen, miten ja millaisia kielellisiä piirteitä vuorovaikutuksessa liitetään noihin kategorioihin.

Luvun 4 analyysin kohteena ovat ilmaukset *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan*. Esittelen aluksi, miten niitä käytetään aineistossani ja kuvaan lyhyesti niiden syntaktisia ja semanttisia ulottuvuuksia (luku 4.2.1). Luvussa 4.2.2 keskityn niiden funktioihin yhdessä vuorovaikutusgenressä. Näiden lukujen johdattelemana pohdin luvussa 4.2.3 ilmausten performatiivista luonnetta ja niiden suhdetta performanssiin. Lopulta laajennan kuvakulmaa vuorovaikutusfunktioista ilmausten sosiaalisen indeksisyyden tarkasteluun (luku 4.3): katson, millaista ja miten pitkälle rekisteriytyttä sosiaalista indeksisyyttä ilmaukset kantavat; herättävätkö ne esimerkiksi ikään, sukupuoleen, etnisyyteen tai tiettyihin tyyliin liittyviä assosiaatioita tutkimissani toimintayhteisöissä tai laajemmin.

Luvussa 5 käsittelem sitä, millaisen sosiohistoriallisen prosessin myötä jotkin (kielelliset) merkit rekisteriytyvät niin, että ne toimivat (aina) uudenaikaisina sosiaalisina indekseinä. Tarkastelen näitä mekanismeja erityisesti siinä, miten niin sanottu yleiskielisyys on vakiintunut kielenopetus- ja oppimisrekistereihin, esimerkiksi yksinkertaistettuun muunkielisille suunnattuun puheeseen (luku 5.1) ja sitä kautta niin sanottuun kolmannen asteen ulkomaalaispuheeseen, siis jonkinlaisella ulkomaalais- tai oppijansuomella tyylittelyihin (luvut 5.2–5.3). Tässä tutkimuksessa nämä tyylittelyt saavat nimen *tyylitelty ”huono suomi”*. Erittelen piirteitä, jotka tuohon rekisteriin ovat rekisteriytyneet, ja käsittelem tyylittelyjen vuorovaikutustehtäviä aineistossani. Luvussa 5.4 tarkastelu laajenee *tyylitellyn ”huonon suomen”* sosiaaliseen indeksisyyteen.

Luvussa 6 käsittelem sitä, miten tutkimani nuoret asemoivat itseään ja toisiaan suhteessa suomen kieleen ja sen osaamiseen (luvut 6.1–6.2). Luvussa

6.3 palaan *tyylitellyn ”huonon suomen”* performansseihin ja tarkastelen niitä yhden tyttöporukan keskinäisenä sosiaalisen asemoinnin keinona. Kysymys on myös siitä, kenelle suomen kieli kuuluu, sillä yksi porukasta on oppinut suomea kouluikäisenä, kun taas muille se on ainoa ensikieli ja äidinkieli. Luvussa 6.4 keskityn nimenomaan luokkahuonevuorovaikutukseen: tarkastelen sitä, miten tutkimiini toimintayhteisöjen kielellinen diversiteetti ja yksilöiden kielellisten repertuaarien keskinäinen epäsymmetria näkyy ja miten siihen suhtaudutaan oppitunneilla.

Jokaisen analyysiluvun päätteeksi esitän yhteenvedon luvun keskeisistä havainnoista (luvut 3.2.3; 3.3.3; 4.4; 5.5; 6.5).

Loppuluvussa 7 tiivistän aluksi koko tutkimuksen keskeiset tulokset (luku 7.1). Sitten pohdin joidenkin ilmiöiden valossa tämän tutkimuksen kantavaa kielinäkemystä (7.2). Luvussa 7.2.3 peilaan tämän tutkimuksen lähtökohtia ja näkökulmia kahteen lähialaan: toisen kielen omaksumisen tutkimukseen sekä kielikontaktien tutkimukseen. Luvussa 7.2.4 pohdin tuloksiani suhteessa koulun suomen kielen opetuksen järjestämiseen. Lopuksi esitän tutkimukseni pohjalta laajempia näkökulmia siihen, kenelle kieli kuuluu: mistä syntyy kokemus siitä, että yhdellä on joihinkin kielellisiin resursseihin suurempi omistajuus kuin jollakulla toisella?

1.4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA ANALYYSIN VÄLINEET

1.4.1 VUOROVAIKUTUSSOSIOLINGVISTIikka

Vuorovaikutussosiolinguistiikka (*interactional sociolinguistics*) tutkii kielellistä variaatiota ja diversiteettiä osana sosiaalista kanssakäymistä. Keskeistä on se, mitä variaatiolla tehdään vuorovaikutuksessa ja millaisia merkityksiä vuorovaikutustilanteen osallistujat antavat kielelle. Sosiolinguistiikan synty kokonaisuudessaan oli vastaliike kielentutkimuksessa yleistyneelle generativistis-strukturalistiselle lähestymistavalle. Chomsky (1965) erotti kompetenssin ja performanssin,⁷ joista kompetenssi on kielenpuhujan sisäinen ymmärrys kielen säännöistä ja performanssi sen (epätäydellinen) reaalituma todellisessa kielenkäytössä. Generatiivinen kielioppi on Chomskyn mukaan kuvaus ideaalin natiivipuhujan kompetenssista sellaisessa yksikielisessä ja homogeenisessä puheyhteisössä, jossa puhujat hallitsevat kielen täydellisesti (mts. 3–4). Tätä idealistusta nousivat kyseenalaistamaan toisaalta Dell Hymes (1972a), joka toi esiin, ettei mikään puheyhteisö ole homogeeninen eikä Chomskyn ideaalia natiivipuhujaakaan näin ollen ole olemassa, ja toisaalta William Labov (1972a),

7 Tässä tutkimuksessa *performanssi* viittaa muuhun (ks. esim. luku 4.2.3).

joka kvantitatiivisin metodein osoitti, että monilähtöisten kaupunkipuhekielten variaatio ei ole kaoottista ja epäsäännöllistä, vaan sosiaalisesti strukturoitua.

Vuorovaikutussosiolingvistiikan pioneeri on John Gumperz (1982a, 1982b). Hän toi esiin, että pelkästään kvantitatiivinen sosiolingvistiikka ei kykene osoittamaan, miten sosiaaliset tulkinnat kielestä syntyvät (1982a: 26). Vuorovaikutussosiolingvistiikan fokuksessa ei ole muodon tai kielisysteemin ja sosiaalisten kategorioiden yksioikoinen suhde, vaan se, miten sosiokulttuurinen tieto muokkaa kielellistä vuorovaikutusta ja näkyy kielellisissä toiminnoissa (Gumperz 1992: 50). Gumperz esitti jo varhain, että sosiolingvistiikassa tarvitaan uudenlaisia etnografisia ja vuorovaikutuksellisia metodeita (ks. esim 1982a: 29).

Gumperzin keskeisintä antia sosiolingvistiikalle onkin vuorovaikutuksen ja sen laajemman sosiokulttuurisen kontekstin suhteen tarkastelu (1982a, 1982b, 1992; ks. myös Auer 1992). Kontekstualisoinnilla (*contextualisation*, Auer 1992: 4) tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joilla puhujat viittaavat puhetapahtuman laajempaan kontekstiin sekä ylläpitävät ja muokkaavat sitä. Kontekstit voivat liittyä esimerkiksi siihen, millaiseen genreen tai toimintatyyppiin kuuluvana puhetta tulkitaan, millaisiksi osallistujien roolit ymmärretään suhteessa toisiinsa tai millaisia sosiaalisia identiteettejä tilanteessa herätetään. Sama puhetapahtuma voi liittyä useampaan kontekstiin, jotka voivat olla keskenään hierarkkisia (Auer mts. 34): puhuja voi esimerkiksi tietyin kielellisin merkein liittää puheensa tietynlaisen kerronnan genreen, rakentaa omaa rooliaan kertojana, ilmaista tarinansa henkilöiden asennoitumista tarinan tapahtumiin ja omaa asennoitumistaan meneillään olevaan tapahtumaan sekä herättää assosiatioita johonkin sosiaaliseen ryhmään tai sen jäsenten ominaisuuksiin (ks. luku 4).

Keskeinen kontekstualisointiin liittyvä käsite on kontekstivihje (*contextualisation cue*, Gumperz 1982a: 130–152). Kontekstivihje on mikä tahansa sellainen vuorovaikutuksen tai puheen elementti, jolla voidaan herättää käsityksiä siitä, miten tai missä kontekstissa sanottua pitäisi tulkita. Kontekstivihjeet ovat implisiittisiä, ja niiden tulkinta perustuu päättelyyn (mts: 132–134). Kontekstualisointi on refleksiivistä ja metapragmaattista, ja siinä hyödynnettyjen merkkien merkitys on indeksistä ja siten erilaista kuin vaikkapa referentiaalinen leksikaalinen merkitys (Gumperz 1992: 50, ks. lisää luvut 1.4.2, 1.4.3). Kontekstivihjeinä voivat toimia esimerkiksi koodin- ja tyylinvaihdokset, prosodia, leksikaaliset ja syntaktiset valinnat, formulat sekä keskustelunavaukset ja -lopetukset (mts. 131).

Kontekstivihje-termiä on hyödynnetty runsaasti esimerkiksi koodinvaihdon tutkimuksessa, kun on selvitetty koodinvaihdon funktioita vuorovaikutuksessa (Auer 1998, 1999; ks. myös Rampton 1995: 276–280; Suomesta ks. esim. Kalliokoski 1995; Lappalainen 2004; Frick 2013). Blomilta ja Gumperzilta (1972) on peräisin myös klassinen jako tilanteeseen ja metaforiseen koodinvaihtoon. Tilanteinen koodinvaihto tarkoittaa, että eri koodeja (esimerkiksi eri kieliä) käytetään tyystin

eri tilanteissa, esimerkiksi yhtä koulussa, toista kotona. Näitä tilannekonteksteja kuvataan myös termillä domeeni (*domain*, Fishman 1972; ks. myös Kovács 2004). Metaforinen koodinvaihto taas tarkoittaa, että saman tilanteen sisällä eri koodeilla herätetään erilaisia konteksteja, joiden näkökulmasta sanottua tulkitaan.

Metaforisen koodinvaihdon perusidea siitä, että kielellisillä piirteillä voidaan herättää assosiaatioita erilaisiin konteksteihin samankin tilanteen sisällä, voi pitää nykyaikaisenkin vuorovaikutussosiolingvistiikan peruslähtökohtana. Bahtinin (1981) moniäänisyyden ajatus on samansuuntainen: puhetilanteessa on läsnä erilaisia ääniä (*voice*). Kielelliset merkit, joita puhujat käyttävät, kantavat jälkiä konteksteista, joissa niitä on aiemmin käytetty sekä noiden kontekstien tyypillisistä toimijoista. Äänen käsite viittaa tähän vaikutelmaan. Merkkien kontrastit saavat puheessa aikaan tunteen äänen vaihdoksesta. Osallistujien on pääteltävä, kenen tai millainen ääni kulloinkin puhuu, millaisen kontekstin se herättää ja miten tuo konteksti vaikuttaa senhetkisen puheen tulkintaan (ks. myös Gumperz 1992; Agha 2005; Rampton 2006: 224). Äänen vaihdos voi näkyä kielenpiirteiden tasolla niin, että piirteet assosioidaan eri koodeihin (koodinvaihto) tai aghalaisittain rekistereihin (Agha 2005; ks. luku 1.4.3), mutta sitä voidaan merkitä myös paralingvistisin piirtein, esimerkiksi äänenlaadun vaihdoksella tai naurulla. Usein näitä erilaisia kontekstivihjeitä hyödynnetään yhtäaikaaisesti (ks. myös Auer 1992).

Osan vuorovaikutussosiolingvistiikan kivijalkaa muodostavat sosiologi Erving Goffmanin teorat sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Myös Goffman käsittelee puheen monilähtöisyyttä ja äänten kerroksellisuutta (1981: 144–145, suomeksi ks. Seppänen 1997b: 157–158, vrt. Hakulinen 1990). Hän huomauttaa, että samalla lausumalla voi olla eri *esittäjä* (*animator*), *tekijä* (*author*) ja *toimeksiantaja* (*principal*). Nämä äänet yhdessä muodostavat *esittämismuotin* (*production format*), jota Goffman ehdottaa puhujan käsitteen korvaajaksi. Goffmanin käsite on myös *footing* (1981: 128), jolla tarkoitetaan puhujan näkökulmaa, ”asentoa” suhteessa meneillään olevaan tilanteeseen. Asennonvaihdokseen liittyy usein se, että ääni, joka puhuu, muuttuu toiseksi. Puhujat siis ilmaisevat asennoitumistaan ja suhtautumistaan tilanteeseen – ja myös laajempaan kontekstiin – erilaisilla äänillä (ks. myös Agha 2005).

Vaikka vuorovaikutussosiolingvistiikka syntyi 1970–1980-luvuilla, se jäi siinä määrin kvantitatiivisen labovilaisen sosiolingvistiikan varjoon, että sosiolingvistiikka ymmärrettiin joskus jopa synonyymiksi labovilaiselle variaation tutkimukselle. Esimerkiksi Suomessa labovilainen variaationanalyysi ja kvantitatiiviset metodit dominoivat sosiolingvistiikkaa aina 1990-luvun loppuun asti (ks. luku 1.1.2). Lappalaisen väitöskirja (2004) toi suomalaiseen sosiolingvistiikkaan vuorovaikutuksen näkökulman, ja siinä metodologisesti urauurtavaa on variaation tutkimuksen ja keskusteluanalyysin metodien yhdistäminen variaation selittämisessä.

Rampton (2006: 23) korostaa vuorovaikutussosiolingvistiikkaa määritellensä seuraavia seikkoja: Vuorovaikutussosiolingvistiikka keskittyy kasvokkaiskeskusteluihin ja on kiinnostunut erityisesti sellaisesta vuorovaikutuksesta, jossa osallistujilla on keskenään erilainen pääsy kulttuurisiin resursseihin tai valtaan. Sosiaaliset identiteetit ja suhteet nähdään puheenvuoro puheenvuorolta keskusteluissa rakentuviksi, mutta kiinnostuksen kohteena on se, miten vuorot liittyvät osallistujien laajempaan ymmärrykseen sosiaalisesta todellisuudesta. Vuorovaikutussosiolingvistiikassa tarvitaan siis toisaalta työkaluja mikrotason vuorovaikutuksen tarkasteluun mutta myös sosiaalitieteiden makrotason teorioita sekä näkemystä siitä, mitkä ovat mesotason linkit näiden kahden välillä. Vuorovaikutussosiolingvistiikan työkalut tulevatkin eri metodeista. Rampton näkee vuorovaikutussosiolingvistiikan juuret dialektologiassa ja pragmatiikassa, keskusteluanalyysissä, etnografiassa ja goffmanilaisessa vuorovaikutuksen analyysissä.

Lingvistiset ilmiöt, joita vuorovaikutussosiolingvistiikassa tarkastellaan, voivat olla monenlaisia, myös yksittäisiä äänne- tai muotopiirteitä, mutta niiden analyysillä pyritään selittämään jotain tutkittavan ryhmän sosiaalisesta dynamiikasta tai laajemmin yhteisön voimasuhteista. Yhtälö saattaa kuulostaa monimutkaiselta, ja niin se onkin: mitkä ovat ne keinot, joilla voidaan ymmärtää osallistujien tulkintoja esiintymättä ajatustenlukijoina? Näen kolme keskeistä tekijää: keskustelun sekventiaalisuuden periaatteeseen nojaaminen, bahtinilaisen moniäänisyyden ideoiden hyödyntäminen sekä sosiaalisen indeksisyyden teoriat (ks. luku 1.4.2). Sekventiaalisuuden ydin on siinä, että vuoroja tulkitaan suhteessa toisiinsa (Sacks 1992a, 1992b; Schegloff 2007a). Kaikkien tulkintakehysten kulloinen merkitys osallistujille on mahdollista tulkita vain suhteessa siihen, mitä edellä on sanottu. Keskusteluanalyysissä ilmiöstä on puhuttu kaksoiskontekstuaalisuutena (Heritage 1984:242): lausuman tulkinta on riippuvainen edeltävästä kontekstista, muttasemyös luo ja muokkaa kontekstia edelleen. Klassinen kysymys *why that now* (Schegloff & Sacks 1973; Schegloff 2007a: 2) on relevantti myös vuorovaikutussosiolingvistiikan tutkimuskohteista puhuttaessa (vrt. Woolard 2008). Merkityksellistä on se, kenen ääni kussakin lausumassa puhuu. Juuri siten, että puhuja vaikkapa merkitsee vuoronsa jonkun toisen ääneksi paralingvistisin keinoin, voi luoda rinnakkaisen tulkintakehyksen. Ymmärtääkseen kontekstivihjeen puhekumppaneiden on pääteltävä kontekstista, kenen ääni puhuu (Rampton 2006: 224).

Jos semioottiset merkit (esimerkiksi kielelliset merkit) herättävät assosiaation tietynlaisiin ihmisiin ja heihin assosioitaviin ominaisuuksiin, ne ovat keränneet sosiaalista indeksisyyttä (Silverstein 2003; Agha 2007, ks. luku 1.4.3). Tämän tutkimuksen analyysi keskittyy suurelta osin juuri sosiaaliseen indeksisyyteen: miten kielelliset merkit toimivat etnisissä, sosiaalisissa ja tyylillisissä eronteissa, joille itsen ja muiden sosiaalinen asemointi rakentuu? Kielenpiirteiden

sosiaalisesta indeksisyydestä voi saada tietoa esimerkiksi tarkastelemalla sitä, miten lausumia vuorovaikutuksessa kohdellaan: kenen ääni niissä kuullaan ja miten niihin asennoidutaan. Vuorovaikutuksen aika- ja paikkasidonaisuus ja vuorojen järjestäytyminen suhteessa toisiinsa – siis niin sanotusti mikrotason vuorovaikutuksen rakentuminen – on siksi relevanttia, vaikka analyysin tarkoitus olisi käsitellä mahdollisesti laajemminkin jaettuja sosiaalisia stereotyyppioita. Analyysini valottavatkin kontekstualisoinnin kerroksellisuutta: samat merkit, jotka herättävät assosiaation tietyyntyyppisiin ihmisiin, ankkuroivat (vrt. Langacker 1990; ks. Etelämäki ym. 2009: 174) puhetilanteen myös osaksi jotakin toimintaa tai genreä, muokkaavat tapahtuman osallistumiskehikkoa ja välittävät osallistujien asennoitumisia puhetapahtumaan ja puheena oleviin asioihin. Ankkurointi terminä ja käsitteenä kuuluu ennen kaikkea kognitiiviseen kielentutkimukseen, enkä hyödynnä sitä tässä tutkimuksessa, mutta nostan sen sekä keskusteluanalyyttisen kaksoiskontekstuaalisuuden käsitteen esiin muistutukseksi siitä, että samantyyppisiä puheen kontekstualisoinnin prosesseja ja kielellisten ilmausten vakiintumisen mekanismeja on pohdittu erilaisissa kielitieteellisissä lähestymistavoissa, eri kannoilta.

Tämän tutkimuksen sitoo (vuorovaikutus)sosiolingvistiseen traditioon ennen muuta kaksi seikkaa: Ensinnä olen kiinnostunut nimenomaan kielen variaatiosta ja moninaisuudesta ja siitä, miten niihin suhtaudutaan ja miten niitä hyödynnetään vuorovaikutuksessa. Toiseksi en selvitä kielenpiirteiden tehtäviä vain vuorovaikutuksen mikrotasolla vaan pyrin valottamaan niiden meso- ja makrotasojen kytköksiä, siis kielellisen vaihtelun ja sen tulkinnan yhteyttä siihen, miten puhujat näkevät itsensä ja toisensa sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti.

1.4.2 SOSIAALINEN INDEKSISYYS JA REKISTERIITYMINEN

Indeksisyys (*indexicality*) on tämän tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä. Indeksisyudessa on kyse siitä, miten merkki viittaa tarkoitteeseensa; millainen suhde merkin ja tarkoitteen välillä vallitsee. Usein esitetty esimerkki on, että savu on tulen indeksi. Tulen ja savun välillä on kausaalinen suhde: savu johtuu tulesta, ja se käsitetään siksi tuleen viittaavaksi merkiksi. Indeksinen merkki poikkeaa näin esimerkiksi ikonista, joka näyttää kohteeltaan – niin kuin vaikkapa muotokuva – ja symbolista, jossa viittaussuhde on sopimuksenvarainen konventio. Symboleja ovat siis esimerkiksi merkit, joilla viitataan matemaattisiin operaatioihin. Merkkien ja viittaussuhteiden klassinen jako indekseihin, ikoneihin ja symboleihin on peräisin semiotikko Charles Peirceltä (ks. esim. 1955). (Ks. esim. Duranti 1997: 17–20.)

Esimerkiksi persoonapronomineja ja demonstratiiveja on tutkittu indeksisyyden kautta. Ne ovat indeksejä siten, että ne välittävät tietoa puhetapahtuman kon-

tekstistä. Niillä on kuitenkin myös sopimukseen perustuva symbolinen merkitys, joka paljastaa jotakin viittauskohteestaan. Tällaisia indeksejä on kutsuttu referentiaalisiksi indekseiksi. (Hanks 1992; Etelämäki 2006: 14; Laitinen 1992; Laitinen & Rojola 1998.) Sorjonen (2001) on tarkastellut dialogipartikkeleja *joo* ja *niin* ei-referentiaalisina indekseinä, joiden indeksisyys liittyy siihen, miten ne jäsentävät ja muokkaavat keskustelun kulkua. Niillä ei kuitenkaan ole sellaista suhdetta mihinkään kielenulkopuoliseen tarkoitteeseen kuin referentiaalisilla indekseillä.

Sosiolingvistiikassa on viime aikoina hyödynnetty *sosiaalisen indeksisyyden* (*social indexicality*) käsitettä. Sosiaalisella viitataan tässä siihen, että merkki voi luoda assosiaatioita esimerkiksi johonkin puhetilanteen osallistujien tunnistamaan sosiaaliseen ryhmään. Tuosta assosiaatiosta tulee osa merkin tulkintaa ja kontekstisidonnaista merkitystä, joka vaikuttaa siihen, miten meneillään oleva puhetilanne ymmärretään.

Sosiaalisen indeksisyyden teoriaa on kehitetty Michael Silversteinin indeksisen järjestyksen (*indexical order*) teorian pohjalta.⁸ Silversteinin (2003) mukaan käsite on tarpeellinen sosiolingvististen ilmiöiden mikro- ja makrotason yhteyksien ymmärtämisessä. Silverstein puhuu indeksisyyden asteista: Ensimmäisen asteen indeksissä kielellinen merkki liittyy tiettyyn ominaisuuteen siksi, että merkit esiintyvät usein yhdessä. Tällaisia ovat esimerkiksi synnyinpaikalla ja kasvuympäristöllä selittyvät alueelliset murrepiirteet, jotka eivät välttämättä erottele ihmisiä toisistaan (mas. 217). Niistä ei välttämättä olla tietoisia eikä niitä kommentoida metapragmaattisesti. Labovin terminologiassa tällaiset merkit ovat indikaattoreita (ks. esim. 1972b). Joskus merkit kuitenkin välittävät sosiolingvististä tietoa, josta jollakin puhujaryhmällä on mahdollisesti myös tietoinen käsitys ja jota kommentoidaan metapragmaattisesti. Labov kutsuu tällaisia merkitsimiksi (*markers*). Labovin terminologiassa seuraava aste on stereotyyppi. Indeksisyyden kehittyessä voi käydä niin, että merkki saa uudenlaisen ideologisen tulkinnan. Se voidaan irrottaa alkuperäisestä kontekstistaan ja sitä voidaan yhä uudenlaisissa yhteyksissä käyttää herättämään assosiaatioita esimerkiksi tietyn ihmisryhmän stereotyyppiin ominaisuuksiin (vrt. Agha 2007: 235–237; ks. myös Woolard 2008: 437–438; Rouhikoski 2015).

Silversteinin (2003) teorian keskeinen ajatus on, että indeksisyyden päälle voi syntyä aina uutta, ylemmän asteen indeksisyyttä, kaavan $n + 1$ mukaan. Tätä mekanismia kuvaa myös Eliaenor Ochs (1992). Ochs käsittelee sitä, miten tietyt

8 Jan Blommaert (2005; 2010: 37) on Silversteinin (2003) tapaan kuvannut sosiaalista indeksisyyttä termillä *the indexical order*, suomeksi suurin piirtein *indeksinen järjestys*. Se pohjautuu Silversteinin (mp.) ja Aghan (2003, 2007) indeksisyyden teoriaan, mutta indeksinen järjestys viittaa siinä paitsi rekisteriytymisprosessin mekanismeihin, myös valtaan ja normatiivisuuteen liittyviin dikotomioihin *hyvä – paha, ylempi – alempi*. Kyse on esimerkiksi siitä, millainen kieli kussakin tilanteessa on hyvää ja sopivaa.

kielelliset merkit keräävät sellaista merkitystä, että ne assosioidaan tiettyyn (sosiaaliseen) sukupuoleen taikka feminiinisiin tai maskuliinisiin ominaisuuksiin. Ochs mukaan huolenpitoon liittyvät kielelliset merkit, tietynlainen äidillinen puhe, liitetään naisiin siksi, että naiset tavallisemmin huolehtivat lapsista. Ochs nimittää tätä suoraksi indeksiksi (*direct index*). Kun äidilliseen puheeseen liittyvien merkkien kytkös naisiin ja sitä kautta naiseuteen kehittyi tarpeeksi vahvaksi, niitä voivat käyttää myös miehet halutessaan herättää feminiinisyyteen tai lempeyteen liittyviä mielikuvia. Tämä on epäsuora indeksi (*indirect index*).

Ochs (1992) huomauttaa, että indeksisyys on *konstitutiivista* ja *ei-ekslusiivista*. Konstitutiivisuudella tarkoitetaan tässä merkin ja indeksisen merkityksen dialogista ja dynaamista suhdetta: indeksisyys luo jatkuvasti uutta indeksisyyttä. Ei-ekslusiivinen taas viittaa siihen, että vaikka indeksisyys liittyy yhteen tietyn merkin ja tietynlaiset puhujat, se ei tarkoita, että vain tällaiset puhujat voivat käyttää merkkiä. Miehetkin voivat käyttää hoivakieltä, paitsi hoivaamiseen, mahdollisesti myös halutessaan ilmaista vaikkapa feminiinistä asennoitumista. Oikeastaan siis juuri indeksisyyden ei-ekslusiivinen luonne mahdollistaa epäsuoran indeksisyyden synnyn.

Ylemmän asteen indeksisyydestä on puhuttu myös *sosiaalisena merkityksenä* (*social meaning*, Blom & Gumperz 1972; Eckert 2005, 2012; ks. myös Piippo 2012: 81–85). Käsitettä voi kritisoida sisäisestä ristiriidasta – eikö kaikki merkitys ole sosiaalista? Variaation tutkimuksen ja sosiolingvistiikan kentässä käsitteelle on kuitenkin tilaus: se siirtää tutkimuksen fokuksen makrotason kvantitatiivisista korrelaatioista laadulliseen tilanteiseen variaatioon, yksilön ja ryhmän suhteeseen (ks. Eckert 2012; luku 2.2). Variaationanalyysi on perinteisesti keskittynyt tiettyjen ennalta valittujen (Suomessa yleensä äänne- ja muotopiirteiden) variaation tarkasteluun.

Eckert (2012) on kuvannut sosiolingvistisen variaation tutkimuksen painopisteiden muutosta kolmena aaltona. Ensimmäiseen aaltoon lukeutuvat kvantitatiiviset, laajan otannan tutkimukset, joissa selvitetään variaation suhdetta kielenulkoisiin muuttujiin suurissa populaatioissa. Tähän ensimmäiseen aaltoon kuuluvat Labovin uraauurtanut klassikotutkimus *Social Stratification of English in New York City* (1966) sekä sitä seuranneet kvantitatiiviset tutkimukset. Toisessa aallossa pienempien yhteisöjen sisäistä variaatiota selitetään sosiaalisella orientaatiolla ja sillä, millaisiin tyylillisiin käytänteisiin yksilöt osallistuvat. Tästä esimerkki on Eckertin oma tutkimus philadelphialaisesta lukiosta (1989, 2000): Hän kuvaa koulusta kahta tyylillisesti erottuvaa ryhmää, joita hän kutsuu nimillä *Jocks* ja *Burnouts*. Ryhmät eroavat toisistaan paitsi ulkoisesti ja harrastuksiltaan, myös puheen variaatioissa, ja variaatioon kietoutuvat myös sosiaaliluokka ja sukupuoli.

Variaation tutkimuksen kolmannessa aallossa fokuksessa on kielellisten resurssien ja sosiaalisten identiteettien välinen indeksinen suhde. Kielellinen resurssi on paikallista ja sosiaalista merkitystä kantava ja luova kielellinen mahdollisuus,

jota puhujat voivat aktiivisesti käyttää tietynlaisen persoonan luomiseen ja itsen asemointiin (Quist 2005: 204–205). Terminvalinnan *resurssi* taakse kätkeytyy kannanotto sosiolingvistiikkaa pitkään hallinneen labovilaisen variaationanalyysin variaabeli-käsitteeseen, jossa kvantitatiivisesti tarkastellaan eri varianttien jakaumaa yhden kielenpiirteen kaikissa esiintymissä. Jørgensen & Møller (2014) kollegoineen käyttävät termiä *piirre* (*feature*) tällaisessa sosiolingvistisen resurssin merkityksessä (ks. myös Westinen 2014: 129–130). Tässä piirre korostaa ennen kaikkea piirrelähtöistä lähestymistapaa sen sijaan, että lähtökohdaksi otettaisiin ennalta määritellyt kielimuodot, niin kuin dialektologisissa traditioissa (ks. luku 1.1.3). Itse en pidä käsitteitä *kielenpiirre* ja *kielellinen resurssi* täysin synonyymisinä: näistä *resurssi* korostaa mielestäni sitä, että kielenpiirre on jo kehittynyt jonkinlaiseksi sosiaaliseksi indeksiksi.

Eckert (2008) on kuvannut kielenpiirteiden indeksisyyden dynaamisuutta indeksisen kentän (*indexical field*) käsitteen avulla. Se pohjaa Silversteinin (2003) indeksisyyden teoriaan. Indeksinen kenttä on kielenpiirteen mahdollisten (sosiaalisten) merkitysten joukko. Kenttä on toimiva metafora, koska se kuvaa sitä, miten mahdolliset merkitykset ovat yhteydessä toisiinsa ja syntyvät toistensa pohjalta ja päälle. Merkitysten yhteydet ovat ideologisia. Kun kielenpiirrettä käytetään, kaikki merkitykset eivät välttämättä aktivoitu. Aina, kun kielenpiirre esiintyy vuorovaikutuksessa, sillä vahvistetaan vanhoja merkityksiä ja ideologioita, mutta myös mahdollisesti luodaan uusia yhteyksiä ja merkityksiä. Indeksinen kenttä siis elää jatkuvasti. Ajatus kentästä myös auttaa oivaltamaan, ettei sosiaalisen merkityksen dynaamisuuden tarvitse implikoida kronologiaa. Vaikka uudet sosiaaliset merkitykset syntyvät suhteessa vanhoihin, joskus on vaikea jäljittää, mikä oli ensin – eikä se aina ole tarkoituksenmukaistakaan. Silverstein (2003: 212) kirjoittaa:

-- for any indexical phenomenon at order n , an indexical phenomenon at order $n+1$ is always immanent, lurking in the potential of an ethno-metapragmatically driven native interpretation of the n -th-order paradigmatic contextual variation that it creates or constitutes as a register phenomenon.

Silverstein tarkoittaa, että kaikki merkityspotentiaali on aina läsnä, kun uusia tulkintoja tehdään kontekstissa. Sosiaaliseen indeksisyyteen liittyy kuitenkin tulkinta, joka ilmenee metapragmatiikassa, sosiaalista toimintaa kommentoivassa sosiaalisessa toiminnassa. Rekisteriytyminen, jossa sosiaalinen indeksisyys syntyy, on olemukseltaan paitsi sosiaalinen ja historiallinen, myös refleksiivinen prosessi (ks. myös Agha 2005, 2007: 15– 83, 167–170).

Kun sosiaalista indeksisyyttä tutkitaan vuorovaikutuksessa, tarkasteluun on

välttämätöntä ottaa mukaan *asenoituminen (stance, stance-taking)*. Se, millainen indeksi merkistä rakentuu, riippuu siitä, miten puhuja asennoituu sanomaansa ja miten hän näin asemoi itsensä suhteessa yhteisössä ja keskustelussa läsnä oleviin kategorioihin. Kiesling (2009) päätyy esittämään, että asenoituminen on ensisijaista sosiaalisessa merkityksessä.

I contend that stance is the main interactional meaning being created, and it is a precursor, or primitive, in sociolinguistic variation: that is, sociolinguistic variants are initially associated with interactional stances and these stances become in turn associated with a social group meaning in a community over time and repeated use - - (Kiesling 2009: 173.)

Kieslingin ajatus on, että kun tietynlaiset ihmiset käyttävät jotakin kielellistä resurssia tarpeeksi usein tietynlaisen asenoitumisen ilmaisuun, siitä lopulta tulee heidänkaltaisten ihmisten tyylin indeksi. Rekisteriytymisprosesseja (ks. luku 1.4.3) pohjoisenglantilaisissa kouluissa tutkinut Julia Snell (2010) on jatkanut ja kommentoinut Kieslingin ajatusta. Hänestä sosiaalista merkitystä voi kuvata ennemminkin kehämäisenä ketjuna (*circular chain*, Snell mas: 21), jossa ovat läsnä vuorovaikutus, asenoituminen, tyylit, sosiaaliset persoonat ja identiteettikategoriat. Vaihtelee myös kielenpiirteittäin, mikä tekijä sosiaalisen indeksisyyden ketjussa kulloinkin korostuu vuorovaikutuksessa. Jos piirteellä on pitkä historia sosiaalisena indeksinä, niin kuin Snellkin huomauttaa (mp.), ja sen indeksinen kenttä jo varioiva ja laaja, on vaikea osoittaa minkään kronologisen merkitysketjun alku- tai loppupistettä. Esimerkkeinä tässä mielessä erilaisista kielenpiirteistä voidaan mainita 1. persoonan pronomini *minä* ja lekseemi *wallahi* 'vannon Allahin nimeen'. Nämä molemmat ovat tutkimieni nuorten kielellisiin repertuaareihin kuuluvia resursseja, ja molemmat ovat koulujen toimintayhteisöjen rekisteriytymisprosesseihin osallistuvia kielenpiirteitä, jotka ovat keränneet jonkinlaista sosiaalista indeksisyyttä (ks. luvut 4 ja 5). Ne ovat kuitenkin historialtaan hyvin erilaisia: *minä*-pronominilla on Helsingissä pitkä historia ja sen indeksinen kenttä on laaja – tutkimieni toimintayhteisöjen jäsenillekin se indeksoi eri asioita – kun taas *wallahi* on Helsingissä melko uusi tulokas.

Sosiaalisen indeksisyyden teoriaan viime vuosina voimakkaasti vaikuttanut tutkija on kieliantropologi Asif Agha. Hän lähtee rakentamaan teoriaansa siitä, että kaikki puheen välittämä sosiaalinen teho on luonteeltaan indeksistä. Indeksisyyden määrittelyssä Agha jatkaa Silversteinin ja Hanksin (1992) perinnettä: hän korostaa kontekstin – myös välittömän vuorovaikutuskontekstin – vaikutusta indeksisyyden tulkinnassa sekä sitä, että indeksisyyttä ja vaikutelmaa, jonka se jättää, tulkitaan sopivuuden tai yhteensopimattomuuden kautta (Agha 2007: 14). Agha ei viittaa Ochsiin, mutta toistaa Ochsin (1992) konstitutiivisuuden idean: indeksisyy

muokkaa tilannetta ja samalla indeksi itse muuttuu tai laajenee.

-- they [the social effects mediated by speech] are evaluated in relation to the context or situation at hand, including those aspects of the situation created by what has already been said and done. Either an utterance is felt to be appropriate to the situation as already understood, or it alters the context in some recognizable way, transforming it into a situation of an entirely different kind. (Agha 2007: 14.)

Agha erottaa omaksi indeksisyyden lajikseen *sosiaalisen indeksisyyden (social indexicality)*. Agha luo sosiaalisen indeksisyyden kuvaamisen avuksi *sosiaalisen persoonan* käsitteen (*social persona : social personae*). Ymmärrän sosiaalisen persoonan metatason jaetuksi ymmärrykseksi tietynlaisista ihmisistä, jonkinlaiseksi tyypittelyn välineeksi, johon kielelliset resurssit ja muut semioottiset merkit tulkitaan liittyviksi. Sosiaalinen persoona voi olla todellinen tai kuviteltu, esimerkiksi jonkin sosiaalisen ryhmän stereotyyppinen edustaja. Sosiaalinen indeksisyys on sitä, että kielenpiirteet tai muut semioottiset merkit kontekstualisoijina ymmärretään sosiaalisten persoonien attribuuteiksi tai suhteiksi sosiaalisten persoonien välillä (mts. 14). Katson Aghan sosiaalisen indeksisyyden tarkoittavan pitkälti samaa kuin esimerkiksi Eckertin käyttämä termi sosiaalinen merkitys. Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti termiä sosiaalinen indeksisyys.

Prosesseja, joissa sosiaalinen indeksisyys syntyy, Agha (2003, 2005, 2007) kutsuu *rekisteriytymiseksi*⁹ (*enregisterment*). Hän määrittelee rekisteriytymisen näin (2007: 55):

processes whereby diverse behavioral signs (whether linguistic, non-linguistic, or both) are functionally analysed as cultural models of action, as behaviors capable of indexing stereotypic characteristics of incumbents of particular interactional roles, and of relations among them.¹⁰

Rekisteriytymisen kantasana on *rekisteri (register)*, joka on Aghan teorian keskeinen käsite. Rekisteri on kulttuurinen toimintamalli, jonka tekijöitä ovat tietty merkkien yhdistelmä, sosiaalinen indeksisyys ja ideologiat sekä näiden tulkinta (ks. lisää luku 1.1.4). Kaikki kohtaamiset, joissa samaa kielenpiirrettä käytetään, voidaan nähdä ketjuna, joissa piirteen (sosiaalinen) indeksisyys muokkautuu. Agha (2007) käyttää tästä historiallisesta tapahtumien sarjasta nimitystä *puhuketju*

9 Suomennosta ehdottanut myös Tomi Visakko.

10 Toisaalla Agha muotoilee rekisteriytymisen määritelmän näin: "processes and practices whereby performable signs become recognized (and regrouped) as belonging to distinct, differentially valorized semiotic registers by a population." (2007: 81.)

(*speech chain*). Jokainen linkki – siis kohtaaminen – ketjussa kommentoi vanhaa indeksistä kenttää, mutta jokainen kohtaaminen myös potentiaalisesti muokkaa sitä. Rekisteriytyminen on jatkuvasti käynnissä ja merkkien sosiaalinen indeksisyys muuttuu alati, mutta rekisteriytyminen on kuitenkin myös aikaan ja paikkaan sidottu historiallinen prosessi (Agha mts. 64–77; vrt. Bahtin 1986: 65).

Osa rekistereistä on vakiintuneempia kuin toiset (ks. Agha 2007: 80). Samoin yhden merkin sosiaalisen indeksisyyden vakiintuneisuus vaihtelee, kun merkit osallistuvat erilaisiin rekisteriytymisprosesseihin. Ainakin niin sanotun sosiaalisen vaikutusalan (*social domain*) laajuus vaikuttaa siihen, kuinka vakiintuneeksi jonkin merkin indeksinen vaikutus koetaan. Sosiaalisella vaikutusalalla Agha tarkoittaa ihmisjoukkoa, joka tunnistaa merkin ja ajattelee siitä jotain, vaikkei ehkä käyttäisi merkkiä itse (2007: 169). Niistä sosiaalisista persoonista, jotka liitetään merkin käyttöön, Agha käyttää nimitystä *social range* (mts. 169, 177). Suomennan sen sosiaalisesti toiminta-alaksi. Toiminta-alaa ei pidä ymmärtää (vain) konkreettisesti niiksi puhujiksi, jotka käyttävät tiettyjä kielellisiä resursseja tai muita semioottisia merkkejä. Kuten edellä sanoin, toiminta-alan *sosiaaliset persoonat* ovat ennemminkin metatason osin jaettuja käsityksiä siitä, millaisia ovat vaikkapa nuoret, vanhat, koulutetut tai tiettyihin etnisiin ryhmiin kuuluvat.

Semioottiset merkit, sosiaalinen toiminta-ala ja sosiaalinen vaikutusala ovat erottamaton osa rekisteriytymisprosessia. Ideologiat, jotka ohjailevat rekisteriytymisprosesseja, vaikuttavat myös sosiaalisessa vaikutusalassa (mts. 169). Sosiaaliseseen indeksisyyteen ja rekisteriytymisprosesseihin ei vaikuta vain se, miten merkkiä käytetään, vaan se, miten se nähdään, miten siitä puhutaan, keihin se liitetään. Rekisteriytyminen on siis *refleksiivinen* prosessi. Refleksiivisyys tarkoittaa sitä, että osallistumalla sosiaalisiin prosesseihin osallistujat samalla muokkaavat niitä (Agha 2007: 16: 27–32): esimerkiksi puhumalla, joskus puhumalla itse kielestä, puhujat vaikuttava kielenpiirteiden rekisteriytymisprosesseihin ja käsityksiin niistä. Metakieli ja metapragmatiikka ovat refleksiivisyyden ilmentymiä. Metakieltä – miten kielestä puhutaan ja miten puhua siitä, miten kielestä puhutaan – on käsitelty erityisesti kansanlingvistiikassa ja kieliasennetutkimuksessa (Preston 1996; Jaworski ym. 2004; Mielikäinen & Palander 2014: 26–29). Tämä kieliasenteiden tutkimuksen traditio kohtaa sosiaalisen indeksisyyden teorian edellä esittelemässäni variaationtutkimuksen kolmannessa aallossa (Eckert 2012; Mielikäinen & Palander 2014: 17–20).

Tutkiakseen sosiaalista vaikutus-alaa tutkija tarvitsee metapragmaattista aineistoa, joka kertoo siitä, miten sosiaalinen käytös ja kieli sen osana koetaan ja nähdään ja miten siitä puhutaan. *Metapragmatiikka* on siis toimintaa, joka kommentoi toimintaa, myös kielellistä toimintaa. Metapragmaattiset kannanotot voivat olla eksplisiittisiä tai implisiittisiä. (Agha 2007: 150–153; ks. myös Snell 2010). Eksplisiittinen metapragmaattinen kannanotto on esimerkiksi ”somalit

sanoo aina *wallahi*”. Implisiittisiä metapragmaattisia kannanottoja tarjoavat erilaiset performanssinomaiset kielenkäyttötavat ja niiden kommentointi. Coupland (2007: 146) tuo esiin, että *puheen esittämisellä (performing speech)* on merkitystä juuri tarkasteltaessa metakielellistä tietoisuutta ja sitä, miten vuorovaikutuksessa kontekstualisoidaan kielellistä variaatiota. Performanssiomaisilla kielenkäyttötavoilla tarkoitan esimerkiksi *tyylittelyä (stylisation)* ja kerrontaa, joille molemmille on ominaista se, että kaikki äänet, joita puheessa kuullaan, eivät ole puhujan omia. Voi kuvitella, että vuorovaikutustilanteeseen osallistuu puhe- tai kerrontatilanteen fyysisten osallistujien lisäksi performanssin keinoin luotu tarinamaailman metafiktiivinen hahmo, joka taas voidaan assosoida metatason sosiaalisiin persooniin ja heidän ominaisuuksiinsa.

Eksplisiittisten ja implisiittisten metapragmaattisten kommenttien analysointi on työväline, jolla kuvaan kielellisten resurssien sosiaalista indeksisyyttä ja rekisteriytymisprosesseja, joihin ne osallistuvat. Aineistoni koostuu erilaisista aineistotyypeistä (ks. luku 2.4.1), mutta aineistoa ei voi luokitella sillä perusteella, millaisia metapragmaattisia kommentteja se sisältää: Vaikka haastattelut ehkä kutsuvat esiin eksplisiittisiä arvioita liittyen kielenilmiöihin ja niiden käyttöön enemmän kuin spontaanit vuorovaikutustallenteet, haastattelupuheessa esiintyy myös tyylittelyä ja kerrontaa aivan kuin spontaanissakin vuorovaikutuksessa. Toisaalta eksplisiittisiä kuvauksia kielestä annetaan myös spontaanissa kasvokkaisuorovaikutuksessa.

Tyylittelylle määritelmänomaista on se, että vuorovaikutukseen tuodaan jokin *toisen ääni* (Bahtin 1981; Rampton 2006: 27, 224; Coupland 2007: 149–155, ks. myös luku 1.4.1). Vuorovaikutusjaksot, joita tässä tutkimuksessa tarkastelen tyylittelyinä, on hyvin helppo tunnistaa muusta vuorovaikutuksen virrasta poikkeaviksi ja kohosteisiksi, ja yleensä ne kirvoittavat myös muilta osallistujilta jonkinlaisen reaktion tai metapragmaattisia kommentteja. Tyylittelyt poikkeavat muusta vuorovaikutusympäristöstä sekä lingvistikseen että paralingvistikseen. Ne merkitään performansseiksi. Tyylittely on analyysin käsite ja termi, ja sen merkitys on spesifimpi kuin sellainen mahdollinen arkikielinen tulkinta, että tyylittely on mitä tahansa rentoa ”tyyllillä” leikittelyä tai tyylilyä. Tämän tutkimuksen käsitteenä tyylittely on myös eri asia kuin *tyyli*, jota määrittelen seuraavassa luvussa 1.4.3. Kielellisessä performanssissa, niin kuin tyylittelyssä, huomio kiinnittyy itse kieleen: tärkeätä ei ole vain sisältö, vaan myös muoto. Rampton (2006: 227) kirjoittaa näin (kursivointi H.L.):

When someone switches into a stylised voice or exaggerated accent, there is a partial and momentary disengagement from the routine flow of unexceptional business, and *the recipients are invited to use their broader understandings of society* to figure out exactly what ‘image of another’s language’ this is actually supposed to be. At the same time,

the recipients are also asked to figure out exactly what dimension of the practical-activity-on-hand the voice or accent might be relevant to – so as well as “What is this voice representing? there is the question: “How is this voice relevant to the business-on-hand?” And on top of that, they are invited to provide *evaluation* – “Is this representation any good? *How does the performed image compare with your own sense of the language, people and events being modelled?* And how well does it fit into what we’re doing right now?” Overall, *the stylized utterance constitutes a small, fleeting but foregrounded analysis*, suggesting that the person, event or act that occasions the switch-of-voice can be classified and understood as the instance of the more general social type that the different voice evokes. *This small piece of analysis is offered for public consumption*, and the recipients can welcome, ignore or reject it in the interactional moves that immediately follow --

Katkelmasta käyvät ilmi ne tyylittelyn ominaisuudet, jotka tekevät siitä tärkeän sosiaalisen indeksisyyden tutkimuksessa (ks. myös Coupland 2007: 154). Tyylittely herättää mielikuvan jonkinlaisesta hahmosta, jota edellä kuvasin metafiktiiviseksi. Agha (2007: 177) kutsuu vuorovaikutuksessa eloon herätettyä hahmoa termillä *characterological figure*. Hahmo on tyylittelyn perusteella mahdollista liittää johonkin sosiaaliseen persoonaan, ja siten tyylittely on itsessään sosiolingvistinen analyysi: kun puhuja luo kielellisin piirtein mielikuvan jonkinlaisesta *toisen äänestä*, hän on jo liittänyt yhteen kielellisiä piirteitä ja sosiaalisen persoonan, jota tarinamaailman hahmo edustaa. Puhetilanteen osallistujien on ratkaistava, miten herätetyt mielikuvat sosiaalisista persoonista liittyvät meneillään olevaan vuorovaikutukseen – siis ymmärrettävä sosiaalisten indeksien kontekstualisoiva voima.

Sosiaalisen indeksisyyden tutkimisen kannalta on keskeistä, että tyylittely kutsuu muut osallistujat arvioimaan performanssia. Tyylittelyä seuraavissa vuoroissa osallistujat voivat ilmaista oman käsityksensä siitä, millaisen sosiaalisen persoonan tyylittely tuotti. Tyylittelyjaksot siis kirjoittavat metapragmaattisia kannanottoja. Joskus kommentoidaan itse kieltä, tai se voidaan nostaa huomion kohteeksi toistamalla osia tyylittelyjaksosta. Tulkintaan vaikuttavat osallistujien käsitykset sosiaalisista persoonista ja stereotyypeistä sekä kielelliset ideologiat (Irvine & Gal 2000; Woolard 2008). Näin tyylittelyn kommentointi tarjoaa metapragmaattista aineistoa, joka kertoo osallistujien kieliasenteista ja asennoitumisesta vuorovaikutustilanteessa aktivoituihin sosiaalisiin persooniin ja ideologioihin. Kolmanneksi tyylittelyn vastaanottamiseen ja kommentointiin liittyy arvioinnin ulottuvuus: osallistujat voivat osoittaa sille suosiotaan, torjua sen tai jättää sen huomiotta. Reaktiot kertovat jälleen siitä, miten tyylittely tunnustetaan ja miten sen herättämiin mielikuviin suhtaudutaan.

Tyylittelyn käsitteen alla voi analysoida myös *kielenylitys*-ilmiöitä (*language*

crossing, Rampton 1995; ks. myös Lehtonen 2004: 119–127, 2006b, 2008, 2009, 2011). Kielenylityksessä puhuja käyttää sellaisia kielellisiä resursseja, joiden ei yleisesti katsota kuuluvan hänelle. Kielenylitys terminä ja erillisen tarkastelun kohteena korostaa kielellisiä reviierejä ja vakiintuneiden rekistereiden assosioitumista vaikkapa etnisesti stereotyyppiisiin puhujiin. Keskeistä on kielellisten ja sosiaalisten – erityisesti etnisten ja kulttuuristen – rajojen ylittäminen, niiden näkyväksi tekeminen ja niistä neuvottelu. Kielisysteemin tasolla kielenylitystä voisi tarkastella koodinvaihdonkin käsitteistöllä. Ramptonin mukaan metaforinen koodinvaihto on kielenylityksen tutkimuksen ytimessä (1995: 277–278): kielenylityksessä koodinvaihtelulla saadaan aikaan jokin mahdollisesti yllättävä efekti ja herätetään rinnakkainen tulkintakehys, joka kutsuu tulkitsemaan puheenaista asiaa toisesta näkökulmasta. Tyylittelyn ja kielenylityksen kuvaukset kuitenkin korostavat ilmiöiden *sosiolingvististä* luonnetta: sitä, kenelle kielellisten resurssien koetaan kuuluvan ja miten tätä ilmaistaan. Oman aineistoni kielenylitysjaksojen kuvaus ja tulkinta tarjoaa siten paitsi implisiittisiä metapramaattisia kommentteja kielellisten resurssien sosiaalisesta indeksisyydestä, myös tilaisuuksia keskustella erityisesti kielen omistajuudesta. Sama koskee tyylittelyjaksoja yleisesti: kun tyylittelyllä tuodaan vuorovaikutukseen jokin *toisen ääni*, se, miten osallistujat asemoivat itsensä ja toisensa suhteessa tuohon ääneen, kertoo siitä, kenelle tyylittelyn kielelliset resurssit koetaan kuuluviksi ja mikä on puhujien suhde kielellisten resurssien sosiaaliseen indeksisyyteen (ks. esim. luku 6.3).

Performanssinomaista kielenkäyttöä on myös kerronta, johon kuuluu oleellisesti referointi (Kalliokoski 2005). Kerronta ja referointi tarjoavat niin ikään metapragmaattista aineistoa sosiaalisen indeksisyyden tarkasteluun. Kerronnassa luodaan tarinan henkilöitä, aghalaisittain *characterological figure* –hahmoja, jotka taas voivat edustaa sosiaalisia persoonia. Kun tarinan henkilöiden suuhun asetetaan puhetta referoinnissa, tiettyjä kielellisiä keinoja yhdistetään heidän kauttaa sosiaalisiin persooniin ja heidän ominaisuuksiinsa. Näin referoinnissa kommentoidaan, vahvistetaan ja muokataan sitä sosiaalista indeksisyyttä, jota kielenpiirteet kantavat.

Tyylittelyn ja referoinnin analysointi asettuu laajemmin *moniäänisyyden* (*polyphony*) kehukseen (ks. Haakana & Kalliokoski 2005). Moniäänisyyden tutkimus pohjaa venäläisten teoreetikkojen Mihail Bahtinin (1981, 1986) ja Valentin Vološinovin¹¹ (1990 [1929]) ajatuksiin. Ajatus siitä, että puheessa on aina läsnä erilähtöisiä ääniä (voice), on keskeinen, ja äänen käsitettä hyödyntää myös Rampton (ks. yllä). Bahtin (mt.) käyttää termiä *double-voicing* viitatessaan

11 Vološinov (1990 [1929]: 138–165) käyttää termiä vieras sana, kun puhuja tavalla tai toisella osoittaa, ettei hänen käyttämänsä kieli kuulu (yksin) hänelle.

äänten kerroksellisuuteen: on kielenkäyttötapoja, joissa puhuja erityisesti hyödyntää *toisen ääntä*, ja kielen teho syntyy juuri osittaisen limittäisyyden ja erillisyyden ristivedosta puhujan ”oman” äänen ja *toisen äänen* välillä. Puhujan oma asennoituminen voi olla samanlinjainen tuon vieraan äänen kanssa (*uni-directional double-voicing*), tai hän voi osoittaa erilinjaista asennoitumista (*vary-directional double-voicing*). Toinen ääni avaa vaihtoehdoisen tulkintakontekstin, joka perustuu käytettyjen resurssien sosiaaliseen indeksisyyteen. Tuo vaihtoehtoinen konteksti voi selittää puhujan toimintaa. Esimerkiksi hip hop -tyyliin assosioituvien resurssien epäodotuksenmukainen käyttäminen voi ilmaista rentoa ja itsevarmaa asennoitumista tilanteeseen (ks. luku 3.3.2). Se, mitkä resurssit ovat keränneet tällaista potentiaalia ja mikä on se paikallinen rekisteriytymisprosessi, jossa tämä sosiaalinen indeksisyys on syntynyt, on tutkimukseni kohteena.

Sosiaalisessa indeksisyydessä on ennen kaikkea kyse siitä, kenen ja millainen ääni vuorovaikutukseen tuodaan ja kenelle sen koetaan kuuluvan. Pohtiessaan bahtinilaisen äänen, Goffmanin asennonvaihdoksen ja rekisteriytymisen yhteyttä Agha (2005: 44) tuo esiin kolme äänen identifiointiin liittyvää vaihtoehtoa: vuorovaikutukseen tuotu *toisen ääni* 1) voi olla tunnistamaton, 2) voi kuulua biologiselle ja historialliselle henkilölle tai 3) voi liittyä stereotyyppiseen sosiaaliseen persoonaan tai tämän ominaisuuksiin. Sosiaalisen indeksisyyden kannalta viimeksi mainittu on erityisen tärkeä ilmiö: kun mielikuvaan sosiaalisesta persoonasta tyylittelyssä yhdistetään tietyt kielelliset merkit, tyylittely toimii metapragmaattisena kommenttina kielenpiirteiden sosiaalisesta indeksisyydestä. Kun ääni on tunnistamaton, äänenvaihdos toimii asennonvaihdoksena tekstuaalisella tasolla ja muuttaa puhetaapahtuman osallistujakehikkoa; se voi olla esimerkiksi kertojan ääni kerronnassa. ”Todelliset” biologiset henkilöt ja stereotyyppiset sosiaaliset persoonat taas limittyvät: todelliset henkilöt voivat toimia jonkin stereotyyppisen sosiaalisen ryhmän edustajina ja heidän kauttaan voidaan käsitellä näiden ryhmien ominaisuuksia. Äänen biologinen identifiointi ei ole kuitenkaan sosiaalisen indeksisyyden tulkinnassa välttämätöntä, vaan puhetilanteessa voidaan herättää assosiaatio johonkin kuviteltavissa olevaan sosiaaliseen persoonaan (ks. Agha 2007: 178).

Sosiaalisen indeksisyyden tulkintaan ei vaikuta vain välitön konteksti, vaan sen taustalla ovat laajat ideologiat ja diskurssit. On metodologinen haaste osoittaa, kuinka syvä jonkin sosiaalisen indeksin kaikupohja on. Kysymykset siitä, kuinka laajana tietyn aikaan ja paikkaan sidotun puhetilanteen kontekstia voidaan pitää ja miten sosiokulttuurinen tieto manifestoituu kielellisessä vuorovaikutuksessa, ovat herättäneet runsaasti keskustelua lingvistisessä etnografiassa, vuorovaikutus-sosiolingvistiikassa, kieliantropologiassa ja keskusteluanalyysissä (ks. esim. Hymes 1974; Schegloff 1987; Auer 1992: 21–27; Gumperz 1992: 48–52; Silverstein 1992: 56–58; Duranti 1997: 264–275). Metapragmaattisten kannanottojen tarkastelu

mahdollisimman laajalti merkin vaikutusalassa tarjoaa kuitenkin keinoja saada viitteitä siitä, miten sosiaalinen indeksisyys jaetaan ja miten sitä tulkitaan. Tässä tutkimuksessa käsittelen enimmäkseen metapragmaattisia kannanottoja tutkimissani toimintayhteisöissä; siis ne muodostavat tutkimieni kielellisten resurssien sosiaalisen vaikutusalan. On myös mahdollista, että kaikki sosiaalinen indeksisyys ei ole edes kaikkien toimintayhteisön jäsenten jaettua tulkintaa. Olen kuitenkin kiinnostunut siitä, tunnistetaanko ja kommentoidaanko tutkimieni resurssien sosiaalista indeksisyyttä laajemmin, tutkimieni toimintayhteisöjen ulkopuolella. Siksi esitän joskus analyysini tueksi katkelmia lehtiartikkeleista, blogikirjoituksista, Internetin keskustelupalstoilta sekä Urbaanisana-kirja-nimiseltä sivustolta, johon kuka tahansa voi lisätä uusia slangisanoja selityksineen.

Argumentointiini sisältyy välttämättä oletus, että etnografinen tietoni ja sen kuvaus (ks. luku 2) antavat metodologisesti riittävän oikeutuksen lukea eri tilanteissa ja eri aineistotyypeistä kerätyt samoja kielellisiä resursseja koskevat metapragmaattiset kommentit samoihin rekisteriytymisprosesseihin liittyvinä ja siten yhtä argumenttia vahvistavina. Aina kun kielenpiirrettä käytetään tai siitä lausutaan metapragmaattinen kannanotto, potentiaalisesti kommentoidaan, muokataan tai vahvistetaan sen sosiaalista indeksisyyttä. Tämä koskee myös tutkijan ja tiedeyhteisön toimintaa: roolini haastattelijana, vuorovaikutukseni tutkimuskouluissa, tämä tutkimus ja kaikki aineistosta kirjoittamani tekstit sekä tutkimukseeni liittyvät julkiset puheenvuorot ovat osa refleksiivisiä sosiaalis-historiallisia rekisteriytymisprosesseja, joissa kielelliset resurssit keräävät sosiaalista indeksisyyttä.

1.4.3 REKISTERI JA TYYLI

Sosiolingvistiikassa *tyyli* nähdään nykyään holistisena ja monitahoisena ilmiönä ja kielellinen tyyli osana laajempaa sosiaalista tyyliä, johon voi liittyä esimerkiksi sellaisia asioita kuin pukeutuminen, hiustyyli, musiikkimaku ja vapaa-ajan harrastukset (vrt. Auer 2007: 11–15; Coupland 2007: 29–30; Quist 2005; Eckert 2012). Tietyt kielelliset resurssit voivat hahmottua tietylle tyylille erityisen tunnusomaisiksi (vrt. Auer mt. 12). Taustalla on sosiologinen tyylin käsite: Hebdige (1979) kuvaa nuorten alakulttuurisia tyylejä termillä *bricolage*. Tyyli on kollaasi erilähtöisistä vanhoista aineksista, jotka yhdistyessään saavat uusia merkityksiä. Tyylit syntyvät edellä (1.4.2) kuvailemissani rekisteriytymisprosesseissa ja niitä voi tarkastella Aghan (2007) rekisterin käsitteen kautta. Otan kuitenkin tyylin käsitteen käyttöön keskustellakseni niiden viimeaikaisten sosiolingvististen suuntausten kanssa, joissa tyylillä on keskeinen asema.

Esimerkiksi Eckertillä (2005, 2012) ja Quistillä (2008) tyylin käsite on vaihtoehto

sellaisille variaation tutkimuksen lähestymistavoille, joissa lähtökohdaksi otetaan varieteetti, kielimuoto (ks. myös luku 1.4.1). Kun tarkastellaan tyyliä, fokuksessa on toiminta, ei kielellinen ”olio” eli *lekti* (Eckert 2005, 2012; Quist 2008; Pennycook 2010: 8). Eckert (2012) nostaa tyylin ja tyyllisten käytänteiden käsitteet keskeisiksi niin sanotussa variaation tutkimuksen kolmannessa aallossa (ks. myös luvut 1.4.2 ja 2.2). Tyyli nähdään yksilön persoonallisuuden ilmentämiskeinona ja tietyt kielelliset piirteet osana sosiaalisia tyylejä. Piirteet eivät kuitenkaan kiinnity suoraan sosiaalisiin kategorioihin vaan saavat merkityksensä tyyllisten käytänteiden kautta, jotka puolestaan liittyvät tiettyihin kategorioihin. Myös tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata kieltä osana sosiaalista toimintaa.

Tyyli syntyy toistuvissa *tyyllillisissä käytänteissä (stylistic practices)*. Pennycook (mts. 28) peräänkuuluttaa kurinalaisuutta käytänteistä puhuttaessa. Tarkastelutapa ei muutu toimintalähtöiseksi vain sillä, että tarkastelun kohteeseen lisätään sana *käytänne* esimerkiksi niin, ettei puhuta kielestä vaan kielellisistä käytänteistä. Tarvitaan käytänteiden teoria. Keskeisiä lingvistiikkaankin vaikuttaneita sosiaalisten käytänteiden teorian muodostajia ovat Bourdieu (ks. esim. 2013 [1977]; ks. myös Hanks 2005) ja Giddens (ks. esim. 1977; ks. myös Tucker 1998: 84). Pennycook (mp.) nojaa määrittelyssään Schatzkiin (1996) ja Reckwitziin (2002). Käytänteet ovat enemmän ja jotakin muuta kuin pelkkää toimintaa. Niissä on vakiintuneisuutta: ne ”enteilevät” tiettyjen toimijoiden toimintaa, luovat toimintaan koherenssia ja ennustettavuutta. (Ks. myös Duranti 1997: 5–11). Pennycook kirjoittaa, että käytänteet antavat merkitystä sille, mitä teemme, ja yhdistävät meidät sosiaalisesti toisiimme (mts. 29). Kun tietynlaiset ihmiset osallistuvat tiettyihin käytänteisiin, käyttävät näihin sopivaa kieltä ja hyödyntävät yhteisissä käytänteissään muitakin semioottisia merkkejä, merkit, käytänteet ja ihmiset aletaan liittää yhteen – syntyy tyyli.

Postmoderni *tyylin* käsite, joka tässäkin tutkimuksessa on käytössä, poikkeaa joistakin klassisista sosiolingvistisistä tyylin määrittelyistä. Esimerkiksi Labov (1966, 1972a: 79–85) tarkoittaa tyylinvaihtelulla haastattelutilanteen sisäistä variaatiota, jota hän selittää puhujan tietoisuuden ja tiedostamattomuuden asteella. Bell (ks. esim. 2001) on selittänyt tyylinvaihtelua *audience* ja *referee design* -käsitteiden avulla. Hän osoittaa, että puhujan tyyliä luovat kielenpiirteet vaihtelevat sen mukaan, kenet hän kuvittelee puheensa yleisöksi. Labov (2001: 87) huomauttaa, että Bellin teoria on tavallaan metafora: vaikka puhekumppani ei konkreettisesti muuttuisi, puhujan mielikuvan muutos näkyy tyylinvaihdoksena.

Aghan (2007: 185) mukaan aiemmissa sosiolingvistiikan traditioissa tyylin käsite on jäänyt hämäräksi, koska sen teoretisoinnissa ei ole huomioitu refleksiivisyyden ajatusta (vrt. luku 1.2.3). Hän tekee teoreettisesti tärkeän jaottelun kahdenlaiseen käsitykseen tyylistä. Ne ovat *co-occurrence style* ja *enregistered style* (mts. 186). Ensin mainitun voisi nimetä ”sattumatyyliksi” tai ”myötäesiintymätyyliksi”. Se

tarkoittaa, että jotkin merkit ovat kimputtuneet yhteen niin, että tuo kimppu erityisesti tarkkailtaessa voidaan osoittaa, esimerkiksi tutkija voi osoittaa sen aineistostaan. Sattumatyylissä voi olla kyse kehittymässä olevasta säännönmukaisuudesta: ”To speak of co-occurrence styles in this sense is to speak of the emergent patterning of linguistic and non-linguistic tokens within observable events of semiotic activity and interaction; or, more briefly, to speak about the texture of semiotic patterns in interaction.” (Agha mp.) Tuota säännönmukaisuutta ei kuitenkaan kommentoida metatasolla. Näin myöskään sen sosiaalisesta vaikutusalasta ei ole tietoa. Rekisteriytynyt tyyli (*enregistered style*) taas on kerännyt sosiaalista indeksisyyttä, ja tuota indeksisyyttä kommentoidaan metapragmaattisesti. Sen tutkimiseksi on siis otettava huomioon sosiaalinen vaikutusala ja metapragmaattiset kannanotot, jotka kertovat siitä, miten piirteiden kimppu – eli tyyli – nähdään ja mitä siitä ajatellaan. Aghan (mts. 186) sanoin:

It requires a study of how such patterns are given distinctive forms of metapragmatic treatment in use; how interlocutors differentially respond to their use; and, in cases where explicit metapragmatic discourses exist, how users describe their significance. In short, enregistered styles are co-occurrence styles reflexively endogenized to a register model.

Kieliantropologien parissa merkin, tyylin, indeksisyyden ja refleksiivisyyden yhteys on huomioitu jo aiemmin, vaikka se ei olekaan saavuttanut kaikkia sosiolingvistiikan haaroja. Irvine (2001: 22) nostaa esiin Peircen semiotiikan ja huomauttaa, että sosiaalisella indeksillä on oltava myös tulkitsija: ” - - it must be meaningful to, and at some levels understood by, people whose actions are informed by it.” Irvinen tyylikäsitykselle keskeistä on erottautuminen: tyyli erottuu muita resursseja vasten, ei pelkästään sillä, mitä se on, vaan sillä, mitä se ei ole. Tyylin synty vaatii kuitenkin tulkintaa ja refleksiivisyyttä. Irvinen mukaan (mp.) indeksien on oltava osa tulkitsijoiden ymmärrystä ympäristön tarjoamista resursseista, jotka toimivat sosiaalisen asemoinnin kiintopisteinä. Siis niin kuin minkä tahansa rekisteriytymisprosessin kuvaamisessa, myös tyylien kuvaamisessa välttämättömiä ovat tyylejä kommentoivat metapragmaattiset kannanotot. Aineistoni haastatteluisia tyyleistä keskustellaan eksplisiittisesti, mutta myös spontaanissa vuorovaikutuksessa tyylejä kommentoidaan ja niiden resursseja käytetään performansseissa niin, että resurssien sosiaalisen indeksisyyden voima välittää puhujan asennoitumisen meneillään olevaan toimintaan (ks. esim. luku 3).

Aghan terminologiassa *rekisteri* (*register*) on keskeinen teoreettinen yläkäsite. *Semioottinen rekisteri* (*semiotic register*) on merkkijoukko, joka refleksiivisten sosiohistoriallisten rekisteriytymisprosessien myötä on kerännyt stereotyyppistä

pragmaattista tehoa (Agha 2007: 80). Merkit voivat olla luonteeltaan muitakin kuin kielellisiä. Kun Agha tarkoittaa erityisesti kielellisten merkkien rekisteriytyneitä kimppuja, hän puhuu *diskurssirekisteristä* (*discourse register*). Aghan mukaan (mts. 79) kaikki ihmiskielet ovat kulttuurisesti eriytyneet erillisiin diskurssirekistereihin, jotka assosioidaan tiettyihin sosiaalisiin käytänteisiin ja sosiaalisiin kategorioihin (Aghan sanoin *categories of persons*). Diskurssirekisteri on kulttuurinen toimintamalli (*cultural model of action*), joka yhdistää kielelliset repertuaarit stereotyyppisiin indeksisiin arvoihin. Lausuma voi herättää rekisterin henkiin vuorovaikutuksessa, siis luoda assosiaation sosiaalisiin persooniin ja heidän välisiinsä suhteisiin. Rekisteri tunnustetaan – se on refleksiivisen tulkintaprosessin tulos. On olemassa sosiaalisesti ja historiallisesti määriteltävä ihmisjoukko, jolla on on käsityksiä rekisteristä, vaikka he eivät itse käyttäisi siihen assosioituvia kielellisiä resursseja. (Agha mts. 80–81.) Tämä on rekisterin sosiaalinen vaikutusala (ks. luku 1.2.3).

Aghan rekisterin käsite kommentoi kielimuodon rajaamisen ja teoretisoinnin ongelmaa (ks. luku 1.4.4). Agha herättelee kyseenalaistamaan sen, mitä oikeastaan tarkoitamme, kun puhumme yksittäisistä kielistä, vaikkapa suomen kielestä (2007: 8):

- - when syntacticians claim to describe the concatenation rules of a 'language' they are not describing a language at all, but only a socially locatable register of a language (often a register called 'the Standard Language'), and the question of how they come to have any particular intuitions about it is part of what a social theory of language must explain.

Siis Aghan kuvittelemilla “syntaktikoilla” on jokin käsitys siitä, että juuri ne kielelliset piirteet, joita he kuvaavat, ovat muodostavat sen “kielen” – vaikkapa “suomen kielen” – jonka kuuluu olla heidän kuvauksensa kohteena. Heillä on käsitys rekisteristä. Rekisteriytymisen teoriaa tarvitaan selittämään, miten nuo käsitykset syntyvät. Kielten rajat eivät ole (vain) rakenteellisia tai leksikaalisia, vaan sosiaalisia ja historiallisesti ja poliittisesti muotoutuneita (ks. myös luku 1.4.4). Kielet ovat diskurssirekistereitä.

Aghan rekisterin käsitettä ja Eckertin variaation tutkimuksen kolmannen aallon tyylin käsitettä yhdistää ajatus siitä, että sosio-tyylillinen käyttäytyminen ja siihen liittyvät resurssikimput tiedostetaan ja tunnustetaan (Eckert 2008: 457). Eckertkin nojaa siis refleksiivisyyden ideaan. Eckert kuitenkin vieroksuu rekisteri-termiä siitä syystä, että sillä on aiemmassa sosiolingvistiikassa ollut toisenlainen, spesifimpi merkitys. Sillä on yleensä viitattu sellaiseen kielimuotoon, jota käytetään tiettyyn pragmaattiseen tarkoitukseen tietyssä domeenissa (ks. esim. Coupland 2007: 57).

Uskonnollinen rekisteri olisi esimerkki tällaisesta rekisteri-termin käytöstä. Eckert kuitenkin tunnistaa ja tunnustaa teoreettisen sukulaisuuden Aghan ajatteluun:

They [styles] are the product of enregisternment (Agha 2003) and I might call them registers were it not for the common use of the term in sociolinguistics to refer to a static collocation of features associated with a specific setting or fixed social category. (Eckert 2008: 457.)

Tässä tutkimuksessa käytän termiä *tyyli* erityisesti viittaamassa semioottisten viestien – kielenpiirteiden, pukeutumisen, musiikkimaun, vapaa-ajan harrastusten – bricolageen, joka liittyy tiettyihin tyylillisiin käytänteisiin ja yhdistyy tiettyihin ihmisiin. Tyylilliset käytänteet ovat sellaisia tekoja, toimintoja ja valintoja, joilla nuoret ilmaisevat erotteluja itsensä ja muiden välillä omissa toimintayhteisöissään. Tyylit ovat kuitenkin myös aghalaisittain rekistereitä. Käytän rekisteriä teoreettisena yläkäsitteenä ja Aghan rekisteriytymisen teoriaa kuvaamaan refleksiivistä prosessia, jossa käsitykset tyyleistä syntyvät.

1.4.4 DIVERSITEETIN DIVERSITEETTI

Viime vuosina monet kielellistä moninaisuutta erityisesti urbaaneissa ympäristöissä tutkivat ovat huomanneet, että tavat, joilla monikielisyydestä aiemmin on puhuttu, eivät tunnu sopivan heidän aineistoihinsa tai siihen, mistä näkökulmasta he tarkastelevat aineistoaan (Rampton 1995; Leppänen 2007; Jørgensen 2008, 2010; Quist 2008; Blommaert 2010; Pennycook 2010; Jørgensen ym. 2011; Lehtonen 2011; Madsen ym. 2013, tulossa 2015). Kun ihmiset ja kielelliset ja kulttuuriset resurssit liikkuvat nopeasti maasta ja maanosasta toiseen ja kohtaavat mitä erilaisimmista syistä, kielen ja etnisyyden essentiaalinen yhteys murtuu, yksittäisten kielten rajojen määrittely monimutkaistuu, merkityksen dialogisuus korostuu. Kieliin ja niiden puhujiin liittyvät kategorisoinnit, etenkin tutkijan tekeminä a priori -kategorisointeina, tuntuvat jäykiltä ja sopimattomilta. Näitä kysymyksiä on viime aikoina pohdittu muun muassa superdiversiteetin (Blommaert & Rampton 2011) ja globalisaation sosiolingvistiikan (Blommaert 2010; Coupland 2010) kattokäsitteiden alla. Edellä mainitut murrokset ovat muokanneet sosiolingvistien ajattelua siinä määrin, että sosiolingvististä epistemologiaa on määritelty uudestaan ja metodologialle on alettu asettaa tietynlaisia vaatimuksia. On herännyt tunne uuden sosiolingvistisen paradigman synnystä (Blommaert & Dong 2010: 365–368, ks. myös Westinen 2014: 21–22).¹² Globalisaation sosiolingvistiikan lähtökohdat,

¹² Uuden paradigman syntyä kuvastavat muun muassa uudet tieteelliset konferenssit: Superdiversiteetin

kysymyksenasettelut ja tavat käsitteellistää kielellistä moninaisuutta auttavat sitomaan tämän tutkimuksen nuorten vuorovaikutuksen ja tyylilliset käytänteet laajempiin yhteyksiinsä.

Artikkelissaan *Language and Superdiversity* Jan Blommaert ja Ben Rampton (2011) kokoavat lingvistisen superdiversiteetin tutkimuksen periaatteet. Artikkelin on muotoiltu kannanotoksi siitä, miten globalisaation vaikutukset, muun muassa transnationaalisten yhteisöjen synty ja uusien monietnisten yhteisöjen synty eri maailmankolkissa voivat vaikuttaa näkemyksiin kielistä, puhujista sekä metodeista, joilla näitä tutkitaan. Staattisuuden sijaan lähtökohdaksi otetaan liikkuvuus ja sekoittuminen sekä poliittisen ja sosiaalisen todellisuuden ja arjen historialliset ulottuvuudet (mas. 3).

Sosiaalieteilijä ja antropologi Steven Vertovec kuvaa superdiversiteettiä ”moninaisuuden moninaistumiseksi” (*“diversification of diversity”*) (2007: 1025). Hän kritisoi erityisesti etnisyyden ja kotimaan (*country of origin*) käsitteiden joustamattomuutta sosiaalista maailmaa selittävinä tekijöinä. Vertovec käsittelee tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi kulttuurinen moninaisuus eri konteksteissa muodostuu. Näitä ovat erilaiset maahanmuuton syyt ja niistä johtuvat erot oikeuksissa ja eduissa; erilaiset kokemukset työmarkkinoilla; ikään ja sukupuoleen liittyvä profiloituminen; erilaiset suhteet tilaan ja paikkaan (mas. 1025). Vertovecin mukaan olisi otettava huomioon näiden tekijöiden yhteisvaikutus.

Vertovec korostaa muun muassa kielellisten käytänteiden ja niin sanottujen *uusien etnisyyksien* (*new ethnicities*, Hall 1989; Harris 2006) muotoutumisen merkitystä sellaisessa arkipäivän vuorovaikutuksessa, jossa kohtaavat eri puolilta maailmaan samaan paikkaan ja tilaan saapuneet ihmiset. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet Suomeen eri puolilta maailmaa lapsina saapuneet ja monietnisisissä lähiöissä kasvaneet nuoret joutuvat neuvottelemaan itselleen tilan perinteisen suomalaisuuden ja stereotyyppisen muukalaisen maahanmuuttajan kategorioiden käydessä sopimattomiksi (ks. erityisesti luvut 5, 6 ja 7). Bhabha (1994) käyttää tällaisen hybridisyyden yhteydessä käsitettä *kolmas tila* (*third space*).

Vaikka sosiolingvistien piireissä puhutaan jopa uuden paradigman muotoutumisesta, se ei synny tyhjästä eivätkä sen sisällöt, painotukset ja metodit ole kokonaan uusia ja ennenkuulumattomia. Globalisaation sosiolingvistiikan ja lingvistisen superdiversiteetin keskeiset lähtökohdat ovat tuttuja lingvistisen antropologian perinteestä ja erityisesti Hymesin kirjoituksista. Hymes (1972a) huomautti, että yhtenäiset kieliyhteisöt ovat kuviteltuja (vrt. *imagined communities*,

kattoteemakseen ottanut konferenssi järjestettiin ensimmäisen kerran vuonna 2013 Jyväskylässä ja heti 2014 uudestaan Birminghamissa. Kesällä 2015 järjestetään Hong Kongissa ensimmäinen Sociolinguistics of Globalization -konferenssi. Lisäksi voi mainita verkoston The International Consortium for Language and Superdiversity (InCoLaS), johon kuuluu kielitieteellisiä tutkimusryhmiä ja laitoksia Euroopasta, Pohjois-Amerikasta, Kiinasta ja Etelä-Afrikasta. Suomesta konsortion toimintaan osallistuu sosiaalisen median kieltä tutkiva ryhmä Jyväskylän yliopiston kielten laitokselta Sirpa Leppäsen johdolla (ks. esim. Leppänen ym. 2014).

Anderson 1983) ja tosiasiaassa kaikkien kielelliset kompetenssit ovat keskenään erilaisia. Konkreettisempaa yhdessä toimivien ihmisten yhteisöä on alettu kutsua toimintayhteisöksi (*community of practise*, Lave & Wenger 1991; Eckert & McConnell-Ginet: 1992; Wenger 1998; Meyerhoff 2002). Myös tutkimani koulut voi nähdä toimintayhteisöinä, joihin syntyy eri tavoin yhteisiä ja erottelevia tyylillisiä käytänteitä.

Kielellinen repertuaari on niiden erilaisiin rekistereihin liittyvien kielellisten resurssien kokoelma, joka puhujalla on käytössään. Kielellisesti heterogeenisessä todellisuudessa repertuaari tarjoutuu vaihtoehdoksi kielelliselle kompetenssille: kaikkien puhujien kielelliset repertuaarit koostuvat hiukan erilaisista kielellisistä resursseista. Muun muassa Blommaert ja Backus (2011) ovat käsitelleet kielellisen biografian vaikutusta siihen, millaiseksi yksilön repertuaari muodostuu. Myös tutkimani nuoret ovat tulleet Suomeen ja Itä-Helsinkiin eri reittejä ja eri statuksilla. Tämä vaikuttaa siihen, millaisiin kielellisiin resursseihin nuorilla on ollut pääsy ja millaisista kielellisistä resursseista heidän kielellinen repertuaarinsa koostuu.

Hymes (1972a) huomautti niin ikään, että Chomskyn ideaalia natiivipuhujaa on tosimaailmasta vaikea löytää. Kun kaikkien puhujien repertuaarit nähdään osittain limittäisistä, osittain erillisistä resursseista koostuvina, natiivipuhujan määrittely näyttäytyy välttämättä vaikeana. Ei voida osoittaa juuri niitä resurssiyhdistelmiä, jotka tietyn kielen natiivipuhujan olisi hallittava. Tässä on perusteissaan se superdiversiteetin tutkimuksessa ja globalisaation sosiolingvistiikassa niin näkyväksi tuleva idea, ettei syntyperän ja kielen suhde ole essentialistinen. Rampton (1995) onkin ehdottanut syntyperäisyyden käsitteen korvaamista kolmella ulottuvuudella: asiantuntijuudella (*expertise*), affiliaatiolla eli sitoutuneisuudella (*affiliation*) ja periytyvyydellä (*inheritance*) (ks. myös Kalliokoski 2008: 359–360, 2009). Asiantuntijuus tarkoittaa valmiutta käyttää tiettyä kieltä. Affiliaatio kuvaa kiintymystä ja kiinnittymistä kieleen. Periytyvyys taas viittaa siihen, että kielet siirtyvät esimerkiksi vanhemmilta lapsille. Se ei kuitenkaan määritä asiantuntijuutta tai affiliaatiota: jonkin kielen taidon voi hankkia muutoinkin kuin vanhemmilta perimällä, ja kiintymyssuhde voi syntyä myöhemminkin opittuun kieleen. Kaiken kaikkiaan voidaan kysyä, millä perusteella joku on suomenkielinen, somalinkielinen, yksi- tai kaksikielinen. (Käsittelen näitä kysymyksiä luvuissa 5, 6 ja 7.)

Osa sosiolingvisteistä on alkanut nähdä kielenpuhujat eri kielten puhujien sijaan *kieleilijöinä* (*linguagers*). Ajatus *kieleilystä* (*linguaging*) on jäljitettävissä Kanavillil Rajagopalanin kirjoituksiin (ks. esim. 2001). Ajatuspolku alkaa kysymällä, mikä on ollut puhujia ohjaava motivaatio ennen kuin on kehittynyt tietoisuus kielten rajoista, kielellisistä ja etnisistä identiteeteistä. Lähtökohta on, että ensisijaisesti ihmisellä on ollut tarve kommunikoida, niillä kielellisillä ynnä muilla resursseilla, joita hänellä on käytössään – ja jotka samassa yhteisössä elävän on mahdollista ymmärtää. Käsitykset erillisistä kielistä ja niihin liittyvistä sosiaalisista persoonista

sekä ihmisen omat käsitykset siitä, minkä kielen puhuja hän on, ovat tuohon verrattuna sekundaarisia – ideologisia abstraktioita (ks. myös Johnstone 2010: 392). Heller (2007, 2008) on erityisesti problematisoinut kansallisvaltioaatteen myötä luonnollistunutta kielen, maan ja kansan staattista yhteyttä. Hän tuo esiin, että kielen ja sosiaalisen identiteetin yhteyden avaamiseen globalistuvassa maailmassa tarvitaan sosiaaliteoriaa ja ymmärrystä kielestä toimintana ja historiallisina prosesseina (2008: 521–518).

What emerges now is a complex set of practices which draw on linguistic resources conventionally thought of as belonging to separate linguistic systems, because of our own dominant ideologies of language, but which may more fruitfully be understood as sets of resources called into play by social actors under social and historical conditions which both constrain and make possible the social reproduction of existing conventions and relations as well as the production of new ones - - (Heller 2008: 518.)

Myöhäismodernien urbaaniyhteisöjen kielen tutkimukseen *kieleily*-termin¹³ ja siihen liittyvät lähtökohdat on tuonut erityisesti Kööpenhaminan kaupunkikielen monimuotoisuutta tutkiva sosiolingvistiryhmä ryhmä Jens Normann Jørgensenin (Jørgensen ym. 2011) johdolla. Otsuji ja Pennycook (2010) ovat ottaneet käyttöön termin *metrokielisyys* (*metrolingualism*). He pyrkivät tavoittamaan myöhäismodernin metropolin kielellisten käytänteiden dynaamisen olemuksen:

Metrolingualism describes the ways in which people of different ethnic backgrounds use, play and negotiate identities through language; it does not assume connections between language, culture, ethnicity, nationality and geography, but rather seeks to explore the contingencies of these categories; its focus is not on language systems but on languages as emergent from contexts of interaction. As a result, while part of the focus here is on hybridity and play, metrolingualism carries a very serious intent . . . the focus here is not on elite game playing but on the ludic possibilities in the everyday. (Pennycook 2010: 85.)

Tarkastelun kohteena eivät ole erillisten kielten systeemit, vaan se, mitä kielenpiirteillä tehdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, millaista sosiaalista merkitystä (ks. luku 1.2.3) ne saavat. Ei siis keskitytä kuvaamaan kielten rakenteellisia vaan sosiaalisia rajoja. Kööpenhaminan ryhmä on ottanut käyttöön termin *polylingual languaging*

13 Suomennosta kieleily ovat käyttäneet ainakin Eldia-projektin tutkijat (ks. <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:304814/bdef:Content/get>) sekä Dufva ym. (2011).

(Jørgensen 2008; Jørgensen ym. 2011). Kieleilyä kuvaa ensinnä se, että keskeistä on kieli sinänsä – kaikki kieli – eivät erilliset kielet, ja toiseksi se, että vuorovaikutuksessa samankin puhujan vuoroissa yhdistyvät piirteet (*features*), jotka assosioidaan eri kieliin ja kielimuotoihin.

Kieleily ei tarkoita sitä, että ”kaikki käy”: kielenpiirteisiin liittyvät sosiaaliset assosiaatiot, asenteet ja ideologiat rajoittavat sitä, kuka mitäkin piirrettä voi käyttää ja missä tilanteessa (vrt. Agha 2007: 5; Pennycook 2010: 5–7). Erillisillä kielillä on merkitystä juuri siksi, että ihmiset orientoituvat niihin, ja niillä on siksi sosiaalista ja poliittista merkitystä (ks. myös Madsen ym. tulossa 2015). Yksittäisen kielen rekisteriytyminen sosiaaliseksi ja poliittiseksi ilmiöksi voi olla sosiolingvistin mielenkiinnon kohteena, jolloin yksittäisen kielen käsite sopiikin työkaluksi (Jørgensen ym. 2011: 28). Muutoin globalisaation sosiolingvistiikan analyysin lähtökohdaksi käy kuitenkin paremmin ajatus erillisistä ilmiöistä ja piirteistä, jotka assosioituvat eri rekistereihin (Blommaert & Rampton 2011: 3; Jørgensen ym. mp).

Silversteinin (1985) periaate, jota hän kutsuu nimellä *the total linguistic fact* ’kaikenkattava lingvistinen tosiseikka’, on nostettu superdiversiteetin tutkimuksessa huomion kohteeksi ja tutkimuksen peruseriaatteeksi (ks. esim. Blommaert & Rampton 2011: 12; Madsen ym. 2013, tulossa 2015). Silversteinin muotoilu kuuluu näin (1985: 220): ”The total linguistic fact, the datum for science of language is irreducibly dialectic in nature. It is an unstable mutual interaction of meaningful sign forms, contextualised to situations of interested human use and mediated by the fact of cultural ideology.” Kieli saa siis jatkuvasti uusiutuvat merkityksensä tilanteisessa kontekstissa, mutta ihmismielessä ja kuitenkin osana kulttuurisia ideologioita (ks. myös Woolard 2008). Tämä kaikki asettaa vaatimuksia metodeille, joita tutkija tarvitsee. Blommaert ja Rampton painottavat etnografian tärkeyttä (2011: 10; ks. luku 2). Vaikka analyysi lähtee tilanteesta ja vuorovaikutuksesta, etnografian konteksti on laaja, ellei loputon: tulkintaan voivat vaikuttaa kaikki mukana olevat multimodaaliset semioottiset systeemit.

Tälle tutkimukselle globalisaation sosiolingvistiikka ja superdiversiteetin kuvaukset antavat muutaman keskeisen lähtökohdan: tarkastelen puhujia kieleilijöinä; analyysini lähtökohtana ja kohteena ovat kielenpiirteet ja niiden sosiaalinen indeksisyys eivätkä ennalta oletetut varieteetit; näen kielen perustavanlaatuisesti dialogisena ja refleksiivisenä toimintana.

1.4.5 IDENTITEETTIKRIISI: KIELEN JA IDENTITEETIN YHTEYDEN METODOLOGISET HAASTEET

Kielen ja identiteetin yhteys on ollut esillä sosiolingvistiikassa sen alkuaajoista lähtien: on kysytty, mitä kieli kertoo siitä, millaiseksi puhuja itsensä kokee tai millaisena

hän itsensä haluaa esittää. Kvantitatiivisessa variaationanalyysissä tuo yhteys rakennettiin suoraviivaiseksi niin, että tiettyjen variaabelien edustus puheessa korreloi sellaisten sosiaalisten muuttujien kanssa kuin ikä, sukupuoli ja sosiaalinen tausta tai koulutus sekä muun muassa angloamerikkalaisessa maailmassa myös etninen tausta (ks. esim. Labov 1966, 1972a, 1972b; Paunonen 1971, 1982 [1995]). Laadullisten lähestymistapojen myötä alettiin huomata tällaisen ylhäältä päin tehdyn ryhmittelyn yksioikoisuus: ryhmien sisällä on paljon vaihtelua (ks. Lappalainen 2004: 15). Toisaalta eri tilanteita ja vuorovaikutusta tarkastelemalla huomattiin, että se, miten ihminen eri tilanteissa toimii, ei viittaakaan yhteen muuttumattomaan käsitykseen itsestä. Sosiolingvistit Robert Le Page ja André Tabouret-Keller puhuivat jo 1980-luvulla identiteetistä tekoina (*acts of identity*, 1985): puhuja ilmaisee eri puhetavoilla eri puolia identiteetistään. Kielellistä variaatiota ja variaation funktioita vuorovaikutuksessa alettiin tarkastella keinona konstruoida identiteettejä ja neuvotella niistä. Näkökulmanvaihdos sopii laajempaan ihmis- ja sosiaalitieteiden kehitykseen, jossa siirryttiin strukturalismista konstruktivismiin.

Hall (1999) pohtii identiteetti-käsitteen muuttumista valistuksen ajoista postmoderniin sen valossa, millaisena subjektina ihminen esitetään suhteessaan ympäröivään maailmaan. Valistuksen aikaan ihmisen identiteetti nähtiin myötäsntyisenä ja muuttumattomana yksilön keskuksena. Tämä staattinen subjektikäsitys alkoi muuttua 1800-luvun loppupuolella symbolisen interaktionismin ja uudenlaisten yhteiskuntatieteiden myötä. Nähtiin, että identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. (Mts. 21–22, 33.) Samoihin aikoihin Darwinin evoluutioteoria mullisti ihmiskäsitystä, minkä seurauksena myös ihmisen henkisten ominaisuuksien perusta nähtiin aiempaa biologisemmin (mts. 33). Vaikka tämä ”klassinen sosiologinen subjekti” perustuu sosiaalisuuteen ja yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen, siinä voi kuitenkin nähdä eheyden, vakauden ja pysyvyyden jonkinlaisena identiteetin ihannetilana. Postmoderniin tultaessa, 1900-luvun lopulta alkaen, yhteiskuntien rakennemuutos on saattanut murrokseen sellaiset identiteetille keskeiset kategoriat kuin sosiaalisen luokan, sukupuolen ja seksuaalisuuden – sekä kansallisuuden, rodun ja etnisen taustan. Tämä on johtanut Hallin sanoin identiteettien ”liikkeeseen” ja ”pirstaloitumiseen” sekä subjektin ”paikaltaan siirtymiseen” ja ”hajakeskittämiseen”. (Mts. 20.)

Hall kutsuu postmodernia identiteettiä ”liikkuvaksi juhlaaksi”. Se ei ole olemuksellinen, kiinteä tai pysyvä, vaan muotoutuu jatkuvasti. (Mts. 23.) Identiteetin eri puolet kilpailevat ja keskustelevat keskenään (vrt. mts. 28): identiteetti ei perustu vain luokkaan, vain sukupuoleen tai vain etniseen taustaan, vaan sosiaalisessa identiteetissä kaikki vaikuttaa ja kietoutuu kaikkeen, ja eri puolia voi jatkuvasti uudistaa, rakentaa, häivyttää tai korostaa. Jatkuvasti muuttuva, neuvottelunalainen identiteetti vakiintui myös sosiolingvistiikkaan (Giles & Coupland 1991: 105–108; Tabouret-Keller 1997: 316; Fought 2002: 444; Mendoza-Denton 2002:

476–477, 486–487). Globalisaation nopeat ja kiihkeät muutokset nostivat arkikeskusteluihinkin ”supermarket-identiteetin”: tuntui, että postmodernille subjektille kaikki on mahdollista, mutta hän itse ei ole kukaan, vaan voi valita ulkoiset identiteettinsä merkit tilanteen ja mielensä mukaan.

Hybridisyyden käsite alkoi esiintyä sosiaalitieteissä 1990-luvun aikana (Bhabha 1994; Gilroy 1987, 1993), ja sitä on hyödynnetty muun muassa juuri *uusien etnisyyksien* (*new ethnicities*, Hall 1989; Back 1996; Harris 2006; France 2007: 126–127) kuvauksessa. Nayakin (2003: 19) mukaan sellaiset postmodernistien suosimat ”liukkaat”¹⁴ termit kuin uusheimo, hybridisyys tai elämäntyyli antavat mahdollisuuden tarkastella myöhäismodernien nuorten ryhmittymien jatkuvasti muokkautuvia rakenteita ja virtuaalisuutta. Esimerkiksi Dwyer (1998) käyttää hybridisyyden käsitettä kuvaamaan Britannian nuorten musliminaisten tapaa ottaa pukeutumiseensa vaikutteita sekä perinteisestä muslimien uskonnollisesta kuvastosta että ympäröivästä brittikulttuurista (mts. 56). Tällaista hybridisyyttä kohtasin myös omalla tutkimuskentälläni: somalitytöt kehittivät aina uudenlaisia huivimuoteja, mutta käyttivät kuitenkin valtavirran nuorisomuodin huppareita ja pitkien hameidensa alla farkkuja ja Adidaksen tossuja. Dwyer tarkastelee myös hybridien tyylien vastaanottoa yhteisössä (mts. 56–58): tytöistä, jotka venyttävät huivinkäytön normeja ja pukeutuvat oman tunnelmansa mukaan, saatetaan juoruta, ja he joutuvat kohtaamaan yhteisön sanktioita (vrt. luku 3.2.2).

Tätä tutkimusta aloitellessani koin postmodernin identiteetin käsitteen hankalaksi. Kun kaiken voi selittää kilpailevilla identiteeteillä, identiteeteillä ei selity enää oikein mikään. Toisaalta taas tuntui vaikealta ottaa kantaa eri paradigmojen ja tieteenalojen erilaisiin tapoihin käyttää identiteetin käsitettä: toisaalla on psykologinen identiteetti, ihmisen jokseenkin pysyvä käsitys itsestään ja minuudestaan, toisaalla sosiaalinen identiteetti, alati rakenteilla oleva ja muuttuva esitys (vrt. Gumperz & Cook-Gumperz 2007: 477–478). Tämän lisäksi esimerkiksi keskusteluanalyyseissä identiteeteillä voidaan tarkoittaa myös keskustelun mikrotason ja tilanteen rooleja. Tällöin puhutaan diskurssi-identiteetistä erotuksena sosiaalisista identiteeteistä (Zimmermann 1998: 90–94). Antaki ja Widdicombe (1998) sekä Suomessa Raevaara (2015a) ovat kuitenkin yhdistäneet keskusteluanalyttisen otteen ja sosiaalisten identiteettien tutkimuksen. Raevaara (mp.) hyödyntää Harvey Saksin (1972) kehittämää membership categorization -analyysitapaa (ks. myös Schegloff 2007a) tarkastellessaan nuorten vuorovaikutusta itähelsinkiläisellä nuorisotalolla. Analyysi perustuu ajatukseen, että sosiaalisilla toimijoilla on yhteistä tietoa sosiaalisista kategorioista, joita Sacks kutsuu *jäsenkategorioiksi* (*membership categories*) ja tuota tietoa hyödynnetään vuorovaikutuksessa. Olennainen osa tuota tietoa ovat niin sanotut

14 Nayakin (2003: 19) sanoin ’slippery’.

kategoriasidonnaiset piirteet (category-bound features); käsitykset siitä, miten tietyn kategorian edustaja toimii. Vuorovaikutukseen osallistujien toimintaa arvioidaan suhteessa käsityksiin keskustelussa herätetyille kategorioille tyypillisistä piirteistä. Osallistujien arvioita tarkastelemalla saadaan tietoa siitä, millaisena he näkevät toisaalta kategoriat, toisaalta muut osallistujat. Niin kuin sosiaalisen indeksisyyden teorioissa, tässäkin on kyse sopivuudesta, tilannekontekstista ja siitä, millaiset toimintamallit – vaikkapa puhutavat – kuuluvat kenellekin.

Agha (2007: 233–239) erottaa käsityksen itsestä (*self conception*) ja suhteellisen itsen (*the relational self*). Nämä molemmat ovat osa identiteettiä, mutta tutkijan on mahdollista päästä käsiksi identiteettiin nimenomaan tarkastelemalla sitä, miten suhteellinen itse manifestoituu vuorovaikutuksessa. Se on se osa identiteettiä, joka havaitaan sosiaalisessa kanssakäymisessä, ”the living – and ever moving – center of a person’s public identity” (mts. 239). Agha siis korostaa identiteetin käsitteessä julkista havaitsemista ja julkisesti havaittavissa olevaa; hänen identiteetin määrittelynsä kuuluu ”images of self perceivable by others” (mts. 234).

Käytännön analyysissa on katsottava, millaisia kategorisoiteja tai sosiaalisia persoonia vuorovaikutukseen tuodaan tai luodaan ja miten ja millaisin keinoin osallistujat *asemoivat* itsensä suhteessa näihin kategorisoiteihin ja sosiaalisiin persooniin. *Sosiaalisen asemoinnin* käsite pohjaa Daviesin ja Harrén (1990) kehittämä sosiaalisen asemoinnin teoriaan (*social positioning theory*), jota narratiivitutkimuksessa ovat hyödyntäneet Michael Bamberg (1997), Alexandra Georgakopoulou (2013) ja Anna De Fina (2013) sekä Suomessa folkloristi Jyrki Pöysä (2007). Teoriassa lähdetään siitä, että käsitys itsestä on dynaaminen ja syntyy vuorovaikutuksessa (Davies & Harre 1990). Teorian juuret ovat psykologiassa, ja se purkaa staattisempia käsityksiä identiteetistä ja rooleista diskursiivisempaan suuntaan. Itse ymmärrän aseman tai position käsitteen vuorovaikutuksessa ilmaistuna asennoitumisena sellaisia kategorisoiteja tai sosiaalisia persoonia kohtaan, jotka ovat kontekstissa potentiaalisesti läsnä. Asemointiteorian avulla pääsee käsiksi identifikaation prosesseihin konkreettiseemmin kuin identiteetin käsitteen kautta, ja koen sen siksi analyysin kannalta hyödylliseksi.

Bamberg (1997) erottaa asemoinnin kolme tasoa, joista ensimmäinen liittyy tarinamaailman henkilöiden asemointiin tarinamaailman sisällä. Toinen taso viittaa siihen, miten kerrontatilanteen osallistujat asemoivat itsensä ja toisensa suhteessa vuorovaikutustapahtumaan. Karkeasti voi sanoa, että tämä on se taso, jolla keskusteluanalyysi perinteisesti ja tyypillisimmillään toimii. Kolmannella tasolla tarkastellaan asemointia suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin diskursseihin. Pidän tätä yhtenä sosiolingvistiikan tehtävistä, ja tässä tutkimuksessa tavoittelen tämän kolmannen tason näkökulmia. Day ja Kjaerbeck huomauttavat (2013: 19), että perinteisessä etnometodologisessa keskusteluanalyysissä laajempiin ideologisiin diskursseihin puututtaisiin vain siinä määrin, kuin osallistujat itse

tekevät ne relevanteiksi juuri tarkastelun alaisena olevassa keskustelussa.

Depperman (2013) pohtii rinnakkain keskustelunanalyttistä kategorisointiteoriaa ja sosiaalisen asemoinnin teoriaa. Hän näkee kategorisoivan toiminnan osana asemoinnin prosesseja: kategorisoinnissa nimetään ja herätetään kategoriat ja ilmaistaan jäsenyyttä (mas. 67; ks. myös Kitzinger & Wilkinson 2003). Näiden tasojen tarkastelussa tarvitaan keskustelunanalyttisiä työkaluja, joista asemointiteorialle keskeisinä Day ja Kjaerbeck (2003: 17) mainitsevat jäsenkategoria-analyysin lisäksi saman- ja erilinjaisuuden tarkastelun ja vuorotteluperiaatteet. Asemointiteoria kurottaa kuitenkin laajemmalle kuin keskustelunanalyttiset lähestymistavat, mikä aiheuttaa metodologista hankausta näiden kahden lähestymistavan välille: asemoinnin tarkastelussa on luovuttava keskustelunanalyysin kaikkein tiukimmista aineiston itsenäisyydelle asetetuista vaatimuksista (Depperman 2013: 78). Siksi keskustelunanalyysin metodien lisäksi tarvitaan välttämättä etnografista lähestymistapaa (mas. 63– 64, 78).

Identiteetin ja asemoinnin tarkastelussa etnografinen tieto ja se, miten osallistujat navigoivat keskustelussa, tarvitsevat vielä joitakin teoreettis-metodologisia linkkejä välilleen (ks. myös Depperman 2013: 78). Ensinnä hyödyllinen on bahtinilainen ymmärrys moniäänisyydestä: Puhujan vuorossa voi kuulua jonkun *toisen ääni*, joka sinänsä voi ilmaista asennoitumista meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen (Bahtin 1981). Myös muiden osallistujien kannanotot voivat kohdistua mihin tahansa läsnä olevaan ääneen eivätkä siis vain konkreettisiin, fyysisiin puhujiin. Tämä on tyylittelyn (Coupland 2007; Rampton 2006) tulkinnan ydintä. Toiseksi tarpeellisia käsitteitä ovat Goffmanin asento ja asennonvaihdos (*footing, change of footing*, Goffman 1981: 128). Merkitystä on sillä, kenen näkökulman vuorovaikutukseen tuotu ääni esittää. Kolmanneksi tarvitaan sosiaalisen indeksisyyden avaamista, jolle välttämätöntä on refleksiivisyys (Agha 2007; ks. luku 1.4.2). Refleksiivisyyttä ovat muun muassa metapragmaattiset kannanotot siitä, miten merkit liittyvät sosiaalisiin persooniin tai kategorisointeihin. Metapragmatiikkaa voi pitää osoituksena asemoinnin tiedostamisesta (vrt. Pöysä 2007: 326).

Vaikka ei käyttäisi sanaa identiteetti, asemoinnissa tullaan lopulta kysymykseen siitä, kuka minä olen suhteessa muihin ja keitä muut ovat suhteessa minuun. Tästä syystä en tahdo sivuuttaa identiteetin käsitettä, vaikka tuntuu hankalalta kysyä suoraan siihen liittyviä kysymyksiä. Toinen syy avata identiteetti-termiä on identiteetin ja kielen yhteyden keskeinen asema sociolinguistiikassa kautta sen historian. Kontribuutioni tuohon keskusteluun syntyy sivutuotteena, kun vastaan asettamiini kysymyksiin sosiaalisesta indeksisyydestä, tyylistä ja kielen omistajuudesta.

2 AINEISTO JA ETNOGRAFINEN METODI

Tämä tutkimus edustaa lingvististä etnografiaa (*linguistic ethnography*, Rampton 2006, 2007; Blommaert 2007; Hammersley 2007; Creese 2008). Etnografia on ennen kaikkea aineiston keruun ja osin sen käsittelyn metodologia. Etnografia ja sen taustalla vaikuttavat filosofiat (Hammersley & Atkinson 1995 [1983]: 3–22) värittävät kuitenkin myös tutkimuksen kokonaisuudesta: tutkimusote antaa tilaa tutkittavien äänelle ja näkökulmalle ja haastaa pohtimaan tutkijan asemaa tiedon tuottajana.

2.1 ETNOGRAFIAN OLEMUS

Etnografia-termillä on viitattu ja viitataan hyvin monenlaisiin metodeihin ja tutkimuksiin (Atkinson ym. 2007 [2001]; Lappalainen, S. ym. 2007; Hammersley & Atkinson 1995 [1983]). Yleisesityksissä on tapana nähdä etnografia laajasti metodologiana tai metodikimppuna, jota kuvaavat tietyt periaatteet. Etnografian keskeinen määrittävä piirre on kohtuullisen pitkä kenttätutkimusjakso, jonka aikana etnografi-havainnoija toimii osana tutkimaansa yhteisöä ymmärtääkseen sen merkityksiä ja toimintatapoja oman kokemuksensa kautta. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana noin yhden kouluvuoden etnografista kenttätyöjaksoa, jonka aikana osallistuin tutkimuskouluissani oppitunneille, välitunneille ja muihin koulupäivän tapahtumiin ja havainnoin niitä.

Hammersley (1990: 1–2) listaa viisi etnografian ominaisuutta: 1) Ihmisten käyttäytymistä tutkitaan arjen konteksteissa eikä koeasetelmin. 2) Aineisto kerätään useista eri lähteistä, joista havainnointi ja keskustelu ovat kuitenkin keskeiset. 3) Vaikka aineistonkeruu on systemaattista, se ei ole strukturoitua; aineiston luokittelun ja tulkinnan kategorioita ei ole lyöty ennalta lukkoon. 4) Tutkimuksen fokuksessa on kohtalaisen pieni, rajattu elinympäristö tai ihmisryhmä. 5) Aineiston analyysiin sisältyy tulkintaa ihmisen toiminnan merkityksistä ja funktioista. Tulokset esitetään pääsääntöisesti sanallisesti ja aineiston numeerinen ja tilastollinen käsittely on toissijaista.

Hammersleyn esittelemät etnografian ominaisuudet kuvaavat pääpiirteissään tätäkin tutkimusta. Aineistoni sisältää useita eri aineistotyyppettä (ks. luku 2.4.1), mutta tutkimuksen kielitieteellinen perusolemus näkyy kuitenkin siinä, että pidän pääaineistonani haastattelujen ja muiden keskustelujen äänitallenteita.

Tutkimusasetelmiini ei sisälly testejä tai kokeita.¹⁵ Haastattelutkin ovat luonteeltaan vapaamuotoisia ja käsittelen niitä yhtenä arjen kielenkäyttötilanteena muiden rinnalla. Laajasti ottaen tutkimuksen fokuksessa ovat kahden koulun oppilaat, mutta tosiasiaassa vietin kentällä eniten aikaa tiettyjen nuorten kanssa, minkä vuoksi heiltä on myös eniten aineistoa. Tutkittavien valikoitumista ohjasi se laaja tutkimusaiheen rajaus, että alun perinkin tarkoitukseni oli tutkia monietnisiä ystäväpiirejä. Aineistonkeruun strukturoimattomuus omassa tutkimuksessani tarkoittaa sitä, että kentälle mennessäni mielessäni ei ollut esimerkiksi tiettyjä kielenpiirteitä, joiden variaatiota ehdottomasti haluan tutkia, vaan vasta havainnoimalla pääsin selvytyteen siitä, millä kielellisillä resursseilla saattaisi tutkittavien näkökulmasta katsottuna olla sosiaalista merkitystä (vrt. Quist 2005).

Hammersleyn (1990, 1992) mukaan etnografista tietokäsitystä ohjaavat avainsanat naturalismi (*naturalism*), ymmärrys (*understanding*) ja löydös (*discovery*). Naturalismin idean mukaan ihmisten käyttäytymistä on tutkittava luonnollisissa tilanteissa. Ymmärrys viittaa tässä inhimillisen käyttäytymisen luonteeseen, kulttuuriseen ymmärtämiseen: ihminen tulkitsee ärsykeitä ja tulkinta vaikuttaa hänen reaktioihinsa, ja siksi ihminen tutkimuskohteena käyttäytyy olennaisesti eri tavalla kuin esimerkiksi eläimet tai fysiikan tutkimuskohteet. Etnografiassa ei suosita hypoteeseja, vaan päinvastoin pyritään minimoimaan ennako-oletukset kenttätöön alkuvaiheessa. Avainsana *löydös* kuvaakin sitä, ettei etnografi etsi vahvistusta valmiille kategorioille vaan tutkimusmatkailijan lailla vähä vähältä paljastaa jotakin säännönmukaista kohteestaan.

Löytöretkiluonteensa vuoksi etnografia sopi tämän tutkimuksen metodiksi. Sosiaalinen ympäristö, jossa tein tutkimusta, oli minulle kenttätöön alussa melko vieras, enkä tiennyt, mitkä ilmiöt osoittautuisivat tutkimusaiheeni kannalta kiinnostaviksi. Osa niistä olisi tuskin tullut ilmi ilman etnografista metodia. Jos käytössä esimerkiksi olisivat olleet vain kysymyslomakkeet tai haastattelut, en olisi saanut tuntumaa siitä, miten frekventti jokin resurssi on nuorten spontaanissa vuorovaikutuksessa. Ilman pitkää kenttätöaikaa en olisi oppinut ymmärtämään joitakin nuorten kielenkäytön ilmiöitä; en ehkä olisi kiinnittänyt niihin mitään huomiota enkä ainakaan olisi osannut kysyä oikeita kysymyksiä. Ilman havainnointia ja haastattelua äänitallenteet taas olisivat jääneet monin paikoin käsittämättömiksi.

Etnografisen tiedonmuodostuksen kriteerien voi katsoa poikkeavan niin sanottujen kovien tieteiden kriteereistä juuri siksi, että niiden peruslähtökohdat ja tutkimuskohteet ovat erilaisia. Etnografi ei pyri kokoamaan laajaa aineistoa

15 Tosin syyskuun 2007 jälkeen tehdyissä haastatteluissa johdattiin kaikki haastateltavat puhumaan samoista nuorten tyyliä esittelevistä lehtikuvista (ks. liite 5), mitä voi pitää järjestettynä tilanteena. Kuvien oli kuitenkin vain tarkoitus toimia keskustelun virikkeenä niin kuin kuvat usein arkielämässä toimivat. Kuviin liittyvien keskustelujen tai kysymysten tarkoituksena ei ollut tarkoitus tuottaa ensisijaisesti vertailukelpoista aineistoa.

kvantitatiiviseen tarkasteluun, vaan tarkoituksena on tuottaa niin sanottua tiheää kuvausta (Geertz 1973: 3–32) tutkimuksen kohteesta; selvittää yhteisön merkitysverkkojen kudelman. Onnistunut etnografia korvaa syvyydessä sen minkä laajuudessa menettää (ks. Hammersley 1990: 9). Tutkimuksen toistettavuus jää etnografiassa toissijaiseksi, sillä ihmisen toiminta on kiinni hetkessä. Muuttujia olisi suorastaan mahdotonta kontrolloida siten kuin esimerkiksi luonnontieteissä kokeita toistettaessa. (Hammersley mts. 57–59.) Etnografinen aineisto on enemmän näyte kuin otos (Eskola & Suoranta 1998). Tutkijan subjektiivisuus ja aineiston selektiivisyys tunnustetaan ja tunnustetaan, koska objektiivisen totuuden olemassa oloa ei edes uskota (Hammersley mts. 9). Siksi tutkijan oman roolin ja kokemusten käsittelemistä ja reflektointia pidetään tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisena. Näin etnografia haastaa muitakin tutkimusmetodeita kyseenalaistamaan tutkijapositionaan.

Aineiston kerääminen erilaisista lähteistä kuuluu etnografiaan keskeisesti, mihin liittyy eräs etnografian ehdottomia etuja: aineiston triangulaatio on sisäänrakennettu metodiin (ks. Hammersley 1990: 9). Triangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkija saa aina samansuuntaisen tuloksen tarkastellessaan aineistoaan eri metodein tai eri näkökulmista. Triangulaatio siis lisää tutkimustuloksen luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa tie havainnosta tulokseen on usein jokseenkin tällainen: 1) havainnoin ilmiötä useita kertoja nuorten parissa, 2) kysyn ilmiöstä haastatteluissa, 3) nauhoitan ilmiön spontaanissa keskustelussa ja 4) kysyn ilmiöstä retrospektiivisessä haastattelussa (tästä tarkemmin luvussa 1.5.2.1). Katson, että havainnon voi sitä luotettavammin esittää tuloksena, mitä useammasta lähteestä sille saa vahvistuksen. Hammersley (mts. 83–84) kuitenkin muistuttaa aiheellisesti, että esimerkiksi tutkittavien retrospektiivissä esittämiä tulkintoja ei voi pitää sen luotettavampina kuin heidän muitakaan pohdintojaan, vaan niihin pitää suhtautua samoin kuin mihin tahansa haastatteluvastauksiin. Analyysini ja tulkintani taustalla on myös jatkuvasti se ajatus, että sekä minä että tutkittavani vaikutamme samoihin rekisteriytymisprosesseihin (ks. luku 1.4.2): metapragmaattiset kommenttimme kielellisistä resursseista vahvistavat tai muokkaavat niiden sosiaalista indeksisyyttä.

Etnografian avulla pystyy nähdäkseni ainakin osittain kiertämään sosiolingvistejä kiusanneen tarkkailijan paradoksin (Labov 1972a: 61). Tässä auttaa ensinnäkin pitkäkö kenttätyöjakso: vaikka tutkijan tai tallennusvälineiden läsnäolo varmasti joissakin tilanteissa vaikuttaa tutkittaviin, kukaan ei esimerkiksi kokonaisen kouluvuoden ajan pysty jatkuvasti tarkkailemaan kielenkäyttöään tai teeskentelemään. Toiseksi juuri etnografian avoimuus omasta roolistaan kentällä selättää paradoksin: etnografi dokumentoi, millaisessa vuorovaikutuksessa on tutkittavien kanssa ollut. Näin tutkimustilanteista tulee yksiä vuorovaikutustilanteita muiden joukossa, eikä tarvitse ajatella, että tutkimustilanteet ovat vain epätäydellisiä heijastumia luonnollisista tilanteista (ks. myös Duranti 1997: 118).

2.2 ETNOGRAFIA SOSIOLINGVISTIIKASSA

Sosiaalitieteissä etnografian juuret ulottuvat 1900-luvun alkuun. Tuolloin Yhdysvalloissa vaikutti niin sanottu Chicagon koulukunta, joka tutki kaupunkikulttuureja osallistuvan havainnoinnin keinoin ja kehitti etnografista metodia (Deegan 2007 [2001]; Puuronen 2006: 72). Suomalaisessa sosiologiassa etnografia on vakiintunut metodi esimerkiksi nuorisotutkimuksessa (Puuronen 2006; Lappalainen, S. ym. 2007). Suomalaista sosiolingvistiikkaa hallitsi pitkään variaationanalyysi, jolle taas oli ominaista kvantitatiivisuus. Siksi etnografisia metodeita on suomalaisessa sosiolingvistiikassa alettu hyödyntää vasta viime aikoina (ks. esim. Räisänen 2013; Westinen 2014; Sorjonen ym. 2015).

Omaan ymmärrykseeni kielitieteen ja etnografian vuoropuhelusta tai etnografisesta metodista sosiolingvistin käytössä vaikuttavat seuraavat kehityskulut ja paradigmat: 1) Hymesin ja Gumperzin puheen etnografia ja 2) pohjoisamerikkalainen lingvistisen antropologian perinne (Duranti 1997), 3) brittiläinen lingvistinen etnografia (Rampton 2007; Creese 2008) sekä 4) niin sanottu kolmannen aallon variaationtutkimus (Eckert 2012).

Dell Hymes esitti jo 1960-70-lukujen vaihteessa, että kielellisen toiminnan ja kulttuurin kuvauksessa antropologian etnografiset metodit ja kielitieteen metodit ovat toisilleen korvaamattomia. Hän kirjoittaa (1971: 50):

No amount of combination of disciplines as presently constituted, however, asking just the questions each now normally asks, will serve. The essence of the prediction is in the hope for disciplines radically recast. It will become true only if linguists and social anthropology revise their conventional scope and methodology, so that matters now let fall between them are seen as indispensable to each.

Yhdessä John Gumperzin kanssa Hymes loi kielellisen toiminnan metodia ja teoriaa, jota kutsutaan puheen etnografiaksi (*ethnography of speaking*)¹⁶. Hymes kehitti puheen etnografian muistisäännöksi kirjainsanan SPEAKING, jossa kukin kirjain kuvaa yhtä tutkimuksessa huomioitavaa vuorovaikutuksen tekijää: *settings, participants, ends, act sequences, keys, instrumentalities, norms, genres* (ks. esim. Hymes 1972b: 65). Hymesin tarkoitus oli luoda systeemi, jolla voisi universaalisti kuvata minkä tahansa kieliyhteisön käytänteitä, mutta tässä Hymesia on pidetty turhan optimistisena (Keating 2007 [2001]: 294). Jos Hymesin ajattelun tyypistää SPEAKING-akronyymiin, sen suurin anti jää kuitenkin huomiotta: Hymesin ajattelun ydin on siinä, miten olennaisesti kielellinen muoto ja merkitys ovat

16 Nimitys ja teoria laajentuivat myöhemmin kommunikaation etnografiaksi (*ethnography of communication*).

sidoksissa paikalliseen toimintaan, aikaan ja ympäristöön. Hymesin ajattelun voikin nähdä ennen kaikkea vastauksena Chomskyn universaalien sisäsyntyisen kompetenssin ajatukselle (Hymes 1971: 54–59; ks. myös Tusting & Maybin 2007: 577), ja täten kaikenlaisen sosiolingvistisen tutkimuksen peruskivenä.

Sosiolingvistinen variaationtutkimus, vuorovaikutussosiolingvistiikka, lingvistinen antropologia ja etnometodologinen keskusteluanalyysi tuntuvat vielä 1970-luvulla olleen lähempänä yhteisiä juuriaan ja tehtäviään kuin nykyään (ks. myös Duranti 1997: 10–11, 13–14). Ne kohtaavat luontevasti esimerkiksi Hymesin ja Gumperzin toimittamassa kokoelmassa *Directions in Sociolinguistics – the ethnography of communication* (1972; ks. myös Duranti 1997: 13). Pohjoisamerikkalaiselle lingvistiselle antropologialle tyypillisiä tutkimuskohteita olivat esimerkiksi intiaanikielet (joita myös Hymes tutki) tai muut (usein valkoista väestöä edustavalle) tutkijalle alun perin vieraat, ehkä kaukaisetkin kulttuurit ja kansat. Kieliantropologien metodeita voi pitää perustavalla tavalla etnografisina (Duranti 1997: 84–85). Oman kielen variaatiota tutkivat dialektologit käyttivät lähinnä kvantitatiivisia kysely- ja haastattelumetodeita, jotka omaksuttiin kaupunkipuheen tutkimukseen Labovin sosiolingvistisen variaationtutkimuksen myötä (ks. Gumperz 1972: 2, 12; Duranti 1997: 13), ja nämä sosiolingvistiikan haarat lakattiin mieltämistä etnografisiksi. Vuorovaikutussosiolingvistiikka ja etnometodologinen keskusteluanalyysi toivat sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun laadullisuuden. Kaikilla edellä mainituilla paradigmoilla on jotain yhteistä keskenään ja joitain etnografian piirteitä: ne ovat kiinnostuneita siitä, miten sosiaalisia suhteita rakennetaan ja ilmaistaan kielessä ja nimenomaan puheessa, ja aineistona on nauhoituksia ihmisiltä, joihin tutkija-aineistonkerääjä on edes hetkeksi luonut jonkinlaisen suhteen. Kaikissa näissä lähestymistavoissa on myös tavalla tai toisella pohdittu tutkijan roolia ja vaikutusta aineistoon ja sen tulkintaan.

Yhtymäkohdista huolimatta erilaiset puheen tutkimisen tavat loittonivat (tai niiden koettiin loittonneen) toisistaan siinä määrin, että sosiolingvistiikan tai ainakaan sosiolingvistisen variaationanalyysin yhteyttä etnometodologiaan tai lingvistiseen antropologiaan ei ollut niin keskeistä nähdä. Aina ei nähty yhteyttä edes gumperzilaiseen vuorovaikutussosiolingvistiikkaan, vaikka on sanottava, että esimerkiksi koodinvaihdon tutkimuksessa ja muussa monikielisten yhteisöjen tarkastelussa se on ollut keskeisellä sijalla; tarkoitan tässä sellaista tutkimusta, jota edustaa esimerkiksi Susan Ervin-Tripp (ks. esim. 1972). Etnografia tuntuu 2000-luvun sosiolingvisteistä siinä määrin uudelta, että Rampton (2007) nimeää Britanniassa viime vuosikymmeninä muotoutuneen lingvistisen etnografian *uus-hymesilaiseksi* ja Eckert (2012) kuvaa variaation tuloa sosiolingvistiseen variaationtutkimukseen kolmessa aallossa, joista vasta toisessa ja etenkin kolmannessa etnografian merkitys aineistonkeruun metodina korostuu.

Britanniassa joukko sosiolingvistejä on alkanut profiloita tutkimuksensa

lingvistiseksi etnografiaksi (*linguistic ethnography*; ks. Rampton ym. 2004, 2007; Creese 2008), jonka teoreettiselle viitekehykselle Hymesin puheen etnografia ja Gumperzin vuorovaikutussosiolingvistiikka ovat keskeisiä. Creesen (mas. 233–234) mukaan lingvistinen etnografia saa analyttiset työkalunsa diskurssianalyysistä ja keskustelunanalyysistä ja liittyy laajemmin sosiaalitieteiden poststrukturalistisiin teorioihin. Brittiläinen lingvistinen etnografia on muotoutunut tutkittaessa uusia tekstitaitoja (*new literacies*), globalisaatiota, luokkahuonevuorovaikutusta ja kielenopetusta sekä kielellistä epätasa-arvoisuutta ja etnisyyttä työpaikoilla ja kouluissa. *Journal of Sociolinguisticsin* erikoisnumerossa 11/5 (2007) esimerkiksi Ben Rampton, Jan Blommaert ja Martyn Hammersley pohtivat sen suhdetta aiempiin etnografiaa hyödyntäneisiin kielen sosiaalisista ulottuvuuksista kiinnostuneisiin lähestymistapoihin. He kaikki näkevät sen yhteyden Hymesin ja Gumperzin puheen etnografiaan – Hammersley (mas. 690) jopa kysyy, ulottuuko ”uusi” lingvistinen etnografia lainkaan muille alueille kuin puheen etnografia.

Hammersley (mp.) pohtii, missä määrin lingvistisen etnografian voi ajatella ”napakoittavan” (*tying down*) etnografiaa, jos siinä ei kuitenkaan omaksuta keskustelunanalyysin aivan tiukimpia aineistoon ja sen analyysiin kohdistuvia vaatimuksia. Hän viittaa tässä Ramptonin (2006: 394–395) muotoiluun siitä, että etnografia voi auttaa kielitiedettä avautumaan (*opening linguistics up*) ja kielitiede taas tuoda napakkuutta etnografiaan (*tying ethnography down*). Ramptonin (mp.) mukaan kielitieteilijän olisi hyvä herkistyä niille prosesseille, joissa hänen väittämänsä syntyvät, ja etnografi voisi saavuttaa lisää tarkkuutta ja luotettavuutta pyrkimällä kielitieteissä yleisesti käytettyihin aineistotyypeihin, esimerkiksi litteroituihin nauhoitteisiin. Rampton pitää sekä keskustelunanalyysin että kriittisen diskurssianalyysin antia lingvistiselle etnografialle keskeisenä. Keskustelunanalyysia hän pitää tärkeänä välineenä nimenomaan siinä, että päästään käsiksi arjen ilmiöihin, jotka tavallisesti jäävät huomaamatta (2007: 591).

Niin Rampton, Hammersley kuin Blommaertkin näkevät lingvistisessä etnografiassa myös vähintään perheyhtäläisyyden pohjoisamerikkalaiseen lingvistiseen antropologiaan. Näkyvin ero siihen on tutkimuksen kohde: siinä missä pohjoisamerikkalainen lingvistinen antropologia on perinteisesti pyrkinyt tekemään vieraasta tuttua, lingvistisen etnografian kohteet ovat usein läheltä, tuttuja ja arkipäiväisiä - oli kohteena sitten institutionaalinen tai ei-institutionaalinen vuorovaikutus – ja niitä pyritään katsomaan uusin silmin (Hammersley 2007: 689). Osittain tutkimuskohteista ja -aiheista seurannee myös se, että brittiläinen lingvistinen etnografia keskustelee toisen kielen omaksumisen tutkimuksen ja soveltavan kielitieteen kanssa ehkä muita lingvistis-sosiologis-etnografisia lähestymistapoja vilkkaammin (ks. Rampton 2007: 586). Kaikkien etnografisten lähestymistapojen kanssa lingvistinen etnografia jakaa kenttätyötavat, jossa tutkija on tiiviissä vuorovaikutuksessa tutkittaviensa kanssa, sekä tutkijanposition

reflektoinnin osana tutkimuksen tekoa (ks. esim. Rampton 2007: 595).

Kvantitatiivisten metodien ja määrään pohjaavien yleistettävyyden tavoitteiden vuoksi sosiolingvistinen variaationalyysi erkaantui Hymesin ja Gumperzin laadullisista lähestymistavoista. Sisäisen kritiikin (Cameron 1990; Singh 1996; suomeksi ks. Lappalainen 2004: 15–16) ja itsetutkiskelun seurauksena variaationtutkimuksessakin kuitenkin kiinnostuttiin yksilön ja ryhmän suhteesta sekä vuorovaikutusprosesseista, joissa kielenpiirteet keräävät sosiaalista merkitystä. Toisin sanoen variaationtutkimus päätyi eri reittiä samojen sosiaaliseen indeksisyyteen liittyvien kysymysten äärelle kuin niin sanottu globalisaation sosiolingvistiikka (ks. luvut 1.4.1, 1.4.4). Eckertin (2005; 2012) erottelemat sosiolingvistisen variaationtutkimuksen kolme aaltoa (ks. myös luvut 1.4.2; 1.4.3) eroavat toisistaan siinä, miten tutkittava yhteisö määritellään, millaisina nähdään variaation kanssa korreloivat sosiaaliset kategoriat ja miten kielellisten varianttien tai resurssien kuvataan liittyvän näihin kategorioihin. Koska käsitys tutkimuksen kohteesta muuttuu aalloittain, myös metodit muuttuvat: etnografialla on eri aalloissa eri rooli.

Ensimmäistä aaltoa Eckert kutsuu haastattelututkimuksen kaudeksi (*survey era*), jossa etnografisella metodilla ei ollut keskeistä osuutta. Ensimmäinen aalto loi yleiskuvaa variaatiosta: otokset olivat suuria ja yhteisöt oli määritelty maantieteellisesti. Etnografia astuu variaationtutkimukseen toisessa aallossa. Siinä tutkimusote on edelleen kvantitatiivinen; piirteiden kielellistä variaatiota tarkastellaan tilastollisin keinoin. Etnografian avulla pyritään kuitenkin löytämään paikallisesti merkitykselliset sosiaaliset kategoriat. Toisessa aallossa tutkittava yhteisö on edelleen maantieteellisesti rajattu, mutta sitä lähestytään etnografisin metodein. Variantit liitetään paikallisesti merkittäviin sosiaalisiin kategorioihin, ja tyyli nähdään kytköksinä noihin kategorioihin. (Mas. 91–93.) Toisen aallon etnografisena, kvantitatiivisena variaationtutkimuksena Eckert (2005, 2012: 88) mainitsee Labovin (1963) varhaisen tutkimuksen Martha's Vineyard -saarelta. Labov hyödynsi tutkimuksessaan osallistuvaa havainnointia ja osoitti, että kielellinen variaatio korreloi paikallisidentiteetin ja elämäntyylin kanssa. Tutkimus tehtiin jo, kun ensimmäisen aallon tapaiset haastattelututkimukset olivat valtametodi, ja Eckert (2005) huomauttaakin, etteivät aallot ole tiukasti kronologisia vaan sekoittuvat ajallisesti.

Variaationtutkimuksen kolmannessa aallossa (Eckert 2012: 93–97) keskeinen lähtökohta on, että kaikenlainen variaatio voi kantaa sosiaalista merkitystä (ks. myös Eckert 2005). Siksi tarkasteltavia piirteitä ei voi etukäteen päättää, vaan on havainnoimalla päästävä selville paikallisista sosiaalisista ja kulttuurisista merkityksistä ja siitä, mihin kielenpiirteisiin ne assosioidaan. Kolmannen aallon metodina on etnografia toimintayhteisössä (*community of practise*, ks. Meyerhoff 2002; ks. myös luvut 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4). Toimintayhteisö on konkreettinen

paikallinen ihmisjoukko, joka kohtaa tietyn päämäärän vuoksi. Ideatasolla se on osa puheyhteisöä (*speech community*), jota voi verrata Andersonin (1983) kuvitellun yhteisön (*imagined community*) käsitteeseen. Niin kuin esimerkiksi Quistin (2005, 2008) ja Snellin (2010) tutkimuksissa, tässäkin tutkimuksessa toimintayhteisön muodostaa koulu. Tarkastelen sosiaalista indeksisyyttä ja rekisteriytymisprosesseja pääasiassa nimenomaan siinä sosiaalisessa toiminnassa, jossa nuoret asemoivat itseään ja muita koulun sosiaaliseen järjestykseen. Suomessa kouluetnografioita ovat tehneet sosiologit (ks. esim. Gordon ym. 2007). Niissä on tutkittu sekä koulua institutionaalista näkökulmasta että nuorten epämuodollista vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen kenttätönnön metodeista olen velkaa erityisesti Tarja Tolosen (2001) kouluetnografialle, jossa hän tutki nuorten tyylejää ja niiden yhteyksiää sukupuoleen kahdessa helsinkiläisessä yläkoulussa.

2.3 TÄMÄN TUTKIMUKSEN KENTTÄTÖ

Aineistoni on kerätty kahden itähelsinkiläisen yläkoulun oppilaiden parista vuosien 2006–2009 aikana.¹⁷ Pisin yhtenäisen aineistonkeruurupeama oli noin yhden kouluvuoden mittainen, ja sen aikana keräsin suurimman osan aineistosta.

Aloitin aineistonkeruun käymällä läpi koulujen Internet-sivustoja. Otin yhteyttä seitsemään sellaiseen helsinkiläiseen yläkouluun, joiden sivuilta löysin maininnan esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksesta tai maahanmuuttajien äidinkielten tai uskontojen opetuksesta. Lähetin koulujen rehtoreille sähköpostin, jossa kerroin, että etsin monikulttuurista koulua, jossa voisin toteuttaa kielitieteellisen ja etnografisen väitöskirjatutkimuksen. Mainitsin, että yhteydenottoni voi välittää myös suomi toisena kielenä -opettajalle tai jollekulle muulle opettajalle, jolla on luonteva side koulun monikulttuurisuuteen. Sain vastauksen neljästä koulusta: kahdesta koulusta minulle vastasi rehtori, yhdestä suomenopettaja ja yhdestä ottivat yhteyttä sekä rehtori että suomenopettaja. Yhden koulun rehtori arveli, ettei hänen koulunsa ole sopiva tutkimukseen, ja toiseen kouluun yhteydenpito tyrehtyi lupaavasta alusta huolimatta. Kahteen muuhun kouluun minut toivotettiin tervetulleeksi, ja ne lopulta valikoituivatkin tutkimuskouluiksi.

Kutsun kouluja ja asuinalueita, joilla ne sijaitsevat, peitenimillä Mäntymetsää ja Koivulehto. Tutkimuskouluni sijaitsevat itäisen Helsingin 1960–70-luvuilla rakennetuissa lähiöissä, joissa muiden kuin suomen- tai ruotsinkielisten asukkaiden osuus on viidestätoista reiluun 20 prosenttiin. Ulkomaisten kansalaisia alueiden asukkaista on 9–15 prosenttia. Sain kouluilta tiedot oppilaiden kansallisuuksista

¹⁷ Suojellakseni tutkittavieni henkilöllisyyttä en ilmoita vuosilukuja tämän tarkemmin.

ja virallisiin tilastoihin merkitystä äidinkielestä. Molemmissa kouluissa oppilaat edustavat noin pariakymmentä kieltä ja kansallisuutta. Saamani luvut eivät juuri kuvaa oppilaiden etnis-kulttuuris-kielillisestä taustaa: Suomen kansalainen voi olla monikielinen, eikä kansallisuus muutoinkaan paljasta äidinkieltä. Suomessa viralliseksi äidinkieleksi voidaan sitä paitsi merkitä vain yksi kieli. Näin esimerkiksi kaksi- tai monikielinen tausta ei näy tilastoissa lainkaan. En myöskään ole aivan varma, ovatko vanhemmat aina ilmoittaneet koululle sen äidinkielen, joka on merkitty nuoren äidinkieleksi valtakunnallisiin rekistereihin. Sanomattakin on selvää, että tilastot tai viralliset rekisterit eivät kerro mitään siitä, miten nuoret käyttävät kieliään tai millainen heidän suhteensa niihin on.

Tutkimuskoulujeni kielellis-kulttuurista moninaisuutta voi kuvata superdiversiteetin näkökulmin (vrt. Vertovec 2007; Wessendorf 2013, 2014; ks. myös luku 1.4.4): koulujen toimintayhteisöjen jäsenet ovat tulleet sinne eri elämänvaiheissa, eri maanosista, erilaisilla statuksilla ja erilaisia reittejä. Heidän kielelliset repertuaarinsa koostuvat erilaisista resursseista: osalla on sellaisia kielellisiä resursseja, joita ei ole kukaan toisella, osa resursseista on eri tavoin yhteisiä. Toimintayhteisön jäsenten suhde valtakieleen ja koulun opetuskieleen, suomeen, on asymmetrinen: osa on syntynyt Suomessa suomenkieliseen perheeseen, osa on syntynyt Suomessa muunkieliseen perheeseen, osa on syntynyt muualla muunkieliseen perheeseen. Osa on käyttänyt suomea vasta muutaman vuoden, osa koko ikänsä.

Tilastojen valossa Koivulehdon ja Mäntymetsän lähiöt näyttävät alempien sosiaaliluokkien asuinalueina: Koivulehdossa korkeakoulututkinto on alle 10 prosentilla aikuisista, ja lähes 70 prosenttia asunnoista on vuokra-asuntoja. Mäntymetsän alueella korkeakoulututkinto on reilulla 10 prosentilla aikuisista, ja asunnoista on vuokra-asuntoja yli 40 prosenttia. Alueille näyttää myös keskittyneen sosiaalisia ongelmia: Työttömyysprosentti on Koivulehdossa Helsingin suurimpia ja Mäntymetsässäkin yli 10. Toimeentulotuen saajia on sekä Koivulehdossa että Mäntymetsässä yli kaupungin keskiarvon. (Helsingin kaupungin tietokeskus 2014.) Internetin keskustelupalstoilla surffaillemalla saa sen käsityksen, että sekä Mäntymetsän että Koivulehdon julkinen imago on melko negatiivinen. Toisaalta alueiden luonnonläheisyyttä ja joitakin palveluja kehuaan.

Tilastot tai keskustelupalstat eivät välttämättä kerro siitä, millaisena alueiden asukkaat itse näkevät alueensa tai millainen heidän suhteensa asuinalueeseen on. Havainnointini perusteella oppilaat tiedostavat koulujensa villin maineen ja moniethnisen mielikuvan, joka kouluihin liitetään, mikä tulee esiin kahdessa seuraavassa kenttäpäiväkirjakatkelmassa. Esimerkissä 2_1 eräs oppilas nimittää Mäntymetsän koulua ”pakolaiskouluksi”, ja esimerkissä 2_2 Koivulehdon oppilas antaa ymmärtää, että koulun oppilaat ovat muihin nuoriin verrattuna jotenkin erityisen mahdottomia.

Esimerkki 2_1. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.¹⁸

Pojat - - kysyivät, mitä oikein teen koulussa. Kysyin, eikö Branko muista, ja kerroin, että olen tutkija. Shua sanoi: "No tutki mua". Hän kysyi, miksi olen tullut juuri tähän kouluun. Mietin vähän aikaa, mitä sanoisin, ja sitten päätin sanoa totuuden. Sanoin, että mua kiinnostaa se, että koulussa on paljon eri kieliä. Tähän se yksi poika, jota en tunne, kommentoi: "Pakolaiskoulu", ja Shua: "Olisit mennyt X:n, siäl on viä enemmä."

Esimerkki 2_3. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, helmikuu.

Menin kymppiluokan tunnille. Noin kahdessakymmenessä minuutissa kaikki oli valuneet luokkaan, ja vasta sitten [eräs oppilas] kysyi: "Mitä tutkimusta täällä oikeen tehään." Esittelin itseni, kerroin että teen tutkimusta "teiänikäisistä nuorista". Vähän ajan päästä käytiin tämä dialogi:

Eero: hei teetsä tätä tutkimusta vaan täs koulus?

Heini: E

E: Hyvä. ettei kaikki luule et tänikäset nuaret on tälläsiä ku Koivulehdossa.

H: ai millasia?

[Eräs] poika: no nyt se alko tekeen sitä tutkimusta

Muutoin ainakin Mäntymetsän alueeseen liitetään ainakin seuraavien havaintojeni perusteella lähiömäisyyden leima; alue on esikaupunkia, josta puuttuvat keskustan virikkeet.

Esimerkki 2_4. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, syyskuu.

Keskusteltiin myös siitä, kenen kanssa ja missä kukakin viettää vapaa-aikaa. Juuli oli huolissaan siitä, että hän ei "tunne ketään" (niitä joista Mary puhuu) ja kysyi, missä he asuvat. Mary vastasi: "Ai mun kaverit? No ei ainakaan Mäntymetsässä." Maryn mielestä Mäntymetsässä "ei jaksa hengaa" koska siellä "ei ole mitään".

Esimerkki 2_5. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu. Biologiantunnilla ovat aiheena metsän eläimet.

Oleg: ope saaks jäniksii ampua

ope: saa metsästysaikaa

Oleg: saaks tääl Mäntymetsäs ampua

ope: no ei nyt kaupungissa

Oleg: ei tää o kaupunki tää o Mäntymetsä

¹⁸ Jos kenttäpäiväkirjamerkinnän yhteydessä on mainittu kuukausi, merkintä on tehty pisimmän yhteinäisen aineistonkeruurupeaman aikana. Se alkoi syyskuussa ja loppui kouluvuoden lopussa toukokuussa.

Alueiden sosiaaliset ongelmat, joista tilastot puhuvat karua kieltään, ovat esillä koulun arjessa esimerkiksi ongelmina perheissä. Epäsuorasti ne käyvät ilmi esimerkiksi seuraavanlaisista havainnoista:

Esimerkki 2_6. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, tammikuu. Ryhmä oppilaita keskustelelee s2-tunnilla uutisista.

Toinen teema, josta syntyy aika paljon keskustelua, on lasten huostaanotto ja lastenkodit. Tuntuu, että tässä keskustelussa tulee esiin alue ja sosiaalinen tausta: ainakin viidellä on tuttu tai ystävä, joka on karannut, huostaanotettu tai asuu lastenkodissa. Lastenkotia kutsutaan tuttavallisesti "lastikseksi".

Vaikka tarkoitukseni alun perinkin oli tutkia nuorten keskinäistä vuorovaikutusta eikä pelkästään opetustilannetta tai luokahuonevuorovaikutusta, valitsin koulun tutkimusympäristökseni käytännön syistä: koulussa käyvät pääosin samat ihmiset melko säännöllisesti usean vuoden ajan ja tavoitan erityylyisiä nuoria toisin kuin vaikkapa tietyissä harrastusryhmissä. Koulupäivän aikana nuoret myös joutuvat monenlaisiin tilanteisiin: he puhuvat keskenään välitunnilla ja oppitunneilla, osallistuvat opetukseen ja keskusteluun luokassa ja keskustelevat kahden kesken opettajien tai henkilökunnan kanssa. Siksi kouluista on mahdollista kerätä vaihtelevaa aineistoa. Kun nuoret sitä paitsi viettävät kolmasosan vuorokaudesta koulussa, ei ole syytä pitää koulua erikoislaatuisena poikkeustilana, vaan nuorten elämässä yhtä keskeisenä tai arkisena paikkana kuin vaikka koti, nuorisotalo tai ostoskeskus olisi (vrt. Quist 2005). Toimintayhteisöiksi määriteltyinä (ks. luku 1.4) koulut ovat myös analyysini välineitä: juuri ne luovat kontekstin kuvaamilleni rekisteriytymisprosesseille ja sosiaaliselle indeksisyydelle, ja nuoret asemoivat itseään sosiaalisesti suhteessa koulujen toimintayhteisöihin.

Kaksi ensimmäistä kenttätyöjaksoani olivat noin kuukauden mittaisia.¹⁹ Ensimmäisen kenttätyöjaksoni aikana solmin molemmissa kontakteja opettajiin ja oppilaisiin, joista tuli tutkimukselleni keskeisiä. Etenkin Mäntymetsässä tutustuin nuoriin, jotka ovat olleet mukana tutkimuksessa kaikilla kenttätyöjaksoilla. Tein muistiinpanoja ja sain ensimmäiset vaikutelmani kouluista. Mäntymetsässä tein yhden haastattelun, mutta huomasin myöhemmin, että tämä oli hätköityä: tutkittavat eivät ehkä vielä luottaneet minuun tarpeeksi, enkä itse osannut kysyä niitä kysymyksiä, jotka minua pidemmän havainnoinnin jälkeen olisivat kiinnostaneet. Toisella kuukauden mittaisella kenttätyöjaksolla keskityin Koivulehdon oppilaisiin

19 Aloittaessani tutkimuksen työskentelin ulkomailla ja tarkoitukseni oli kerätä aineistoa Suomessa ollessani usean kenttätyöjakson aikana. Siirtyminen Suomeen päätoimiseksi tutkijaksi mahdollisti pidemmän kenttätyöjakson.

ja tein neljä haastattelua sellaisten oppilaiden kanssa, jotka olivat päättämässä peruskouluaan vielä samana keväänä. Seurasin myös alempien luokkien tunteja tutustuakseni oppilaisiin, jotka vielä jäivät kouluun. Mäntymetsässä tutustuin yhä paremmin luokkaan, jonka oppilailta keräsin lopulta kaikkein eniten materiaalia.

Aktiivisin ja pisin yhtämittäinen kenttätöjakseni kesti yhden kouluvuoden syyskuusta toukokuuhun. Vaikka tutkimukseni kohteena ovat nuoret, pidin aineistonkeruuni onnistumisen kannalta hyvin tärkeänä, että opettajat ovat tietoisia siitä, millaista tutkimusta teen ja miten. Olin aiempien lyhyiden vierailujeni aikana osallistunut molemmissa kouluissa opettajainkokoukseen, joissa olin esitellyt itseni ja tutkimusprojektini, mutta kävin pisimmän aineistonkeruurupeaman aluksi opettajainkokouksissa uudelleen, jotta kaikki opettajat varmasti muistavat ja tunnistavat minut. Kerroin opettajille, että tutkin nuorten vuorovaikutusta, ja tarvitsen haastatteluaineiston lisäksi aineistokseni aivan arkista keskustelua erilaisista koulupäivän tilanteista sekä tietoa siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa nauhoitukset on tehty. Sanoin että minua kiinnostavat nimenomaan monikieliset koulut. Kuvasin, millaisia aineistoja minun on tarkoitus kerätä ja miten sen käytännössä teen. Varoitin opettajia siitä, että vaikka en halua häiritä opetusta, en voi toimia moraalisen auktoriteettina, koska haluan saada kontaktin nimenomaan oppilaisiin.

Kenttätöissä jouduin silloin tällöin ristiriitaisiin tilanteisiin, kun halusin olla lojaali sekä opettajille että oppilaille, tai tutkijan uteliaisuus kohdistui johonkin muuhun kuin tunnin aiheeseen liittyvään toimintaan (vrt. Tolonen 2001: 62).

Esimerkki 2_7. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Jouduin aika vaikeaan tilanteeseen. Oli tarkoitus, että luokka tekee paritöitään, ja Mary ryhtyikin työhön. Shadi kuitenkin halusi paljon mieluummin jutella minun kanssani. Olisin tietysti mielelläni jutellut hänen kanssaan, mutten mitenkään voinut häiritä tuntia. Yritin kysellä, mistä maista he tekevät ryhmätyön. Shadi tajusi tarkoitukseni: "Höh, no mullon se kotona koneella." Shadi otti esiin kovakantisen kirjan. Näin sivusilmällä, että se oli päiväkirjan tapainen. Selailin diskreetisti hakemaani kartastoa, en halunnut urkkia. Yllätyksekseni Shadi halusi, että luen hänen runojaan. - - Olin hirveän otettu, että Shadi näytti niitä minulle, ja harmissani, etten voinut keskittyä niihin enempää, kosken halunnut häiritä tuntia.

Pääsääntöisesti opettajat suhtautuivat minuun erittäin hyvin, ja heidän apunsa ja ymmärtäväisyytensä oli aineistonkeruun kannalta korvaamattoman tärkeää. Minua ei kertaakaan kielletty osallistumasta oppitunnille tai muihin koulujen tilaisuuksiin.

Monet opettajat myös ottivat minut mukaan tunnin toimintaan. Minut tavatessaan opettajat usein kyselivät tutkimustyöni etenemiseen tai yksityiskohtiin liittyviä kysymyksiä, ja sain näistäkin keskusteluista perspektiiviä ja arvokasta taustatietoa.

Oppilaisiin tutustuin pääasiassa niin, että esittäydin tunti-ilanteissa luokille, jotka kiinnostivat minua esimerkiksi monietnisyytensä vuoksi. Tunneilta tuttujen oppilaiden kautta tutustuin välitunneilla heidän ystäviinsä eri luokilta. Esittäytyessäni kerroin oppilaille, että vietän aikaa joissakin kouluissa, koska teen tutkimusta heidän ikäisistään nuorista. Mainitsin että olen Helsingin yliopiston suomen kielen oppiaineesta ja että minua kiinnostaa, mitä nuoret ajattelevat elämästä ja koulustaan ja mitä he tekevät keskenään. Jos minulta kysyttiin, miksi olen juuri tietyissä kouluissa, saatoin sanoa, että minua kiinnostavat sellaiset koulut, joissa on oppilaita eri puolilta maailmaa ja joissa puhutaan eri kieliä. Minusta ei tuntunut tarpeelliselta peitellä sitä, että olen kielentutkija: haastatteluissa kyselin kuitenkin kieleen liittyviä kysymyksiä. Kaiken kaikkiaan pidin päällimmäisenä ohjenuoranani sitä, että olen kentällä rehellisesti oma itseni ja tutkijan roolissa. Päätin vastata mahdollisimman rehellisesti itseäni ja tutkimustyötäni koskeviin kysymyksiin, mikä oli hyvä, sillä kysymyksiä tuli usein yllättäen ja niihin oli reagoitava spontaanisti. Vaikka kerroin nuorille eri tilanteissa aina uudestaan, miksi olen koulussa, sain huomata, että nuoret eivät muistaneet tai ymmärtäneet, miksi olen koulussa. Se ei ehkä kiinnostanut heitä kovasti, eivätkä he olleet keskittyneet asiaan.

Esimerkki 2_8. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, tammikuu.

Layla tulee juttelemaan. Hän kyselee, mitä oikein teen kameralla, ja tästä alkaa pitkä keskustelu tutkimuksesta. Hän kysyy, miksi olen niin pitkään koulussa, mitä hyötyä siitä on. Kerron, että haluan ihan oikeasti tutustua nuoriin ja heidän ajatuksiinsa ja kirjoittaa tutkimukseni kirjaksi. Layla ihmettelee, miksen vain keksi juttuja itse - tai kirjoita omista nuoruusmuistoistani, olenhan minäkin ollut koulussa ja nuori. Vastaan, että maailma on muuttunut; esimerkiksi minun koulussani ei ollut somaleita. Eikä ollut kännyköitä eikä internetiä. Sanon, että se on esimerkiksi kiinnostavaa, mitä nuoret internetissä tekevät. Tätä Layla pitää aivan idioottimaisena: "No chattaa, kirjoittaa sähköpostia, on ircissä. Kaikkihan sen tiätää." Hän sanoo ainakin kahdesti, ettei ymmärrä juttujani.

Esimerkki 2_9. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Xasan kysyy, olenko sosiaalivirastossa töissä, mikä osoittaa, että hän ei ole käsittänyt lainkaan, mitä teen, vaikka olen useaan kertaan selittänyt, ja hänelle vielä rauhallisesti kahden kesken haastattelun alussa. Sanon että olen tutkija. Sen Xasan yhdistää yksityisetsivään. Xasan sanoo, etteivät he edes

tiedä nimeäni, ja sanon mielestäni ihan leikkisästi, että olen esitellyt itseni moneen kertaan (mikä pitää paikkansa).

Joskus nuoret taas kysyvät kriittisiä ja osuvia kysymyksiä liittyen työhöni ja tuntuivat ainakin jollain lailla ymmärtävän tarkoitukseni:

Esimerkki 2_10. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

- - Miriam alkaa tentata minua käytävässä: Miten arvostelen nuoria? Keneen kiinnitin huomiota heidän luokassaan? Juttelimme pitkään tutkimuksesta. Kerron melko rehellisesti ja aika teoreettisestikin mitä teen. Selitän muun muassa, että tarkoitukseni ei ole arvioida tai arvostella nuoria omista lähtökohdistani, vaan ihan oikeasti ymmärtää, mitä nuoret ajattelevat. Miriam sanoo, että se on parempi niin.

Vaikka monet ratkaisut tutkimuskentällä piti tehdä spontaanisti, tein joitakin tietoisia valintoja luodakseni kontaktin nuoriin: Pyrin pukeutumaan nuorekkaasti ja arkisesti esimerkiksi farkkuihin, tennareihin ja neuleisiin. Kuljin oppilaiden kanssa samoja reittejä ja vietin aikaani siellä missä hekin. Luokassa istuin aina oppilaiden kanssa pulpetissa. (Vrt. Tolonen 2001: 62.) Opettajista minut erotti ratkaisevasti se, että minulla ei ollut avaimia: en voinut avalla ovia oppilaille, ja opettajainhuoneeseen päästäkseni minun oli koputettava ovelle aivan kuten oppilaidenkin. Vaikka tämä jollain lailla vaikeutti tutkimustyön arkea etenkin silloin, kun kuljettelin mukani tallennuslaitteita ja etsin sopivia tiloja haastatteluille, tämä oli mielestäni oikea ratkaisu: opettajien auktoriteetti koulussa perustuu osaltaan siihen, että heillä on valta ja välineet rajata ne tilat, joihin oppilaat kulloinkin pääsevät (vrt. Tolonen 2001: 52). Jos minulla olisi ollut tuo valta, oppilaiden olisi ollut vaikea suhtautua minuun vähääkään vertaisenaan. Toisaalta oppilaat tuntuivat kuitenkin hallitsevan joitakin tiloja, ja minun oli kerättävä rohkeutta ja annettava ajan kulu, jotta saatoin luontevasti oleilla niissä:

Esimerkki 2_11. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, tammikuu.

Ruokavälitunnilla istun taas ala-aulassa. En uskalla vielä mennä pöytien ääreen, vaan tarkkailen "vakipaikaltani" penkiltä suklaa-automaatin vierestä.

Esimerkki 2_12. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, maaliskuu.

Ruokalakin oli uusi aluevaltaus, ja siitä rohkaistuneena istahdan alakerran pöydän ääreen katselemaan, kun moniethäinen poikaporukka ja Becky pelaavat korttia.

En etukäteen tehnyt itselleni mitään linjauksia liittyen siihen, millaista oman kielenkäyttöni tulisi nuorten kanssa olla, vaan halusin olla spontaani tässäkin suhteessa. Tarkoitukseni ei missään nimessä ollut kosiskella nuoria esimerkiksi kiroilemalla tai suosimalla ajankohtaisia suosikki-ilmaisuja. Kenttäpäiväkirjan perusteella näyttää kuitenkin siltä, että saatoin poimia kiroisanan nuoren aiemmasta repliikistä ja vedota kiroiluuni, kun koin tärkeäksi korostaa, etten ole opettaja.

Esimerkki 2_13. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, tammikuu.

Tulen luokan eteen, ja siinä odottavat Mikko & kumppanit. Vastapäiseen luokkaan ovat menossa 9c:läiset. Heistä joku kysyy, tulenko heidän tunnilleen. Vastaan, että menen vastapäiseen luokkaan. Tähän Mikko: tuutsä meiän enkuntunnille?

Heini: no ajattelin tulla

Mikko: et vitus tuu

Heini: no vitus tuun

Mikko: ei opettaja saa kiroilla

Heini: ku mä en oo opettaja nii mä saan kiroilla

Kuten edellisistä päiväkirjakatkelmistakin käy ilmi, sain huomata, että aikuinen on koulussa oletusarvoisesti opettaja, vaikka olisi ulkopuolinen ja esitellyt itsensä tutkijaksi. Koska kuitenkin en käyttäytynyt niin kuin opettaja, herätin ihmetystä (vrt. Tolonen 2001: 53). Mäntymetsän koulun Shadi ja Mary, joihin tutustuin kaikista tuttavistani parhaiten, kutsuivat minua itsepintaisesti opeksi, vaikka tiesivät nimeni ja sen, etten ole opettaja. He eivät myöskään missään nimessä suhtautuneet minuun kuin opettajaan, vaan kertoivat esimerkiksi syvimmat salaisuutensa, kiroilivat ja kyselivät intiimejä kysymyksiä. *Ope*-nimityksestä tuli ikään kuin yhteinen vitsi:

Esimerkki 2_14. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Kun taas kerran toistin, että en ole ope, ja sanoin (enimmäkseen virolaistyyttö Liisille, jonka kanssa Shadi on alkanut viettää aikaa), etten ole ope, mutta että tytöt ovat alkaneet kutsua minua opeksi, Shadi sanoi: "Niin sä oot mun kaveri, eks nii." Shadi halusi numeroni, jonka tietysti annoin. Hän kirjoitti nimekseni Heini'ope'.

Vielä silloinkin, kun oppilaat jo olivat sisäistäneet, etten ole "opettajien puolella", he testasivat luotettavuuttani.

Esimerkki 2_15. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Kun opettaja poistuu luokasta, Aleksei kaivaa sipsipussin esiin ja jakaa kaikille. Ihmettelen, onko sipsien syöminen niin

kiellettyä, että se täytyy tehdä noin salamyhkäisesti. Aleksei katsoo minua ja sanoo: "Toi Heini varmaan kertoo." Mikkokin yhtyy keskusteluun:

Mikko: oot sitte hiljaa

Heini: totta kai mä oon hiljaa

Aleksei: miks sä oot meiäl luakassa?

Heini: ku te ootte kivoja

Mikko: sä sanot noin kaikille luokille

H: en muuten sano

Kun ope palaa luokkaan, kaikkialta kuuluu rouskutusta ja monella on sipsejä sylissä. Ervin nostaa sormen huulille, katsoo minua ja sanoo: "Shh." En ymmärrä, miksi sipsien syöminen on niin salaista.²⁰

Mitä pidempään olin ollut kouluissa yhtäjaksoisesti ja mitä paremmin oppilaat tottuivat kummalliseen välirooliini, sitä vähemmän minun pelättiin olevan kurin ja järjestyksen edustaja. Esimerkiksi tupakointia välitunnilla ei pidetty minulta millään lailla salassa, vaikka se opettajilta haluttiinkin pitää.

Sukupuoleni vuoksi ajauduin usein erityisesti tyttöjen kanssa jonkinlaiseen isosiskon rooliin. Etenkin Shadin, Maryn ja Kadrin kanssa kävimme useita keskusteluja liittyen esimerkiksi seurusteluun. Sukupuoleni vaikutti myös niin, että poikien kanssa tuntui vaikeammalta solmia luontevaa kontaktia (vrt. Tolonen 2001: 57).

Mäntymetsän koulussa oppilaista erottui jo kenttätyön alkuvaiheessa eräs ryhmittymä, johon tuntui vaikealta saada yhteyttä: venäjänkieliset, erityisesti tytöt. He eivät olleet kiinnostuneita minusta, eivätkä tiemme edes usein kohdanneet, ellen varta vasten mennyt tunnille, jossa oli venäjänkielisiä. Venäjänkielistä ryhmittymää tuntui vaikealta lähestyä siksikin, että nuoret puhuivat keskenään aina venäjää. Sekä opettajat että muut oppilaat kokivat heidän eristäytyvän muista. Kenttäpäiväkirjaan olen kirjannut sekä omia havaintojani venäläisten tiiviistä ryhmästä että opettajien ja muiden oppilaiden suhtautumista heihin:

Esimerkki 2_16. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, syyskuu.

Venäläistytöt ovat aina yhdessä.

Esimerkki 2_17. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Marina ei muistanut minua ja kysyi heti: "Kuka toi on?" Hän on ainoa venäläistytöistä, joka jotenkin reagoi minuun. - - he [venäjänkieliset tytöt] erottautuvat aina ihan omaksi porukakseen. Fahim, Sergei, Sharan, Nisaran ja Aarya tervehtivät aina.

²⁰ Tolonen (2001: 60) kuvaa juuri karkinsyöntiä tunnilla sellaiseksi toiminnaksi, johon osallistumalla tutkija joutuu oppilaiden ja opettajien väliin.

Esimerkki 2_18. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Venäläiset ovat tunnilla taas ihan erillään ja käyttäytyvät vähän riehakkaasti: he soittelevat puhelimesta jotain huumoriviestiä. Kadri pyörittelee silmiään ja kommentoi venäläisten käytöstä tyhmäksi. Mariasta hän sanoo: "Se kiukuttelee koko aja."

Esimerkki 2_19. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, maaliskuu.

Toisen s2-tunnin jälkeen juttelen open kanssa oppilaista. - - Tulee puhe venäjänkielisistä oppilaista. Kerron havainnoistani liittyen siihen, että venäläiset eristäytyvät eivätkä halua puhua suomea. Ope sanoo, että varsinkin [tietyn luokan] kanssa tilanne on riistäytynyt käsistä. He puhuvat tunneillakin vain venäjää --. Ryhmän kiinalaispoika Jian oli todennut edellispäivänä: "Koko päivä minä kuulen vain pa russki pa russki." (Tämä on sitaatti opelta.)

Haluan korostaa, että näitä havaintoja ei pidä yleistää kaikkia toimintayhteisöjä koskevaksi siten, että juuri venäjänkieliset aina erottautuisivat muista: esimerkiksi Raevaaran (2015a, 2015b) tutkimalla nuorisotalolla venäjänkieliset eivät vetäydy omiin oloihinsa. Venäjänkielisten käytöstä tässäkin toimintayhteisössä ei pidä myöskään kevyin perustein selittää etnisellä, kielellisellä tai kulttuurisella taustalla; omia ryhmittymiään voivat toki muodostaa minkäkieliset hyvänsä. Myös esimerkiksi somalinkieliset viettävät välitunneilla aikaa keskenään. Sillä, että venäjänkieliset ovat yksi isoimpia kieliryhmiä ja emämaa on lähellä, voi kuitenkin olla merkitystä niin, että oman kielen asema kaveripiirissä ja kulutetussa populaarikulttuurissa on vahva. Otan venäjänkielisten tyttöjen tiiviin ryhmän huomioon Mäntymetsän koulun sosiaalisten ja etnisten suhteiden kokonaisuutta kuvatessani, mutta edellä kuvatuista syistä kukaan venäläistyöistä ei osallistunut haastatteluihin tai nauhoituksiin. Tästä syystä en pysty kuvaamaan ryhmän sisäistä dynamiikkaa enkä käsittelemään venäjänkielisten tyttöjen omia kannanottoja koulun sosiaaliseen järjestykseen. Tiedostan, että on oltava varovainen siinä, millaisen katseen kohteeksi heidät asetan.

Kaiken kaikkiaan se, miten ja kuinka hyvin tutustuin nuoriin, vaihteli paljon. Jotkut ottivat heti uskotukseen, osaan tuntui niin vaikealta saada kontaktia, ettemme olleet tutustuneet vielä vuoden lopussakaan, ja suurin osa oppilaista sijoittui näiden ääripäiden väliin. Suhtautuminen minuun myös vaihteli päivittäin: oppilas, joka yhtenä päivänä hakeutui seuraani, suhtautui ehkä jonakin toisena päivänä hyvin välinpitämättömästi. Kootusti voi sanoa, että nuorten luottamus oli ansaittava vähitellen ja tiellä täydestä tuntemattomuudesta puheväleihin oli monta etappia: jo se, että minun sallittiin olla kuuloetäisyydellä, oli jonkinlaista hyväksymistä. Vain hyvin harvoin läsnäolooni esimerkiksi oppitunneilla suhtauduttiin vihamielisesti tai aggressiivisesti.

Syyslukukauden kuluessa huomasin, että minusta oli varsinkin Mäntymetsässä tullut yhteisön jäsen, jolta odotettiin tietynlaista osallistumista ja sitoutumista (vrt. Tolonen 2001: 63), minkä huomaa seuraavista päiväkirjamerkinnöistä:

Esimerkki 2_20. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, syyskuu.

Shadi ja Mary tulivat juttelemaan. Mary pyysi minut hänen, Juulin ja Shadin viereen istumaan. Myöhemmin meidän ryhmään tuli vielä Amina.

Opettaja jakoi muille paitsi minulle paperit, joiden kuviin oli ryhmässä tarkoitus pohtia sopivat verbit. Shadi kysyi minulta: "Miks sä et tee mitään?" Hain paperin ja aloin tehdä tehtävää. Kun oli tarkoitus jakaantua pareihin, Shadi kysyi: "Kenen pari sä voit olla?" Tuntui hauskalta, ihan kuin olisin yksi heistä.

Esimerkki 2_21. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Tulen koululle myöhään, koska aamulla oli - - luento. Aikomukseni on mennä - - historiantunnille. Kadri ja Laura istuvat luokan ulkopuolella. Kadri kysyy: "Miks sä tuut vasta nyt?" On jälleen ihan kuin kuuluisin luokkaan ja olisin lintsannut koulusta. Istun tyttöjen seuraksi, juttelemme. Laurakin selvästi ottaa minuun enemmän kontaktia edellispäivän kuvaamataidontunnin ansiosta.

Roolissani ja kenttätöön kulussa kahdessa koulussa on paljon samaa, mutta myös eroavaisuuksia. Kenttäpäiväkirjasta huomaan, että Mäntymetsässä viettämieni päivien jälkeen olen kirjoittanut paljon enemmän pohdintaa roolistani kuin Koivulehdon päivien jälkeen. Mäntymetsässä olin silloin tällöin tai jopa usein yksi oppilaista, Koivulehdossa taas olin enimmäkseen ulkopuolinen tarkkailija, joka hyväksyttiin, mutta jätettiin omiin oloihinsa. Tämä johtui varmaankin useasta seikasta. Ensinnäkin tutustuin Mäntymetsässä jo ensimmäisen lyhyen kenttätöjaksonei yhteydessä Shadiin, Maryyn ja Kadriin, jotka aivan kenttätöni loppuaikoihin asti olivat jollain lailla viiteryhmäni ja toimivat oppainani kouluun. Koivulehdossa en luonut näin aikaisessa vaiheessa näin vahvoja siteitä yksittäisiin oppilaisiin. Koivulehdossa kävi usein niin, että opettajat esittelivät minut luokalle, ja joskus opettajat myös ehdottivat, ketkä oppilaista voisin valita haastatteluun, minkä johdosta oppilaat ehkä arvelivat minun kuuluvan virallisen koulun järjestykseen. Toisaalta aloitin aktiivisen kenttätöön Koivulehdossa myöhemmin kuin Mäntymetsässä, ja kenttätöön käytäntöihin liittyvät pohdinnat ovat siksi Mäntymetsästä, kun taas Koivulehtoon mennessäni olin jo oppinut, miten jotkin asiat on hyvä hoitaa. En silti usko, että aineistoni Koivulehdosta on aivan pinnallista

tai laadultaan huonompaa kuin Mäntymetsästä. Lopulta tutustuin Koivulehdossakin erityisesti yhteen luokkaan, ja tuon luokan pojista keräsin keskeistä aineistoa Ramanilta, Abdilta, Antunilta ja Janilta. Erilainen kokemukseni roolistani kahdessa tutkimuskoulussa saattaa osittain liittyä siihen, että Mäntymetsässä keskeiset tutkittavani olivat tyttöjä, joiden oli helpompi keskustella naisen kanssa henkilökohtaisista asioistaan kuin Koivulehdon poikien.

2.4 AINEISTO

2.4.1 AINEISTOTYYPIT

Aineistoni koostuu 1) kenttämuistiinpanoista ja kenttäpäiväkirjasta, 2) nauhoitetuista yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluista, 3) joidenkin oppilaiden päivän vuorovaiikutustilanteiden itse hallinnoimista nauhoituksista pienillä kannettavilla nauhureilla, 4) ääni- ja videonauhoituksista pääasiassa oppitunneilta sekä 5) niin sanotuista retrospektiivisistä yksilö- pari- tai ryhmähaastatteluista (ks. liite 1). Kuvaan seuraavissa alaluvuissa (2.4.1.1–2.4.1.5) eri aineistotyyppien ominaislaatuja ja käyttöä tutkimuksessa. Yleisenä johdatuksena voi sanoa, että analyysini tai tutkimukseni eivät jakaudu osioihin aineistotyypeittäin: käytän kaikissa pääanalyysiluvuissani kaikkia aineistotyyppisiä, vaikka paikka paikoin jokin aineistotyyppi nouseekin muuta keskeisemmäksi.

2.4.1.1 Kenttämuistiinpanot ja -päiväkirja

Etnografiseen tutkimusprosessiin kuuluu keskeisesti se, että kentällä koettu ja eletty kirjoitetaan tekstiksi. Vaikka kirjoittamani muistiinpanot ja kenttäpäiväkirja eivät ole ainoat aineistoni – niin kuin ne monissa etnografoissa ovat – on kuitenkin aiheellista pohtia niiden syntyprosessia, sillä perustan niihin analyysia, ja lukijan on kyettävä arvioimaan, miten esimerkkien päiväkirjateksti on syntynyt. (Ks. Emerson ym. 2007 [2001].) Viittaan tässä tutkimuksessa kahdenlaisiin kentällä tai sen läheisyydessä kentästä tuottamiini teksteihin. *Kenttämuistiinpanoilla* tarkoitan A5-kokoisiin ruutuvihkoihin yleensä kentällä tai kotimatalla tekemiäni fragmentaarisia muistiinpanoja havainnoistani. *Kenttäpäiväkirjalla* (kuten esimerkit edellisissä luvuissa) tarkoitan tekstejä, jotka olen kirjoittanut muistiinpanojen ja muistikuvieni pohjalta tietokoneelle yleensä tutkimuspäivän päätteeksi.

Etnografian on kenttäjaksonsa alussa tai kuluessa ratkaistava, miten ja milloin tekee muistiinpanoja kentällä ollessaan. Joku kirjaa jatkuvasti muistiin kaikkea

havainnoimaansa ja ottaa tarkoituksella hiukan syrjään vetäytyneen kirjaajan roolin; joku toinen kokee, että muistiinpanojen teko häiritsee itse kokemista ja osallistumista, eikä siksi kirjaa kentällä mitään muistiin. Jotkut myös vetäytyvät silloin tällöin syrjäiseen paikkaan kirjoittamaan. (Emerson ym. mas. 356–357.) Itse tein kentällä muistiinpanoja yleensä vain silloin, kun se luontevasti sopi tilanteeseen, esimerkiksi oppitunnilla, kun oppilaillakin oli vihkot ja kynät esillä ja hekin kirjoittivat.

Etnografiset kenttämuistiinpanot ovat selektiivisiä ja subjektiivisia, tyyliään ja ulkoasultaan kirjavia ja usein vain tutkijan itselleen kirjoittamia. Jotkut etnografitt käyttävät jonkinlaisia havaintolistoja tai havainnointirunkoja ennalta määrittelemään, mitä kentällä havainnoidaan ja mitä muistiinpanoihin kirjataan (ks. esim. Gordon ym. 2007: 45; Lappalainen, S. 2007: 116), mutta itselläni tällaisia apuvälineitä ei ollut. Havainnointiani ohjasivat kuitenkin alustavat tutkimusaiheeni sekä ennen kentälle menoa lukemani teoreettinen kirjallisuus. Merkitsin muistiin keskusteluja ja toimintaa, joka tavalla tai toisella liittyi oppilaiden keskinäisen yhteenkuuluvuuden luomiseen tai ryhmienvälisten erojen rakentamiseen. Tutkimusaiheeni vuoksi minua kiinnostivat erityisesti etnisyyteen liittyvät keskustelut ja toiminta, mutta havainnoin sosiaalisten kategorioiden rakentumista myös esimerkiksi sukupuolen näkökulmasta. Huomioin myös kaikenlaisia tyyliin, harrastuksiin ja elämäntapaan liittyviä seikkoja: vaatetusta, musiikinkuuntelua ja lauleskelua, tanssimista, urheiluharrastuksia, keskustelua vapaa-ajan vietosta, tupakointia, nettisivuilla surffailua ja pelailua. Ainoa asia, jonka yritin muistiinpanoihini merkitä säännöllisesti ja systemaattisesti, oli oppilaiden istumajärjestys luokassa. Sain näin vertailukelpoista aineistoa luokkien sosiaalisista suhteista.

Merkinnät ruutuvihkoissani muistuttavat ehkä sitä, mistä Emerson, Fretz ja Shaw (2007 [2001]: 356) käyttävät termiä *jotted notes*: ne ovat avainsanoja ja fraaseja, jotka on kirjoitettu tutkimuskentällä tai sen läheisyydessä muistinvirkistykseksi siihen hetkeen, kun kenttäkokemuksia aletaan kääntää muidenkin luettavaksi tekstiksi. Jos muistiinpano piti tehdä nopeasti, saatoinkin käyttää kehrittelemiäni symboleita ja lyhenteitä, ja käsialakin saattaa olla epäselvää. Muistiinpanoja tehdessäni en kuitenkaan tarkoittanut niiden lukijaksi ketään muuta kuin myöhemmän itseni,²¹ ja edellä mainituista syistä johtuen niiden ymmärtäminen olisikin ulkopuoliselle mahdotonta. (Vrt. mas. 356). En muistiinpanoja tehdessäni pyrkinyt niin sanottuun realistiseen kuvaukseen (VanMaanen 1988: 45; Emerson ym. mas. 357), jossa tapahtumia kuvataan ikää kuin objektiivisena ulkopuolisena tarkkailijana sellaisina kuin ne tapahtuvat, vaan kirjoitin itseni, tunteeni ja kokemukseni tekstiin sekä muistiinpanoissa että kenttäpäiväkirjassa.

21 Tästä kertoo esimerkiksi se, että käytän muistiinpanoissani sekaisin oppilaiden oikeita nimiä ja keksimiäni peitenimiä, samasta henkilöstäkin. Oikeiden nimien ja peitenimien sekoittuminen ja limittyminen kuvaa osuvasti kahtalaista suhdettani kenttään: osittaista sisälläoloa, osittaista ulkopuolisen analytyttistä katsetta.

Jos aikaa oli ja saatoin kirjoittaa rauhassa, muistiinpanot saivat täydemmän muodon. Tällöin saatoin kirjoittaa ikään kuin tarinaa, jossa kuvasin sekä miljöötä ja henkilöitä että kirjoitin dialogia. Lingvistinä tietysti tarkkailin kentällä jatkuvasti myös kieltä ja yritin kirjoittaa siitä niin paljon muistiinpanoja kuin pystyin. Jotkut etnografit kuvaavat vaikeuksiaan kirjata kielen vivahteita muistiinpanoihinsa (ks. esim. Salo 2007: 228). Yritin kehittää tapoja kuvata kielenilmiöitä jo muistiinpanoissa: käytin tarkekirjoituksesta tuttuja foneettisia merkkejä, keskusteluanalyysin litterointikonventioita sekä eri kielten ortografisia keinoja, esimerkiksi kyrillisiä kirjaimia venäjänkielisten sanojen merkitsemiseen. Jos kirjoitin jonkin kuulemani lausuman tai ilmauksen sanasta sanaan tai jopa äänne äännteeltä niin kuin sen sillä hetkellä kuulin, merkitsin sen muistiinpanoihini suoraksi lainaukseksi. Joskus kuulin erityisen kiinnostavan repliikin esimerkiksi välitunnilla ja silloin saatoin tallentaa sen kännykkäni muistiin.

Koulusta palattuani kirjoitin yleensä päivittäin muistiinpanot auki, päivän havainnot ja kokemukset päiväkirjamaiseksi tekstiksi. Joskus päiväkirjan kirjoittaminen jäi muutaman päivän päähän (vrt. Lappalainen, S. 2007: 125). Tässä kirjoittamisvaiheessa mielessäni jo oli tuleva lukijakunta. Emerson ym. (2007 [2001]: 357) kuvaavat vaihetta näin:

Sitting down to write full fieldnotes involves a turning away from the field toward the worlds of research and writing. Through such writing, the ethnographer turns remembered and jotted scenes into text, taming and reducing complex, lived experience to more concise, stylised, re-examinable written accounts.

Kuvaan kenttäpäiväkirjatekstissä säännöllisesti omaa toimintaani kentällä ja kenttätöiden herättämiä tunteita ja ajatuksia, ja katseeni tai kuunteluni kohteeksi valikoivat useinyllättävät, poikkeukselliset tapahtumat, jotka omasta näkökulmastani rikkoivat jokapäiväisen rutiinin. Van Maanen (1988) kutsuisi tällaista kirjoittamisen tapaa tunnustukselliseksi (*confessional tales*) ja impressionistiseksi (*impressionist tales*). Tekstini voi nähdä ryhmittyvän *episodien* kuvauksiksi (ks. esim. Lappalainen, S. 2007: 117; Strandell 1995: 24–25): kirjoittamisen kohteeksi valikoituu ajallisesti yhtenäisiä tapahtumakulkuja, jotka jostain syystä ovat herättäneet tutkijan mielenkiinnon.

Kouluvuoden päätyttyä yhdistin eri päiväkirjatiedostot yhtenäiseksi kronologisesti eteneväksi päiväkirjaksi. Kävin koko päiväkirjatekstin läpi ja tässä yhteydessä yhtenäistin ja korjailin sitä julkaisukelpoiseksi ja lukijaystävälliseksi: vaihdoin kaikki nimet ja henkilötiedot, korjasin kirjoitusvirheitä ja ymmärrystä haittaavia oikeakielisyyssseikkoja. Päiväkirjaa yhtenäistäessäni lisäilin tekstiin hakasulkeisiin

päivämäärän kera ikään kuin takaumia ja ristiviitteitä, jotka mielessäni heräsivät tekstiä lukiessani, esimerkiksi näin:

Esimerkki 2_22. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu. Hakasulkeet on lisätty päiväkirjan editointivaiheessa kenttätyön jälkeen ja lisäkommentin päivämäärä on merkitty hakasulkeisiin.

Jossain vaiheessa opettaja komentaa: "Blondiosasto vois olla nyt vähän hiljempaa" (tarkoittaa Shadia ja kumppaneita) [Muistaakseni Maryn retrohaastattelussa käy ilmi, että tytöistä oli hauskaa, kun ope suhtautui heihin "blondiosastona" 26.6.]

Hakasulkeisiin olen myös oikaissut suoranaisia asiavirheitä, joissa ehkä päiväkirjaa kirjoittaessani olin erehtynyt. Alkuperäisen päiväkirjatekstin ennen sulkua olen kuitenkin jättänyt ennalleen ja jälkikäteen lisätyt kommentit on merkitty selvästi.

Tekstiaineisto, johon tämän tutkimuksen analyysi perustuu, on siis koottu ja toimitettu kenttämuistiinpanojen ja muistikuvien perusteella yleensä päivittäin kirjoitetuista kenttäpäiväkirjakatkelmista. Sen pituus on 131 liuskaa, ja se sisältää yli 38 500 sanaa ja ilman välilyöntejä yli 248 700 merkkiä. Esimerkit ja lainaukset, jotka on merkitty kenttäpäiväkirjaksi, ovat tuosta dokumentista.

Käytän kenttäpäiväkirjaa lähinnä tukemaan etnografisesta havainnoinnista kumpuavia päätelmiä, jotka tukevat muuta analyysia. On selvää, ettei päätelmiä minkään yksittäisen kielenpiirteen käytöstä voi pohjata pelkästään aineistolle, josta ei ole äänitallennetta.

2.4.1.2 Haastattelut

Tein tutkimuskouluissa vuosina 2006–2009 yhteensä 21 haastattelua, joissa haastattelin yhteensä 37:ä nuorta (ks. liite 1). Suurin osa haastatteluista tehtiin pisimmän kenttätyöjakson yhteydessä. Haastatteluista yhdeksässä oli vain yksi haastateltava, 11 oli parihaastatteluja, yhdessä haastattelussa haastateltavia oli kolme ja yhdessä neljä. Kouluittain haastattelut jakautuvat melko tasaisesti: Mäntymetsässä tein 12 haastattelua, Koivulehdossa yhdeksän; Mäntymetsässä 20 nuorta osallistui haastatteluihin; Koivulehdossa 17. Haastattelujen pituus vaihtelee puolesta tunnista reiluun puoleentoista tuntiin. Haastattelujen pituuteen vaikutti käytettävissä ollut aika, jonka usein saneli koulun päivärytmi, sekä haastateltavien aktiivisuus ja sitoutuneisuus.

Haastattelujani voisi kuvailla puolistrukturoiduiksi teemahaastatteluiksi. Minulla oli kysymysrunko (ks. liite 2), jonka kysymykset ryhmittivät tiettyjen teemojen ympärille. Kyselin esimerkiksi nuorten aiemmista asuinpaikoista, heidän

mielipiteitään koulustaan ja sen ihmisistä, nuorten vapaa-ajasta ja tyyleistä ja harrastuksista sekä heidän käsityksiään kielestä. En kuitenkaan pitäytynyt tiukasti kysymysrungossa vaan annoin keskustelun edetä vapaasti. Haastattelujen tarkoitus oli sekä kuulla nuorten ajatuksia että kerätä lingvistiseen analyysiin käypää aineistoa.

Haastatteluja voi luonnehtia myös etnografisiksi. Etnografinen haastattelu poikkeaa metodina esimerkiksi sellaisesta kvantitatiivisluontoisesta haastattelusta, jossa haastateltavat valitaan satunnaisesti, heitä käydään haastattelemassa kerran eikä tutkija ehkä ole heidän kanssaan juuri tekemisissä ennen haastattelua tai sen jälkeen. Etnografisen haastattelun luonnetta on kuvannut muun muassa Sherman Heyl (2007 [2001]): Etnografinen haastattelu tehdään kentällä, osana muuta kenttätöitä. Tutkijalla on pidempiaikainen suhde haastateltaviin; hän on tutustunut heihin jonkin verran ennen haastattelua ja tapaa heitä myös sen jälkeen. Näin tutkija voi haastattelussa nojata yhteiseen tietoon: hän voi kysellä asioista ja tapahtumista, joita on aiemmin kentällä havainnut. Etnografisessa haastattelussa fokus on tutkittavan yhteisön kulttuurisissa merkityksissä. Lähtökohta on se, että tutkija ei ymmärrä merkityksiä ja toimintoja, joissa tutkittava on asiantuntija. Haastattelussa tutkija asettuu kysyjän ja oppijan rooliin ja antaa haastateltavan toimia asiantuntijana. Omissa haastatteluissani etnografinen luonne näkyy: keskustelemme yhteisesti koetuista asioista, mutta nuorten itseoikeutetusti parempi pääsy nuorten kieleen, tyyliin ja keskinäisiin suhteisiin määrää rooleja. Se, että haastattelut tehtiin osana etnografista kenttätöitä, vaikuttaa myös siihen, miten asemoin itseni haastattelutilanteessa suhteessa tutkimaani toimintayhteisöön ja haastateltaviin. Käytän esimerkiksi sellaisia kategoriatermejä, joita olin jo ennen haastatteluja kuullut kouluissa käytettävän. Haastattelijalla on suuri vastuu siinä, millaisia kategorioita hän ylipäättään tarjoaa kommentoitavaksi ja miten asemoi haastateltavat jo kysymyksenasettelussaan. Haastatteluja edeltänyt etnografinen havainnointi helpotti haastattelijan rooliin asettumista: olin jo ennen haastatteluja herkistynyt tutkittavien näkökulmalle. Esimerkiksi etnisiin kategorisointeihin pyrin suhtautumaan keskustelevasti niin, että annan tutkittaville mahdollisuuden aina uudelleen asemoida itse itsensä. Jos käytänkin jotain kategoriatermejä viittaamassa haastateltaviin, yleensä ne ovat tarjoutuneet käyttööni jo aiemmasta vuorovaikutuksesta.²²

Kun haastattelu tehdään osana pidempää etnografista kenttätöjaksota, haastattelun teemoihin on mahdollista palata haastattelun jälkeen muissa arkisissa keskusteluissa. Tämä on keskeistä myös tutkimuksen eettisyyden kannalta: tutkittavilla on aito mahdollisuus osallistua aktiivisesti tutkimukseen.

²² Kategoriatermien aiempi käyttö ei aina välttämättä tule ilmi yksittäisessä esimerkissä tarkastellusta katkelmasta, eikä tutkijan senhetkistä asemaa toimintayhteisössä tai tutkijan suhdetta haastateltaviin aina pysty täysin aukottomasti kuvaamaan. Täydelliseen objektiivisuuteen ei ole pääsyä – mutta subjektiivisuuden voi tiedostaa.

Parhaimmillaan etnografinen tutkimus on *voimauttavaa*: se antaa tutkittaville välineitä pohtia omaa asemaansa ja mahdollisesti parantaa sitä (Sherman Heyl mas. 377–378). Muutaman kerran sain nuorilta myös suoraa palautetta siitä, että haastatteluihin osallistuminen tuntui mukavalta, tai minulle kerrottiin, että työstäni on hyötyä nuorille. Ainakin kerran tiedän vaikuttaneeni niin, että osin haastatteluni vuoksi nuori rohkaistui hakemaan apua hankalaan elämäntilanteeseensa.

Haastateltavien valitseminen ja valikoituminen oli toisaalta systemaattista, toisaalta käytännön ehtojen sanelemaa. Alkuperäinen ajatukseni oli haastatella kymmentä suomalaissyntyistä tyttöä ja poikaa sekä kymmentä maahanmuuttajataustaista tyttöä ja poikaa, eli yhteensä 40:ä nuorta. Huomasin kuitenkin jo kenttätöön alkuvaiheessa, että tämä suunnitelma soti etnografisia periaatteitani vastaan: olin siinä tehnyt ennalta jaottelun, joka ei vastannut koulujen sosiaalista ryhmittymistä. Osoittautui vaikeaksi määrittellä, kuka on maahanmuuttajataustainen, kuka suomalainen (ks. luku 3.1). Pidin kuitenkin kiinni siitä, että haastateltavista ainakin viisi tyttöä ja viisi poikaa olisi suomalaistaustaisia ja noin kymmenen tyttöä ja kymmenen poikaa jollain lailla maahanmuuttajataustaisia (ks. Lehtonen 2015). Muutoin alkoi tuntua tärkeältä saada haastateltavia mahdollisimman erilaisista, erityyillisistä ryhmittymistä. Tuntui myös mielekkäältä, että haastateltavat ovat luokista, joiden tunteja olen seurannut, ja ryhmittymistä, joiden parissa olen muutoinkin viettänyt aikaa ja joihin olen tutustunut. Haastateltavien valikoitumiseen vaikutti myös nuorten itsensä ja heidän vanhempiensa myötämielisyys: joskus nuori, jota olisin mielelläni haastatellut, ei saanut vanhempien lupaa osallistua tutkimukseen, ja jotkut nuoret taas eivät itse syystä tai toisesta halunneet osallistua, vaikka he minusta olisivat vaikuttaneet otollisilta haastateltavilta. Minun oli siis myös tartuttava hetkeen ja haastateltava niitä, jotka olivat kiinnostuneita tutkimuksestani ja haastattelusta. Varmaankin omasta sukupuolestani johtuen tytöt suostuivat haastateltaviksi helpommin kuin pojat.

Haastatelluista 23 on tyttöjä ja 14 poikia. Tytöistä 16 on kasvanut ja asuu perheessä, jossa vanhemmat ovat tulleet Suomeen aikuisena ensimmäisen polven maahanmuuttajina. Haastatelluista pojista tällainen tausta on yhdeksällä. Loput haastateltavat, seitsemän tyttöä ja viisi poikaa, ovat kasvaneet suomenkielisessä kodissa, jossa huoltaja tai huoltajat ovat suomenkielisiä suomalaisia. Näistä yhden haastateltavan vanhemmista toinen on kotoisin toisesta EU-maasta. Luvut kuvastavat sitä, että tutustuin kouluissa ensimmäisenä maahanmuuttajataustaisten tyttöjen monietnisiin ryhmiin. Heistä monet olivat kiinnostuneita tutkimuksestani ja halusivat tulla haastatelluiksi. En halunnut kieltää haastattelua keltään, joka siihen halusi, ja siksi maahanmuuttajataustaisten tyttöjen haastatteluja on ylivoimaisesti eniten.

En valinnut haastateltavia systemaattisesti ensi- tai kotikielen mukaan, sillä en

varsinaisesti systemaattisesti tutki eri kielten vaikutusta puheeseen. Lähdin siitä, että kaikki oppilaat edustavat koulun kielellistä monimuotoisuutta. Suurimmat kieliryhmät – suomenkieliset, venäjänkieliset vironkieliset ja somalinkieliset – ovat kuitenkin haastatteluissa edustettuina. Kurdinkielisiä haastateltavia on useita. Haastateltavat puhuvat kaiken kaikkiaan 16:ta eri ensikieltä: suomea, viroa, suahilia ja englantia, daria²³, venäjää, somalia, belutšia²⁴, Irakin ja Turkin kurdia, turkkia, punjabia, albaniaa²⁵, kiinaa, kroatiaa ja vietnamia. Osa haastatelluista puhuu kotona useampaa kuin yhtä kieltä, esimerkiksi kurdia ja arabiaa tai viroa ja venäjää.

Halusin tutkimukseni häiritsevän koulutyötä mahdollisimman vähän, ja aina kun arvelin tutkittavien olevan kyllin sitoutuneita, pyrin sopimaan haastattelut kouluajan ulkopuolelle, esimerkiksi iltapäivään viimeisen tunnin jälkeen. Osa haastatelluista ei ehkä olisi malttanut keskittyä haastatteluun koulupäivän jälkeen, ja mahdollisuus olla pois oppitunnilta saattoi kannustaa heitä osallistumaan haastatteluun. Opettajat olivat suopeita tutkimukselleni ja antoivat yleensä aina oppilailleen luvan osallistua haastatteluun oppitunnin aikana, jos sitä kysyin. Osa opettajista ehdotti omaaloitteisesti sopivia haastatteluajkoja ja jopa haastateltavia. Haastattelut tehtiin haastatteluhetkellä vapaana olleessa luokassa tai koulujen kirjastoissa. Nauhoitin kaikki haastattelut ja suurimman osan myös videoin. Haastatelluista vain neljä ei saanut vanhempien lupaa tai ei itse halunnut suostua videointiin, ja näistä haastatteluista on vain ääninauhoitus. Haastattelun aluksi kertosin ja selitin seuraavat asiat: kaikkea mitä haastateltavat sanovat käsitellään luottamuksella ja anonyymisti eivätkä materiaalit tule julkisuuteen muutoin kuin tutkimuskäytössä. Yritin myös heti alussa keventää tunnelmaa ja vähentää jännitystä sanomalla, että tilanne ei ole virallinen eikä esimerkiksi mikään testi tai koe, vaan voimme jutella ihan vapaamuotoisesti. Kerroin vielä, että teen tutkimusta yläkouluikäisistä nuorista ja haluan todella kuulla, mitä nuorilla itsellään on sanottavaa, ja siksi haastattelu on minulle tärkeä. Johdattelin aiheeseen kertomalla, että kyselen koulusta ja vapaa-ajasta sekä jonkin verran kielestä, koska olen kielentutkija. Suureen osaan haastatteluista sisältyi osio, jossa näytin Helsingin Sanomien artikkeliin liittyviä kuvia nuorten tyyleistä (ks. liite 5) ja kyselin nuorten mielipiteitä niistä.

Haastattelujen tarkastelu ei rajoitu vain joihinkin analyysiosioihin, vaan käytän haastatteluja kaikissa analyysiluvuissa. Haastatteluaineisto tarjoaa metapragmaattista kommentointia toimintayhteisöjen sosiaalisista ja tyylillisistä käytänteistä ja kielen roolista niissä. Haastattelukonteksti synnyttää

23 *Darilla* tarkoitetaan Afganistanissa puhuttavaa persian varieteettia, joka poikkeaa jonkin verran Iranin persiasta, mutta luetaan kuitenkin samaksi kieleksi (ks. Anhava 1999: 94).

24 *Belutši (balochi)* on esimerkiksi Iranin ja Pakistanin eteläisissä rajamaakunnissa puhuttava luoteisiranilainen kurdinsukuinen kieli (Anhava 1999: 95).

25 Oppilaat, sekä Kosovon albaanit itse että muut, kutsuvat Kosovon albaanien kieltä aina *kosovoksi*, eivät albaaniaksi.

myös performansseja ja kerrontaa (ks. esim. luku 5.3), jotka antautuvat vuorovaikutussosiolingvistisen analyysin kohteiksi. Erityisen keskeisessä asemassa haastattelut ovat kuitenkin luvussa 3, jonka alkupuolella (luvut 3.1, 3.2) taustoitin myöhempää analyysia ja kuvaan, millaisia sosiaalisia kategorioita koulujen toimintayhteisöistä nimetään ja miten nuoret asemoivat itsensä niihin. Haastattelut ovat tällaisena aineistona kutakuinkin vertailukelpoisia keskenään: kysyn niissä suunnilleen samat kysymykset, ja kaikki haastateltavat ovat suunnilleen samanlaisessa asemassa suhteessa tutkijaan.

2.4.1.3 Spontaanien vuorovaikutustilanteiden äänitallenteet

Aineistoni spontaanin keskusteluaineiston ytimen muodostavat nauhoitukset, jotka on tehty pienillä kannettavilla nauhureilla ja niihin liittyvillä kaulusmikrofoneilla. Nauhuria piti mukanaan 13 nuorta, näistä kahdeksan nuorta kahtena koulupäivänä ja viisi nuorta yhtenä koulupäivänä pääasiassa kahdesta kuuteen tuntia päivää kohden. Nauhoituksiin osallistuneista seitsemän on poikia ja kuusi tyttöjä, ja heitä kaikkia myös haastattelin. Koivulehdon koulussa nauhuria piti viisi poikaa, joiden luokkaan keskityin erityisesti kenttätyön loppuvaiheissa myös havainnoinnin ja haastattelujen osalta. Mäntymetsän koulussa nauhuria pitäneet, kaksi poikaa ja kuusi tyttöä, ovat kolmelta eri luokalta, mutta suurin osa on kuitenkin jälleen luokalta, johon muutoinkin tutustuin parhaiten. Nauhuria mukanaan kantaneet tutkittavat puhuvat yhdeksää eri ensi- tai kotikieltä: suomea, viroa, somalia, kroaattia, kurdia, suahilia ja englantia, daria ja turkkia. Kannettavilla nauhureilla tallennettua aineistoa on yhteensä noin 85 tuntia.

Nauhoituksiin pyysin sellaisia, joiden puheessa olin kiinnittänyt huomiota tutkimukseni kannalta kiinnostaviin ilmiöihin ja joiden olin huomannut liikkuvan monietnisisissä ryhmissä. Kysyin oppilaiden suostumusta nauhoituksiin yleensä haastattelun jälkeen. Vain yksi niistä, joita pyysin, kieltäytyi. Muutama halusi itse mukaan nähtyään nauhurin luokkatoverillaan.

Nauhuri herätti luokkatovereissa ja opettajissakin joskus uteliaisuutta ja hämmästyttä, ja joskus he tai nauhoitettava itse kommentoivat nauhoittamista äänityksissä. Pääsääntöisesti nauhuri ei kuitenkaan vie huomiota siltä toiminnalta, johon nauhoitettavat kulloinkin ovat keskittyneitä, ja moni raportoi minulle usean tunnin nauhurin pitämisen jälkeen unohtaneensa sen. Muutoinkin suhtaudun tarkkailijan paradoksiin (ks. luku 2.1) niin, että koska tallennuslaitteiden käyttö on välttämätöntä eikä salaa voi tallentaa, laitteiden läsnäolo on vain hyväksyttävä yhdenlaisena sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona. Tallennustoiminta on otettava huomioon osana vuorovaikutuksen analyysia etenkin, jos tutkittavat itse orientoituvat nauhoituslaitteisiin, mutta tämä ei tee vuorovaikutuksesta huonompaa

tai vähemmän autenttista (ks. myös Duranti 1997: 116–119; Schøning & Møller 2009) – itse asiassa tallennuslaitteet saattavat joskus kutsua sinänsä kiinnostavaan kielelliseen performanssiin.

Kannettavilla nauhureilla tallennetun aineiston parhaita puolia on sen autenttisuus. Nauhuri on pieni ja huomaamaton, ja sillä saa talteen saman henkilön spontaania puhetta eri henkilöille eri tilanteissa, joissa tutkijan ei tarvitse olla mukana (vrt. Tusting & Maybin 2007: 579). Aineiston näkökulma pysyy yhden nauhoitettavan vuorovaikutuksessa, eikä hänen äänensä jää esimerkiksi luokkatilanteissa opettajan äänen varjoon (vrt. Rampton 2006).

Nauhoituksissa on kuitenkin myös ongelmia: Taustamelu esimerkiksi välitunneilla koulujen auloissa tai ruokasaleissa on kovaa, mikä tekee nauhojen kuuntelusta raskasta, ja vaikka nauhoitettavan ääni yleensä kuuluu, puhekuppaneiden vuorot voivat olla epäselviä. Suurin ongelma syntyy siitä, että tutkija ei aina välttämättä tiedä, kenen kanssa puhutaan²⁶ tai mihin keskustelu liittyy eikä näe missä ja miten se käydään. Videoaineistoa on tältä osin helpompi tulkita. Aineistooni sisältyy jonkin verran sekä minun että nuorten kuvaamia otoksia välitunneilta, mutta ne eivät ole kovin käyttökelpoisia. Sellaisen kielitieteelliseen tarkasteluun soveltuvan videoaineiston kerääminen, joka autenttisuudessa ja laadussaan vetäisi vertoja kannettavalla nauhurilla nauhoitetuille aineistoille, osoittautui tämän tutkimuksen puitteissa käytännössä mahdottomaksi.

Kannettavilla nauhureilla tallennetun aineiston edut – autenttisuus ja spontaanisuus – ovat puutteita suuremmat. Puutteet on vain otettava huomioon siinä, miten aineistoa käyttää. On harkittava, millaisiin kysymyksiin tämäntyyppisestä aineistosta voi etsiä vastausta; ääninauhoituksissa esimerkiksi ei voi ottaa huomioon eleitä, ilmeitä tai multimodaalisuutta. Etnografinen tieto auttaa aineiston ymmärtämistä jonkin verran: on suuri etu, että tunnen koulun tilat ja oppilaiden tavat ja olen ollut mukana kouluvuoden tapahtumissa. Pitkän kenttätyöjakson ja tutustumisen vuoksi myös tunnistan tutkittavani äänestä. Lisäksi esitän retrospektiivisissä haastatteluisissa tarkentavia kysymyksiä nauhoituksista nuorille itselleen.

Hyödynnän spontaanien vuorovaikutustilanteiden äänitallenteita erityisesti analysoidessani yksittäisten kielellisten resurssien käyttöä ja sosiaalista indeksisyyttä (luvut 3.3; 4) ja niin sanottuja *tyylitellyn ”huonon suomen”* performansseja (luvut 5 ja 6) sekä tarkastellessani sitä, miten nuoret vuorovaikutuksessaan asemoivat itsensä suomen kieleen ja sen osaamiseen (luku 6).

26 Tähän liittyy myös eettisiä ongelmia, ks. luku 2.4.3.

2.4.1.4 Tallenteet luokkatilanteista

Aineistoni sisältää kannettavilla nauhureilla tehtyjen nauhoitusten lisäksi videoita ja pöytänauhurilla tehtyjä nauhoituksia luokkatilanteista. Näitä nauhoituksia on eniten, noin 15 oppituntia, ja pisimmältä ajalta siltä Mäntymetsän koulun luokalta, johon tutustuin ensimmäisenä ja jonka kanssa olin eniten tekemisissä. Koivulehdossa tallensin oppitunteja kahdessa luokassa. Näistä toinen oli se luokka, johon kuuluivat kannettavaa nauhuria pitäneet pojat. Tältä luokalta videoaineistoa on kahdeksalta oppitunnilta sekä kevätkuuhlanäytelmän harjoituksista. Lisäksi olen videoinut muutaman oppitunnin sellaisessa luokassa, johon tutustuin aivan aineistonkeruuni alkuvaiheissa. Tuon luokan oppilaista osa osallistui haastatteluihin, mutta he eivät pitäneet kannettavia nauhureita.

Suurin osa tallennetuista tunteista on äidinkielen ja kirjallisuuden tunteja tai suomi toisena kielenä -tunteja. Ne ovat sikäli antoisia, että tunteilla usein keskustellaan, ja vieläpä kieleen liittyvistä aiheista. Näiltä tunteilta kertyi siis tutkimusongelmieni kannalta relevanttia kielenkäyttöön, kielenoppimiseen ja kielelliseen asenteisiin liittyvää aineistoa. Nauhoitin myös joitakin englannintunteja ja ruotsintunteja, ja näissäkin nauhoituksia käydään keskusteluita kielestä. Vieraiden kielten opiskelu herättää myös joskus tyylittelyä, joka saattaa olla kiinnostavaa kielellisten resurssien sosiaalisten indeksisyyden kannalta.

Reaaliaineista suosin erityisesti historian ja yhteiskuntaopin tunteja, sillä niillä käydään usein keskustelua arvoista, yhteiskunnasta ja identiteeteistä. Lisäksi aineistoa on biologian ja maantiedon, matematiikan ja kemian sekä kotitalouden tunneilta. Näistä matematiikan tunnit eivät ole tutkimukseni kannalta kovin kiinnostavia, sillä niillä tehdään pääasiassa hiljaista, itsenäistä työtä. Taito- ja taideaineiden tunnit olisivat toiminnallisuutensa puolesta hedelmällisiä, ja keskustelutkin niillä ovat usein verrattain vapaamuotoisia, mutta niiden tallentamisessa on sellainen ongelma, että luokkatilassa usein liikutaan ja äänityslaitteiden sijoittaminen on vaikeaa. Muutoin oppitunneissa aineistonkeruutilanteina on esimerkiksi kannettavilla nauhureilla tehtyihin tallennuksiin verrattuna juuri se etu, että osallistujat istuvat kutakuinkin paikoillaan ja joukko pysyy samana koko vuorovaikutustilanteen ajan.

Oppituntien tallenteet ovat keskeisessä roolissa luvussa 6.4, jossa nimenomaan tarkastelen sitä, miten toimintayhteisöjen kielellisten resurssien asymmetria näkyy ja miten siihen suhtaudutaan oppitunneilla. Osa luvun esimerkeistä on kuitenkin peräisin kannettavilla nauhureilla kerätystä aineistosta.

2.4.1.5 Retrospektiiviset haastattelut

Retrospektiivisellä haastattelulla tarkoitan tilanteita, joissa soitin nuorille tallenteita heidän vuorovaikutuksestaan, ja he kommentoivat niitä tai vastasivat kysymyksiini

valikoimistani aineistokatkelmista. Idean ja esikuvan tähän metodiin olen saanut lähinnä Ramptonin (1995) vastaavanlaisesta aineistosta. Retrospektiivisen haastattelun idea refleksiivisyyden tavoittamiseksi – siis metapragmaattisen ja metakielellisen aineiston keräämiseksi – on peräisin jo Gumperzilta (Gumperz 1982b: 19), ja sitä on hyödynnetty muun muassa toisen kielen omaksumisen ja kielenoppimisen tutkimuksessa, kun on haluttu selvittää osallistujien tiettyihin tilanteisiin liittämiä ajatuksia, kokemuksia ja tunteita (Bremer ym. 1996; Gass & Mackey 2000). Aineistonkeruutapaa kutsutaan joskus *stimulated recall*-metodiksi. Sitä on käytetty myös esimerkiksi opettajankoulutuksessa (ks. esim. Stough 2001) ja hoitotieteissä (Jokinen & Pelkonen 1996).

Omien retrospektiivisten haastattelujeni kautta pyrin ensinnäkin saamaan lisätietoa asioista, joita en ymmärtänyt äänitallenteista: mistä puhutaan, kenen kanssa puhutaan, miksi tämä asia on tärkeä. Toiseksi tallenteet toimivat stimulantteina metapragmaattiselle kommentille: esimerkiksi tyylinvaihdokset ja tyylittelyt saavat aikaan reaktioita ja houkuttelevat osallistujat kommentoimaan niissä käytettyjä kielellisiä resursseja. Näin retrospektiivisissä haastatteluissa syntyy lisäaineistoa liittyen rekisteriytymisprosesseihin ja sosiaaliseen indeksisyyteen. Lisäksi se, että nuoret itsekin reagoivat vaikkapa tyylinvaihdokseen, johon olen itse kiinnittänyt huomiota kuunnellessani äänityksiä, osoittaa, että siinä on heidänkin näkökulmastaan jotakin sosiolingvivistisesti kiinnostavaa. Esimerkiksi niin sanotut *tyylitellyn ”huonon suomen”* performanssit ovat sellaisia, johon vuorovaikutuksen virrassa kiinnittävät huomiota sekä tutkija että tutkittavat.

Tein retrospektiiviset haastattelut aineistonkeruun loppuvaiheessa, muun aineistonkeruun jo loputtua. Nauhoituksista oli tuolloin yleensä kulunut jo kuukausia. Nähdäkseni pitkästä aikavälistä ei ollut tämän tutkimuksen ja kysymystenasettelujeni kannalta haittaa: en varsinaisesti yrittänyt päästä käsiksi tutkittavien tunteisiin tai kokemuksiin juuri tallennetulla hetkellä, vaan saada lisätietoa kielenilmiöistä, jotka tutkittavat tunnistavat.

Varsinaisia retrospektiivisiä haastatteluja, joihin olin valmistanut kysymyksiä valikoiduista tilanteista, tein kahdeksan. Niihin osallistui yhteensä kymmenen nuorta joko yksin, pareittain tai ryhmissä. Haastatteluista kuusi on nauhoitettu; kahden nauhoitus epäonnistui. Toisen epäonnistuneeseen nauhoitukseen osallistuneen parin kanssa tein uuden retrospektiivisen haastattelun, jossa jatkoimme keskustelua epäonnistuneen nauhoituksen teemoista, toisesta minulla on vain muistiinpanot. Lisäksi olen nauhoittanut muutamia tilanteita, joissa yhdessä nuorten kanssa katsomme heidän haastattelujaan videolta tai kuuntelemme nauhoituksia, mutta en ole valmisteillut etukäteen kysymyksiä tai valinnut tarkasteltavia tilanteita. Näissä nauhoituksissa nuoret itse kommentoivat puhettaan, käytöstään tai ulkonäköään, ja saatan kysyä mieleeni tulevia tarkentavia kysymyksiä.

Pidän retrospektiivisten haastattelujen avulla saatua tietoa arvokkaana,

koska se lisää ymmärrystäni siitä, mikä nuorille itselleen on merkittävää, miten tietoisia he ovat kielellisestä käyttäytymisestään ja miten he kuvaavat tiettyjä kielellisiä ilmiöitä. Retrospektiivisten haastattelujen vastaukset ovat kuitenkin yhtä subjektiivisia kuin mitkä tahansa haastatteluvastaukset (vrt. Hammersley 1990: 83–84). Niiden todistusvoima ei ole suurempi kuin muunkaan aineiston, vaan niiden metapragmaattiset kannanotot osallistuvat samoihin refleksiivisiin rekisteriytymisprosesseihin, jotka ovat käynnissä muuallakin aineistossa.

2.4.2 AINEISTON KÄSITTELY

Kenttäpäiväkirjan analyysissä hyödynsin tekstiaineistojen koodaamiseen ja analysointiin kehitettyä Atlas.ti-ohjelmaa. Koodasin kenttäpäiväkirjan käyttäen etnisyyteen, kieleen, tyyleihin ja tyylillisiin käytänteisiin liittyviä koodeja. Ohjelmasta saattaa koodien avulla hakea kulloinkin analysoimaansa aiheeseen liittyvät katkelmat. Koodaukset ovat temaattisia. Nimesin koodit itse ja käytin niitä hyödykseni niin, että tiettyä aihepiiriä tarkastellessani hain kenttäpäiväkirjasta teeman aihepiirin kannalta mahdollisesti relevantit katkelmat.

Haastattelujen litteroinnin aloitin litteroimalla keskeisten tutkittavieni haastatteluista ydinosuudet. Tämän jälkeen kuuntelin haastatteluja ja litteroin analyysini kannalta olennaiset esimerkit. Neljä haastattelua litteroi Erika Vierto osana kandidaatintutkielmaansa (2012), ja viiden haastattelun litteroinnissa auttoi Tommi Koskinen Helsingin suomea-hankkeen rahoituksella. Vaikka kaikki tekemäni haastattelut vaikuttavat käsitykseeni tutkimastani aiheesta, en ole hyödyntänyt kaikkia yhtälailla. Analyysini keskittyy pääasiassa niiden haastatteluihin, joiden kanssa olen viettänyt eniten aikaani kouluissa. Aivan ensimmäiset Koivulehdossa tekemäni haastattelut jäävät tässä tutkimuksessa lähes huomiotta, samoin kuin Mäntymetsän koulusta Juulin, Laylan ja Nasran sekä Aaryan ja Nisaranin haastattelut. Tämä johtuu siitä, että ne ovat luonteeltaan vähän muusta aineistosta irrallisia.

Kannettavilla nauhureilla tehdyille nauhoituksille on ominaista se, että niissä on pitkiä aikoja, joissa on joko kova yleinen hälinä tai hiljainen jakso (esimerkiksi itsenäinen työskentely oppitunneilla) tai jonkun ihmisen monologi (esimerkiksi opettaja luennoi tai vierailija pitää aamunavausta). Kuuntelin nauhat läpi, mutta en litteroinut läheskään kaikkea. Aloitin litteroinnin niin, että litteroin yhdeksältä nauhuria kantaneelta samanmittaisen katkelman välituntinauhoituksia. Sen jälkeen litteroin analyysini kannalta kiinnostavat jaksot muista osuuksista.

Käytän sekä haastattelujen että muiden nauhoitusten litteroinnissa samoja merkkejä (ks. liite 3), mutta litteraattien karkeusaste vaihtelee analyysin fokuksen mukaan. Merkitse esimerkiksi painoa tai puheen foneettista asua tarkemmin silloin, kun se on analyysin kannalta olennaista. Litteraattien pohjana on suomen

ortografia, paitsi siltä osin, että olen merkinnyt sananrajaisia ilmiöitä, esimerkiksi assimilaatiota (*pojām pallo* pro *pojan pallo*). Olen kuitenkin merkinnyt esimerkiksi [ŋ]-äänteen suomen ortografian mukaisesti, vaikka se pääsääntöisesti reaalistuu [ŋ]-äänteenä. Käytän sekä suomalais-ugrilaisen tarkekirjoituksen että IPA:n (international phonetic alphabet) merkkejä ilmaisemaan foneettisia piirteitä. Vuorovaikutusilmiöiden litteroinnissa sovellan Suomessa yleisesti käytössä olevia Gail Jeffersonin kehittämää keskusteluanalyysin litterointikonventioita (ks. Seppänen 1997a). Yhdistän niihin kuitenkin Seltingin ym. (1998) Saksassa kehittämää GAT-litterointikeinostoa erityisesti prosodisten piirteiden suhteen. Kaikki käyttämäni litterointimerkit on koottu liitteeseen 3. Olen käyttänyt litterointiin David Woodsin kehittämää Transana-litterointiohjelmaa. Joidenkin prosodisten ja foneettisten piirteiden tarkastelussa apunani on ollut Paul Boersman ja David Weeninkin kehittämä Praat-ohjelma.

Se, millä foneettisella ja rakenteellisella tarkkuudella aineistoa kulloinkin käsitellään, riippuu analyysin senhetkisestä fokuksesta. Sosiaalinen asemointi ja sosiaalinen indeksisyys ilmenevät eri tasoilla. Siksi fokuksessa on välillä fonetiikka, välillä morfo-syntaksi, välillä leksikko, välillä myös keskustelun rakentuminen ja osallistujien roolit.

2.4.3 EETTISIÄ KYSYMYKSIÄ

Koska olen kerännyt aineistoni kouluista, hain tutkimukseen luvan Helsingin kaupungin opetusvirastolta. Lisäksi minulla on tutkimukseeni kirjalliset luvat koulujen rehtoreilta.

Vaikka sosiaalitieteissä joskus esitetään, että teini-ikäinen olisi tarpeeksi vanha päättämään itse kaikesta itseensä kohdistuvasta tutkimuksesta, halusin pyytää kirjallisen luvan kaikkien niiden nuorten vanhemmilta, jotka osallistuivat haastatteluihin tai kantoivat nauhuria mukanaan. Lisäksi nuoret itse allekirjoittivat paperin, jossa ilmoittivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Tutkimustyön lopuksi jaoin osallistuneille tiedotteen, jossa kerroin aineiston mahdollisesta arkistoinnista.

Luvat aiheuttivat päänvaivaa: monet nauhoitukset pitkittyivät, kun oppilaat eivät palauttaneet lupalappujaan osallistumishalukkuudestaan huolimatta, ja joitakin kenttätöypäiviä käytin pelkästään lupalapuista huolehtimiseen. Energiaa kului niin paljon, ettei se tuntunut enää tutkimuksenteon kannalta tarkoituksenmukaiselta, ja jos olisin uudestaan samassa tilanteessa, yrittäisin tämän kokemuksen pohjalta hoitaa lupa-asiat jotenkin toisin.

Ylimääräisen mutkan aiheuttaa se, että opetusvirastolta luvan hakiessani heillä oli vielä käytössään vanhanaikainen lupapohja, jossa aineisto kehoitetaan tuhoamaan

tutkimuksen päätyttyä. Soitin asiasta opetusvirastoon, ja sovimme puhelimitse, että tuon sopimuksen kohdan voi ohittaa. Muutoinkin nimenomaan tutkimusaineistojen arkistointiin ja jatkokäyttöön liittyvät kysymykset ovat saaneet paljon huomiota juuri tutkimusprosessini aikana. Nyt ne pitäisi ottaa toisella tavalla huomioon jo suunnitteluvaiheessa.

Pidän kaikkia lupapapereita moraalisesti ja eettisesti tärkeämpänä sitä, miten tutkijana kohtaan minulle luottamuksella uskotun henkilökohtaisia asioita koskevan tiedon ja miten kohtelen sitä. Loin nuoriin suhteen pitkän ajan kuluessa. Esimerkiksi haastatteluissa on osioita, joissa nuoret kertovat hyvin arkaluontoisia, potentiaalisesti jopa vaarallisia asioita itsestään ja elämästään. He kertoivat niitä siksi, että olimme tutustuneet ja he luottivat minuun, eivätkä välttämättä sillä hetkellä ajatelleet osallistuvansa tutkimukseen, vaikka se olikin heidän tiedossaan. Siksi koen, että olen henkilökohtaisesti vastuussa siitä, miten aineistoa tämän tutkimuksen jälkeen käytetään ja käsitellään.

Omanlaisensa eettisen ongelmarypään aiheuttavat etenkin kannettavilla nauhureilla kerätyt aineistot. Koska en kontrolloi sitä, missä nauhuria kantavat liikkuvat ja kenen kanssa he puhuvat, nauhoille tallentuu väkisininkin sellaistenkin nuorten puhetta, joiden vanhemmilta minulla ei ole tutkimuslupaa. Yritin kuitenkin pitää huolen siitä, että kouluissa olisi yleisesti tiedossa, milloin oppilailla on nauhureita mukana; ilmoitin nauhoituksista opettajanhuoneissa, luokissa ja aamunavauksissa. Sana levisi oppilaiden keskuudessa nopeasti, ja nauhoituksistakin käy ilmi, että tutkimukseen muutoin osallistumattomat puhekumppanit useimmiten tietävät nauhoituksesta. Joskus, kun huomasin nauhuria kantavien oppilaiden viettävän erityisen paljon aikaa sellaisten kanssa, jotka eivät muutoin osallistuneet tutkimukseen, kävin erikseen kertomassa heille tutkimuksesta ja nauhurista. Tämän tutkimuksen esimerkeissä ovat kuitenkin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta äänessä vain sellaiset, jotka osallistuivat tutkimukseen muutoinkin. Jos analyysini kannalta erityisen tärkeässä esimerkissä on mukana sellaisia, joilta lupia ei ole, kohtelen heitä mahdollisimman anonyymeinä enkä varsinaisesti keskity heidän kieleensä tai toimintaansa – analyysin keskiössä on joka tapauksessa se, joka kantaa nauhuria. Tällaisissa poikkeuksellisissa tapauksissa esimerkit ovat lisäksi luonteeltaan ja sisällöltään sellaisia ja niitä käsitellään yleisellä tasolla niin, että yksityisyyden suoja säilyisi mahdollisimman hyvin.

Se, että nauhoilla kuuluvat äänet ovat kontrollini ulottumattomissa, asettaa ehtoja nauhoitusten jatkokäytölle: en voi sellaisenaan²⁷ arkistoida nauhoituksia, joissa kuuluu sellaisten puhetta, joilta ei ole tutkimuslupaa. Itse tunnistan tutkittavieni äänet ja tiedän, mitä osuuksia voin käyttää tutkimuksessa. Aineistoa myöhemmin

²⁷ Aineistoa olisi ehkä mahdollista teknisesti manipuloida niin, että joidenkin ääniä muutetaan tai poistetaan. Tämä olisi kuitenkin työlästä, ja käytännössä muokkaajan olisi niin ikään tunnistettava tallenteissa esiintyvien äänet. Voi myös kysyä, kuinka käyttökelpoista aineisto tällaisen manipuloinnin jälkeen olisi.

itsenäisesti käytävälle tämä olisi mahdotonta. Luokkahuonetilanteissa osallistujien kontrollointi on helpompaa; videokuvasta voi rajata pois sellaiset, jotka eivät halua näkyä nauhoituksessa.

Joka tapauksessa kolme tärkeintä eettistä ohjenuoraani ovat: tutkittaville on kerrottu kouluissa oleilemiseni ja tutkimukseni tarkoitus mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti; anonymisoin tutkittavat ja heidän elinympäristönsä liittyvät tiedot mahdollisimman hyvin niin, ettei heitä ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta;²⁸ käsittelen aineistoa niin, ettei tutkimuksestani aiheutuisi haittaa siihen osallistuneille. Sitoudun Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä.²⁹

28 Anonymiteetti on joskus hyvin vaikea taata täydellisesti: kun kuvaan nuorten kielellisiä repertuaareja ja sitä, miten he asemoivat itseään ja muita, on hankala häivyttää synnyinmaahan, kotona puhuttuihin kieliin ja perheen historiaan ja tilanteeseen liittyviä tietoja. Teen tässä ratkaisuja tilannekohtaisesti, mikä ehkä saa jotkin kuvaukset vaikuttamaan epämääräisiltä; en esimerkiksi aina mainitse tiettyä valtiota vaan laajemman alueen, en erittele, onko kyse siskosta vai veljestä vaan puhun sisaruksista.

29 <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>

3 SOSIAALISET KATEGORIAT KIELESSÄ JA MIELESSÄ

Kielen sosiaalisen indeksisyyden kannalta olennaisia ovat sosiaaliseen toimintaan osallistuvien käsitykset siitä, kuka mihinkin ryhmään kuuluu, miten ryhmään kuulumista ilmaistaan ja millaisia nimityksiä ryhmille annetaan. Tässä luvussa tarkastelen ensinnä sitä, miten tällaiset käsitykset rakentuvat erityisesti haastatteluaineistossa. Toiseksi katson, miten itsen ja muiden asemointi suhteessa eri ryhmiin näkyy suhtautumisessa tiettyihin kielellisiin resursseihin, jotka toimivat näin sosiaalisina indekseinä. Hyödynnän myös kenttäpäiväkirjaan dokumentoituja havaintojani. Analyysi näyttää, miten etnisuus, sukupuoli ja tyyli kietoutuvat yhteen.

Käsittelen koulun oppilaiden etnistä monilähtöisyyttä siltä kannalta, miten he asemoivat itsensä ja muut suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden kategorioihin (luku 3.1), ja havainnollistan sitä, miten etnisuus ja sukupuoli kietoutuvat käsitykseen tyyleistä (luku 3.2). Keskityn erityisesti siihen, miten hip hop ja rap sekä rock-musiikki haastatteluissa rakennetaan tyyllisiksi vastakohtiksi tai tyylijatkumon ääripäiksi, ja käsittelen erikseen sitä, miten tytöt suhtautuvat tyylien ja eri etnisten ryhmien tarjoamiin naiseuden malleihin ja näiden ristivetoon. Katson, miten erilaisiin tyyllisiin käytänteisiin osallistuvia ja assosioituvia joukkoja nimetään ja millaisin perustein nuoret asemoivat itseään tai muita suhteessa näihin nimettyihin kategorioihin. Luvuissa 3.1 ja 3.2 analyysi on pääasiassa sisällön ja haastatteluvuorovaikutuksen analyysia, jossa otan huomioon sen, miten vuorovaikutus asettuu osaksi muuta etnografista kenttätöitä. Analyysit saavat tukea suomalaisessa yhteiskunnassa laajemmin kierrätetyistä esimerkiksi maahanmuuttajuuteen ja sukupuoleen liittyvistä diskursseista. Tämä ennemminkin sosiologinen kuin sosiolingvistinen analyysi on välttämätön pohjustus myöhemmille kieltä ja tyyliä käsitteleville luvuille: näyttääkseen, miten kielelliset resurssit liittyvät toimintayhteisöjen sosiaalisiin ja tyyllisiin käytänteisiin, on ymmärrettävä, millaisin perustein toimintayhteisön jäsenet tekevät sosiaalisia ja tyyllisiä erotteluja.

Luvussa 3.3 fokus siirtyy kieleen ja analyysin ote muuttuu vuorovaikutus-sosiolingvistiseksi: keskityn erityisesti siihen, miten tietyt kielelliset resurssit toimivat osana etnisyyden, tyylin ja sukupuolen performansseja. Annan esimerkkejä tyylistä, joihin samastuvia tai samastettavia kutsutaan *pissiksi* tai *lissuiksi* (alaluku 3.3.1) ja tarkastelen muutaman leksikaalisen resurssin valossa tyyliä, johon liitetään monietnisuus ja hip hop (alaluku 3.3.2).

3.1 ULKOMAALAISET JA SUOMALAISET

Käytännön vuoksi teen paikoitellen tässä tutkimuksessa jakoa maahanmuuttajataustaisiin ja muihin, suomalaissyntyisiin. *Maahanmuuttajataustaisella* tarkoitan yleensä joko muualta muuttanutta tai sellaisessa perheessä kasvanutta, jossa vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen muualta. *Suomalaissyntyiset* taas ovat yleensä yksikielisten suomenkielisten perheide Suomessa syntyneiden vanhempien lapsia. *Maahanmuuttajataustainen* on kuitenkin tutkijan kategoria: nuoret eivät yleensä kategorisoi itseään näin.³⁰ Analyysini osoittaa, että nuorten käsitys kategorisoinneista, joiden kohteeksi he joutuvat, voi olla eri kuin valtaväestön yhteiskunnallisessa diskurssissa.

Maahanmuuttajataustaisen tai *maahanmuuttajan* sijaan *ulkomaalainen* on sellainen kategoriatermi, jolla nuoret melko tavallisesti viittaavat itseensä ja toisiinsa. Kysyn haastatteluissa, mitä mieltä nuoret ovat sellaisista luonnehdinnoista kuin *maahanmuuttaja* ja *ulkomaalainen*, ja kysyttäessä nuoret identifioituvat herkemmin *ulkomaalaiseksi* kuin *maahanmuuttajaksi*, niin kuin Virosta Suomeen muuttanut Raisa Esimerkissä 3_1 (r. 5, 10).

Esimerkki 3_1. Haastattelu. Raisa (R); Karita (K); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

01 H: mitä miältä jä oot ((Raisalle)). (.) ooksä omasta
02 miälestäs ulkomaalainen sanoisitsä et sä oot
03 ulkomaalainen Suomessa.
04 (.)
05 R: kyl mä oon.
06 H: mhyhy entäs #mm# miltä se kuulostaa se sana se
07 maahammuuttaja. (.) ooksä esimerkiks miälestäs
08 maahammuuttaja.
09 (,)
10 R: em mä o.
11 H: mikset. (.) kuka on maahammuuttaja. (.) mi< mitä
13 se sana tuo niikut teidäm miälee kuka
14 teidäm miälestä on maahammuuttaja.
15 R: mulle tu< tulee sellanem miälee et
16 joku muuttaa tosi kaukaa sillee
17 ihan tuntemattomaam maaha ei ok koskaa

30 Ulkoapäin nimeämisen kanssa kamppailevat muutkin tutkijat. Esimerkiksi monikulttuurisuutta tyttöjen parissa nuorisotyössä tutkinut Veronika Honkasalo kirjoittaa (2011: 26): ”Omassa tutkimuksessani operoin käsitteiden ’maahanmuuttajanuori’ ja ’monikulttuurinen nuori’ kanssa. Olen tietoinen näiden käsitteiden ongelmallisuudesta, ja tutkimukseni yhtenä tavoitteena on myös purkaa auki näiden käsitteiden seuraamuksia. En kuitenkaan pääse pakoon esimerkiksi käsitteisiin ’maahanmuuttajanuori’ tai ’maahanmuuttajataustainen nuori’ liittyviä valtasuhteita korvaamalle ne uusilla käsitteillä --”

18 ennen käyny ja [tällee.
 19 H: [mm-m.
 20 K: m [m.
 21 H: [mm.
 22 R: se< sitte_ei tunnet tääl ketää ja on- (.)
 23 just sossujen kaa paljon tekemisis
 24 kaikkee tällästä.
 25 H: mm.

Raisa liittää maahanmuuttajiin vierauden: he ovat tulokkaita itselleen ennestään tuntemattomassa maassa (r. 15–18). Tällaisella kuvauksella hän itse voi erottautua *maahanmuuttajan* kategoriasta, sillä virolaiselle Suomi on toisella tavalla tuttu kuin vaikkapa Somalian pakolaiselle, eikä muuttomatka ole pitkä. Kuvaus *on just sossujen kans paljon tekemisis* (r. 22–23) liittyy jonkinlaiseen sosiaaliseen asemaan. Raisa liittää *maahanmuuttajan* kategoriaan asioinnin sosiaalitoimiston kanssa, mikä yleensä tarkoittanee taloudellisia tai sosiaalisia ongelmia, jonkinlaista hoidon, huoltamisen ja ylläpidon tarvetta. Tullaan siis *luokan* kuvaukseen (vrt. Block 2013).

Esimerkissä 3_2 *maahanmuuttajan* kategoriaa kuvaavat Suomessa kiinalaisperheeseen syntynyt Tytti sekä suomalaisten vanhempien lapset Taru, Jenni ja Emma. Niin kuin Raisa (esimerkissä 3_1), Tyttikin kokee *maahanmuuttajan* kategorian itselleen vieraaksi. Jenni ja Tytti liittävätkin *maahanmuuttajan* kategoriaan sen, että on syntynyt toisessa maassa (r. 3–5), ja Tytti lisää, että maahanmuuttajat ovat *omasta maasta muuttaneita*. Sanavalinnat ilmaisevat käsitystä, että maahanmuuttaja on lähtenyt pois omasta, vieraaseen. Taru tuo lisäksi esiin suomen kielen taidon: maahanmuuttaja *ei puhu nii hyviv viäl ehkä suamee* (r. 11).

Esimerkki 3_2. Haastattelu. Jenni (J); Tytti (TY); Taru (Ta); Emma (E); haastattelija HL (H). Koivulehto.

01 H: öö, (.) entäs sit sellanen sana kum maahanmuuttaja miltäs
 02 se teiäm miälestä kuulostaa?
 03 J: semmoset mitkä on< syntyny jossain toises [maas ku<
 04 Ty: [nii ja tullun
 05 [niiku tähä,
 06 ?: [se o<
 07 J: nii.
 08 H: tullun niikut tännev vasta.
 09 Ty: niikum maasta on niiku omasta maasta muuttaneita,
 10 ?: pois.

11 Ta: tai ei puhu nii hyviv viäl ehkä suamee
 12 ja tottunu kaikkii tapoihiij ja tälle.
 13 H: mhyhy. (.) ooks sä omasta miälestäs maahammuuttaja.
 14 Ty: em ↑mä oom maaham [muuttaja].
 15 H: [e< nii, koska sä oot syntyny täällä.
 16 ((naurua))
 17 H: aivan.
 18 Ty: (- -)
 19 H: eli ulkomaalainen ehkä voit olla mutta et maahanmuuttaja.

Myös muissa haastatteluissa nuoret liittävät *maahanmuuttajiin* näitä samoja määreitä: on syntynyt muualla, tullut ehkä kaukaa ja erilaisesta kulttuurista, ollut uudessa kotimaassa vasta vähän aikaa eikä osaa välttämättä kovin hyvin suomea. Kielitaidon ja maahanmuuttajan kategorian yhteenkietoutumista on käsitellyt Norton (2000; Norton & Toohey 2011). Suomessa Huttunen on tuonut esiin (2009³¹) julkisen keskustelun synnyttämän *maahanmuuttajan*, ja Haikkola (2012: 21) tiivistää, että tuo maahanmuuttajan hahmo on kaikille tuttu, mutta kukaan ei oikein tunnu tietävän, kenestä puhutaan. Julkisen keskustelun maahanmuuttajan kategorian voi nähdä Aghan termein sosiaalisena persoonana (ks. esim. 2007: 234–236; luku 1.4.2): se on osin jaettu metatason käsitys tietyntyyppisistä ihmisistä. Tietyt vuorovaikutuksessa käytetyt resurssit voivat tuoda vuorovaikutukseen sellaisen hahmon äänen, joka assosioituu maahanmuuttajan sosiaaliseen persoonaan, ja näin laajemmasta yhteiskunnallisesta diskurssista tulee osa meneillään olevan vuorovaikutuksen kontekstia (ks. luku 5).

Haastattelemani nuoret eivät siis yleensä lue itseään osaksi *maahanmuuttajan* kategoriaa.³² Sensijaan puheessa ja vuorovaikutuksessa elää eronteko *ulkomaalaisiin* tai *suomalaisiin*, ja tutkimani nuoret asemoivat itsensä ja toisensa suhteessa näihin kategorioihin (ks. myös Haikkola 2012). Jako suomalaisiin ja ulkomaalaisiin ei kuitenkaan ole itsestään selvä eikä essentialistinen; se ei määräydy esimerkiksi vain syntyperän mukaan (vrt. Maegaard 2010; Madsen ym. 2013: 5).

Monet näkevät itsessään sekä suomalaisuutta että ulkomaalaisuutta. Esimerkissä 3_3 ulkomaalaisuuden ja suomalaisuuden olemusta ja rajanvetoa pohtivat Somaliasta muuttanut Abdi ja Irakin kurdi Raman.

31 Huttusen blogikirjoitus: <http://enolerasisti.wordpress.com/2009/12/30/laura-huttunen-mika-ihmeen-maahanmuuttaja/>

32 Kuitenkin esimerkiksi Somaliasta Suomeen muuttanu Xasan nimeää itsensä *maahanmuuttajaksi*. Hän liittää maahanmuuttajan kategoriaan osin samoja määreitä kuin sellaiset, jotka eivät lue itseään osaksi maahanmuuttajan kategoriaa.

Esimerkki 3_3. Haastattelu. Koivulehto. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).

01 H: muuten mum piti kysyä tost sanasta< (.) te
02 sanoitte ulkomaalaisten kanssa että että
03 ulkomaalaisia on- ((remonttimelua)) mä oom miättinys sitä
04 sanaa et mitä miältä te ootte siitä sanasta et ootteks te
05 miälestänne ulkomaalaisia Suamessa,
06 R: no em mä tiä em mä ainakaa o.
07 H: [sä et o.
08 A: [kyl me nyt Suamess_ollaa tiätsä- (.) no kut toi sana on
09 keksitty niim me ollaaj just sen sanam mukaa.
10 H: [eh he he
11 A: [ulkomaalasia.
12 H: nii.
13 A: mm. (.) ku kattoo vaan sil[lee.
14 H: [voisitteks< miksette te os
15 suomalaisia.
16 R: hä.
17 A: siks ku mä en oo- (.)[valkonen eh he he
18 R: [no em mä tiädä oom mä
19 aika paljo sillee ku
20 mä oon asunu niiku aika [paljon täälä
21 H: [mhyhy.
22 R: ja- (.) mä o< mulla on Suomen kansalainen,((kansalaisuus))
23 H: mm-m.
24 R: sillee mä osaa hyvin suamee.
25 H: †niimpä.
26 R: sillee.
27 H: niin kus siis munki< mäkää en niikun nää mitään syytä miks
28 te ette olis suomalaisia.
29 [niiku et (sä)-
30 R: [ku me ollaa erilaisii.
31 A: ihovväri ja sit kaikki tälleen;
32 H: mhyhy?
33 A: kummiskit tulee; (.) huamattuu jossaiiv vaihees.
34 R: mm.
35 H: mut miksei [suomalaine<
36 A: [vaikka lapselle jotkut pitää tiätsä itteens
37 suomalaisena, (.) usein noi mullaatikkip pitää
38 itteensä suomalaisen ni- (.) sit taas jossaiiv vaihees ne
39 tulee huamaamaa et-
40 H: mhyhy;
41 A: ettei ne ookkaam mitää suomalaisia.
42 H: pidäk sä itteensä< ittees suomalaisena.
43 A: em mä.
44 H: et.
45 A: .t ni[i.

46 H: [luuletsä et sä v< voisit alkaap pitää tai voisko
47 susta tullas suomalaine.
48 A: ehei.
49 H: ei.
50 A: ei.
51 H: he he
52 R: he
53 H: ei millää. (.) sä naurat miks sä naurat.
54 R: em mä tiiä se on nii hauskaa.
55 H: nii ku sum< [sä taas-
56 A: [nii ku Raman on taas sellane su< °suomalaine°
57 [eh he
58 R: [em mä tiä,
59 no kum mem: mulla on suku< suomalaisilla tai [sillee.
60 H: [ahaa,
61 H: niij joo et sä oot< ai m< millä tavalla.
62 R: mun setäni vaimo.
63 H: a[haa niij joo et sull_on- (.) sillee suomalaisia:=
64 R: [se on suomalainen nii,
65 H: =suvussaki.
66 (.)
67 R: joo.
68 H: mhyhyhy.
69 R: mm.

Kysyn, ovatko pojat omasta mielestään ulkomaalaisia Suomessa. Toisin kuin useimmat lapsena Suomeen tulleet, Raman vastaa kieltäen (r. 6; vrt. esimerkki 3.1 sekä alaviite³³). Abdi kuitenkin kyseenalaistaa Ramanin oman itsen asemoinnin ja puhuu heidän molempien puolesta: *kyl me nyt Suomess_olla on tiätsä, kut toi sana on keksitty niim me ollaaj just sen sanam mukaa. ulkomaalaisia.* (r. 8–9). Abdi käsittelee kategoriatermiä *ulkomaalainen* niin kuin sillä olisi jokin ulkoa annettu muuttumaton määritelmä, josta hän itse ja Raman ovat esimerkkejä. Raman pitää kiinni itsensä osittaisesta asemoinnista ei-ulkomaalaiseksi ja sanoo olevansa *aika paljon suomalainen* (r. 18–19). Hän perustelee kantaansa sillä, että on asunut kauan Suomessa, hänellä on Suomen kansalaisuus ja hän osaa hyvin suomea (r. 20–24).

33 Haastattelu. Mäntymetsä. Shadi (S); Kadri (K); haastattelija HL (H).

H: niin, se on ehkä vai- se on ehkä vaikee kysymys nyt mä kysyiv vaikeen kysymykse. entäs ootteks te ulkomaalaisia?
S: joo.
K: joo.
M: joo [he
H: [joo, miälestänne kaikki ootte ulkomaalaisia.
S: mm.
H: mhyhy, hmm. tuntuuks teistä että nää ov vaikei- koska mum miälestä nää on aika vaikeita, oikeastaam miättiä että kuka on ulkomaalainen.
S: no ei.

Suomessa asuminen, Suomen kansalaisuus ja suomen kielen taito liitetäänkin suomalaisuuteen monessa haastattelussa. Nuoret tarjoavat niitä sellaisina kategoriasidonnaisina ominaisuuksina (Sacks 1972; Schegloff 2007a), joiden he ehkä olettavat kelpaavan suomalaisuuden perusteluiksi suomalaisen tutkijan näkökulmasta. Joissakin haastatteluissa itsekkin esitän näitä perusteluja ja myös esimerkiksi 3_3 vahvistan Ramanin asemoitumista suomalaiseksi sanomalla, etten näe mitään syytä, miksi hän ja Abdi eivät voisi olla suomalaisia (r. 27–28). Raman ottaa kuitenkin heti etäisyyttä tutkijan esittämään asemointiin vuorolla *me ollaa erilaisii* (r. 30).

Koulujen arjen vuorovaikutuksessa etnisyyteen liittyvät kategoriat eivät ole sillä tavalla staattisia, että niihin kuuluminen tai kuulumattomuus voitaisiin määrittellä muutaman ulkoisen ominaisuuden avulla. Itsen ja muiden asemointi riippuu myös välittömästä tilanne- ja toimintakontekstista. Kun tutkija ulkopuolisena löytää perusteita Ramanin suomalaisuudelle, tämä osittain kieltäytyy asettumasta tutkijan tarjomaan asemointiin. Kun taas Abdi asemoi Ramanin itseensä verrattuna suomalaiseksi (r. 56), Raman ei torju tätä asemointia, vaan antaa vielä yhden perustelun suomalaisuudelleen: hänen suvussaan on suomalaisia, koska setä on naimisissa suomalaisen kanssa (r. 59, 62). Tällainen dynaaminen tai osin ambivalentti suhtautuminen *suomalaisen* ja *ulkomaalaisen* kategorioihin toistuu useissa haastatteluissa (vrt. Otterup 2005: 204–205).

Kysyessäni, voisiko Abdi tuntea itseään suomalaiseksi, hän vastaa johdonmukaisesti kieltävästi (r. 43, 48–50). Abdi perustelee ei-suomalaisuuttaan ihonvärillä (r. 31). Tässä omaa asemointia määrittelevät muiden katse ja käytös. Abdin tuo keskusteluun mukaan myös rodullistavan kategorian *noi mullaatit* (r. 37). Tällä hän viitannee muun muassa saman koululuokan oppilaaseen, jonka vanhemmista toinen on tumma-, toinen vaaleaihoinen (ja suomalainen) ja joka on syntynyt ja kasvanut Suomessa.³⁴ Abdin mukaan myös *mullaatit* ”tulevat huomaamaan” sen, etteivät ole *suomalaisia* (r. 36–41). Tutkimustulokset rasismista Suomessa antavat perspektiiviä Abdin kannanotolle: tummaihoiset ja erityisesti somalit raportoivat muita maahanmuuttajaryhmiä enemmän rasismikokemuksia ja itseensä kohdistuneita rassistisia rikoksia (Jaskinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002: 34–36). Open Society Foundationin Somalis in Europe -tutkimuksen Helsingin osatutkimuksen haastateltavat kuvasivat samanlaista kokemusta (*Somalis in Helsinki* 2014: 34–35, 37). Somaleilla on Suomessa erityinen stigma: he ovat suurin Euroopan ulkopuolelta saapunut etninen ryhmä, joka poikkeaa valtaväestöstä kielellisesti, kulttuurisesti ja ulkonäöltään. Lisäksi ensimmäiset somalit saapuivat Suomelle vaikeaan 90-luvun lamaan. Monet negatiivisesti värittyneet maahanmuuttajakeskustelut kohdistuvat juuri somaleihin; heistä tehdään ”stereotyyppinen maahanmuuttaja”. (Ks. myös Suurpää 2002: 115–116; *Somalis in Helsinki* 2014: 116–124.) Abdi ehkä kokee, ettei voi määrittellä itseään suomalaiseksi, kun toisenlainen viesti valtaväestöltä on niin vahva.

34 Abdi ja Nelli ovat luokan ainoat tummaihoiset. Kenttäpäiväkirjassani on havaintoja siitä, että tämä tekee heidän suhteestaan erityisen; he viittaavat ihonväriin vuorovaikutuksessaan. Samalla luokalla olevat Jani ja Antun nostavat Nelliin nimen esiin *mulatti*-kategoriatерmin yhteydessä. (Ks. lisää luku 3.3.2.2.)

Tumma ihonväri tai muu rodullisuuteen liittyvä ulkonäköpiirre toimii muissakin haastatteluissa suomalaisuutta ja ulkomaalaisuutta määrittelevänä tekijänä. Vastauksista välittyy ajatus, että vaikka nuori olisi kasvanut Suomessa, muut näkevät hänen ulkomaalaisuutensa ja kategorisoivat hänet ulkonäön mukaan. Rastaa tutkimukset muun muassa Afrikasta ja Aasiasta adoptoitujen kokemuksista osoittavat, että tyypilliseksi koetusta suomalaisesta ulkonäöstä poikkeava törmää tähän (ks. esim. 2002: 148, 151–153). Esimerkissä 3_4 kiinalaissyntyinen Tytti pohtii, että jos kotona puhuttaisiin suomea ja tavat olisivat suomalaisia, hän ehkä tuntisi itsensä suomalaiseksi. Emma kuitenkin huomauttaa, että vastaantulija kadulla voisi luulla Tyttiä ulkomaalaiseksi ulkonäön perusteella (r. 22–26).

Esimerkki 3_4. Haastattelu. Jenni (J); Tytti (Ty); Taru (Ta); Emma (E); haastattelija HL (H). Koivulehto.

01 H: ooksä omasta [miälestäs ulkomaalainen. (.) Suomessa.
 02 J: [tai<
 03 Ty: ää siis, (.) vähäv viälä joten< tai siis-
 04 ((naurua))
 05 Ty: em mä tiä(h).
 06 Ta: ei se tiiä itekkää.
 07 ((naurua))
 08 H: eksä tiädä?
 09 Ty: siis e< (.) vaik mä asu Suomessa ni m_oo kuiteski niiku
 10 kiinalainej ja sitte [sillee et,
 11 H: [mm.
 12 Ty: meill_on kotona niiv vahva se vis< niiku laitettus
 13 se kulttuuri [(-)
 14 Ta: [se riippuu ehkä yhteydestä.
 15 ? nii.
 16 ? mm.
 17 Ty: sillee et jos kotoa koko aja olis- (.) öö- (.) puhutaa
 18 suamee tehää kaikki nii kus suomalaiset ja- (.) kaikki o
 19 ihan samaa (ja) sit ehkä tuntis ittensä [suomalaiseks,
 20 ?: [mm.
 21 H: enemmän suomalaiseks.
 22 E: mut jos jossain kadulla tulis niiku vastaan niin kyl
 23 varmaal luulis ett_on niiku ulkomaalainen
 24 [kummiski.
 25 Ty: [nii [(-) se ulkonäkö.
 26 E: [(mut ku se niiku- (.) nii- (.) mut näkee.)

Esimerkistä käy jälleen ilmi maahanmuuttajaperheen nuoren ambivalentti suhtautuminen *suomalaisen* ja *ulkomaalaisen* kategorioihin. Tytti eksplisiittisesti kielentää asemoinnin hankaluuden (r. 5) sanomalla, ettei tiedä, onko ulkomaalainen

vai suomalainen. Myös tätä edeltävässä vuorossa kategorioinnin vaikeus ilmenee itsekorjauksissa, uusissa aloituksissa ja sanavalinnoissa *vähän viälä ja jotenkin* (r. 3). Esimerkissä myös Tytin ystävät Taru ja Emma osallistuvat asemointiin. Taru vahvistaa kategorisoinnin vaikeutta ja kategorioiden ambivalenttisuutta vuorolla *ei se tiää itekkää* (r. 6).³⁵ Taru ja Emma tuovat kategorisointiin myös yleisemmän näkökulman: Tarun *se riippuu ehkä yhteydestä* (r. 14) avaa mahdollisuuden, että asemointi ei ole tilanteesta toiseen samanlaista. Tästä mahdollisuudesta Emma esittää mahdollisen skenaarion, jossa Tytin ulkonäkö saisi muut (tuntemattomat) ihmiset asemoimaan tämän ulkomaalaiseksi.

Aineistostani hahmottuu ainakin kaksi eri merkitystä *ulkomaalainen*-kategoriatermille: Ensinnä ulkomaalaisella voidaan tarkoitaa sellaista, jonka vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen muualta, ja joka ehkä itsekin on syntynyt toisessa maassa. Toiseksi *ulkomaalainen*-kategoriatermillä viitataan koulujen toimintayhteisöissä niihin, jotka kuuluvat tiettyihin tyyllis-etnisiin ryhmittymiin. Koulun ”ulkomaalaisporukkaan” kuuluvaan liitetään toisenlaisia kategoriasidonnaisia ominaisuuksia kuin essentialistiseen ulkomaalaisuuteen. Näen, että *ulkomaalainen*-termiä käytetään haastatteluissa kahteen eri kehykseen (*frame*, Goffman 1974) kuuluvana: Toisaalta sen kehyksenä toimii julkinen diskurssi (ks. esim. Lepola 2000), jossa etnisyyden tulkinnat ovat essentialistisia ja etnisyyden määreitä esimerkiksi syntyperä ja kielitaito. Tällaiseen orientoidutaan haastattelussa silloin, kun ulkopuolinen, suomalainen, vanhempi tutkija kysyy ulkomaalaisuudesta. Toisen kehyksen muodostaa koulujen toimintayhteisöjen arkinen vuorovaikutus, jossa *ulkomaalaisuuteen* liittyy se, kenen kanssa liikkuu ja mihin toimintoihin osallistuu. Nämä kaksi kehystä risteävät haastatteluissa: ulkopuolinen haastattelija tuo tilanteeseen julkisen diskurssin kehyksen, mutta haastattelut käydään kouluissa, ja haastateltavat jakavat käsitykset koulujen toimintayhteisöissä merkityksellisistä kategorioista. Siksi puhe ulkomaalaisuudesta on haastatteluissa ambivalenttia ja voi vaikuttaa jopa ristiriitaiselta.

Esimerkissä 3_5 Abdi rajaa venäläiset *ulkomaalaisporukan* ulkopuolelle sillä perusteella, että venäläiset vetäytyvät omiin oloihinsa (*ne ei ot tiätsä mitenkääm missään*) (r. 4–6).

Esimerkki 3_5. Haastattelu. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: mä oon kuullu tota nii- (.) myös et jossai oli sellanen
 02 tappelu ett_oli niikun- (.) venäläiset vastaam muut
 03 ulkomaalaiset oottekst te kuullus sellasest tappelusta.
 04 A: no venäläiset on tiätsä iha ho< ihmep por(h)ukkaa ha ha ne

35 Ehkä liitepartikkeli *-kää(n)* tuo niin ikään vuorovaikutukseen muiden katseen ja näkökulman: Tytin lisäksi on muitakin, jotka eivät osaa kategorisoida tätä suhteessa suomalaisuuteen ja ulkomaalaisuuteen.

05 ei ot tiätsä mitenkääm missään(kääj) ja;=niit_ei voi sanoo
 06 mi< tiätsä, ulkomaalaisporukakskaa kut tiätsä- (.) ne taas
 07 [luulee olevansa
 08 H: [nii et-
 09 A: jotenkip parempia kum muut ihmi[set.
 10 H: [aij jaa. (.) onks n< o< onks
 11 sum miälestä ne niikus sillee et ne ajattelee
 12 et ne on .h jotenki e [e pa<
 13 A: [ylimiälisii.

Edellisistä esimerkeistä hahmottuu siis kolme kategoriaa, jotka kelluvat koulujen etnisten jaottelujen kentässä: *suomalaiset*, *ulkomaalaiset* ja *venäläiset*. Sitä, millaisiksi nämä kategoriat koulun vuorovaikutuksessa rakentuvat, ei kuitenkaan voi ymmärtää ulkopuolisen käsityksillä vaikkapa syntyperästä tai etnisestä taustasta. Se, keihin esimerkiksi näistä kolmesta jossakin tilanteessa kuuluu, määräytyy sen mukaan, kenen kanssa liikkuu, mitä tekee, minkätyylinen on (vrt. Buchholtz 2011). Kuva tarkentuu seuraavasta kenttäpäiväkirjamerkinästä. *Ulkomaalaisten* ja *venäläisten* lisäksi katkelmassa mainitaan *kebabit*, joka nuorten omassa puheessa on melko tavallinen etnis-tyylillinen kategoria. Sillä viitataan yleensä monietnisisissä porukoissa liikkuviin Lähi-Idän alueilta tullessiin.

Esimerkki 3_6. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Ruokavälkällä kuhistiin: eilen joku venäläispoika kävi Saadin kimppuun, ja nyt huhuttiin jostain isosta tappelusta "kebabien" ja venäläisten välillä. Käytettiin juuri näitä sanoja. Aziza uhosi: "Mä vannon venäläiset on nii vitun vahvoja." Kun olin lähdössä koulusta Shadin kanssa, jouduin keskelle tapahtumia: meitä vastaan tuli iso turkkilaisten, kurdien ja kumppanien ("kebabien") porukka. Shadi tunsii monia, joukossa oli myös poika, Shadin hyvä ystävä, jolle Shadi oli yrittänyt soittaa aikaisemmin päivällä. Shadi haukkui poikia tyhmiksi. Jäimme seurailemaan tilannetta, ja mietin, palaisinko kouluun varoittamaan opettajia. Hetken päästä koulun entinen oppilas, turkkilainen ilmeisesti, erosi porukasta ja käski muitakin lähtemään kotiin. Hän oli selvästi huolissaan tilanteesta ja kysyi, olenko opettaja. Sanoin etten ole ja kysyin, pitäisikö soittaa opettajille. Shadilta löytyi luokanvalvojan numero, ja hän soitti tälle, mutta luokanvalvoja käski soittaa poliisille. Turkkilaispoika soittikin, ja olin iloinen, että nuoret hoitivat asian minun sotkeutumattani siihen. - - Ja kun Shadi soitti luokanvalvojalle, hän sanoi, että on tulossa iso tappelu venäläisten ja "ulkomaalaisten" kesken. Muuten "ulkomaalaisten" puolella oli myös joitakin venäläisiä > siis niitä, jotka hengaavat tämän monietnisen porukan kanssa.

Kun Shadi puhelimessa ilmoittaa tappelusta luokanvalvojalle, hän sanoo, että osapuolina ovat *ulkomaalaiset ja venäläiset*. *Venäläiset* siis rajautuvat *ulkomaalaisista* erillisiksi, tässä tilanteessa jopa vastustajiksi. Merkinäni mukaan *ulkomaalaisten* puolella kuitenkin on myös joitakin venäläissyntyisiä. Se, mihin ryhmään yksittäiset ihmiset liitetään, on siis paikallista, tilannekohtaista, muista osallistujista ja heidän asennoitumisestaan riippuvaista. Syntyperän lisäksi sekä itsen että muiden asemoinnin perustana on osallistuminen paikalliseen toimintaan.

Venäläisten (Mäntymetsän koulussa erityisesti venäläistyttöjen) kielellinen käyttäytyminen ja erillisuus tulee esiin monin paikoin aineistossani (ks. myös luku 5). Olen kiinnittänyt siihen muun muassa alusta asti huomiota kenttäpäiväkirjahavainnoissani, ja siitä on myös useita mainintoja haastatteluissa. Esimerkissä 3_7 itsekin venäläissyntyinen Aleksei vahvistaa havaintoni siitä, että venäläiset tytöt liikkuvat mielellään yhdessä (r. 5–6).³⁶ Hän pitää syynä sitä, että tytöt haluavat puhua venäjää mieluummin kuin suomea (r. 15 – 18).

Esimerkki 3_7. Haastattelu. Aleksei (A); haastattelija HL. Mäntymetsä.

- 01 H: entäs sit se hei mä oo huamannu; (.) mä kysyn nyt sulta
 02 siks et sä oot venäläinen ku< (.) mä oon huamannu et
 03 varsinkin noi venäläiset tytöt niinku aika usein on, (.)
 04 vaan yhdessä .hh kum moni on [sanonukkin et ne o<
 05 A: [nii venä< venäläiset tytöt o
 06 aina yhdessä.
 07 H: [onks sunkim mielestä onks se, onks se susta<
 08 A: [sillee joo, (.) kyl mä oon, (.) huamannu mä[katoin niiku.
 09 H: [joo.
 10 H: joo. (.) mi< minkähän takia.
 11 (,)
 12 H: osaaksä ajatella et miks se on nii.
 13 A: em mä osaap päättää.
 14 H: he fet(h) [sä tiäf.
 15 A: [tai no ku ne, jotkut venäläiset ei osa(a) niikup
 16 puhuu; (.) tai parempi puhu(u) niille< venäjä(ä) niinku.
 17 H: mhyhy.
 18 A: s(i)t ne ymmärtää paremmi.
 19 H: okei. (.)nii et ne haluu sen takia olla yhdessä et ne saa
 20 puhuuv venäjää.
 21 A: ni.

36 Sekä Aleksein että puheena olevien tyttöjen kategorisointi *venäläisiksi* tulee tässä tutkijalta. Haastattelu on tehty kenttätöön loppupuolella, ja ilmeisesti olen haastatteluhetkellä kokenut tällaisen kategorisoinnin ja asemoinnin etnografisen tietoni tuella legitimeksi ja mahdollisesti sellaiseksi, jonka Aleksei itsekin tunnistaa. Hän ei millään lailla vastustakaan kategorisointia. Vain tämän haastattelukatkelman perusteella on kuitenkin mahdollonta sanoa, olisiko hän itse oma-aloitteisesti asemoinut itsensä ja tytöt samoin.

Suomalais- ja maahanmuuttajataustaisten suhteita joensuulaiskoulussa tutkinut Souto (2011) on niin ikään havainnut erityisesti venäläisten tyttöjen tarpeen vetäytyä omiin oloihinsa (mts. 93–96). Hän näkee siinä reaktion negatiivisiin leimoihin, joita venäläiseen naiseuteen liitetään; tytöt saavat kuulla muun muassa huorittelua. Myös oman aineistoni valossa venäläisyyden, feminiinisuuden ja ”huonon naisen” stereotyyppinen yhteys elää. Tämä näkyy muun muassa siinä, että tutkimissani kouluissa pan-etniseen käyttöön on venäjistä levinnyt sellaisia sanoja kuin *prostitutka* ’prostituoitu’ ja *suka* ’huora’.

Se, että vetäytyy omankielisten seuraan ja puhuu kieltä, joka sulkee muut toimintayhteisön jäsenet ulkopuolelle, on itsen asemointia eikä se jää huomaamatta muilta, oli sen syy mikä hyvänsä. On huomionarvoista, että vaikka suomen kielen käyttö ja taito liitetäänkin suomalaisuuteen essentialistisessä mielessä, suomi on kuitenkin myös koulujen *ulkomaalaisten* yhteinen ja heitä yhdistävä kieli. Ne, jotka puhuvat aina vain *omaa kieltä*, eivät kuulu samaan joukkoon.

Seuraavassa esimerkissä 3_8 haastattelen Kroatiasta Suomeen vauva-ikässä muuttanutta Antunia ja hänen parasta ystäväänsä, suomalaistaustaista Jania. Esimerkki havainnollistaa sitä, miten osallistuminen paikallisiin tyylillisiin käytänteisiin määrittää kuulumista koulun *ulkomaalaisporukkaan*. Ennen tämän esimerkin katkelmaa Antun on suhtautunut omaan suomalaisuuteensa ja ulkomaalaisuuteensa ambivalentisti, niin kuin monet muutkin haastatteluissa suhtautuvat. Hän käyttää ilmausta *fifti-fifti* ja perustelee ulkomaalaisuuttaan vanhempien ulkomaalaisuudella ja suomalaisuuttaan taas suomen kielen taidolla. Nämä ovat *suomalaisuuden* ja *ulkomaalaisuuden* essentialistisia, julkisen diskurssin kehykseen kuuluvia tulkintoja: vanhempien etnisyyttä sekä kielitaitoa pidetään etnisyyttä määrittelevinä kategoriasidonnaisina piirteinä. Seuraavasta esimerkistä herätetään kuitenkin toinen, paikallinen ja tyylisidonnainen *ulkomaalaisten* kategoria.

Esimerkki 3_8. Haastattelu. Jani (J); Antun (A); haastattelija HL (h).

Koivulehto.

- 01 H: ↑onks täälä koulussa sit sellanej jako et
02 niiku johonki- (.) porukoihin sillee et
03 ulkomaalaiset ja suomalaiset tai
04 ulkomaalaiset on niikut teiäm miälestä.
05 J: no em mä nyt tiiä ei.
06 A: no näist maahammuuttajat niill_o oma-
07 J: [luakka tai sit-
08 A: [ne pelaa korttia.
08 J: em mä ti [iä.
09 H: [nii joo tual.
10 J: [tai sit<
11 H: [tarkotatsä tual alakerrassa.

- 12 J: nii tual [alhaalla.
 13 A: [niij ja me taas ollaa ulkon.
 14 J: me ollaa tual u:lkona jossai.
 15 H: ahaa. (.) joo.
 16 A: vähä eri porukat.=eri- (.) luakka.
 17 H: ai nii ku< onks<
 18 A: niiku hiket ja kaikki nää s< eri juttu(h).
 19 J: nii.
 20 H: ke [täs ne hi<
 21 J: [kaikki nää nörtimmät menee-
 22 H: [mm?
 23 J: [syrjempää ne o aina sisällä luaka edes heti,
 24 H: mhyhy?
 25 J: nii.
 26 H: nii et niikus semmoset nörtimmät @hiket@ on tavallaan
 27 tääl luakan edessä?
 28 A&J: nii.
 29 H: sit toi-
 30 A: [me ollaa ulkona?
 31 J: [siin_ov vähä.
 32 J: u< e< ulkomaalaiset o enemmän tual alhaal
 33 pe[laamas korttii.
 34 H: [mhyhy?
 35 J: ja sit niinku.
 36 (,)
 37 J: em mä tiiä siis s< niinku minä ja Antun
 38 ja kaikki muut ni ollaa aina jossain tual ulkona nii.

Vaikka Jani on tässä haastattelussa itse ensimmäisenä maininnut *ulkomaalaisen* kategorian, hän kiistää, että koulussa olisi erikseen suomalaisten ja ulkomaalaisten porukat (r. 5). Antun kuitenkin erottaa muista oppilaista ala-aulassa korttia pelaavat, jotka hän nimeää *maahanmuuttajiksi* (r. 6–8). On selvää, ettei hän itse kuulu tähän porukkaan; sen paljastaa pronomiivalinta *ne* (*ne pelaa siäl korttia*), joka sulkee puhujan viittauksen ulkopuolelle. Kuten aiemmin on käynyt ilmi, *maahanmuuttajaa* käyttävät tutkimani nuoret harvoin.³⁷ Jani nimeääkin ala-aulassa korttia pelaavan porukan *ulkomaalaisiksi* (r. 32–33). Tässä *ulkomaalainen* viittaa selvästi paikalliseen, koulun toimintayhteisössä tunnistettavaan ryhmään. Jani ja Antun rakentavat erillisyytensä *ulkomaalaisista* suhteessa tilaan ja toimintaan tilassa: he itse sanovat olevansa välitunnilla ulkona. Koulun tilaa jaetaan vielä kolmannelle ryhmälle, joita kutsutaan *hikeiksi* tai *nörteiksi*. Poikien mukaan he odottavat seuraavan tunnin alkua luokan edessä. Pojat sanoutuvat irti sekä nörteistä

37 Ehkä Antun tässä juuri korostaa omaa erillisyyttään joukosta, joka pelaa korttia; *ulkomaalainen* on ollut edellä sellaisessa käytössä, että Antun itsekin on voinut affilioitua sen rajaamaan kategoriaan.

että ulkomaalaisista. Etnisyyden ja tyylin yhteyksiä sanfransiscolaisessa koulussa tutkinut Buchholz on tehnyt vastaavanlaisen havainnon siitä, että koulun tilat olivat etnisesti ja tyyllisesti jakautuneita (2011: 42–43).

Myöhemmin kysyttäessä Antun ja Jani nimeävät oman tyyliinsä ja porukkansa *normaaleiksi*³⁸ ja hiukan naurahtaan *pahiksiksi*. Omien havaintojeni mukaan Janin ja Antunin pahisporukan toimintoihin kuuluu tupakanpoltto salaa koulun nurkan takana sekä poistuminen koulun alueelta läheiseen ostoskeskukseen välituntien aikana. Keskeistä Janin ja Antunin haastatteluraporteissatämän luvun ja tutkimuksen analyysin kannalta on, että ominaisuudet, joihin ulkomaalaisuus rajautuu ja joista se erottautuu, eivät ole pelkästään etnisiä. Kategoriatermit saavat merkityksensä koulun paikallisessa kontekstissa ja kategoriaan kuulumisen kriteerit ovat pääasiassa toimintaan ja osallistumiseen liittyviä (vrt. Sacks 1972 *category-bound activities*, ks. myös Raevara 2015a). Esimerkistä 3_9 käy ilmi, ettei *pahiksiin* kuulu vain suomalaissyntyisiä, vaikka heidät erotetaan *ulkomaalaisista* (r. 30–31).

Esimerkki 3_9. Haastattelu. HL; Jani (J); Antun (A). Koivulehto.

- 01 H: no mitäs te sitte ootte. (.) jos on ulkomaalaisia ja
02 nörttejä ni mi< miten te<
03 ketä te ootte.
04 J: [normaa-
05 A: [fpahiksiif no ei he he he
06 J: pahiksii
07 ((naurua))
08 H: he he he he pahiksii no hei ö mm:- (,) onks se sitte,
09 millanen se pahisjengi sitte onks siinä suomalaisia vai
10 ulkomaalaisi< tai miten te niiku-
11 A: fno [kaikemmaalaisii mulatteja kaikellaisii.f
12 J: [no siin_on siin_on.
13 J: eh he ei siim mitää Nellei oo.
14 A: Antti.
15 (.)
16 J: no ei Antti no Antti on sillei suomalainen.
17 A: on te:: se[f faija om pualiks israelilaine.
18 J: [näyttää.
19 H: mm. (.) eli, (.) kyl siinäki porukassa silti vois olla
20 ulkomaalaisia vaikka te sanotte et ne pelaa tual korttii.
21 J: ne ei on niikus sillee ulkomaalaisia et ne on
22 [niiku.
23 A: [kyl meiäm porukas,
24 mä oon kroatialainen turkkilaisii,
25 H: mm.
26 A: venäläisii, (.) pualiks israelilaisii, (.) mitä niit muit

38 Ylipäätään aineistossani esiintyy sellaista, että omaa tyyliä lähinnä oleva tyyli nimetään normaaliksi.

- 27 onkaa.
 28 J: mm.
 29 H: mut kuitenkin te et[te sa<
 30 A: [virolaisii kaikkii.
 31 H: mm-m. (.) kuitenkin te sanotte et ne ulkomaalaiset on siä
 32 et se oj jotenkik kuitenkin eri porukkaa.
 33 A: ei mut siis kaikki somalit ja nää.
 34 H: ahaa.
 35 A: ne on siäl.
 36 H: ketä siihen ulkomaalaisporukkaan kuuluu.
 37 ? em mä tiä.
 38 H: somalit,
 39 A: somalit;
 40 J: kurdit;
 41 A: ei jot< no kaikki mamut ketä ei osaa viäl puhuu suamee.
 42 H: ahaa, (.) mut oha< miten [nii,
 43 J: [niij ja ketkä ei os semmosii
 44 pahiksii.
 45 A: ha ha ha

Kun kysyn, ketä *ulkomaalaisporukkaan* kuuluu, määreet ovat aluksi etnisiä: Antun ja Jani luettelevat somalit ja kurdit (r. 38–40). Ei-eurooppalaisista kansallisuuksista nämä ovat kouluissa suurimmat ryhmät, ja edustavat ehkä siksi stereotyyppisimpiä ulkomaalaisia (vrt. Jasinskaja-Lahti ym. 2002: 134–137). Lisäksi ulkomaalaisiksi mainitaan *kaikki mamut ketä ei osaa viäl puhuu suamee* (r. 41). Tällä Jani mahdollisesti viittaa sellaisiin esimerkiksi valmistavan luokan oppilaisiin, jotka ovat olleet Suomessa vasta vähän aikaa. He tosiaan viettävät välituntinsa ala-aulan korttipelipaikalla, ja esimerkiksi Abdi, Raman ja Lee pelaavat ja juttelevat silloin tällöin heidän kanssaan (ks. luvut 4 ja 5). Etninen määrittely ei kuitenkaan riitä *ulkomaalaiselle*: Jani lisää, että *ulkomaalaisia* ovat ne, jotka eivät kuulu heidän *pahis*-porukkaansa (r. 43–44).

Edelliset esimerkit osoittavat, ettei syntyperä yksin ohjaa sitä, millaiseksi joku koulun kontekstissa mielletään. Kun osallistutaan yhteisiin toimintoihin, tyyli hioutuu yhteiseksi ja etnisiä rajoja voi rikkoa tyylillisillä valinnoilla, jotka liittyvät esimerkiksi pukeutumiseen ja populaarikulttuurin kulutukseen. Esimerkissä 3_10 keskustelen vietnamilaistaustaisen Leen kanssa ulkomaalaisista, suomalaisista ja musiikkimausta. Lee sanoo, että *suomalaiset* ja *ulkomaalaiset* ovat koulussa erikseen, mutta jotkut suomalaiset ”sopivat” *ulkomaalaisten* kanssa. Tein Leen haastattelun melko myöhäisessä vaiheessa kenttätyötä, ja minulla oli jo käsitys etnisyyden ja tyylillisten valintojen yhteen kietoutumisesta. Leen muotoilu vie ajatukseni tähän, ja haen häneltä vahvistusta ymmärrykselleni.

Esimerkki 3_10. Haastattelu. Lee (L); haastattelija HL (H). Koivulehto.

01 H: ensin< ensinnäkis se että onks tässä koulussa sum
02 miälest niikus suomalaiset ja ulkomaalaiset sillee eri
03 porukoissa.
04 L: sua< malaiset eri- (.) joo:? (.) sillee jot< jotkut sillee
05 sopii suama< sopii ulkomaalaisten kans sit< melkei kaikki
06 on tsillei erilleen täälä.
07 H: #mm# kaikki muut; (.) melkei.
08 L: nii.
09 H: no onks sillä jotaiv väliä et tulisko #eee# niinku m<
10 tai musta tuntuu siltä? .hh että- (.) useimmin nää
11 räppärit esimerkiks liikkuu ulkomaalaisten kanssa kuv
12 vaikka hevarit.
13 L: jo[o:,
14 H: [onks se oikees- ooks mä oikeessa siinä.
15 L: joo.
16 H: ja e< musta tuntuu myös siltä että aika harvoin niinku, (.)
17 nää hevarit< ((kello soi)) nää- (.) hevarit_on aika
18 harvoin ulkomaalaisia et niiku- (.)
19 [ulkomaalaiset aika usein on- (.) joo,
20 L: [suomalai(sta).
21 H: joo. (.) et ulkomaalaiset aika usein niiku enemmän oj
22 jotenki< (.) näit
24 fruiittareit tai räp[päreit tai sillee
25 L: [joo.
26 H: sen tyyllisiä, (.)joo. .mhh osaaksä ajatella miks se on nii.
27 L: m.
28 (,)
29 H: miks sum miä[lestä se o.
30 L: [tiä kuin ne: ulkomaalaiset ei< ei nekää
31 tykkää sellasii hevai< he[vi tällee.
32 H: [nii.
33 L: neki kuuntelee ärrän[biitä ja räppii tai.
34 H: [mm-m. (.) mm-m.

Lee jakaa käsitykseni, että heavy rockia kuuntelevat ja hevarityyliin samaistuvat mielletään harvoin *ulkomaalaisiksi* (r. 16–20). Sen sijaan *ulkomaalaisiksi* mielletävien poikien porukoissa tyyli on joko hoppers tai tiettyjä merkkipaatteita käyttävä ja pop-kulttuurista ammentava fruiittari (r. 21–25). Nimenomaan raskasta rockia kuuntelevat hevarit tai rokkarit tai synkän romanttista kuvastoa suosivat gootit ja toisaalta afroamerikkalaisesta populaarikulttuurista tyyllisiä virikkeitä saavat räppärit ja hoppers asettuvat haastatteluissa usein toistensa ääripäiksi. Tyyliä koetaan siis myös etnisiksi. Käsitellen seuraavassa alaluvussa näitä ääripäitä ja neuvotteluja, joita tyyleistä käydään.

3.2 ETNISYYS, SUKUPUOLI JA TYYLI

Esitin kaikissa haastatteluissa³⁹ Helsingin Sanomissa ilmestyneen nuorten alakulttuurisia tyylejä käsittelevän artikkelin kuvakoosteen (*Täyslaidallinen teinityylejä*, Kaupunki, 12.8.2007; ks. liite 5). Pyysin tutkittavia kertomaan, minkätyylyisiä kuvien ihmiset heidän mielestään ovat. Näin halusin saada nuoret itse nimeämään tyylejä sen sijaan, että itse antaisin heille valmiita kategorioita ja leimoja. Kuvat toimivat siis keskustelunherättäjinä, mutta eivät tietenkään ole siinä mielessä objektiivisia, että nekin ovat Helsingin Sanomien toimittajan valintoja esittämään tiettyjä nuorten tyylejä.⁴⁰ Mediassa kierrätetyt diskurssit, yksittäisten toimittajien valinnat, oma toimintani tutkijana sekä tutkittavieni asemoinnit haastatteluissa ovat osa samoja rekisteriytymisprosseja, joissa kielellisten ja tyyllisten resurssien sosiaalinen indeksisyys syntyy.

Tyyleistä mainittiin usein *räppärit ~ hoppersit, gängsterit ~ gangstat, gootit, hevarit, fruittarit*⁴¹ (*kamppihengarit*), *lissut ~ pissikset, emot, japani-tyyli ~ manga, skeittarit, punkkarit*. Mainintoja saivat myös *jumalanpalvoja* (p.o. *saatananpalvoja*), *kovikset, ernut* (’erilainen nuori’). Joskus viitattiin myös etnisyyteen, ja tyyliä nimettiin *sompuiksi*⁴² tai *maahanmuuttajiksi*. Omaa tyyliä lähinnä olevat saatettiin nimetä normaaleiksi.

3.2.1 EROTTAUTUMINEN: HOPPARIT JA HEVARIT

Kysyin haastatteluissa, mitkä ryhmät eivät erityisen hyvin tule toimeen keskenään. Vastauksissa gootit, punkkarit, rokkarit ja hevarit näyttäytyvät tyyllisenä vastakohtana hip hop ja rap -henkisille. Vastakkainasettelu rakennetaan useissa haastatteluissa, ja se toimii erottautumisen (vrt. Irvine 2001) välineenä: keskeistä ei ole vain se, millainen on, vaan se, millainen ei ainakaan ole. Esimerkiksi Antun ja Jani esittävät, että punkkarit ja hevarit eivät tule toimeen heidän normaaleiksi kutsumiensa (ks. luku 3.1) kanssa eivätkä hoppersien ja räppärien kanssa. Esimerkissä 3_11 kysyn, mistä tämä poikien mielestä johtuu.

39 Lukuunottamatta muutamaa ennen vuotta 2007 tehtyä haastattelua.

40 Kiitän Sirpa Leppästä tästä huomiosta.

41 Kuvista tavallisimmin fruittareiksi nimetyt leimattiin joskus myös homoiksi.

42 *Somppu* on nimitys, jota nuoret käyttävät somaleista, myös somalit itsestään. Sillä viitataan myös somalin kieleen oppiaineena (*meillä on somppua, sompunopettaja*). Nimityksellä ei vaikuta tutkijani nuorten keskuudessa olevan pejoratiivisiä käyttöjä. Nimitys on sinänsä kiinnostava: se on ikään kuin nuorten oma, johtimiseen kaiultaan hyvin paikallinen nimitys ”uudelle etnisyydelle”.

Esimerkki 3_11. Haastattelu. Antun (A); Jani (J); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

- 01 H: miks. (.) mist se johtuu teiäm miäle[stä.
02 A: [kun ne kuuntelee
03 J: [no iha eri
04 A: eri musiikkia.
05 J: [musiikkii puhuu iha erilaij ja iha eri asioista ja;
06 A: [nii.
(.)
07 H: puhuu ihan erilailla- (.) [millä tavalla.
08 J: [tai no em mä tiiäs sillee
09 erilailla mut sit iha eri asioist koko
10 [ajaj ja kaikkee.
11 A: [nii.
12 A: ja muutenki, (.) noi hevarit vihaa räppäreitä ja räppärit
13 vihaa hevareita.
14 H: mm; (.) mut< mistä< (.) se johtuu onks siihej jotain
15 syitä;
17 J: koska ne pukeutuu erilailla.
18 A: n[iii (.) (ei siin)-
19 H: [joo.

Tyylien eroavaisuudet juontuvat musiikkikulttuureihin, ja ensimmäisenä perusteena mainitaankin usein erot musiikkimaussa (r. 2–4). Musiikkimaku eli se toiminta, johon liittyy tietyn musiikin harrastaminen – sen kuunteleminen ja tunteminen ja siitä puhuminen – on osa rekisteriytynyttä sosiaalista tyyliä (Agha 2007; Auer 2007; Eckert 2012), johon liittyy muitakin tyyliävalintoja. Jani tuo esiin kielenkäytön ja puheen; hänestä erityylyiset ihmiset puhuvat eri asioista ja eri tavalla (r. 5). Antun korostaa vielä erikseen, että juuri hevarit ja räppärit vihaavat toisiaan, ja Jani lisää eroavaisuuksiin pukeutumisen (r. 12–17).

Etnisyyden ja alakulttuuristen tyylien yhteenkietoutuminen (vrt. Buchholtz 2011) on tutkimissani kouluissa nopeasti nähtävissä. Erityisen silmiinpistävää on metallimusiikin ja muun raskaan rock-musiikin sekä punkin kuuntelijoiden ja goottihenkisten valkoisuus, josta puhutaan myös suomalaisuutena (vrt. Rastas 2005). Haastatteluissa tätä mielikuvaa vahvistetaan yksimielisesti. Kun kysyn, ovatko hevarit tai punkkarit enemmän *suomalaisia* vai *ulkomaalaisia*, vastausten muotoilut ovat usein äärimmäisiä (vrt. *extreme case formulations*, Pomeranz 1986), millä alleviivataan ja legitimoidaan itsen ja muiden asemointia tietynlaisiksi. Esimerkiksi Jani sanoo, ettei ole *koskaan* nähnyt ulkomaalaista hevaria (esimerkki 3_12, r. 7–8).⁴³ Vastaavasti Tomppa haastattelussa muotoilee asian niin, ettei tunne *yhtään* ulkomaalaista hevaria tai rokkaria.

43 Muotoilun painokkuutta lisää *en koskaan* -toisto (r. 8).

Esimerkki 3_12. Haastattelu. Jani (J); Antun (A); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

01 H: entäs hei siitä et voisko tota niin, .hh ööm, (.) onks
02 siinä eroja sitt_et onks nää esimerkiks nää punkkarit ja
03 hevarit ni onks ne yleensä; (.) enemmän suomalaisia;
04 J: joo.
05 H: vai ulkomaalai[sia].
06 A: [tai kyll_o [ulkomaalaisii<
07 J: [ei o ul< em mä ok ka< nähnyk
08 koskaa ulkomaalaist hevarii en koskaa.
09 A: n_ekä niittem maass_o hevareit. (.)
10 A: [niim, mut ei täällä e<
11 H: [niij joo mut Suamessa mä tarkota.
12 A: ei ulkomaalai< ni[i.
13 H: [joo.

Samantapainen äärimmäinen muotoilu on Xasanin arvio punkkareista ja gooteista (esimerkki 3_13): *kaikki ov varmaan suomalaisii* (r. 3–4). Xasan liittää tyyleihin ihonvärin. Hän sanoo, etteivät ”ainakaan tummailhoiset” pukeudu niin kuin punkkarit ja gootit, (r. 4–23) jotka on nimetty haastattelussa aiemmin. Sama koskee hänestä hevareita (r. 24–28).

Esimerkki 3_13. Haastattelu. Xasan (X); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 H: entäs oisko joku ryhmä mitkä yleensä esimerkiks ei
02 olis: m< missä e< kauheesti ei liiku [ulkomaalaisia.
03 X: [no noita ((kuvassa))
04 kaikki ov varmaan kaikki on suomalaisii [tai sit jotai;
05 H: [joo.
06 H: niin nää- (.) tämmöset- (.) [punkkari- (.) gootit.
07 X: [jostai- (.) muista maista
08 X: nii.
09 H: jo[o.
10 X: [ei ainakaan- (.) nii on ne< suomalaisii varmaan noi
11 X: kaikki.
12 H: ei ainakaan- (.) mistä. (.) mistä nää ei ai[nakaan_o.
13 X: [siis ei
14 ainakaan oot tummaihosii.
15 H: a [ha.
16 X: [pukeudut tollee.
17 H: joo. (.) miks[ei.
18 X: [tai on iha harvat. (.) joku kaks tai kolme.
19 H: jo[o.
20 X: [mä oon nähny kja< varmaa täs Suames joku kaks jätkää
21 joka pukeutuu tollee.
22 H: joo-o.

23 X: tai yhe;=em mä tiiä.
 24 H: okei. (.) entäs nää- (.) hevarit.
 25 X: mm ei yhtää.
 26 H: ei yhtään tummaihosii
 27 kans[sa et sillee ulkomaalaisii; (.) joo.
 28 X: [em mä on nähny.

Lähes yhtä ilmiselvää kuin hevareiden, rokkareiden, punkkareiden ja goottien valkoisuus ja suomalaisuus on hip hop -kulttuuriin samaistuvien monietnisyys. Hip hop -kulttuurin ja etnisyyden yhteyttä on tarkasteltu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Buchholtz 1999; Cutler 1999, 2009). Suomalaisessakin nuorisotutkimuksessa on nostettu esiin nuorisokulttuurien eroavaisuudet suhtautumisessa rasismiin ja monietnisyyteen: hip hop -kulttuuriin samaistuvien on todettu suhtautuvan kulttuurienvälisyyteen myönteisesti (Lähteenmaa 1991: 262; Puuronen 2006: 119). Haastattelussa Tuomas ja Ervin kuvaavat räppäreiksi kutsumansa joukon avointa asennetta (esimerkki 3_14). Tuomas sanoo, että räppärijoukossa suomalaiset ja ulkomaalaiset liikkuvat keskenään (r. 4–6). Arvelen ilmeisesti Ervinin vuoron *räppärit ei välitä niiku et kaikki sopii siihen tyylä* (r. 9, 11) viittaavan suvaitsevaisuuteen, sillä muotoilen tarkentavan kysymyksen hip hop -kulttuurin suvaitsevaisuudesta (r. 14–17). Tuomas vastaa kysymykseen kuvaamalla rap-musiikin kantaottavuutta ja rasisminvastaisuutta (r. 22–26).

Esimerkki 3_14. Haastattelu. HL; Tuomas (T); Ervin (E). Mäntymetsä.

01 H: hei entäs muuten sit nää räppärit ja< tämmöset<
 02 hip hop< tyypit ni onks siinä joku sit_että
 03 onks- .hh onks niissä enemmän ulkomaalaisia; (.) kun [no<
 04 T: [no<
 05 nois, (.) tor röp< siir räppärijoukos tai niis nii
 06 siin_o aika paljo ulkomaalaisii ja suomalaisii keskenää.
 07 H: niij just.
 08 T: et ne liikkuu aika paljo y[(hes.)
 09 E: [et räppärit_ei välitän niiku et;
 10 T: nii.
 11 E: kaikki sopii siihe tyy[lii.
 12 H: [niij just.
 13 E: joo.
 14 H: kuuluuks se myös siihen niikut tavallaan tyyläin tai niiku-
 15 (.)
 16 tulee hieno sana ideologiaam mut siihen
 17 niiku ajatusmailmaan että< että niiku< tavallaan
 18 semmonen suvaitsevaisuus ja jotenki;
 19 (.)
 21 H: [teiäm mielestä.

22 T: [no joo:; (.) tai no kus se semmost, .nn et< siin< lauletaa
 23 kö:yhdist ja kaikist [tommosist nii-
 24 H: [mm.
 25 T: ei siin< ei niill_om mitään niiku< riitoi ulkomaalaisten
 26 kaa tai mitää to[llasta.
 27 H: [mm.
 28 E: si niiku jollaki niiku ää: mhh jollain niiku<
 29 ulkomaalaisillen n< n< niille sopii sellaset
 30 räppärivaatteet.
 31 H: mhyhy?
 32 E: ne näyttää niikuj[just siistilt sillee.
 33 T: [ja< ne,(.) ulkomaalaiset kuuntelee
 34 aika paljon kans räppii.
 35 H: nii-i. [joo.
 36 T: [mm.
 37 H: nii silt mustaki on tuntunu [(- -)
 38 [(yskintää)]

Etnisyyteen liittyvä ulkonäkö kietoutuu tyyliseikkoihin: Ervin tuo esiin, että räppärivaatteet sopivat *ulkomaalaisille*, näyttävät hyvältä (r. 28–32). Vaikka rap-musiikista on tullut maailmanlaajuista valtavirtaa, sen afroamerikkalaiset juuret ovat tiedossa ja näkyvät kulttuurin semioottisessa kuvastossa. Koulujen hip hop -tyyliin yhdistetään afrikkalaistausta ja tumma ihonväri. Esimerkissä 3_15 Antun erikseen mainitsee somalit ja kongolaiset räppäreiden yhteydessä (r. 4). Kongolaiset ja somalit ovat koulujen isoimmat afrikkalaisperäiset – ja tummaihoiset – ryhmät. Antun sanoo, että kongolaiset ja somalit ovat *kaikki melkeir räppäreitä*, ja Jani vahvistaa tämän kannanoton (r. 7–8). Antun tuo esiin esikuvan merkityksen; sen, että tunnetut amerikkalaiset räppärit ovat *mustia* (r. 13–17).

Esimerkki 3_15. Haastattelu. Antun (A); Jani (J); haastattelija HL (H).

Edellä on puhuttu siitä, ovatko eri tyyliset nuoret yleensä tavallisemmin suomalaisia vai ulkomaalaisia.

01 H: entäs nää,(.) räppärit tai hopparit.
 02 A: joo noi< [tollasii<
 03 H: [näis voi ollaj joo. ((ulkomaalaisia))
 04 A: kongolaisii ja somaleit.
 05 J: fmhef
 06 H: [ai.
 07 A: [tiätsä kaikki melkeir räppäreit [vaim mitä.
 08 J: [nii.
 09 A: kaik[ki.
 10 H: [mistä te luulette et mistä se johtuu.
 11 A: em mä tiiä.
 12 H: liittyyks se kuiteskij jotenkis sii[he<
 13 A: [ku kaikki ne-

14 räppärit- (.) niiku- (.) joku Snuup Dogi ((Snoop Doggy))
 15 ne on kaikki mus [tii sit nää kuuntelee
 16 H: [mm.
 17 A: ni itter rupee käyttää [sellasii vaat[teit niiku ja.
 18 H: [mm. [mhyhy,

Katkelmassa kiteytyy tyylin holistisuus. Ihonväri tai etninen tausta, musiikki ja sen tunnetuimmat esittäjät sekä vaatteet ovat kaikki osa yhtä kokonaisuutta. Antunin haastatteluvastauksista on luettavissa myös rekisteriytymisprosessin (Agha 2007) kuvaus: Etninen tausta tai seura voi johdattaa nuoren rap-musiikin pariin. Kun havaitsee, että tunnetut rap-muusikot tarjoavat sopivan samastumiskohteen, alkaa pukeutua kuin he. Kaikista maailmanlaajuisista musiikkikulttuureista hip hop tarjoaa katu-uskottavimman esikuvan tummaihoiselle nuorelle, myös Helsingissä (ks. myös Lankinen 2015). Hip hop -kulttuuri voi olla jopa keino kyseenalaistaa tai haastaa valkoista valtavirtaa: vaikka afrikkalaistaustaiset Suomessa ja muualla Euroopassa kuuluvat vähemmistöön, hip hopin suosio nostaa heidät erityisasemaan. Afroamerikkalainen populaarikulttuuri on vaikuttanut keskeisesti valkoisen keskiluokan nuorisokulttuuriin jo vuosisatojen ajan, millä on merkityksensä Eurooppaan verrattain vasta saapuneille afrikkalaisvähemmistöille.

Tummaihoisilla on ihonväriensä vuoksi valta-asema valkoisenkin nuorison suosimissa hip hop -kulttuurissa ja rap-musiikissa (vrt. Buchholtz 2011: 31). Ne ovat alueita, joissa valkoisten on neuvoteltava autenttisuudesta ja oikeuksistaan (Cutler 2009). Erityisesti englanninkieliseen kategoriatermiin *black* 'musta' kiteytyy positiivisia populaarikulttuuriin ja hip hopiin liittyviä miellejhtymiä (Rastas 2005: 157–158). Antun edellä käyttääkin tässä yhteydessä nimenomaan kategoriatermiä *musta* (r. 15). Suomessa se ei ole kuitenkaan erityisemmin yleistynyt terminä, jolla tummaihoiset viittaisivat kollektiiviseen (positiiviseen) rotuidentiteettiin. Tällaisen havainnon on tehnyt Rastas (mts. 159), ja oma aineistoni vahvistaa sen: jos esimerkiksi somalit puhuvat ihonväristään, he puhuvat tummaihoisuudesta.

Esimerkissä 3_16 neuvottelu hip hopin etnisyydestä ja siitä, kenelle se kuuluu, tehdään hyvin eksplisiittiseksi. Keskustelemme siinä tyyleistä kenialaissyntyisen Maryn ja afganistanilaistaustaisen Shadin kanssa. Katkelmassa Mary asettuu afrikkalaistaustansa vuoksi hip hop -kulttuurin suhteen asiantuntijan asemaan verrattuna Shadiin, ja myös minä haastattelijana kohtelen häntä asiantuntijana. Jo ennen katkelmaa Shadi on erehtynyt kutsumaan *hoppareita poppareiksi*. Mary korjaa erehdyksen (r. 7–9). Tämä jo sinänsä luo kehyksen, jossa Mary on Shadia tietävämpi osallistuja.

Esimerkki 3_16. Retrospektiivinen haastattelu. HL; Mary (M); Shadi (S).

Mäntymetsä.

01 H: no hei yks ju- kysymys vielä
 02 sit saat mennä mä kysyv vielä< su<

03 kus säki oot viäl siinä? [.hhh
 04 S: [mä vihaam poppareit.
 05 (,
 06 H: [poppareit vai hoppar(h) he he
 07 M: [ne on hop<
 08 M: ne on poppareit.
 ((naurua))
 09 M: ne on [poppareit.
 10 H: [ni mitkä näit teiäm miälest ois
 11 sellasii porukoita< (,) ((porausta))
 12 jotka ei kauhee hyvin tulis toistensa kanssa
 13 toimee.
 14 M: ((kopauttaa kuvaa)) hoppari[t ja<
 15 H: [nää.
 16 M: hopparit ja hop< hop< siis niinku, .hhh öö hopparit
 17 ja< hevarit ei ikinä tuu toimee, [. h jo< ööö
 18 H: [miks.
 19 M: öö. (.) hopparit, vihaa .hh hh sellast hevimusiikkii
 20 [ja yleensä,
 21 H: [mm.
 22 M: siis mä oon nähny aika monesti kaupun<
 23 varsinkim mä voin sanoo ihan suaraa .hh et
 24 tummaihoset hopparit ei, 'yhtäytykkää go< öö niin
 25 tai hevareist et, .h aika monesti on ollu k< niinku
 26 tappelu vaa se, niiku hakkanuv vaa sen takii koska on
 27 hevari.
 28 H: onks sum miälestä niin että e< ulkomaalaiset
 29 ja tummaihoset enemmäl liikkuu nois hoppariporukoissa.
 30 M: totta kai:.
 31 H: miks totta kai.
 32Sh: hevareill_ei oom mitääm muuta kuj juamat?
 33H: joo-o?
 34M: koska,
 35Sh: yleensä.
 36M: mä sanon, nyt ihan niiku sil[lee,
 37H: [sano ihan suaraaj joo.
 38M: ihan suara(a) et se_o yleensä lähteny meiltä.
 39H: joo. se hip hop.
 40M: #jo[o.#
 41Sh: [joo voi olla.
 42H: no milt sust sitte tuntuu voiks, voiks sum miälest
 43 Mary valkoihonen ollah hoppari ihan oikeesti.
 44Sh: hhhh voi mut[ei sillee jotenki hyvin sovi<
 45M: [jos mä sanon rehellisesti<
 46Sh: ei jotenki sovi[nii hyvi.
 47M: [mä en_ov vielä sellasta nähny.

Maryn asiantuntijuus verrattuna Shadiin rakentuu sekä haastattelijan että Maryn oman toiminnan kautta: Kohdistan osan kysymyksistäni vain Marylle; käytän yksikön 2. persoonaa (r. 28) sen sijaan, että puhuttelin sekä Marya että Shadia monikon 2. persoonassa, ja puhuttelen Marya nimeltä (r. 43). Mary taas kehystää (*framing*, Goffman 1986) keskeiset kannanotonsa erityisen painaviksi sellaisilla fraaseilla kuin *mä voin sanoo ihan suaraa* (r. 23, vrt. r. 36–38) ~ *jos mä sanon rehellisesti* (r. 45). Hän luo kehiksen, jossa hänellä on hoppareiden ja hevareiden väleistä erityistä tietoa, jota muilla ei ole. Tämän lisäksi emme kumpikaan erityisesti orientoidu Shadin yrityksiin esittää omia näkemyksiään.⁴⁴

Mary luo aiemmista esimerkeistä tutun vastakkainasettelun vuorossa *hopperit ja hevarit ei ikinä tuu toimeen* (r. 16–17). Perustelu on myös toisaalta tuttu: musiikkimaku. Mary esittää kuitenkin pidemmän perustelun, jossa hän vetoaa omakohtaiseen kokemukseen hevarien ja hoppareiden aggressiivisista yhteenotoista (*mä oon nähny aika monesti*, r. 22–27). Kehystystä *mä voin sanoo ihan suaraa* seuraa ensimmäinen viittaus etnisyyteen: *hopperit saa määreekseen tummaihoiset*. Mary asettuu asiantuntijaksi tummaihoisten hoppersien maailmasta kannanotossa *tummaihoiset hopparit ei yhtään tykkää hevareist*.⁴⁵ Saan tästä syyn kysyä hoppersien, etnisyyden ja ulkomaalaisuuden yhteyksistä, ja Mary suhtautuu kysymykseen niin kuin *ulkomaalaisten* ja tummaihoisten affilioituminen hoppariporukoihin olisi itsestänselvyys (r. 28–30). Mary ilmaisee omistajuutta hip hop -kulttuuriin: *se on yleensä lähteny meiltä* (r. 38). Hän rakentaa vastakkainasettelun *me* vastaan muut, ja asemoi itsensä sille puolelle, jolta hip hop on lähtöisin. Tarkoitteet, jotka välittömästi kontekstista tarjoutuvat *me*-pronominin viittauskohteiksi, ovat *ulkomaalaiset* ja *tummaihoiset* (r. 29–28).

Kun etnisyyden erottamattomuus hip hop -kulttuurista on tullut esiin, esitän siitä lisäkysymyksen *voiks sun mielestä Mary valkoihonen olla hoppari ihan oikeesti* (r. 42–43). Maryn vastaus alkaa jälleen kehystyksellä, joka korostaa kannanoton rehellisyyttä ja kiertelemättömyyttä (r. 45, vrt. *mä sanon ihan suoraan*) ja vahvistaa edelleen kehystä, jossa Marylla on muita osallistujia paremmat valmiudet tai oikeudet arvioida asiaa. Maryn vuorossa *mä en ov vielä sellasta* (valkoista hopparia) nähny (r. 47) konstruoidaan hip hop

44 Shadi vastaa yhteen kysymyksistäni (r. 32), mutta reagoin kuitenkin Shadin kannanottoon melko minimaalisella *joo-o?* responsilla, jonka voi tulkita jatkoa odottavaksi (Sorjonen 2001). Responsilla on kuitenkin mahdollista myös rekisteröidä Shadin vastaus tarkemmin siihen puuttumatta ja jäädä odottamaan asiantuntijaksi asemoidun Maryn vastausta (Sorjonen mts. 261). Mary ei reagoikaan Shadin vuoroon mitenkään, vaan aloittaa *koska*-partikkelilla oman vastauksensa *miksi*-kysymykseeni (r. 34). Shadi elaboroi itse omaa vastaustaan esittämällä varauksen *yleensä* (r. 35). Shadin toiminta ei kuitenkaan saa responsia, vaan Mary jatkaa omaa perusteluaan (r. 36). Myöhemminkin Mary alkaa vastata kysymykseeni, vaikka Shadin vastaus on vielä kesken (r. 44–45). Shadi yrittää aktiivisesti päästä tasavertaiseksi haastateltavaksi: hän vastailee kysymyksiini (silloinkin kun ne on ensisijaisesti suunnattu Marylle, esim. r. 44). Vuorolla *joo voi olla* (r. 41) reaktiona Maryn väitteeseen siitä, että hip hop on lähtenyt mustilta (r. 37–38), hän asemoi itsensä sellaiseksi, jolla on yhtäläinen pääsy puheenalaiseen asiaan kuin Marylla (Niemi 2013).

45 Maryn mieltymys ja samaistuminen hip hop -kulttuuriin tulee esiin toisaalla aineistossa. Ks. myös luku 3.3.

-kulttuuri tummaihoisten omistamaksi ja Mary itse sellaiseksi, jolla on oikeus ja valmiudet arvioida hoppersien aitoutta.⁴⁶ Seuraavassa alaluvussa kuitenkin selviää, että Maryn osallistumista hip hop -kulttuuriin rajoittaa toinen seikka: sukupuoli.

3.2.2 TYTTÖYS JA TYYLI

Tyyli ovat sukupuolittuneita. Esimerkiksi hip hop on stereotyyppisesti liitetty (mustaan) maskuliinisuuteen (Buchholtz 1999; Cutler 1999, 2009; Alim 2009: 15; Newman 2009: 205–208). Osa hip hopin keskeisistä elementeistä, niin kuin MC:nä⁴⁷ toimiminen ja räppääminen, on mielletty miesten toiminnaksi, ja naisten rooli on ollut toimia seksuaalisoituina statisteina (ks. esim. Newman mp; Westinen 2014: 43–44).⁴⁸ Vaikka Mary osin afrikkalaistaustansa ja ihonvärinsä vuoksi asemoidaan erityisen oikeutetuksi esittämään näkemyksiä hoppersista (ks. esimerkki 3_16), hip hop -kulttuurin sisällä hän törmää rajoituksiin sukupuolensa vuoksi (vrt. Lankinen 2015). Mary kuuntelee välitunneilla usein rap-musiikkia ja puhuu siitä haastattelussa intohimoisesti ja asiantuntevasti. Hän harrastaa hip hop -tanssia. Kuvaan kenttäpäiväkirjassa: ”Välitunnilla Mary kuunteli musiikkia Xasanin iPodista, tanssi ja lauloi. Hän sanoi, että haluaisi oppia tanssimaan niin kuin ne (hopperi)pojat.” Keskustelu tästä tilanteesta on tallentunut Maryn nauhurille. Shadi (S) ja Aziza (A) puhuvat kuukautisiin liittyvistä vatsakivuistaan koulun aulassa välitunnilla. Mary ilmeisesti katselee ympärilleen ja ikään kuin ajattelee ääneen.

Esimerkki 3_17. Välitunti. Shadi (S); Amina (A); Mary (M). Mäntymetsä.

((taustahälyä))
S: Amina mull_om maha kipee.
A: mullakin on.
S: onks sulla menkat.
A: on.
S: on.
M: mä haluan oppii kr[ip wook ((crip walk))
S: [mullaki on.
M: se, (.) mitä jätkät tekee tällee.

46 Siitä huolimatta, että emme orientoidu Shadiin, hänkin ottaa vuoron ja vastaa kysymykseen valkoisen mahdollisuudesta olla hoppari: *hhh voi mut ei sillee jotenki hyvin sovi* (r. 44, ks. myös r. 46). Tämä kannanotto on samankaltainen kuin Tompan huomautus siitä, että tummaihoisille sopivat hopparivaatteet (esimerkki 3_13). Tumma iho on tyyllisesti kongruentti hoppersien pukeutumistyylin kanssa.

47 MC on lyhennys sanoista *master of ceremony*, ja sillä voidaan tarkoittaa paitsi rapin esittäjää, myös esimerkiksi levyjä soittavaa ja miksaavaa ”tiskijukkaa”.

48 Westinen (2014: 119) tuo kuitenkin esiin, että suomalaisesta hip hopista puuttuu lähes kokonaan joillekin amerikkalaisen rapin lajeille tyypillinen naisvihamielisyys. Lisäksi on huomattava, että Suomessa on tunnettuja naispuolisia räppäreitä, esimerkiksi Kwan-yhtyeen Mariko, Mariska, Sini Sabotage ja Mercedes Bentso (ks. myös Westinen mts. 43–44).

?: ↑mikä sulla on Shadi?
 ((taustahälyä))

Crip walk on hip hop -kulttuuriin liittyvä kävelytyyli, jota ei oikeastaan pidetä tanssina. Crip walk -kävelijä näyttää leijuvan yli lattian. Mary määrittelee crip walkin siksi, *mitä jätkät tekee*, mutta osoittaa halua haastaa tyyllillisen käytänteen sukupuolittuneisuuden. Palaamme tilanteeseen myöhemmin retrospektiivisessä haastattelussa.

Esimerkki 3_18. Retrospektiivinen haastattelu. Mary (M); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 nauhalta: mä haluun o< oppii crip walk.
02 H: mitäs se o;
03 (,)
04 M: oikeestaam mä oon jo oppinu se;
05 H: ↑ai;
06 M: se on- (.) se on yks- (.) t:a:nssi et yleensä
07 käytetään jalat?
08 H: [joo.
09 M: [et. (.)*mt sä oot varmaa nähny välkäl ku- (.) esim Igor.
10 H: ahaa.
11 M: [tanssii sitä ootko.
12 H: [se tekee sitä.
13 H: joo.
14 M: nii.
15 H: mhyhy?
16 M: nii. (.) just se.
17 H: joo. (.) mhyhy? (.) se on sellast hip hop< kuitenkin<
18 M: jo[o:-
19 H: [eks nii;
20 M: joo joo.
21 H: joo.
22 - -
23 H: muute< viä tost crip walkista s(ä) sanot< tossa että
24 et mä haluu< että< #mm# ku niiku jätkät tanssii
25 onks se enemmän niikup poikien;
26 (,)
27 M: ööö- (.) sanotaan niin että ((yskii)) ajatellaan niin;
28 (.) mut ku, mullon sellane et_ (.) mä itse tykkään tosi
29 paljo tanssii; (.) ja mum miälest ei_o oike(e)staam
30 mitään< tanssii joka on tarkoitettu miähille ja naisille
31 H: [mm-m.
32 M: [et, .hh m< mä tykkää oppii ihan kaikenlaisista
 tansseista
33 siis- hh breikkaaki mä o< mä oon yrittäny varmaaj jo

34 jotain kaks vuotta .hh ja mä en opis sitä enkä mä
 35 luavutan.
 36 H: mm-m.
 37 M: mut- (.) sis< tosi harvoin sä kuulet et joku tyttö
 38 haluu oppii breikkaan tosi harvoin s[ä kuulet
 39 H: [mm.
 40 et. .hh joku tyttö haluu oppii niiku crip walkia mut-

Esimerkissä Mary asemoi suhteessa hip hop -kulttuuriin toisaalta itseään ja toisaalta poikia. Mäntymetsän koulun aulassa hip hop -kulttuuriin affilioituvat pojat ovat näkyvä ryhmittymä, ja aivan kuin Mary sanoo, välitunnilla he usein esittelevät crip walk -taitojaan (r. 8–14). Niin kuin kaupallisessakin hip hop -kulttuurissa, myös koulun sisällä miehet hallitsevat hip hopin ja rapin taitoja esitteleviä näyttämöitä, ja Maryn osaksi jää katsella sivusta. Yksityisesti, tanssisaleissa ja suljetuissa huoneissa hän kuitenkin ylittää sukupuolirajan: hän harjoittelee hip hopiin liittyviä taitoja (r. 3, 32–33) ja haastattelussa kyseenalaistaa toiminnan sukupuolittuneisuuden (r. 27–30).

1990-luvusta puhutaan tyttökkulttuurin murroksen vuosikymmenenä. Murros näyttäytyi toisaalta niin, että tytöt alkoivat julkisesti rikkoa kiltin ja kunnollisen tytön ideaalia muun muassa juomalla ja polttamalla. Toisaalta syntyi girl power -mentaliteetti, jonka keulakuvana monet tytöt fanittivat lauluyhtye Spice Girlsä samoin kuin aiemmin oli fanitettu poikabändejä. Tyttöjen aloitteellisuuden ja itsenäisyyden nähtiin lisääntyneen – siitä huolimatta, että populaarikulttuurin nuorille tarjoamaa seksualisoivaa kuvastoa voi myös kritisoida. (Ks. Aaltonen & Honkatukia 2002: 8–9.) Itse muistan parikymppisenä ihailleeni sitä itsestään-selvyttä ja itsevarmuutta, jolla itseäni 12 vuotta nuorempi serkkutyttö juhli tyttömäisellä kulttuurilla. Tuo kokemus palautui mieleeni tutkimuskentällä aineistoa kerätessä: tuntui, että tytöt kohtaavat naiseuden, pojat ja sukupuoli-suuteen liittyvät ristiriitaiset tunteet rohkeammin ja avoimemmin kuin omana kouluajanani. Murros näkyi myös tyttötutkimuksessa: 1990-luvulta alkaen levisi ajatus tutkimuksen voimaannuttavasta tehtävästä (Lähteenmaa 2002).

Pissikset tai *lissut* nousivat esiin lähes kaikissa haastatteluissani, ja näin tavallisesti nimettiin myös yksi Helsingin Sanomien jutun kuvista. *Pissikset* on tyttöjen tyyliin liittyvä nimitys, joka on viimeisen 15 vuoden aikana mainittu lähes varmasti siellä, missä mainitaan tyttökulttuuri.⁴⁹ Pissiksiin liittyvissä tyylillisissä käytänteissä yhdistyvät niin kunnollisuuden murtaminen kuin tyttömäisyyden karnevalisointi. Pissikset käyttäytyvät ”rumasti”; juovat ja virtsaavat julkisilla paikoilla. Toisaalta he leikkivät tyttömäisyydellä ja sulaisuudella: suosivat vaaleanpunaista väriä ja

49 Ks. esim. Ylioppilaslehden juttu ”Aito ja 100 % pissis” vuodelta 2004: <http://ylioppilaslehti.fi/2004/03/aito-ja-100-pissis/>

naisellisia asusteita. (Ks. myös Halonen & Leppänen tulossa.) Pissiksistä puhutaan aineistossani usein affektisesti, esimerkiksi naureskellen (ks. esimerkki 3_19, r. 3–15). Esimerkissä 3_18 keskustelen pissiksistä Tytin, Jennin, Tarun ja Emman kanssa. He itse lukeutuvat joukkoon, jonka Jani ja Antun leimaavat nörteiksi tai hikeiksi (esimerkki 3_8): he menestyvät koulussa ja viettävät välituntinsa käytävällä seuraavan tunnin luokan edessä.⁵⁰

Esimerkki 3_19. Haastattelu. Tytti (Ty); Jenni (J); Taru (Ta); Emma (E); haastattelija HL (H). Koivulehto.

01 H: joo eli meill_ois noi hevarit? (.) mangat semmoset
02 japanilaistyylliset mitäs muita; (.) tyytlejä vois olla,
03 (,)
04 Ty: pissikset.
05 ((naurua))
06 H: pissikset. (.) no nii öö< onks täs koulussa teiäm miälestä
07 semmosia et s< et te sanoisitte ilmam muuta
08 et noi om pissiksiä.
09 J: no [e:i ei os semmosii[ei ok kunnon.
10 Ta: [e:i
11 E: [ei o enää kun ne vaihto koulua;
12 H: [aha.
13 E: [tai sillee meni- (.) eri yläasteelle.
14 H: mistäs ne pissik[set tunnistaa.
15 E: [mut-
16 ((naurahtelua))
17 Ta: hiukset o ihan sillai- (.) hirveem blondatut
18 yleen [sä et- (.) ihav valkoset ja- (.)
19 H: [mhyhy.
20 Ta: sit[ten-
21 E: [sit ne jua ja polttaa.
22 Ta: joo ja,
23 Ty: ja puhu< [puhettyyli sillee se o-
24 Ta: [kikattaa. (.) nii.
((rivejä poistettu; kuvaillaan puhetyyliä ks. esimerkki 3_30))
53 H: eli teiäm miälestä tässä koulussa ei enää oop pissiksiä.
54 Ta: e:i,
55 J: no<
56 Ta: [ei on niim pahoja.
57 E: [ei semmosii,
58 E: nii.
59 H: ei niim pahoja.
60 Ta: semmosii, (.)[piäniä.

50 Kenttätyöni aikana Jennin käytöksessä tosin tapahtui muutos: hän alkoi pukeutua ja meikata räväkämmin ja viettää aikansa muiden seurassa esimerkiksi ulkona ja koulun aulassa.

61 Ty: [ei semmosii selvii sillee et selkeestin
62 näky et on.
63 H: tota niin, (.) #ömm#, ((ajatus katkeaa))
64 H: nii että onks tota
65 siis se pissis-sana et onks se teiäm miälest negatiivinen,
66 (.) et jos sanoo et joku om pis [sis nii<
67 J: [e:i.
68 Ta: ei.=ne ketkä on oikeestip pissiksii niin ne, (.) niiku-
69 J: varmaa,
70 Ta: haluuki ollas [sillai,
71 J: [niin ne; (.) ja [tykkää siitt_et
72 Ta: [>ja niiku<
73 J: [(-)
74 Ta: [niij ja ne #e# sanoo kans kaikille että ne om pissiksiä
75 ja [ja on ylpeitä niiku
76 H: [nii et ne on<
77 Ta: [siitä.
78 ? [mm.
79 H: joo.
80 Ty: tai sit se vaal luantuu niille ittellee et ei
81 [kukaa päätä et nyt mä haluu ollap pissis meem
82 ? [nii
83 Ty: blondaamaa hiukset [ja kaikkee?
84 H: [mm,
85 ?: mm.
86 H: mutt_et se vaan: (.) joo; (.) eli ei se os semmone hau<
87 voisko sitä käyttää joskus vähä semmosena haukkumasanana.
88 J: joo.
89 Ty: [joo.
90 H: [hiton< pis[sis.
91 E: [mm,
92 H: nii.
93 E: mut ei se nyt ni[im paha ois.
94 Ta: [mut em ny ainakaan ottais
95 [haukkumisena.
96 E: [nii ei.

Pissiksiä kuvataan seuraavasti: heillä on vahvasti vaalennetut hiukset, he juovat ja polttavat. Muissakin haastatteluissa annetaan ulkonäköön ja käyttäytymiseen liittyviä määrittelyjä: pissikset käyttävät vahvasti meikkiä, liikaa huulipunaa ja runsaasti hajuvettä ja yrittävät esittää aikuisempaa kuin ovat.

Moniin sosiaalisiin ilmiöihin näyttää liittyvän se, että haastattelussa ne etäännytetään itsestä: jotakin sanaa käytettiin aiemmin, muttei enää, tai jonkintyylisiä ihmisiä on muualla, muttei omassa koulussa (vrt. Vaattovaara & Halonen 2015). Näin käy myös tyttöjen puhuessa pissiksistä: omassa koulussa ei ole *kunnon*

pissiksiä tai he ovat menneet eri yläasteelle (r. 6–13, 53–62). On selvää, etteivät Taru, Tytti, Emma ja Jenni esimerkissä 3_19 asemoi itseään pissiksiä. Kuitenkin kenttäpäiväkirjassani on merkintä, jossa kirjaan Abdin kutsuneen juuri näitä tyttöjä *lissuiksi* heidän käyttäytyessään riehakkaasti tunnilla.⁵¹ *Lissua* tai *pissistä* voi käyttää ikään kuin solvauksena etenkin paheksumaan tietynlaista häiritsevää tai liioittelevaa käyttäytymistä.⁵² Ainakin Jenni ja Tytti myös tunnistavat tällaisen käytön (r. 86–95).

On usein toisteltu stereotypia, että pissikset tai lissut nimenomaan itsetietoisesti haluavat olla pissiksiä (r. 68–77). Aineistoni ei vahvista tätä. Itsetietoisuus liitetään kyllä pissiksiin, mutta kukaan ei aineistossani yksiselitteisesti ja suoraan sano olevansa pissis vuorokauden ympäri. Neuvottelut pissistyyliin affilioitumisesta ovat hienovaraisempia ja monimutkaisempia. Esimerkiksi Eveliina haastattelussa tunnistaa pukeutumisessaan lissun piirteitä, koska tykkää pinkistä väristä. Seuraavassa esimerkissä Kara korostaa tyylillisten valintojen ja omankin asemoinnin joustavuutta: voi olla välillä lissu, välillä kovis, välillä *normaali* (esimerkki 3_25, r. 9–10).⁵³ Lissun kategoriaan Kara ja Aziza liittävät samoja ominaisuuksia ja ilmiöitä kuin muut: kiinnostus meikkeihin ja pukeutumiseen (r. 15–16) sekä tietyt lekseemit (*ihku, daa* r. 14). Kun puhe on pukeutumisesta, Aziza viittaa omaan pinkkiin vaatekseen (r. 17), mitä voi pitää jonkinlaisena affiliaationa lissuihin liitettyihin ominaisuuksiin.

Esimerkki 3_20. Haastattelu. Kara (K); Aziza (A); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

- 01 H: mitä n[e< #e# normaalit teiäm mielest on;
02 K: [mm.
03 A: sillee et o ihan normaali (et) kavereita; (.) sit-
04 H: ootteks te niitä normaaleita.
05 A: mä oo ainaki nor[maali.
06 K: [(joo.)
07 ((H nauraa))
08 H: mik< he joo. .h ja ket[kä-
09 K: [eiku mä oov välil lissu ja välil
10 kovis ja välil normaali.
11 H: mikä se lissu o.

51 Kenttäpäiväkirja, Koivulehto: ”Jostain syystä ”kilit” tytöt, erityisesti Jenni, puhelevat paljon. Abdi kommentoi: ”LOL näit lissui oikeesti.” Opettajakin huomaa: ”Jennillä on hirveesti asiaa tänään.”

52 Kenttäpäiväkirja, Mäntymetsä: ”Branko ei asetu lainkaan, ope lähtee hakemaan reksiä. Tällä välin Branko pitää omaa showta, johon Juuli reagoi jotenkin voivottelemalla. Branko hermostuu: onks sul päässä vikaa? Juuli: no haittaaks se sua jotenki? Branko: pissis Juuli: no haittaaks se sua jotenki?”

53 Normaalkiksi tai tavalliseksi määritellään usein se, mitä itse on. Kaikentylliset haastateltavat sanovat olevansa normaaleja tai tavallisia.

12 K: [lissu on semmone et. et,
 13 A: [sillee(h),
 14 K: et;
 15 A: @ihku daa.@[eh he hehe
 16 K: [niij just sellane et-
 17 (.)
 18 K: pitää meikkaa aina kouluuj ja sitt#e:# pitää pukeutuuj
 19 just sillee hianostij ja.
 20 A: pinkki pinkki kutem mulla [nytte(h).
 21 H: [mhyhy.
 22 K: mh mut nyt mä oon ihan tavalline(h).
 23 H: ketkä olis sellasii lissuja teiäm miälestä täs koulussa.
 24 A: *mt* em mä [uskok kyllä.
 25 K: [vaikee sanoo. (.) ↑e:i tääl oikee oo;
 26 (.) lissui.
 27 A: [#ei paljo#.]=jotkut on.
 28 K: [o:n no kyl noi; (.) seiskaluokkalaiset mut em mä nyt [sua
 29 A: [mm.
 30 K: tarkotam mut siis, (.) jotkut oj just sellasii
 31 [(- -)
 32 A: [ftarkotav vaaj jos sä haluat.£

Sekä Kara että Aziza kuitenkin epäroivät nimetä lissuja omasta koulusta (r. 23–26). Kun Kara mainitsee esimerkkeinä lissuista *seiskaluokkalaiset*, hän erikseen mainitsee, ettei tarkoita Azizaa, mikä osoittaa, ettei toisen asemointi lissuksi ole ongelmatonta. Aziza osoittaa jälleen varovaista affiliaatiota (r. 28–32) – tai haastattelutilanteen hienotunteista huomioonottamista.

Azizan lisäksi toinen, joka jollain tavalla tunnustautuu lissuksi, on afgaanitaustainen Shadi (ks. esimerkki 3_21). Myös Mary kommentoi omaa elekieltään lissun kategoriaan viittaamalla nähdessään ensimmäisen haastattelun, jonka tein hänen kanssaan. Esimerkissä 3_21 Mary ja Shadi rakentavat asennoitumistaan ja itsensä asemointia suhteessa lissun kategoriaan. Ennen katkelmaa olen keskustellut Maryn ja Shadin kanssa Helsingin Sanomien nuorten tyylejä käsittelevän jutun kuvituksesta. Shadilla ei ole aikaa jäädä haastatteluun, mutta kysyn häneltä kuitenkin kommenttia tyylejä koskeneesta keskustelusta (r. 1–2).

Esimerkki 3_21. Retrospektiivinen haastattelu. Mary (M); Shadi (S); haastattelijä HL (H). Mäntymetsä.

01 H: mut olisiks sä halunnus sanoo
 02 jotai [(- -)-
 03 S: [no ei o lissut ovat parhaat.
 04 H: #e# hei: #i# mä yhej jutun kysyn Shadi sult
 05 [viäl.

06 S: [no.
07 H: .hh et, (.) jos sum pitäis sanoo et mitä
08 tyyliä sä oot näist eniten niim mitä sä
09 olisit.
10 M: lissu.
11 S: lissu pualet em mä noit_oo.
12 M: sä oot enimmäkseel lissu:.
13 H: ooks sä omasta miälestäs lissu.
14 S: en [oo;
15 H: [voisko sanoos sillee.
16 S: eikum mut lissut on se[eh,
17 M: [no
18 niim mut näistä sä oisit
19 [enimmäkseen nää.
20 S: [joo.
21 H: joo?
22 S: [(muute voin-)
23 H: [voisiks sä sanoo et s<[itte et sä oot lissu.
24 S: [joo.
25 M: no kyl sä oot vähän.
26 (.)
27 M: sanoj jo ihan sua[raa.
28 S: [joo-o?
29 H: niin sum miälestä mut entäs
30 sun, (.) omasta miälestä.
31 S: joo kyl mä jotenkiv voin sanoo et, (.)
32 et em mä halu- (.) no em mä voi m phh.
33 M: no kyl sä oot sillee jotenki.
34 (.)
35 M: oonks mä mu[ka lissu.
36 S: [puke- no joo.
37 H: vai onks se lissu niinku onks se
38 negatiivinen.
39 S: ei?
40 M: ↑ei mut se ov vä[hä niiku<
41 S: [mut sillee et niinku,
42 S: lis< lissuilla on se hyvä et ne on
43 sillee et niinku; (.) et niill_ei o
44 aina sama vaatteet;
45 H: mhy[hy?
46 S: [päällä et; .hhh et ne jotenki
47 kattoo itse(e) et millaset ne< (.)
48 aio[laittaa päälle.
49 H: [mitä< hei mistä sel
50 [lissun tunnistaa.
51 M: [no jotenki on sillee et niinku, (.)
52 meit niinku< (.) mhh hh
53 S: no [meikkaa hianostij et;

54 M: [mut; (.) ooks sä kuulluv vähä
 55 sel[last niiku et,
 56 H: [mhyhy?
 57 M: .hhh sitä enemmän kateutta sitä
 58 sitä enemmän paska(a)puhetta.
 59 H: fnii-i?f
 60 M: et lissut, (.) on just sellasii et
 61 yleensä kyl< no: se riippuu vähä
 62 ku on niikum monta erilaiset jotkut
 63 on [kyl iha sillee @#eääh#@ .hhh
 64 [mm.
 65 M: mut jotkut on kyl ihan sillee nätit
 66 niij ja sit yleensä niist [puhutaam
 67 H: [mm?
 68 M: pahaa; .hh [vaik, (.) oikeesti, (.)
 69 H: [mhyhy?
 70 M: sisällä ajattelee et ne o hyviä.
 71 H: mhy[hy?
 72 S: [mm.

Shadi esittää hyvin positiivisen arvion lissuista: *lissut ovat parhaat* (r. 3). Tällainen arvio ei kuitenkaan välttämättä ilmaise ryhmään kuulumista tai samaistumista. Kun kysyn, mitä tyliä Shadi omasta mielestään enimmäkseen edustaa, Mary vastaa hänen puolestaan ja asemoi hänet lissuksi (r. 10). Shadi suhtautuu tähän varauksella; vuoro *lissu pualet em mä noit_oo* tarkoittanee, että Shadi myöntää olevansa jossain määrin (”puoliksi”) lissu eikä ainakaan näe itseään muiden kuvissa esitettyjen tylien edustajana. Mary toistaa vielä näkemyksensä: *sä oot enimmäksee lissu*. Haluan kuulla vielä Shadin oman mielipiteen (r. 13, 23), ja silloin Shadi kieltää olevansa *lissu* (r. 14). Shadi aikoo esittää kannalleen jonkin Maryn arviosta eroavan perustelun (r. 16), mutta Mary keskeyttää ja esittää jälleen, että kuvissa esitetyistä tyyleistä Shadi muistuttaa eniten sitä, joka on aiemmin nimetty *lissuiksi*. Tässä on jo varaus; joukko on rajattu, ja Shadi onkin samaa mieltä (r. 20). Pyydän edelleen Shadin omaa mielipidettä (r. 23) ja hän ilmaisee *joo* partikkelilla myöntävänsä lissuksi asemointiin (r. 24). Mary tuo jälleen, nyt kolmannen kerran, esiin oman kantansa: *no kyl sä oot vähä* (r. 25). Kun kolmannen kerran erityisesti kysyn Shadin omaa mielipidettä, hän esittää vastauksen, jossa on aluksi myöntö pienellä varauksella, mutta myös kaksi uutta aloitusta, negaatiota ja epäröintiä (r. 31–32). Mary saa tällä erää viimeisen sanan, vastatessaan neljännen kerran Shadin puolesta *no kyl sä oot sillee jotenki* (r. 33). Mary siis useaan otteeseen asemoi Shadin *lissuksi*, ja Shadi osittain myöntyy asemointiin itsekkin, mutta hänellä vaikuttaa olevan jonkinlaisia ongelmia varauksettomasti käyttäen itsestään tätä kategoriatermiä.

Mary kutsuu vuorostaan Shadin arvioimaan hänen suhdettaan *lissun* kategoriaan: *oonks mä muka lissu* (r. 35). Oma varauksellinen asennoitumisensa hän ilmaisee

muka-partikkelilla. Shadi aikoo vastata jotain pukeutumisesta, mutta vastaa sitten vain myöntävästi *no joo* (r. 36). Jokin tämän neuvottelun monimutkaisuudessa saa minut kysymään, onko *lissussa* jotakin negatiivista. Tämän tytöt kieltävät. Mary kuitenkin esittää, että lissuista puhutaan pahaa, koska heille ollaan kateellisia (r. 54–58). Hän tuo myös esiin, että lissujakin on erilaisia (r. 62–65). Shadi nostaa esiin hyvänä pitämänsä seikan lissuista: he kiinnittävät huomiota pukeutumiseensa (r. 42–48). Tulkitsen neuvotteluja niin, että jotkut tytöt samaistuvat mielellään joihinkin ominaisuuksiin, joita *lissuihin* liitetään: he pukeutuvat ja meikkaavat naisellisesti ja ovat itsevarmoja. Itsevarmuus kumpuaa nimenomaan avoimen feminiinisuuden voimauttavasta kokemuksesta; *lissut* eivät anna minkään rajoittaa käytöstään sukupuolen vuoksi.

Kuten sanottu, tutkittavat eivät haastatteluissa erityisen innokkaasti nimeä ketään *pissikseksi* tai *lissuksi*. Tällainen kategorisointi tehdään vain neljästä työstä, ja he ovat juuri niitä, jotka itsekin tavalla tai toisella näkevät itsessään pissismäisyyttä. Tyttöporukka, jonka ytimen muodostavat Mary, Shadi ja Kadri nimetään kahdessa haastattelussa *lissu-* tai *pissisporukaksi*. Tästä porukasta on puhe myös haastattelussa Ronyan ja Miriamin kanssa (esimerkki 3_22, r. 11).

Esimerkki 3_22. Haastattelu. Miriam (M); Ronya (R); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: mites ne pissikset hei sit, #e# öö onks< onks esimerkiks
 02 täs koulussaki teiäm mi< tai kuka täs koulussa
 03 ois;=onks täs koulus pissiksii.
 04 M: on.
 05 R: hi [hi hi
 06 H: [jo [o.
 07 M: [yks semmonen piäni gängi?=
 08 =jotka juuruu kaikist?
 09 H: k< m< ketäs ne olis. mua vaan kiinnostaa.
 10 ((6 vuoroa poistettu))
 11 M: mut esim siitä kängistä, (.) yks meiä entinel
 12 luakkalaine Aziza joka on ollut tosi läheinen,
 13 mut nyt se o<
 14 (,)
 15 M: [j< käänty vastaa.
 16 R: [.vhh
 17 R: [käänty;
 18 H: [siis Aziza tää somalityttö.
 19 R: [↑just se.
 20 M: [joo.=
 21 H: =mhyhy.
 22 M: nyt se on niiku meit vastaaj ja<
 23 H: miks se on teit vastaa.
 24 M: em mä tiiäs se niiku<

25 R: ala-asteella se oli tälläi näi et; (.)
 26 tota- (.) ku sill_ei ollu- (.)
 27 >siis mullei om mitää< siihev vastaa [kyl se o
 28 H: [mm-m.
 29 R: hyvä tyyppi kiva oli ki[va tyyppi mut; .hh
 30 H: [mm.
 31 R: en tiädä nytten.=se on jotenkin- (.) kääntyny
 32 vastaam päin [et.
 33 M: [nii et heti kut tuli nää- (.)
 34 vanhemmat ja; (.) kaikki;
 35 R: nii nyt se sit se on [e<
 36 [naisellisemmat ja,
 37 H: mhyhy.
 38 R: nii nyt se on eris ↑porukoissakin tälläi näi et;
 39 H: et se oli niikut teiän kaveri ennem mu<
 40 M: [joo.
 41 R: [se oli et meiän kyl melkein aina joka kerta
 42 meiän kanssa a< se [ala-asteella.
 43 H: [ahaa.
 44 R: niikuj jokaises asias meiän kaa oli kyl
 45 pidettii hauskaa niiku, .hh kouluj jälkeenkim
 46 me oltiin niiku joskus; #m# aika;=usein oltii
 47 [yhes tälläi näi et; .hh
 48 M: [joo (usei).
 49 R: mut nyt[yhtäkkii vaa-
 50 H: [mhyhy.
 51 M: heti [yläasteel nii.
 52 R: [käänty.
 53 H: mm,=[ja se on niiku teiäm miälest siinä
 54 M: [(-)
 55 H: pissisporukassa.
 56 M: joo ja se on sitä esittämistä.
 57 H: mhyhy.
 58 M: et mä oon [(kova).

Kuten useissa haastatteluissa, myös tässä pissiksistä puhumiseen suhtaudutaan huvittuneesti (vrt. esimerkki 3_19); Ronyaa naurattaa (r. 5). Miriam kuvaa pissisjengiä sellaiseksi, joka juoruaa muista; juoruilu on siis pissiksiin liitettyä kategoriasidonnaista toimintaa. Juoruilu liittyy tyttöjen keskinäiseen sosiaaliseen järjestykseen (vrt. Goodwin 2006: 206), ja Ronya ja Miriam ovat tilanteessa, jossa joutuvat pohtimaan omaa sosiaalista asemaansa nimenomaan suhteessa Maryn ja Shadin ystäväpiiriin: Tytöt kertovat, että somalitaustainen Aziza on ollut heidän hyvä ystävänsä ala-asteella, mutta nyt ”kääntynyt heitä vastaan” ja alkanut viettää aikaa pissisjengin kanssa (r. 11–17). Kyse ei voi olla muusta kuin Maryn ja Shadin porukasta, sillä heidän kanssaan Aziza viettää aikaa välitunneilla. Miriam arvelee,

että mainitun porukan seurassa Azizaa viehättää se, että he ovat vanhempia ja naisellisempia, ja Aziza näin ilmaisee olevansa *kova* (r. 34–36, 58). Se, että Ronyan ja Miriamin vanha ystävä nyt näkyvästi affilioituu niin sanottuun pissisporukkaan, pakottaa myös nämä pohtimaan omaa asemoitumistaan suhteessa pissistyyliin ja siihen liitettyihin ominaisuuksiin ja toimintoihin.

Aziza on kaikista havainnoimistani somalitaustaisista nuorista se, jonka käytöksessä ja tyyllisissä valinnoissa tasapainottelu kodin somalikulttuurin ja paikallisen länsimaisen (nuoriso)kulttuurin välillä näkyi selvimmin. Hän erottui pukeutumisellaan koulun muista somalitaustaisista tytöistä: siinä missä muut käyttivät aina väljäkköjä pitkiä hameita, Aziza käytti farkkuja tai lantiolta tiiviisti istuvia hameita. Muilla somalityöillä huivi oli solmittu leuan alle tai ainakin heitetty leuan alta väljästi olkapäälle. Aziza taas alkoi aineistonkeruuni aikana kapinoida huivinkäyttöä vastaan. Hän ei koskaan solminut sitä leuan alle, vaan aina niskaan. Yhdessä vaiheessa hän alkoi sitoa huivin vain takaraivolle niin, että etuhiukset jäivät näkyviin. Lopulta hän ilmestyi kouluun ilman huivia. Kenttäpäiväkirjakatkelmassa kuvaan reaktioita, joita muutokset Azizan huivinkäytössä herättivät muissa oppilaisissa (esimerkki 3_23).

Esimerkki 3_23. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Ope kommentoi, että Aziza on ihan erinäköinen. Mary sanoi, että paremman näköinen ilman huivia. Opettaja sanoi, että ei nyt välttämättä paremman näköinen mutta erinäköinen. Shadi julisti: ”Se kato kuuluu meidän joukkueeseen, nii sillei oo huivii.” Opettaja yritti sovittelua, että samahan se on käyttäkö huivia vai ei, ja Shadi myönsi, että niinhän se toisaalta on. Marykin kommentoi, että vaikka Aziza laittaisikin huivin, hän ei sitoisi sitä leuan alle. (”Vaikka laittaisi nii ei mitään näi” (näyttää käsillä)) Kara kertoo somalikaveristaan, joka lähtee kotoa peittävästi pukeutuneena, mutta ulkona piilottaa huivin ja kaavut reppuun ja tuumaa: ”Joo lähetään bailaa.” Esittää kuulemma kotona kilttiä tyttöä (ja Kara tekee eleen, että huivi on sidottu leuan alle). Aziza itse kommentoi, että jotkut kyselevät häneltä, miksei hän käytä huivia enää. Kun kysyn tästä, hän vilkaisee ovelle, jossa huivipäiset tytöt yleensä viettävät aikaansa.

Katkelmasta käy ilmi, että huivinkäyttö on merkittävä asia sosiaalisen asemoinnin kannalta (ks. myös Honkasalo 2011: 162). Aziza saa Marylta positiivista palautetta ulkonäöstään ilman huivia. Shadi tekee huivista erottelevan kysymyksen ”meidän” ja ”muiden” välillä ja viittaa siihen, että Aziza on alkanut viettää aikaansa hänen ja Maryn seurassa eikä siksi enää käytä huiviakaan. Tällainen asennoituminen tulee ilmi toisaallakin: eräällä oppitunnilla Mary puuskahtaa, ettei olisi enää Shadin

kaveri, jos tämä alkaisi käyttää huivia (kenttäpäiväkirjamerkintä). Merkitystä on kuitenkin myös sillä, miten huivin sitoo; sitooko sen esimerkiksi leuan alle vai niskaan. Somaliyhteisö, koulussa nimenomaan muut somalilytöt, taas suhtautuu Azizan huivittomuuteen kriittisesti ja jopa tuomitsevasti. Haastattelussakin Aziza kertoo, että muut somalilytöt jopa kutsuivat häntä halventavilla nimillä, kun hänellä ei ollut huivia. Myös Kara kuvailee somaliystävänsä tasapainoilua länsimaisen vapaa-ajan vieton ja somaliyhteisön normien välillä: kertoman mukaan ystävä esittää kotona ”kilttiä” somalilyttöä ja lähtee ulos hijabissa, mutta riisuutuu siitä illanviettoon lähtiessään. Azizankin huivittomuus päättyi lopulta somaliyhteisön kontrolliin: hän kertoo haastattelussa joidenkin somalimiesten nähneen hänet ilman huivia ja kannelleen hänen isälleen. (Vrt. Honkasalo 2011: 161–162.)

Aziza haluaisi pukeutua naisellisesti, näyttävästi ja länsimaalaisesti. Hän haluaisi samaistua aikuismaisiin ja ”koviin” tyttöihin. Haastattelussa hän kertoo haluavansa laulajaksi, mutta ”ei tiedä mitä saa”. Tällä uskon hänen viittaavaan vanhempien hyväksyntään. Laulaminen on joidenkin somalien islamintulkinnan kannalta kyseenalaista toimintaa: opettajien mukaan jotkut somalivanhemmat jopa kieltävät lapsiltaan laulamisen musiikkitunneilla – joskin sekä Aziza että muut tähän tutkimukseen osallistuneet somalitaustaiset oppilaat osallistuivat musiikinopetukseen kuten muutkin. Pukeutumisvalinnoilla, huivin sitomisella niskaan sekä affilioitumalla *lissujen* itsevarmaa asennetta syleilevään, vuotta vanhempaan tyttöporukkaan Aziza ottaa etäisyyttä etnisen taustansa sosiaalisiin normeihin ja etsii omaa paikkaansa Suomessa syntyneenä ja kasvaneena somalilyttöä. Afganistanilaistaustaisen Shadin itsen asemoinnissa ja asennoitumisessa on jotain samaa: hänkin ottaa etäisyyttä afganistanilaiseen muslimikulttuuriin. Mieleeni on jäänyt erityisesti eräs keskustelu, jonka kävin hänen kanssaan koulun jälkeen Itäkeskuksessa. Kuvaan sitä kenttäpäiväkirjassa (esimerkki 3_24).

Esimerkki 3_24. Kenttäpäiväkirja. Itäkeskuksessa koulun jälkeen, lokakuu.

Kysyin, käykö Shadi usein Itiksessä shoppailemassa, ja hän vastasi käyvänsä mieluummin keskustassa, koska Itiksessä on niin paljon ulkomaalaisia eikä hän tykkää ulkomaalaisista, koska he kuulemma tarkkailevat muiden ulkomaalaisten -- käyttäytymistä, esimerkiksi sitä, kenen kanssa puhuu ja miten pukeutuu. Kysyin, eikö hän pidä itseään ulkomaalaisena, onko hän suomalainen, ja hän vastasi, että tavallaan hän on suomalainen, sillä hän ei halua käyttäytyä niin kuin heidän omassa kulttuurissaan kuuluisi, koska on kasvanut Suomessa ja on pukeutumiseltaan ja käytökseltään suomalainen. Ja Ruotsikin, jossa Shari on asunut kaksi vuotta, on kuulemma samanlainen kuin Suomi. Kysyin, missä kulttuurierot tulevat esiin, ja hän sanoi että siinä missä käy, miten pukeutuu, käykö juhlimassa, polttaako, juoko.

Shadi tuo selvästi esiin, ettei halua pukeutua ja käyttäytyä niin kuin kodin afgaanikulttuuri edellyttäisi, ja että hän kokee ulkomaalaisyhteisön kontrollin rasittavana. Pissistyyliin samaistumisen ja sillä leikittelyn voi nähdä kannanottona perinteiseen naiskuvaan: nainen voi pukeutumisellaan korostaa feminiinisyttään ja käyttäytyä ”paheellisesti”, esimerkiksi juoda ja polttaa.

Kotikulttuurin ja valtaväestön kulttuurinyhteentörmäykset ja toisaalta hybridisyys on julkisessa keskustelussa usein redusoitu länsimaisen (maallistuneen) kristillisen kulttuurin ja islaminuskoisen orientin edustajien väliseksi. Oman elämäntyylin ja sosiaalisen aseman etsintä ei kuitenkaan koske vain ihonväriltään tai uskonnoltaan vähemmistöasemassa olevia. Shadin ja Maryn ystävä, virolainen Kadri, teki jossain vaiheessa tutkimustani selvän pesäeron porukkaan. Kävi ilmi, että hän oli alkanut seurustella vanhemman pojan kanssa.⁵⁴ Shadi ja Mary kokivat, että Kadri suhtautui heihin ylimielisesti, ja Kadri taas selitti, ettei halua juhliä iltaisin ulkona, vaan keskittyä kouluun ja olla poikaystävän kanssa. Etnisen ja sosiaalisen asemoinnin kannalta kiinnostavaa on, että Kadri selitti valintojaan virolaisuudellaan: hänen mukaansa virolaiset naiset vakiintuvat ja perustavat perheen nuorena.

Esimerkki 3_25. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Kadri kertoi: ”Noi kysy Juulilta et miks teil on vanhemmat poikaystävät nii Juuli sano että kum me ollaa virolaisii.” Kadri palasi asiaan myöhemminkin: virolaiset muuttavat nuorena yhteen, saavat nuorena lapsia, ja tytöt seurustelevat vanhempien miesten kanssa.

Esimerkki 3_26. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Kadri - - kertoo, että hänellä on useita ystäviä joilla on lapsia, joukossa ainakin yksi hyvin nuori äiti. Jossain vaiheessa hän kommentoi: ”Virolaiseton just tollasii” ja nostaa sormen ohimolle hulluuden merkiksi; tarkoittaa että muuttavat aikaisin pois kotoa yhteen jonkun kanssa, perustavat nuorena perheen.

Keskustelut Kadrin kanssa osoittavat, että etniseen taustaan liittyvien ja kotikulttuurin mallien ja suomalaisen valtavirran nuorisokulttuurin välillä voi joutua tasapainoilemaan myös kulttuurisesti ja maantieteellisesti läheltä ja eurooppalaisesta maasta muuttanut.

Mary, joka joissakin haastatteluissa asemoidaan pissisporukan keskushahmoksi ja joka toisaalla esiintyy hip hop -kulttuurin itseoikeutettuna asiantuntijana, kävi kenttätöni aikana läpi näkyvää etsintää ja tyyllistä murrosta, jossa rooleja näyttelivät pissis-asenteen feminiinisyys, hip hop -kulttuurin maskuliinisuus,

54 Kadri oli tutkimuskeskustelulla 16-vuotias. Hän sanoi äitinsä tunnevan poikaystävän, tietävän seurustelusta ja hyväksyvän sen.

etnisuus ja afrikkalaisuus. Kun aloitin kenttätyöni, Mary pukeutui ihonmyötäisiin trikoopaitoihin, käytti rakennekynsiä ja antoi letittää itselleen pitkät hiuslisäkkeet. Kun Mary myöhemmin katsoi itseään videoidussa haastattelussa tuolta ajalta, hän itse kommentoi vaikuttavansa pissikseltä. Kommentti liittyi myös keimailevaan ja liioittelevaan kehonkieleen. Kenttätyön edetessä Mary alkoi osoittaa kiinnostusta hip hop -kulttuuria kohtaan (ks. esimerkit 3_16–3_18), antoi purkaa hiuslisäkkeensä ja pukeutua huppareihin. Mary myös alkoi korostaa läheistä suhdettaan somalitaustaiseen Xasaniin, joka oli koulun monietnisen hoppeliporukan keskushahmo. Mary kutsui Xasania veljekseen (vrt. luku 3.3.2), lainaili tämän tavaroita (muun muassa sekä musiikin kuuntelun että tyylin kannalta keskeisiä kuulokkeita) ja puhui tästä Shadille. Kenttätyön loppuaikoina Mary alkoi lisäksi käyttää puna-viher-keltaista punottua rannekorua, johon oli isoin kirjaimin kirjailtu sana *Kenya*. Erään haastattelun jälkeen olen kuvannut Maryn tyyliä seuraavasti.

Esimerkki 3_27. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, toukokuu.

Tein sitten retron vain Maryn kanssa, ja se onnistui hirveän hyvin. Mary oli avoin ja kypsä. Hänen tyyliinsä on vähän muuttunut, jotenkin sporttisemmaksi. Hän esimerkiksi otti jo jonkin aikaa siiten hiustenpidennykset pois ja pitää nyt omaa lyhyttä tukkaansa, jonka Aziza oli letittänyt afrikkalaistyyllisesti. Joskus Marylla on ranneke, jossa lukee Kenya. Marya kiinnostaa afrikkalaisuus; ennen retroa hän kiinnitti huomiota pöydällä olleeseen afrikkalaistytöstä kertovaan videoon.

Olen kenttäpäiväkirjassa tulkinnut Maryn käytöstä niin, että hän on erityisen kiinnostunut afrikkalaisista juuristaan. Haastatteluissa tulee selvästi esiin, että hän mieltää hip hopin tummaihoisten kulttuuriksi. Hip hopiin affilioituminen on hänelle sopiva keino sulauttaa yhteen etninen tausta, musiikkimaku ja populaarikulttuuri ja omassa koulussa tarjolla olevat tyylilliset ryhmittymät. Aineistooni on dokumentoitu tilanteita, joissa Mary tekee eksplisiittisesti eroa ”valkoisiin” (vrt. myös Lankinen 2015).⁵⁵

**Esimerkki 3_28. S2-tunti. Branko (B); Mary (M); Juuli (J); opettaja (ope).
Mäntymetsä.**

01 ((opettaja on yrittänyt saada Branko riisumaan lippiksen))
02 ope: miks sulla Branko olis eri säännöt ku muilla. Branko.
03 B: hä?
04 ope: miks sulla olis eri sääntö ku muilla.
05 B: siks.

⁵⁵ Kategorisointia *valkoinen* – nimenomaan suhteessa *mustaan* – voi pitää yhtä lailla ideologisena ja rodullistavana kuin *mustaa* (Rastas 2005: 157).

06 ope: no,=miksi.
 07 (.)
 08 B: (- -)
 09 ope: otas se pois sitte.
 10 M: (sä oot niin< (-))
 11 B: (enn_o.)
 12 ope: nii. (.) katot tää kuuluu näihil luokkaetiketteihin.
 13 B: mä en oo ottamas sitä pois.
 14 ope: (n[ii.]
 15 J: [vitu huomionkipee kakara otas se pois.
 16 B: sä oot huomionkipee[(- -)
 17 M: [((aivastaa kahdesti))
 18 ope: [okei.
 19 ope: hei tota sitte,
 20 M: valkonel laps.
 21 ope: me päästiin [niitä ohjeita kattoos sev verran että,
 22 M: [meet tonnen nurkkaah häpee.
 23 ope: käytiil läpi nää, (.) aiheet,

Branko käyttäytyy huonosti tunnilla eikä tottele opettajaa, ja tytöt Juuli ja Mary hermostuvat hänelle. Mary puhuttelee häntä *valkonel laps*-nimityksellä (r. 20). Maryn luokkatoveri Juuli mainitsee sen haastattelussa nimityksenä, jota tummaihoiset käyttävät valkoisista. *Valkone laps* on ehkä *white kid* -kategoriatermi (vrt. Bucholtzin 2011 otsikko *White Kids*) suomalainen appropriaatio. *White kid* määritellään urbandictionary.com-sivustolla määritellään näin:

One of the most spoiled annoying objects ever made. Their parents are failures at being a parent and just buy them shit so the kids will stop bitching. They are spoiled to the bone and cannot tie their own shoes even.

Valkoisuuteen liitetään siistissä stereotyyppiässä ärsyttävyys, avuttomuus ja hemmotellun kakaran kuva. Myös *white trash*⁵⁶ on termi, jolla kuvataan valkoiset sellaisessa epäsuosiolisessa valossa, johon ei itse haluta samaistua. Omassa aineistossani se esiintyy kerran, kenttäpäiväkirjassa. Sillä viitataan valkoisiin tyttöihin:

Esimerkki 3_29. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto.

Kiertelen koulussa. Käytävällä aulan kulman takana istuu seiskaluokan kurdityttö ja - - [hänen] somalikaveri[nsa]. He peilaavat vaatteitaan peilistä. Somalityttö käy katsomassa, ketä

⁵⁶ Nettifoorumeilla tai muussa julkisessa diskurssissa tämä käännetään joskus sanaparilla *valkoinen roskaväki*.

aulassa on ja kommentoi: "Ei siäl oo ketään (niiku porukkaa)".
Kurdityttö: "Siälön white trash." Aulassa istuu kaksi
valkoihoista (venäläistä tai suomalaista) tyttöä.

Esimerkin tytöt perustelevat etnisyydellä ja rodullisuudella sitä, etteivät koe joitakin tyttöjä kiinnostavaksi seuraksi itselleen; valkoisuuteen liitetään ominaisuuksia, jotka eivät houkuttele. Myös *pissistyyli* on stereotyyppisimmillään valkoisten tyttöjen tyyli, ja jonkinlainen ärsyttävyyys ja turhamaisuus ehkä limittyvät niiden leimojen kanssa, joita *white trash* tai *valkone laps* saavat. Niissä valta-asemassa olevan valkoisen väestön epäsuotuisia ominaisuuksia korostetaan sorrettujen näkökulmasta. Vaikka pissisperformanssit tarjoavat Azizalle keinon ottaa etäisyyttä somalikulttuuriin, pissistyyli, jonka stereotyyppisin edustaja on valkotukkainen blondi, saattaa olla Marylle liian valkoinen samaistumiskohde (ks. myös Lankinen 2015).

3.2.3 YHTEENVETO

Buchholz johdattelee sosiaalisen identiteetin rakentumiseen näin (2011: 2):

Race and ethnicity are not separable from other components of identity such as gender, social class, sexuality, and so on, and an individual's identity cannot be arrived at simply by listing the social categories to which she or he is assigned. Identity instead operates as a repertoire of styles, or ways of doing things that are associated with culturally recognizable social types. Individuals position themselves stylistically and are stylistically interpreted by others as they present themselves within a given social context as specific kinds of people who engage in particular social practices. These styles go well beyond familiar demographic categories like race and gender to encompass entire ways of being in the social world – from talk to clothing to everyday activities – that involve more culturally specific sorts of identities.

Kun teemme tulkintoja muista ja asemoimme itseämme sosiaaliseen järjestykseen, orientoidumme tyyleihin. Osaksi noita tyylejä voivat rekisteriytyä sukupuoli tai gender (maskuliinisuus tai feminiinisyys), etnisuus ja ulkonäkö (pukeutuminen, hiukset, meikki, ihonväri), eleet, toiminnot joihin osallistuu (esimerkiksi kortinpeluu), tilat, asennoituminen kaikkeen edellä mainittuun – sekä puhe. Tyyli rakentuvat dynaamisesti ja dialogisesti, mutta tyylien tulkinnat ovat aikaan ja paikkaan sidottuja: samaan aikaan ja paikkaan eri lähteistä tuodut tyyllilliset resurssit tulevat tulkituksi toisiaan vasten ja yhdessä. Tyyli on erottautumista (Irvine 2001; Buchholtz 2011): merkitystä ei ole vain sillä, mitä ihminen on, vaan myös sillä, mitä hän ei ole.

Voi kysyä, kuinka konkreettisina olioina tyylit ovat olemassa. Toimintayhteisön jäsenillä saattaa olla melko yhteneväisiä mielikuvia niistä sosiaalisista persoonista (Agha 2007), joihin kielelliset ja tyylilliset resurssit indeksisesti liitetään. Vuorovaikutuksessa tyylit kuitenkin näyttävät tilanteeseen sidottuina performansseina (ks. seuraava luku 3.3): kysymys ei ole siitä, kuka on vaikkapa pissis, vaan siitä, kenen vuorovaikutuksen resurssiksi pissistyyli tarjoutuu ja mitä hän sillä tekee. Tyyleihin affilioituminen on tilannesidonnaista ja joskus jopa ambivalenttia: se, onko vaikka *suomalainen*, *ulkomaalainen* tai *pissis*, riippuu siitä, kuka kysyy ja missä tilanteessa. Tyylit kietoutuvat etnisyyteen, ja tyylillisillä valinnoilla voi ilmaista asennoitumista omaa etnistä taustaa kohtaan; joko syleillä sitä tai ottaa siihen etäisyyttä.

Olen luvuissa 3.1 ja 3.2 tarkastellut sitä, miten etnisyyteen, sukupuoleen ja tyyliin liittyviä kategorioita nimetään, ja kuvannut sitä, miten itsen ja muiden asemoinnista toimintayhteisön sosiaaliseen järjestykseen neuvotellaan. Seuraavaksi keskityn sellaisiin aineistokatkelmiin, joissa joitakin kielellisiä resursseja liitetään edellä nimettyihin sosiaalisiin kategorioihin eksplisiittisesti tai implisiittisesti.

3.3 TYILI KIELELLISENÄ PERFORMANSSINA

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten nimenomaan kielelliset merkit toimivat vuorovaikutuksessa sosiaalisina indekseinä, joilla herätetään assosiaatio johonkin luvuissa 3.1–3.2 tarkasteltuun sosiaaliseen kategoriaan, tyyliin tai tyyleihin liitettyihin asennoitumisiin. Katson ensin, miten *pissisten* puhetta kuvataan ja millaisia ovat sellaiset aineistoni performanssit, joissa hyödynnetään pissistyyliin liitettyjä kielellisiä resursseja (luku 3.3.1). Sitten käsittelen kolmen erilaisen ilmauksen reittiä osaksi paikallisia hip hop -tyyliin assosioituvia performansseja (luku 3.3.2). Analyysit vastaavat kysymyksiini siitä, miten kielenpiirteestä tulee sosiaalinen indeksi ja miten kielellinen tyylirekisteriytyy.

3.3.1 PISSIS-ASENNOITUMINEN KIELESSÄ

Monissa haastatteluissa, joissa tulee puhe pissiksistä tai lissuista, tyyliin liitetään tietynlainen puhuminen ja kielenkäyttö. Joskus kysyn erikseen, tunnistaako lissut puheesta, mutta esimerkiksi Tytti nostaa puhetyylin haastattelussa esiin oma-aloitteisesti (esimerkki 3_30, r. 19).

Esimerkki 3_30. Haastattelu. HL; Tytti (TY); Taru (TA); Jenni (J); Emma (E). Koivulehto.

12 H: mistäs ne pissik[set tunnistaa.

13 E: [mut<
 14 ((naurahtelua))
 15 Ta: hiukset o ihan sillai- (.) hirveem blondatut
 16 yleen [sä et- (.) ihav valkoset ja- (.)
 17 H: [mhyhy.
 18 Ta: sit [ten-
 19 E: [sit ne jua ja polttaa.
 18 Ta: joo ja-
 19 Ty: ja puhu<[puhettyyli sillee se o-
 20 Ta: [kikattaa. (.) nii.
 21 H: ahaa; (.) mitäs siinä puhettyylissä o.
 22 J: niillä on semmonen suhiseva ässä.
 23 ((naurua))
 24 H: suhiseva ässä, (.) [joo.
 25 Ty: [hirvee [venytys- (.) tai siis- (.)
 26 E: [pishshish.
 27 Ty: venyttää sillee välillä [sanoi.
 28 H: [ahaa; (.) osaatteks te
 29 antaaj jotai esimerkkejä venyttää.
 30 J: ei.
 31 ((naurua))
 32 H: onks se [jotai-
 33 Ty: [(plii:s)
 34 H: no ni.
 35 Ty: niikun i< ii venyy iha hir[veesti.
 36 J: [n:ii.
 37 H: no [missä sanoissa vois.
 38 Ty? [@pli:is@
 39 J? @plii:s.@
 40 H: aha pliiis joo. (.) entäs- (.) onks niil jotai omia sanoja
 41 ihan tuleeks teille miälee.
 42 J: [daa.
 43 E: [ihku.
 44 H: daa. (.) ihku. (.) joo?
 45 J: ooämgee.
 46 H: mikä?
 47 J: ooämgee ou mai gaad ((oh my god)).

Puhetyylin piirteistä mainitaan tässä haastattelussa ”suhiseva ässä” (r. 22) ja venyttäminen (25–27, 35), sekä leksikaaliset resurssit *daa*, *ihku* (*ihq*) ja *oumaigaad* (*oh my god*) ~ *ooämgee* (*omg*). Kaikki nämä piirteet saavat useampia mainintoja haastatteluissa. Välillisesti tyyliin liitetään myös lekseemi *pliiis*, kun tytöt käyttävät sitä tyylieltyinä esimerkkinä (r. 33, 38–39). Petersonin ja Vaattovaaran (2014) kyselytykimuksesta käy ilmi, että suomen *pliiis* liitetään erityisesti kaupunkilaisuuteen ja nuoriin naisiin, ja kyselyyn vastanneista juuri pääkaupunkiseudun nuoret tytöt myös itse raportoivat käyttävänsä sitä muita ryhmiä useammin.

Leksikaalisista pissistyylin resursseista ainakin *oumaigaad* esiintyy tiheästi spontaanissa keskusteluaineistossa juuri Maryn ja Shadin keskusteluissa (esimerkit 3_31–3_32), ja myös *ihkusta* ja *daasta* on mainintoja kenttäpäiväkirjassa.

Esimerkki 3_31. Välitunti. Mary (M); Shadi (S). Mäntymetsä.

M: kelloit soi ihan kohta.
S: @ou mai gaad@? (.) em mä haluu
tiädätsä mitä tapahtui mulle yhen
kerran.
? m?

Esimerkki 3_32. Välitunti. Shadi (S); Mary (M); Aziza (A). Mäntymetsä.

S: mull_ov vitum paha olo.
A: ↑kaikillek kä[vi eilej jotai.
M: [ou mai gaaa:::d.
A: tiätsä tolt meni hampaat poikki, (.)
Deeqalt meni käsi rikki.
M: hah hah haa
S: Deeqal meni käsi rikki.
M: kenellä?
N: eihän sill_oom mitää.
? Deeqal mitä tapahtui.
A: silki oli se käsijuttu tiätsä.
(taustahälyä)

Shadi ja Mary tiedostavat *oumaigaad*-ilmaisun lissu-assosiaatiot. Kun haastattelussa kysyn, miksi Mary asemoi Shadin lissuksi, Shadi itse tuottaa vastauksen paikassa vuoron *oumaigaad* ennen kuin Mary aloittaa oman vastauksensa (esimerkki 3_33, r. 77–78). Tulkitseen tämän pissisperformanssiksi, esimerkiksi siitä, millä lailla Shadi on lissu. *Oumaigaad* toimii siis indeksinä pissistyylistä.⁵⁷

Esimerkki 3_33. Retrospektiivinen haastattelu. HL; Mary (M), Shadi (S). Mäntymetsä.

73 H: mistä sum miälestä ne lissut< et miks sä<
74 miks esimerkiks Shadi vois ollal lissu.
75 (.)
76 S: ou mai gaad e[hh ((oh my god))
77 M: [koska? (.) niinku, (.)
78 sen käyt(t)äyt(t)ymine on joskus sellane?
79 (.)

57 Vaihtoehtoisesti voisi tulkita, että *oumaigaad* olisi Shadin väheksyvä reaktio kysymykseeni, mutta tämä tulkinta ei tunnu oikealta, ehkä siksi, että *oumaigaad* tuotetaan nauraan. Vuoro kuulostaa positiiviselta ja hyvántahtoiselta, jopa leikkiseltä.

Esimerkissä 3_32 Mary venyttää *oumaigaad*-ilmaisun viimeistä vokaalia huomattavasti. Venyttävästä puhetavasta mainitsivat myös Tytti ja kumppanit haastatteluesimerkissä (3_30). Aineistossani on katkelma, jossa vokaalin venyttämiseen puututaan ja se leimataan lissun puhetavaksi (esimerkki 3_34).

Esimerkki 3_34. Välitunti. Shadi (S); Mary (M); Liisi (L). Mäntymetsä.

01 S: VITTU TÄÄL_ON KYLMÄ. .fhhh
 02 oikeesti [hä?
 03 M: [pue enemmän päälles.
 0 4S: mul on oikeestim Mary.
 05 L: he he he (hitto) toi on iha(h) ha ha
 06 S: kyllä tää (-) kuului hyvi.
 07 L: kato mullaki on ihan ohut.
 08 M: toi on k[ans.
 09 S: [onko::,
 10 L: o:on.
 11 S: ootko varma.
 12 (.)
 13 S: Liisi puhuu kul lissu oikeesti vaa o:::n. ha ha ha
 14 ((naureskelua))

Shadi, Mary ja Liisi keskustelevat vaatteistaan, ja Liisi vastaa Shadin kysymykseen *o:on* ('on', y.3.p.) (r. 10). Shadi kommentoi Liisin vastausta vuorossa *Liisi puhuu kul lissu oikeesti vaa o:::n ha ha ha* (r. 13). Shadin vuoro on metapragmaattinen kommentti Liisin edellisestä vuorosta. Se on sillä lailla eksplisiittinen, että Shadi nimeää Liisin vuorossa kuulemansa sosiaalisen persoonan äänen *lissuksi*. Hän nostaa toistolla *o:::n* huomion kohteeksi nimenomaan vokaalin venyttämisen. Näin Shadi liittyy tietyn kielellisen ilmiön *lissuksi* nimeämäänsä sosiaaliseen persoonaan ja näin kommentoi ja vahvistaa tämän kielellisen ilmiön sosiaalista indeksisyyttä.

Esimerkissä 3_35 puhumme *lissuista* Ervinin ja Tompan kanssa haastattelussa. Tomppa ja Ervin kuvaavat lissujen puhetyyliä liioitelluksi ja yrityksesi olla aikuismainen (r. 6, 10). Ervinin lissua kuvaavassa esimerkkityyliteltyssä myös vokaali venyy: *he:(i)* (r. 14).

Esimerkki 3_35. Haastattelu. Tomppa (T); Ervin (E); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 H: mm. (.) onks niil muutej joku vaik, noilla lissuilla ni
 02 onks niillä joku oma- (.) puhetyyli.
 03 H: teiäm miälest puhuuks ne (tiäty[llä tavalla).
 04 E: [no-
 05 T: [ne puhuu vähä sillee- (.)
 06 tai ne yrittää niiku ollaa semmosii aikuisii tai
 07 semmo[sii.
 08 H: [mhyhy

09 T: vaikka ne onkiv viäl nuarii.
 10 E: .thh [niij ja sit niiku se ääni oj jotenkil liioteltu.
 11 T: [tai sellasii.
 12 H: [niij joo semmonel liiottelu.
 13 T: [m.
 14 E: niiku et[@he:(i)@.
 15 T: [tai ei kaikill_oo mut jo[llai.
 16 H: [mm-m.

Tutkimillani nuorilla näyttää olevan *lissuista ~ pissiksistä* jokseenkin yhtenäinen mielikuva: Ulkonäössä korostetaan feminiinisyttä ja irtiottoa lapsekkuudesta. Puheessa tietyt lekseemit ovat rekisteriytyneet erityisesti pissisten resurssiksi. Pissisten koetaan venyttävän sanoja, ja tyylittelyissä merkitystä luodaan myös prosodially (ks. esimerkki 3_39). Haastatteluissa raportoidaan myös tietynlaisesta kehonkielestä, muun muassa siitä, että pissikset käyttävät käsiä puhuessaan. Vaikka tyyliin rekisteriytyneistä merkeistä ollaan melko yksimielisiä, siinä, kuka on pissis tai onko kukaan, on ristivetoa. On rekisteriytynyt pissistyyli, jonka voi ottaa resurssikseen ilmaistakseen tiettyä asennoitumista (ks. myös Halonen & Leppänen tulossa): itsevarmuutta tyttöydestä ja naiseudesta, kasvua pois lapsuudesta, välinpitämättömyyttä liian tiukoista nuoria naisia koskevista normeista, paikkaa koulun tyttöjen sosiaalisessa järjestyksessä. Käväisytt pissistyyliissä ovat usein enemmän tai vähemmän performansseiksi merkittyjä. Olen kirjannut tällaisen havainnon päiväkirjaani jo melko varhaisessa kenttätyön vaiheessa.

Esimerkki 3_36. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Maryn kuulokkeet on rikki, ja taas tulee: oh my god. Sitä kuuluu nyt tosi paljon, joskus enemmän tyylitellen viittaamassa jonkinlaiseen lissuun, joskus se on aidosti päivittelevä - - .

Miriam ja Ronya yhdistävät haastattelussa eksplisiittisesti pissistyylin ja esittämisen (esimerkki 3_37, r. 61, 65–67). He ovat kertoneet olleensa aiemmin hyviä ystäviä Azizan kanssa mutta tämän nyt ystäväystyneen *pissisten* ”gängin” kanssa (ks. esimerkki 3_22). Ronya esittää epäilyksensä Azizan aidosta affiliaatiosta pissistyyliä kohtaan (r. 57).

Esimerkki 3_37. Haastattelu. HL; Ronya (R); Miriam (M); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

55 H: miks te luulette et se sit niiku;
 56 H: [meni siihem porukkaa.
 57 R: [ei mum miälest se e< o< e< se ei op pissis mut- .hh hhhh
 58 H: niim mum pitikik kysyä et voiks pissis ollas sillee
 59 koko aja vai onks se niiku-

- 60 M: no.
 61 R: he he he se voi[esittääkin tota se on,
 62 M: [(- -) voi (- -)
 63 R: jotkut voi olla että esittää.
 64 H: [mm-m.
 65 R: [ainaki niiku< joskus mä kyllä; (.)
 66 ↑suaraa sanottuna kyl mä joskus esitän
 67 pissistä niiku sillei;
 68 H: mm.
 69 R: läpällä et niiku[vitsillä tavallaa.
 70 H: [nii.
 71 H: mhyhy?
 72 M: mut oikeestin ne[osaa sen-
 73 R: [mut oikees<
 74 M: tosi hyvin.
 75 R: [£#joo.#£
 76 H: [nii-i.
 77 (.)
 78 H: nii et voisko ollat tavallaa et, (.) t< j<
 79 joku vois niikuv välillä tavallaa niiku; (.)
 80 esittääs sellasta mut sit jotkut niiku
 81 enemmän tai jotenkin niiku-
 82 R: jo[o.
 83 M: [joo.

Ronya sanoo, että pissistä *voi esittääkin*, ja jatkaa, että itsekin joskus toimii näin (r. 63–69). Muun aineistoni valossa tulkitsen tämän kuvauksen niin, että *pissis-*kategoriatermin alle rekisteriytynyt tyyli tarjoaa mahdollisuuden käväistä siinä ja näin ilmaista asennoitumista puhetilannetta tai tilanteessa relevantteja sosiaalisia suhteita kohtaan. Riippuu kuitenkin toimijasta, tilanteesta ja tulkitsijasta, kuinka omaksi tai vieraaksi pissistyyli sen hyödyntäjälle koetaan. Miriam tekee eron itsensä ja Ronyan sekä ”niiden” välille. ”Niillä” hän tarkoittaa puheena ollutta pissisjengiä. Tuon joukon ensisijaista yhteyttä pissistyyliin Miriam kuvaan niin, että *ne* osaavat pissiksen esittämisen erityisen hyvin (r. 72–74).

Pissistyyli on joillekin enemmän oma kieli kuin muille ja resurssi, jota he käyttävät muita enemmän. Maryn ja Shadin seurassa olen havainnoinut tilanteita, joissa he ottavat pissistyylin käyttöön ja luovat sillä tyttöjen keskinäisen solidaarisuuden tilan. Kuvaan tällaista hetkeä kenttämuistiinpanossa:

Esimerkki 3_38. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Shadi ja Mary tulevat, seison selkä heihin päin. Kadri kommentoi: ”Kato Shadii, näyttää ihan pissikseltä.” Mary ja Shadi tulevat luoksemme. Mary: ”Ciao bellot!” Shadi velmuilee, hänellä on mustat leggingsit, lyhyet farkkusortsit, tunika jossa on pinkkiä, mustaa ja harmaata, meikkiä, korvakorut, hiukset

nätisti. Kadri sanoo että hän näyttää pissikseltä, tytöt hyrisevät yhteisymmärrystä, ja Kadrin tyyli jotenkin vaihtuu täysin: "Oh my god." "Oh my god", toistan. Kadri jatkaa: "Näitteks te Aminan sillolli iha vitu siistit kengät." Aminalla on piikkikorkoiset nilkkurit, joiden kärki on koristeltu timanttinnäköisillä muovin- tai lasinpaloilla. Shadi vilkaisee: "Iha rumat." Paheksumme, mutta Shadi vain nauraa. Siirrymme sisälle, Mary tervehtii jotakuta toistakin ciao bello.

Kadri asemoi Shadin pissikseksi tämän ulkonäön perusteella. Kenttäpäiväkirjani mukaantähänjohtaa huoliteltuja näyttävä vaatetus mutta myös käytös; olen kirjannut, että Shadi "velmuilee". Shadilla ja Marylla näyttää olevan käynnissä jonkinlainen performanssi (jonka osana Mary esittää italialaisen keä tavoittelevan tervehdyksen *ciao bello*), johon Kadri yhtyy. Havaintoni mukaan Kadrin tyyli vaihtuu, kun Shadi ja Mary saapuvat paikalle. He puhkeavat yhdessä performanssiin, jonka keskeinen kielellinen merkki on *oumaigaad*, mutta ainakin Shadilla myös muiden (ulkonäön) kovaääninen ja suorasukainen arviointi. Tällaisista kannanotoista ja reaktioista niihin kasvaa usein kokonainen sekvenssi, jota voi nimittää myös juoruiluksi (vrt. Goodwin 2006: 190).⁵⁸ Juuri Maryn, Shadin ja Kadrin kaveriporukkaa kuvaillaan haastatteluissa sellaiseksi, joka juoruilee muista, ja juoruilu on toimintaa, joka liitetään pissistyyliin (ks. esimerkki 3_22). Juoruilulla on omat sosiaaliset tehtävänsä: nuoret rakentavat sillä sekä keskinäistä solidaarisuuttaan että asemoivat itsensä suhteessa niihin, joista juoruillaan (Goodwin mts. 206). Mary, Shadi ja Kadri eivät ole ainoita, jotka juoruilevat, mutta heidät yhdistetään muita vahvemmin juoruiluksi leimattuun tyylliseen käytänteeseen.

Toisen näkökulman Shadin ja Maryn asemoinnille antaa esimerkki 3_39. Siinä Mary käyttää pissiksistä "toiseen" viittaavaa pronominia *ne* (r. 111), ja pissistyyliin liitetyt kielelliset merkit esitetään *toisen äänenä*.

Esimerkki 3_39. Retrospektiivinen haastattelu. Mary (M); Shadi (S); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

```
99 H: entäs: entäs:, (.) puhe.=kuuleeks sem puheesta.
100 M: j o[ o.
101 S: [joo.
102 H: mi-
103 M: sil[lee .hh @ou mai gaad sis eh heh mull_on koht
104 H: [millast<
105 saldo loppumas vähä katastrofi:: iih hi hii?@
106 [.hh mut ei se mitää kum mutsi lataa vähä
107 S: [he he hee
```

⁵⁸ Näitä juoruilusekvenssejä on aineistossani useita.

108 M: #viikollop(p)un nii#, (.) @sit pääsee vähä
 109 M: tekstaillemaa?@
 110 H: eh he he he ok(h)ei[he.
 111 M: [ne oj just sellasii(h)
 112 oike(e)sti.

Mary antaa (r. 103–109, lihavointi) näytteen siitä, miten hän kuvittelee pissisten puhuvan. Hän merkitsee esityksensä referoinniksi sanalla *sillee* (r. 103; ks. Routarinne 2005: 90). Referointi merkitään performanssiksi myös ainakin äänenlaadun muutoksella (vrt. Couper-Kuhlen 1999: 9; Günthner 1999) ja liioitellulla teeskennelyllä hihittelyllä. Referointi on sellainen performanssinomainen kielenkäyttötapa, joka voi toimia metapragmaattisena kommenttina kielen sosiaalisesta indeksisyydestä (ks. luku 1.4.2). Mary tuo referaatilla vuorovaikutukseen oman äänensä lisäksi jonkun tarkemmin nimeämättömän hahmon äänen: voi kuvitella, että vuorovaikutustilanteessa on minun, Shadin ja Maryn lisäksi hetken äänessä jokin metafiktiivinen hahmo. Tuon nimettömän hahmon ääni liitetään kuitenkin *lissun* sosiaaliseen persoonaan, kategoriaan, josta haastattelussa on juuri puhe. Näin referoinnissa käytetyt kielelliset resurssit toimivat sosiaalisina indekseinä *lissun* sosiaalisesta persoonasta.

Maryn performanssi on rekisteriytyneellä pissistyyllillä tyylyttelyä. Siinä on sellaisia äänteellisiä, leksikaalisia ja prosodisia keinoja, jotka muuallakin on liitetty pissistyyliin.⁵⁹ Leksikaalisista keinoista tärkein on performanssin aloittava *oumaigaad*. Äänteellisistä keinoista huomio kiinnittyy erityisesti loppu-*i*:n venyttämiseen sanassa *katastrofi* (r. 103), joka jatkuu suoraan hihittelynä. Venytetyn äänteen laadulla on mahdollisesti merkitystä sosiaalisen indeksisyyden kannalta. Taru, Tytti, Jenni ja Emma sanovat haastattelussa, että erityisesti *i* venyy pissisten puheessa (esimerkki 3_30, r. 35), ja sitä Marykin performanssissaan venyttää. Rouhikoski (2015) on kiinnittänyt huomiota mahdolliseen äännesymboliikkaan tarkastellessaan *iA*-vokaaliyhtymän pitkävokaalisen *ii*-variantin (esim. *poikii* pro *poikia*) erityisasemaa *A*-loppuisten vokaaliyhtymien variaatiossa. Pitkävokaaliseen *ii*-varianttiin suhtaudutaan toisin kuin muihin pitkävokaalisiin variantteihin, jopa toisin kuin perinteiseltä levikiltään samantapaiseen *UU*-varianttiin (esim. *kouhuu*). Rouhikosken tutkimat Kelan virkailijat käyttävät *ii*-varianttia selvästi vähemmän kuin muita pitkävokaalisia variantteja. Kieliasennetutkimukset osoittavat, että pitkävokaaliseen varianttiin kiinnitetään erityistä huomiota etenkin jos se ei kuulu omaan puhetapaan, ja esimerkiksi Lawson Hellun (2011) tutkimuksessa kuulijat liittävät sen pissiksiin ja Helsinkiin. Rouhikoski tuo esiin, että tutkimuksen valossa *i*-vokaalilla näyttää eri kielissä olevan pienuuteen, hentouteen, ohuuteen,

59 Lisäksi performanssin sisältö luo kuvan kuvitellun pissiksen elämäntavasta: Ystäviin ollaan jatkuvasti yhteydessä kännykällä, ja äiti lataa liittymään lisää rahaa. Liittymän saldon täytyminen on ”katastrofi”, koska pissikselle on tärkeää olla läsnä myös virtuaalisessa maailmassa.

vilkkauteen ja feminiinisyyteen liittyvää symboliikkaa (Jakobson & Waugh 1979: 187–191; Ullmann 1962: 87; Itkonen 1966: 348). Näistä ainakin juuri feminiinisyyttä liitetään myös pissiksiin. Siksi *i* sopii ehkä äänteellisesti erityisen hyvin mielikuviin pissisten puhettavasta sekä tyylyttelyn ainekseksi.

Maryn tyylyttelyn prosodisia keinoja ovat ainakin intonaatioyksikön loppua kohden nouseva sävelkorkeus. Kyseessä on intonaatiokuvio, jonka prosodisia ominaisuuksia ja vuorovaikutusfunktioita erityisesti nuorten tyttöjen keskusteluissa ovat kuvanneet Routarinne (2003) sekä Ogden ja Routarinne (2005). Intonaatiokuvion on kuvattu kolme prosodista kriteeriä: 1) Intonaatioyksikön lopussa on sävelkorkeuden nousu, joka alkaa intonaatioyksikön viimeiseltä painollisesti prominentilta tavulta.⁶⁰ Intonaatioyksikön matalin äänenkorkeus osuu samalle tavulle. 2) Lopun sävelkorkeus osuu puhujan äänenkorkeuden vaihtelualan ylimpiin rekistereihin,⁶¹ ja 3) sen kanssa esiintyy muitakin vuoron loppumisen indeksejä. Ero äänenkorkeudessa alimmasta äänestä korkeimpaan on yleensä noin 6–8 puolissävelaskelta. Intonaatioyksikön lopettava, korkein ääni ei kuitenkaan ole paljon korkeampi kuin äänenkorkeus alussa; käyrä on tyypillisesti ”kupin” muotoinen. (Ogden & Routarinne mas. 163). Intonaatiokuvion on vuorovaikutuksessa muun muassa kerronnan kulkuun ja vuorotteluun liittyviä funktioita (Routarinne 2003). Se ei ole uusi ilmiö suomen kielessä, mutta sen kuvaus on jäänyt vähäiseksi, sillä sen vuorovaikutusluonteen vuoksi sitä ei juuri esiinny tutkimustarkoituksiin kootussa aineistossa (Routarinne mts. 170–171).⁶² Maryn intonaatioyksiköt *mull_ on koht saldo loppumas vähä katastrofi:: iih hi hii?@* (r. 105) ja *@sit pääsee vähä tekstailemaa?@* ovat tunnistettavissa tämän intonaatiokuvion toisoinnoiksi. Nousu on niissä jopa liioiteltu: sanassa *katastrofi* noin 10 puolissävelaskelta ja sanassa *tekstailemaa* yli oktaavin.

Loppunousu saa vuodesta toiseen huomiota kielestä huolestuneiden maallikoiden yleisönosastokirjoituksissa: sitä on pidetty kielelle vieraana uudennoksena ja ärsyttävänä. Omassa aineistossani loppunousua esiintyy sekä tyttöjen että poikien puheessa, mutta ilmiö on liitetty erityisesti pääkaupunkiseudun nuoriin tyttöihin (ks. esimerkiksi Lyytikäinen 1995). Nämä jo ainakin parikymmentä vuotta keskustelussa esiintyneet asenteet ja käsitykset intonaatioyksikön lopun sävelkorkeuden noususta herättää muun muassa kansanedustaja Reijo Tossavainen blogipalvelu Uuden Suomen suunvuoro-palstalla elokuussa 2013. Hän kirjoittaa:

60 Suomen kielen kiinteän sanapainon vuoksi tämä suomessa lienee useimmiten viimeinen pääpainollinen tavu.

61 Ei kuitenkaan välttämättä aivan ylipäin; Ogdenin ja Routarinteen (2005) mukaan ”mid-high to high in the speaker’s range”. Tästä syystä he myös käyttävät suomen kielen kuvion nimitystä *rising terminal* joidenkin muiden kielten vastaavan kuvion nimityksen *high rising terminal* sijaan.

62 Haastatteluaineisto on vuorovaikutuksena erilaista kuin spontaani keskustelu. Lisäksi dialektologiassa ja variaationtutkimuksessa on keskitytty äänne- ja muotopiirteisiin.

Viime aikoina suomen kieleen tai oikeammin sen puhumiseen on pesiytynyt vieras ilmiö. Varsinkin nuoret kiekaisevat eli sanan painotus on päin peetä. Ilmiön havaitsee varsin hyvin television ja radion nuorilla kesätoimittajilla. Julkisuuden henkilöistä saman kielivirheen tekee Anni Sinnemäki.

Lingvistisin termein tarkasteltuna loppunousulla ei ole ”sanan painotuksen” kanssa juuri tekemistä, mutta loppunousuun ilmiönä viittaa Tossavaisen verbivalinta *kiekaisevat* (myös kirjoituksen otsikko on *Kiekaisu ei kuulu suomen kieleen*). Eikielitetielijät puhuvat usein loppukiekaisusta, kun tarkoittavat intonaatioyksikön loppuista sävelkorkeuden nousua.⁶³ Tähän ilmiöön myös kirjoitusta kommentoivat lukijat ovat tulkinneet Tossavaisen tarttuvan. Osa kommentoijista puhuu nousevasta intonaatiosta. Ilmiö liitetään kommenteissa nuoriin tyttöihin ja homoihin, pääkaupunkiseutuun ja Helsinkiin. Siitä esitetään negatiivisia arvioita; sitä pidetään muun muassa rumana (olkoonkin, että osa kommentoijista myös puolustaa erilaisia puhetapoja). Siellä missä mainitaan nuoret helsinkiläistyöt, mainitaan usein myös pissikset. Erään keskustelupalstan ”pissisten ärsyttävää nasaalia puhetta” käsittelevässä ketjussa yksi keskustelijoista kirjoittaa: ”Nasaalista en tiedä, mutta lauseiden loput nouse ylös ja ässät sihahtelee ja suhahtelee. Ärsyttävää kuunneltavaa.” Mary siis hyödyntää performanssissaan prosodista keinoa, joka yleisesti liitetään pissistyyliin sekä pissisten ominaisuuksiin: nuoruuteen ja feminiinisyyteen.⁶⁴

Se, miten loppunoususta puhutaan ja keihin se liitetään, muistuttaa puhetta niin sanotusta ”stadilaisässstä” tai ”pissisässstä” (Vaattovaara & Halonen 2015). Sosiaalisen indeksisyyden rekisteriytymisen mekanismit ovat samankaltaisia. Kuten loppunousu, myös ässä yhdistetään pääkaupunkiseutuun ja nuoriin naisiin tai yleisemmin feminiinisyyteen ja nyttemmin myös homoseksuaaleihin. Asenteet kuviteltua stadilaisässää kohtaan ovat niin ikään usein negatiivisia. (Palander 2007, 2011; Vaattovaara & Soininen-Stojanov 2006.) Ässä on kuitenkin sillä lailla erilainen kielenilmiö kuin loppunousu, että sen foneettinen ja artikulatorinen olemus on ambivalentti: ”stadilaisässällä” ja ”pissisässällä” voidaan viitata erilaisiin sibilantin ääntämistapoihin, olkoonkin, että stereotyyppisimmin se on ehkä liitetty etiseen ja ”terävään” prealveolaariseen /s/-äänteeseen (ks. myös Vaattovaara & Halonen 2015).

63 Vain jokin aika sitten näin *loppukiekaisu*-nimityksen Facebook-keskustelussa, jossa se liitettiin pääkaupunkiseutuun.

64 Toinen prosodinen ilmiö, joka Maryn tyylitellyssä on havaittavissa, on nariseva ääni. Myös Routarinne ja Ogden havaitsevat narinaa loppua kohden nousevissa intonaatioyksiköissä. He kuitenkin huomauttavat, että lopun korkein tavu ei yleensä ole naristen äännetty (2005: 165). Tässä Maryn tyylitelly poikkeaa spontaanin vuorovaikutuksen loppunousuista: hänen äänessään esiintyy narinaa loppuun asti. Myös nuorten naisten narisevaan äänen käyttöön on kiinnitetty julkisuudessa negatiivista huomiota (ks. esim. ”Narisijat ärsyttävät kuulijoita” - <http://utain.uta.fi/ilmi%C3%B6t/narisijat-%C3%A4rsytt%C3%A4v%C3%A4t-kuulijoita?page=2>).

Standardiksi mielletystä alveolaarisesta sibilantista poikkeavat ääntämiset ovat kiinnittäneet (negatiivista) huomiota jo vuosikymmeniä. Palanderin (2007: 43–44) murreasenneaineistossa sibilantin ääntämys on toiseksi tavallisimmin helsinkiläispuheesta esiin nostettu piirre (*mä, sä*-pronominien jälkeen). Etinen /s/ liitettiin jo 1900-luvun alkupuolella Helsingin tiettyjen tyttökoulujen oppilaisiin⁶⁵ ja Suomalaisen teatterin ruotsinkielisten näyttelijättärien puheeseen, sotien jälkeen iskelmästähtiin, sitten poptähtiin ja pissiksiin tai yleensä teinityttöihin (Palander mp.) sekä nykytemmin homoseksuaaleihin (Vaattovaara & Halonen 2015). Prealveolaarinen /s/ kantaa samantyyppisiä sosiaalisia indeksejä myös muualla.⁶⁶ Tanskassa sen on dokumentoitu assosioituvan feminiinisyteen ja homoseksuaalisuuteen (Pharao ym. 2014).

”Sihisevä” tai ”suhiseva” ässä mainitaan myös omista haastatteluissani pissistyylin osana. Sen mainitseminen haastattelussa herättää hilpeyttä (esimerkki 3_30, r. 21–23). Stadilaisässä tai pissisässä on kasvanut niin tunnetuksi myyiksi, herättänyt niin paljon keskustelua ja rekisteriytynyt niin vahvasti osaksi tietynlaista toimintaa, että se on opittu mainitsemaan tietyistä tyyleistä puhuttaessa. Samoin on opittu ilmiöön kohdistuvat asenteet. Tiedetään, että siinä on jotakin negatiivista tai huvittavaa. Nimitykset *pissis* ja *lissu* voidaan nähdä ikonisina: molemmissa on äännesymboliikaltaan feminiinisyteen ja pienuuteen viittaava /i/ sekä nuorten naisten puheessa huomiota herättävä /s/.

Pissiksiin liitetyt ominaisuudet kertautuvat kielenilmiöihin – ässään, venyttämiseen, *i*:hin, nousevaan intonaatioon – liitetyissä kuvauksissa: teeskentely, liioittelu, esittäminen, feminiinisyys, nuoruus, helsinkiläisyys. Toisaalta taas nämä ominaisuudet liitetään myös muihin ryhmiin: esiintyviin taiteilijoihin, homoseksuaaleihin. Tyylien, kielenilmiöiden ja sosiaalisen indeksisyyden dynamiikka toimii siis näin: Kielenpiirre kerää aikojen kuluessa tietynlaista sosiaalista indeksisyyttä – vaikkapa feminiinisyteen liittyvää. Pissistyyliä tavoitteleva tai sitä mielessään kuvitteleva liittyy siihen piirteitä, jotka ovat jo keränneet feminiinisyteen liittyvää indeksisyyttä, koska feminiinisyys on korostetusti pissiksiin liitetty ominaisuus. Toisaalta taas myös esimerkiksi homomiehet leikkivät sukupuolirooleilla ja feminiinisytyllä ja antavat aiemmin feminiiniseksi mielletyille piirteille uuden tulkinnan. Näin samasta piirteestä, joka toisessa yhteydessä koetaan pissispuheeksi, tulee myös homojen puhetyyliä. Piirteillä on sosiaalisia merkityksiä, jotka eri tyyleissä luovat uusia merkitysyhdistelmiä. Ei ole kuitenkaan sattumaa, että jokin piirre rekisteriytyy osaksi tiettyjä tyylejä: tyyleihän samastuvilla on jokin yhteinen nimittäjä, niin kuin homomiehillä ja pissiksillä feminiinisyys (suhteessa

65 Tieto Heikki ja Marjatta Paunoselta 2012.

66 Sociolinguistics Symposium 19 -konferenssissa Berliinissä järjestettiin kansainvälinen aiheeseen liittyvä työpaja, joissa sibilanttien samansuuntaista sosiaalista indeksisyyttä oli tarkastettu ainakin Suomessa, Tanskassa (Pharao ym. 2014) ja Unkarissa.

johonkin). Näitä ryhmiä yhdistäneenä myös urbaanius, joka Suomessa ehkä koetaan helsinkiläisyydeksi. Prealveolaarinen /s/-äänne ja loppunousu ovat sosiaalisia indeksejä, jotka liitetään muun muassa feminiinisyteen, homoseksuaalisuuteen, nuoriin naisiin, urbaaniuteen ja pissiksiin. Eckertin (2008) termein tällaiset merkitysyhteydet kuuluvat näiden kielenilmiöiden indeksiseen kenttään.

Rekisteriytyneet tyyliä ovat *tyylipuhdaita* ja selvärajaisia vain ideoina. Tarkoitan tällä sitä, etteivät tyyliä yksilöiden tai ryhmienkään sosiaalisessa toiminnassa tai performansseissa manifestoidu aina samanlaisina. Tyyliä kuitenkin rekisteriytyvät ihmisten mieliin tietynlaisten merkkien ja toiminnan yhdistelminä, ja ne voidaan ottaa käyttöön performanssissa, niin kuin Mary ottaa käyttöön käsityksensä rekisteriytyneestä pissistyylistä haastattelussa. Toimintoihin saattaa liittyä tai sopia tietynlainen asennoituminen, jota tyyliä voi näin ollen ilmaista. Kun Mary ja Shadi ystävineen juoruilevat muista, pissistyylin assosiaatiot ilmaisevat asennoitumista sanottuun: vaikka he ehkä moraalisesti tuomitsevat muiden vaatetuksen arvostelun selän takana, pissistyyliä se sallitaan, koska performanssilla voi astua hiukan syrjään omista syvimmistä vakaumuksistaan. Tällaista moniäänisyyttä voi bahtinilaisittain kuvata termillä *vari-directional double voicing* (Bahtin 1981): *pissiksen* sosiaaliseen persoonaan assoisioituva ääni tuodaan vuorovaikutukseen oman äänen rinnalle, ja pissistyyli tuo sanottuun näkökulman tai asennoitumisen, joka ei ole täysin yhtenevä puhujan oman asennoitumisen kanssa. Tästä syntyy kaksoisvalotus, jossa toiminnan tarkoitusta ei voi tulkita yksioikoisesti.

Ajatus siitä, että kaikki toiminta ja oleminen on jonkinlaista performanssia, ei ole sosiaalitieteissä vieras: siinä kaikuvat Goffmanin näyttämömetafora (1986: 124) ja keskusteluanalyysin *doing being* -ajattelu (Sacks 1984). Sosiaalisia kategorioita ei ole essentialistisesti olemassa vaan kaikki tehdään, kaikkea esitetään vuorovaikutuksessa. Osa toimintayhteisön jäsenistä voi kuitenkin muita luontevammin affilioitua tiettyyn tyyliin, niin itsensä kuin muiden mielestä. Jos tyttö suhtautuu naiseuteen ja tyttöyteen rehvakkaasti, on kiinnostunut vaateista ja meikeistä, rakentaa solidaarisuutta ystävineen kehumalla näitä ja juoruilemalla muista, hänessä nähdään yhtymäkohtia ideaan pissistyylistä, ja hän saattaa itsekin käyttää tyylin keinoja hyväkseen ilmaistakseen asennoitumistaan meneillään olevaan toimintaan.

Seuraavassa alaluvussa 3.3.2 käsittelen edelleen niitä mekanismeja, joilla kielelliset resurssit, tyyliä, jotkin sosiaaliin persoonaan assoisioituvat ominaisuudet ja asennoituminen toimintayhteisön sosiaaliseen järjestykseen kietoutuvat yhteen. Nyt keskityn hip hop -tyyliin, joka avaa näkökulmia myös erityisesti etnisyyteen ja maskuliinisuuteen.

3.3.2 HIP HOP, ETNISYYS JA KIELEN SOSIAALINEN INDEKSISYYS

Etnisyyden, kielen ja tyylin yhteyksiä koulumaailmassa tutkinut Buchholz (2011) tuo esiin kolme lähtökohtaa kielen ja rodun yhteyksien tarkastelulle (mts. 5): ”Language and race intersect in three main ways: in the use of racial terms, in discourse that takes race as its topic, and in the symbolic use of linguistic forms as ways of speaking associated with specific racialized forms.” Tässä alaluvussa keskityn viimeisimpänä mainittuun ja tarkastelen hip hop -kulttuurin, amerikkalaisen populaarikulttuurin ja globaalin englannin, etnisyyden ja sukupuolen yhteenkietoutumista kolmen aineistossani esiintyvän kielellisen ilmauksen kautta. Ilmaukset ovat amerikanenglannista juontuva tervehdys *whatsup* ~ *wassup* ~ *wazzup*, nominaalinen puhuttelu *veli* (vrt. amerikanenglannin *bro*, *brother*), sekä somalinkielinen puhuttelu *waryaa* ’hei sinä (miespuoliselle)’. Ilmauksia yhdistävä tekijä on, että niitä käyttävät molemmissa tutkimuskouluissa hip hop -kulttuuriin affilioituvat, hoppeliksi ja räppäreiksi mielletävät ja aikaansa tietyissä monietnisisissä ryhmissä viettävät oppilaat. Ne ovat valikoituneet analyysini keskiöön siksi, että ne ovat joidenkin tutkittavien spontaanissa vuorovaikutuksessa verrattain frekventtejä, ja siksi, että niitä haastatteluissakin kommentoidaan metapragmaattisesti, mikä antaa viitteitä niiden osallisuudesta käynnissä oleviin rekisteriytymisprosesseihin.

Ilmausten linkit hip hop -kulttuurin ilmentymiin ovat erilaisia, ja siksi niiden analyysi valottaa erilaisia rekisteriytymisen mekanismeja: *whatsup* assosioidaan pääsääntöisesti amerikkalaiseen populaarikulttuuriin yleensä, mutta myös nimenomaan tummaihoisten puheeseen. *Veli*-puhuttelussa ovat läsnä ”lähtökielen” *brotherin* etniset konnotaatiot – siitä huolimatta että puhuttelu on mukautettu paikalliseen ympäristöön ja se esiintyy suomeksi. Puhuttelun *waryaa* yhteys hip hopiin on paikallinen:⁶⁷ se on saavuttanut pan-etnisen luonteen vain tietyissä hip hop -tyyliin affilioituissa piireissä. Noihin piireihin kuuluminen luo jonkinlaisen omistajuuden sanaa kohtaan, vaikkei olisi somali. Katkelma Eveliinan ja Pepin haastattelusta kuvaa hip hop -tyylin, amerikkalaisuuden ja etnisyyden yhteenkietoutumista sekä juuri somalien ja somalin kielen erityisasemaa tietyntyyllisissä porukoissa:

Esimerkki 3_40. Haastattelu. Eveliina (E); Peppi (P); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

- 01 H: somalia ootteko op[pinu yhtää.
02 E: [e.
03 P: e:i(h) mhe

67 Tarkoitan *paikallisella* tässä yleensä lokaalia, globaalin vastapoolia. Paikallinen saa merkityksensä nimenomaan tutkimissani toimintayhteisöissä. Paikallinen ei siis tässä tarkoita pelkästään keskustelun mikrokontekstia.

04 H: ootteks te huamannu että joku muu olis oppinuj joka ei
 05 oikeastaan osaa; (.) vaikka somalia;
 06 P: siis noi ketkä- (.) liikkuu niis piireis et
 07 [no Tareq kyl se varmaan nyt
 08 E: [mm.
 09 jotai somalia osaa .hh
 10 H: joo.
 11 P: pari sanaa sanoom mut ei sillee niiku< (.) kunnol mitää
 12 oikee.
 13 - -
 14 H: mut entäs sit niistä ku te puhuitte just
 15 noist Tareqista ja noista .hh jotka liikkuu noitten
 16 somaleitten kans< minkälainen niitten tyyli on yleensä
 17 teiäm miälestä mi<
 18 E: ne on semmosii hop<
 19 P: hip hop oh [ho ho
 20 E: [hoppareita.
 21 H: joo. millasias ne hopparit on.
 22 ? [(- -)
 23 H: [mist sen tunnistaa.
 24 E: jou jou.
 25 ((naurua, epäselvää päällekkäistä puhetta))
 26 P: lippis. he r(h)oikkuu(h) tai semm(o)set;
 27 H: mm.
 28 P: .h isot housut ja:- (.) paita ja: .thh
 29 sit semmone;
 30 E: aina jotku skeittikengät.
 31 P: nii ja: >jotain sellasta< jou jou- (.) asenne.
 32 eh he he [.hhh
 33 E: [mm.
 34 H: jou. käyttäaks ne myös< onks niil jotai omia sanoja tai
 35 puhetyyli tai;
 36 E: on niil varmaa jotain semmosii jenkeist otettui niitä
 37 [niiku,
 38 H: [mhyhy,

Tareq on taustaltaan eteläaasialainen ja vaatetukseltaan hyvin tunnistettavasti hip hop -henkinen (ks. r. 28–30). Koulun sosiaalisessa järjestyksessä tytöt liittävät hänet niihin, jotka liikkuvat somalien kanssa samoissa piireissä. Tämän porukan tyyliksi nimetään hip hop. (R. 6–7, 18–20.) Porukan puhetyyliä kuvataan ”jenkeistä otetuksi” (r. 36) ja mainitaan globaalisti hip hopiin liittyvää sosiaalista indeksisyyttä kantava *yo* (*jou jou -asenne*, r. 31, vrt. Muhonen 2014), mutta tytöt arvelevat myös, että Tareq on oppinut somalin sanoja (7–12). Tätä hybridisyyttä ja uusien etnisyyksien syntyä kuvaan seuraavaksi tarkemmin. Analyysissäni korostuvat sosiaalisen indeksisyyden paikallisuus ja kontekstisidonnaisuus: vaikka ilmausten

kulkeutuminen Itä-Helsinkiin liittyy globaaleihin virtauksiin, ne sovitaan paikallisiin tyyleihin (Leppänen 2007; Leppänen 2014 ym.; Kalliokoski 2006; Westinen 2014: 21), ja niiden merkitys syntyy suhteessa toimintayhteisön omiin käytänteisiin ja kulloiseenkin puhetilanteeseen.

3.3.2.1 *Whatsup*

Tyyli, jonka edustajat nimetään *hoppareiksi* tai *räppäreiksi*, liitetään haastatteluissa eksplisiittisesti amerikkalaiseen hip hopiin. Hoppareista sanotaan monessa haastattelussa, että englanninkieliset (tai ”amerikankieliset”) ilmaukset ovat tavallisia heidän puheessaan (esimerkki 3_41, r. 14). Amerikanenglantiin ja erityisesti afroamerikkalaisen väestön puhekieleen assosioituvien resurssien käyttö indeksoi Suomessakin osallisuutta globaalista hip hop -kulttuurista (Westinen 2017: 21, 33).

Seuraavassa esimerkissä 3_41 tarjoan *whatsup*-ilmauksen (r. 15–16) kommentoitavaksi. Otan tervehdyksen puheeksi haastatteluissa, koska olen kiinnittänyt huomiota siihen, että ilmausta käytetään ja sillä vaikuttaa olevan sosiaalista indeksisyyttä (ks. myös Muhonen 2014). Näin houkuttelen esiin metapragmaattista kommentointia käsitelläkseni sitä, millaisiin sosiaalisiin persooniin ja ominaisuuksiin resurssi liitetään.

Esimerkki 3_41. Haastattelu. Xasan (X); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 H: hei onks teillä sum miälest joku- (.) oma<
02 tyyli sillai muuten esimerkiks niiku oma puhettyyli onks
03 teil jotai omia sanoja; (.) niiku hoppareilla tai teij<
04 teijäm porukalla sillee.
05 X: (h)em mä tiiä mä puhun kyll_ihan normaali suamen kiältä
06 mut kyllä amerii< siis ä< englan[ni k< tai
07 H: [joo.
08 amerikankiälisii sano(ja); (.)[on.
09 H: [joo.
10 H: osaatsä niitä englanninkiälisii käytätsä niitä joskus.
11 X: mmm ehkä mut kum mä kuuntelen näit räppii koko ajan niim
12 mä kyl ymmärrä.
13 H: nii-i; (.) joo. .h käytätsä< käytätteks te paljo, sillee
14 englanninkiälisii sanoja; (.) kup puhutte kavereitten
15 kanssa niikus sillee iha huviv vuaks vaikka jotaiv whots
16 up ((what’s up)) taij jotai.
17 X: >jo(o).<
18 H: jo[o.
19 X: [mä ainaki käytä paljo noit enklantikiälisii sano[ja.
20 H: [mhyhy?

21 joo. (.) minkä takia, muuten, oo[ksä koskaam miättiny.
 22 X: [em mä
 23 tiiä- (.) no em mä tiä kum mä opin näit; (.)
 24 mä kato [telkkareit niikuk
 25 H: [nii.
 26 X: kato- (.) leffoi, (,) jotai sellasia; (.) ohjelmii-

What's up on englanninkielinen kohdattaessa käytettävä tervehdys, josta näkee sekä eri kirjoitusasuja että kuulee eri ääntövariantteja, muun muassa *what's up* ~ *whatsup* ~ *wassup* ~ *wazzup* ~ *wazuup*. Tervehdyksen merkitys vapaasti suomennettuna on suurin piirtein 'miten menee'. Vaikka sen juuret ovat tietynlaisten tyylien slangissa, tervehdys on tullut osaksi englanninkielisen maailman valtavirran vapaamuotoista puhetta.⁶⁸ Se kuuluu kyllä myös "mustiin" assosioituvaan hip hop -slangiin (ks. esim. Cutler 1999; Buchholz 2011; Ibrahim 2003; Kalliokoski 2006: 299). Myös Suomessa ollaan tietoisia tervehdyksen etnisyyteen liittyvästä sosiaalisesta indeksisyydestä: esimerkiksi Urbaanisanakirjassa *wassup* selitetään näin: "What's up?" eli alkujaan afroamerikkalaisten slangilla 'miten menee?' Nykyään suosittu sitaatti myös suomalaisen nuorison keskuudessa."

Xasan, joka itse identifioituu hoppeliksi, nostaa yleisesti ottaen englanninkieliset sanat esiin leimallisena hänen ja muiden hoppelareiden puhetyylille (Esimerkki 3_41, r. 6, 19). Hän korostaa tyylin amerikkalaisuutta nimeämällä sanat "amerikkankielisiksi" (r. 6). Englanninkieliset sanat assosioituvat hänestä amerikkalaiseen populaarikulttuuriin: ei vain rap-musiikkiin vaan myös esimerkiksi elokuvaan (r. 24, 26) (vrt. Cutler 1999: 434; Westinen 2007, 2014; Leppänen 2007). Myös Abdi tuo englannin esiin kielenä, jota hänen kaveripiirissään käytetään (esimerkki 3_42, r. 7–9). Hän ei kuitenkaan liitä hip hopiin mitä tahansa englantia, vaan tarkentaa, että käytössä on "englannin slummikieli".

Esimerkki 3_42. Haastattelu. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: no tota #ööm# onks joku semmonen; (.) kiäli jota ehkä aika
 02 paljon on niiku< jonka sanoja ehkä aika paljon on opittu.
 03 (,)
 04 H: esimerkiks joita suomalaisetkit tai teiän kaverit
 05 [niikuv vaikka (- -)
 07 A: [no englantia tiätsä kaikki heittää toi,
 08 H: niin no joo.
 09 A: englannis slummikiältä ja tällee.

68 Tervehdystä on kierrätetty näkyvästi mediassa. Se on osallistunut entekstualisoinnin ja resemiotisaation prosesseihin (Leppänen ym. 2014). Budweiser-olut perusti fraasiin kokonaisen mainoskampanjan, ja kampanjaan liittyneestä filmistä tuli hyvin suosittu. Siitä on tehty useita parodioita, ja se on voittanut elokuvavalan palkintoja. (<http://en.wikipedia.org/wiki/Whassup>)

10 H: millasii sanontoja esimerkiks niiku on tullu.
11 A: kaikki whatsapp.
12 H: mhyhy?
13 A: kaikkii kirosanoja.

Abdin tapa ilmaista hoppareiden ja englantiin assosioituvien kielellisten resussien suhde on erilainen kuin esimerkiksi hänen luokkatoverillaan Tarulla, joka haastattelussa kuvaa hoppareiden puhetyyliä niin, että siihen ”tulee enemmän englantii”. Tarulle kansalliskielen nimitys *englanti* riittää viittaukseksi rekisteriin, jonka hän liittyy hoppareihin. Abdille taase englanti, jota hän kuulee ystäväpiirissään, liittyy hip hopin esikaupunkijuuriin ja asemaan ”katujen kulttuurina”.

Globaalien ”englanninkielisten” resurssien tarkastelu globaaleissa kulttuureissa havainnollistaa sitä, miksi on osuvampaa ja hedelmällisempää puhua kielellisistä resursseista, repertuaareista, tyylillisistä toiminnoista ja sosiaalisesta indeksisyydestä kuin koodinvaihdosta kielimuotojen välillä (käsitteistä ks. myös Westinen 2014: 129–133; ks. myös luku 7.2): On mahdotonta ajatella, nuoret samaistuisivat johonkin yhdenlaiseen englanninpuhujaan. Ei ole olemassa mitään yhtenäistä englantia, joka sellaisenaan vaikuttaisi nuorten puheeseen – toisin kuin julkisessa keskustelussa tunnutaan ajattelevan.⁶⁹ Tosi asiassa nuorille on tarjolla erilaisia kielellisiä ja tyylillisiä resursseja, ja he hyödyntävät niitä niin kuin tulkitsevat niiden sosiaalista indeksisyyttä kulloisessakin vuorovaikutstilanteessa (ks. myös Leppänen 2007; Leppänen ym. 2014). Osa tyylillisistä resursseista assosioituu myös siihen ideologiseen järjestelmään, jota on totuttu kutsumaan englannin kieleksi. Tunnistamalla afroamerikkalaisten resurssien yhteyden globaaliin hip hop -kansakuntaan (*hip hop nation*, Alim 2009; Westinen 2014: 33–34) Abdi asemoi itsensä sen jäseneksi ja asiaan vihkiytyneeksi, hip hop -kulttuurin asiantuntijaksi suhteessa ei-vihkiytyneisiin.

Spontaaneissa keskustelunauhoituksissani *whatsapp*-tervehdystä käyttää Abdin lisäksi Ervin, niin kuin esimerkissä 3_43.

Esimerkki 3_43. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Jossain vaiheessa luokan ovelle tuli kuikuilemaan muita monietnisen porukan poikia, esim. Shua:

Ervin: Wazzap gays.

Shua: sä oot homo täällä

Ervin: wazzap my homies

69 Kielten nimeäminen on ideologinen prosessi (Irvine & Gal 2000; Halonen 2012a), ja siinä, että englannin kieli nähdään yhtenäisenä, toimii kieli-ideologinen prosessi, josta Gal ja Irvine (mas.) käyttävät nimitystä *erasure*: osa englannin kielen käytöstä ja käyttäjiä ”pyyhitään pois” kuvasta ja englanti nähdään homogeenisenä yhdenlaisten puhujien yhtenä kielisysteeminä.

Yleisesti ottaen monet performanssinomaiset tyylilliset käytänteet, joissa huomio kiinnittyy erityisesti viestin muotoon, liittyvät rituaaleihin, esimerkiksi kohtaamisiin ja nimenomaan niiden alkuun (ks. myös Rampton 1995: 78–79, 195). *Whatsup* on juuri tällaisten tilanteiden resurssi. Rampton käsittelee tällaisia tilanteita laajemman liminaalisuuden tai liminoidin (*liminality, liminoid* ks. mts. 194–195) teoreettisen käsitteen alla. Liminaalisuuden käsitettä on aiemmin käytetty kuvaamaan esimerkiksi initiaatiouriitteihin liittyvää poikkeustilaa normaalissa sosiaalisessa järjestyksessä. Rampton kuitenkin soveltaa sitä toimintayhteisöjen vuorovaikutustilanteiden luonnehtimiseen: normaalissa vuorovaikutuksen virrassa syntyy hetkiä, joissa rutiini ja hierarkia hetkeksi hajoavat. Rampton osoittaa, että noissa hetkissä tapahtuu erityisen herkästi kielenlylytyksiä (*language crossing*, Rampton 1995; ks. luku 1.4.2).⁷⁰ Kielenlylytyksessä on aina performanssin ja tyylittelyn elementti, sillä toisen kielelliselle reviirille astutaan nimenomaan *toisen äänen* kautta (ks. luvut 1.4.2, 1.4.3).

Myös Ervinin vuoroja *whatsup gays* 'miten menee homot' ja *whatsup my homies* 'miten menee kaverit' voi tarkastella performansseina. Kun myöhemmin soitan tämän katkelman Ervinille ja Tompalle, se naurattaa heitä kovasti – performanssi herättää reaktion yleisössä. Paitsi että katkelma on kohtaamisen avaus, tilanteessa voi nähdä myös muuta liminoidia: Ervin ja pojat, jotka ilmestyvät luokan ovelle, tapaavat toisensa tavallisesti välituntitiloissa, joissa he ovat toisiinsa verrattavassa asemassa. Nyt Ervin istuu pulpetissa opettajan määräysvallan alla, ja pojat ilmestyvät ovelle, mikä puolestaan on erikoista – heidän pitäisi olla omilla oppitunneillaan. Näen Ervinin vuoroissa yrityksen murtaa omituinen asetelma ja orientoitua tovereihin tässä erikoisessa tilanteessa, jossa roolit ja poikien keskinäiset asemat poikkeavat totutusta. Kohtaamisen avaus on merkityksellinen juuri sosiaalisten suhteiden neuvottelun kannalta: siinä käytetyt resurssit ohjaavat puhujien tulkintaa siitä, millaisessa sosiaalisessa suhteessa he ovat toisiinsa ja miten vuorovaikutus voi näin ollen jatkua (Rampton 1995: 78–79; Goffman 1967: 41).

Keskustelemme katkelmasta Tompan ja Ervinin kanssa retrospektiivisessä haastattelussa (esimerkki 3_44). Kysyttäessä *wazzup my homies* -ilmauksen mallia Ervin mainitsee ensin elokuvat (r. 16). Sitten hän kuitenkin liittyy ilmauksen lisäksi etnisyyteen tuodessaan esiin *tummaihoiset* (r. 20). Käsittelemme tietoa uutena ja topikalisoimalla *tummaihoiset* toistamalla sanan (r. 21). Ervin mahdollisesti kuulee vuoroni epäilynä ja hakee vielä Tompalta vahvistusta mielipiteelleen (r. 23–24). Tomppa vahvistaa Ervinin kannanoton (r. 25).

⁷⁰ Myös Lappalainen (2004) on havainnut koodinvaihtoa puhe- ja kirjakielisen koodin välillä nimenomaan silloin, kun siirrytään toiminnasta toiseen, tai kun toimintaan liittyy ongelmallisuutta.

**Esimerkki 3_44. Retrospektiivinen haastattelu. Ervin (E); Tomppa (T);
haastattelija HL (H). Mäntymetsä.**

01 E: ɛmitä mä sano.ɛ
02 H: ɛwozzap mai houmiis.ɛ ((wazzup my homies))
03 E: eh he [he he he
04 H: [mistä se tulee.
05 E: eh eh eh he mmä tiä.
06 ((naurua))
07 H: kenelle hei sä sanoit< sanot niin.
08 E: no var[maa jollekki porukalle niiku wozzap
09 H: [tai millases tilanteessa.
10 E: houmiis [niiku;
11 H: [nii nii.
12 E: se on niikup poru[kka.
13 H: [niin-nii. mist se tulee. mikä sem malli
14 niiku o. m< k< [(-)
15 E: [varmaa ö<
16 T: esim jos leffois tai jossain niiku näkee jotai kavereit
17 nii sit [ne sanoo tollee.
18 H: [mhyhy?
19 H: jo[o.
20 E: [niin ne sanoo jotkut tummaihoset ov @whatsup houmi:@.
.hhh
21 H: ai ↑tummaihoset sa[noo.
23 E: [joo no ne sa< ne käyttää paljo.
24 eks käytä[ki.
25 T: [mm-m.
26H: mhyhy? o[kei.
27E: [joo.

Ilmauksen *whatsup* käyttö kuvastaa sitä, miten globaalit tyylilliset resurssit omaksutaan paikallisesti ja miten niitä hyödynnetään. *Whatsup*-ilmauksen sosiaalisessa indeksisyydessä kerrostuvat sen globaalit yhteydet afroamerikkalaiseen hip hop -kulttuuriin ja sen sosiaalisiin konnotaatioihin sekä paikalliset tulkinnat tyyleistä, etnisyydestä ja maskuliinisuudesta. *Whatsup*-ilmauksen yhteys maskuliinisuuteen näkyy siinä, että sitä käyttävät lähinnä pojat ja se haastatteluissakin liitetään lähinnä poikien tyylillisiin käytänteisiin. Lisäksi puhuttelut, joita siihen käsitellyissäkin esimerkeissä liitetään (*gays*, *homies*) viittaavat lähinnä miespuolisiin. *Veli* ja *waryaa* -puhuttelujen yhteys maskuliinisuuteen on läpinäkyvämpi kuin *whatsupin*. Jatkan hip hopin, etnisyyden ja maskuliinisuuden yhteyksien purkamista seuraavissa alaluvuissa.

3.3.2.2 *Veli*

Keskityn seuraavaksi puhuttelusanaan *veli*. Se on aineistossani melko frekventti siihen nähden, että nominaalista puhuttelua on suomen kielessä pidetty verrattain harvinaisena (Yli-Vakkuri 2005; ks. myös Seppänen 1989). Nominaalista puhuttelua esiintyy aineistossani muutoinkin jonkin verran, niin kuin edellä esimerkeissä 3_43–3_44 puhuttelusana *homies*. Vaikuttaa siltä, että monet tavallisimmista puhuttelusanoista ovat erityisesti miespuolisiin viittaavia, ja pojat myös käyttävät näitä puhuttelua tyttöjä enemmän. Aineistossani ei esimerkiksi ole yhtäkään havaintoa siitä, että tytöt puhuttelisivat toisiaan *siskoiksi* (vrt. Lankinen 2015).⁷¹

Kiinnitin *veli*-puhutteluun huomiota jo varhaisessa vaiheessa. Omassa mielessäni se yhdistyi heti puhutteluun *bro ~ brother*, joka yhdistetään (afro)amerikkalaiseen hip hop -kieleen (ks. esim. Cutler 1999).⁷² Omissa haastatteluissani Eveliina ja Peppi mainitsevat *veli*-puhuttelun esimerkkinä hoppareiden kielestä. Kenttäpäiväkirjassa *veli*-puhuttelusta on muun muassa tällainen merkintä:

Esimerkki 3_45. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Pojilla on paljon ”etnistä” menossa, mukana Branko, turkkilaispoika ja somalipoika. He puhuttelevat toisiaan veljiksi.

Olen merkinnyt, että ”menossa on jotain ’etnistä’”. Muistiinpano ei paljasta, mitä tarkalleen ottaen koskee se etnisuus, joka tilanteessa on tullut ilmi. Siinä mainittuja nuoria yhdistää kuitenkin maahanmuuttajatausta (Branko on muuttanut Suomeen Serbiasta) eikä esimerkiksi ihonväri (vrt. Lankinen 2015).

Internetsivustot, joilla keskustellaan (amerikan)englannin *brother ~ bro ~ brotha* -puhuttelujen käytöstä, osoittavat puhutteluilla olevan etnisyyteen liittyvää sosiaalista indeksisyyttä: valkoinen ei voi varauksetta käyttää puhuttelua etenkin tummaihoista henkilöä puhuteltaessaan.⁷³ Rap-termejä selittävä verkkosivusto www.rapdict.org antaa sen yhdeksi selitykseksi suorastaan *black male*. Puhuttelu kantaa siis merkityksiä tummaihoisten miesten keskinäisestä solidaarisuudesta (vrt. Rastas 2005: 157). Omassa aineistossani on niin ikään selvää, että *veli*-puhuttelun funktio on jonkinlainen solidaarisuuden ilmentäminen, puhuteltavaan vetoaminen

71 Kenttäpäiväkirjassani on havaintoja siitä, että erityisen hyvät tyttöystävät puhuttelevat toisiaan sanoilla *lehmä* ja *bitch* ’eng. narttu’ (ks. myös Lankinen 2015). Siinä missä pojat käyttävät keskinäisen solidaarisuuden ilmaisuun ensisijassa positiivisia sanoja, tyttöjen on nähtävästi puhuttelussaan otettava kantaa siihen, miten heihin suhtaudutaan seksistisesti objekteina. Ottamalla pejoratiiviset sanat omaan käyttöönsä he saavat katkaistua seksistisyyden terän (vrt. Saarikosken 2001 tulkinta tyttöjen keskinäisestä huorittelusta, ks. myös Honkasalo 2011).

72 Puhuttelun variantteja *brotha*, *bredda*, *braa* esiintyy myös jamaikanenglannissa.

73 <http://english.stackexchange.com/questions/47541/use-of-brother-in-non-family-and-non-religious-contexts>

jonkin yhteisen maaperän pohjalta. Solidaarisuus ei kuitenkaan ilmiselvästi liity ihonväriin. Jos se aineistossani liittyy etniseen taustaan, se liittyy ennemminkin keskinäiseen solidaarisuuteen sellaisissa monietnisisissä ystäväpiireissä, joissa jaetaan yhteinen kokemus etniseen vähemmistön kuulumisesta, ei-suomalaisuudesta, maahanmuuttajuudesta (vrt. Lankinen 2015).

Esimerkissä 3_46 Abdi ojentaa Fadilia siitä, että tämä on nimitellyt muita somaleita *neekeriksi*. Fadilia tuskin kategorisoitaisiin tummailhoiseksi. Hän on kuitenkin maahanmuuttajataustainen niin kuin Abdi; muuttanut Suomeen lapsena Lähi-idän alueelta. Kiinnitän huomiota tyylinvaihdokseen: rivien 1–2 kieli on kaikin puolin valtavirran helsinkiläisnuorison puhetta; riveillä 5–7 Abdi tyyllittelee jonkinlaisella ei-suomalaisuudella tai oppijankielellä (käsittelem tämän tyyllittelyn kielellisiä keinoja tarkemmin luvussa 5, esimerkissä 5_8).

Esimerkki 3_46. Välitunti. Mäntymetsä. Pienemmät somalipojat ovat kannelleet Abdille (A), että (Lähi-Idästä kotoisin oleva) Fadil on haukkunut heitä *neekeriksi*. Abdi ottaa asian puheeksi Fadilin kanssa.

01 A: Fadil miks sä sanot koko ajan neekeri.
02 ? (- -)
03 ((naurua ja vaimeaa puhetta))
04 A: fmiksi(h) hi hi .hh miksi
05 sä sanot.f=koko ajan.=oike(e)sti:.=veli
06 [lopeta:.
07 F: [mitä.=mitä mitä.
08 A: no ä.
09 (.)
10 F: uu.
11 A: lopeta. (.) [se än: miksi.
12 F: [ei vittu m<

Abdi vetoaa Fadiliin, jotta tämä lakkaisi käyttämästä *neekeri*-sanaa. Vetoamisen keinona hän käyttää paitsi tyylinvaihdosta, myös *veli*-puhuttelua. Jonkinlaisella ulkomaalaissuomella tyyllittely ja *veli*-puhuttelu viittaavat samaan suuntaan: ne korostavat Abdin ja Fadilin yhteistä taustaa suomea toisena kielenä oppineina maahanmuuttajina. Puhuttelu nojaa siis jonkinlaiseen solidaarisuuden kokemukseen. Asemoimalla itsensä ja Fadilin osaksi samaa joukkoa, joka pääsääntöisesti on etnisyydeltään vähemmistöasemassa, hän saa asetettua outoon valoon sen, että Fadil nimittelee samaan joukkoon kuuluvia oppilaita etniseen taustaan viittaavalla pejoratiivisella ja poliittisesti epäkorrektilla *neekeri*-nimityksellä.

Puhuttelu *veli* näyttää olevan hip hop -kulttuuriin assosioituvien ja affilioituvien monietnisisissä ryhmissä liikkuvien *ulkomaalaisten* (ks. luvut 3.1, 3.2.1) käytössä. Se ei ensisijaisesti liity ihonväriin, vaan tähän ryhmään kimputtuvaan tyyliin.

Aineistossani sitä käyttää eniten kosovolaistaustainen Ervin. Kun puhuttelun käyttöä katsoo lähemmin, huomaa, että se ei indeksoi ensisijaisesti etnistä solidaarisuutta vaan välittää muunlaista, usein kylläkin jonkinlaiseen yhteyden kokemukseen vetoavaa asennoitumista.

Kahdessa seuraavassa esimerkissä *veli* liittyy sovitteluvaan asennoitumiseen. Esimerkissä 3_47 ollaan englannintunnilla. Opettaja pyytää kääntämään läksynä olleen kappaleen sanoja englanniksi.

Esimerkki 3_47. Englannintunti. Ervin (E); Mikko (M); opettaja; Branko (Br). Mäntymetsä.

- 1 E: khompethishön. ((competition))
- 2 ope viittaaks se- (.) Mikko siä.
- 3 M: e.
- 4 E: jou. (.) kompetishön.
- 5 M. Ege sano sej jo ni em mä ja[ksa.
- 6 ope: [joo.
- 7 E: et k< et sä kais suuttunu.
- 8 M. e.
- 9 E: hyvä.
- 10 M: ainakaa paljo. (.) (- -)
- 11 ope maanantai
- 12 E: okei veli.
- 13 Br kunnom bitsh jos se suuttuu semmosesta.

Kun käännettävänä on sana *kilpailu*, Ervin ehättää vastaamaan ennen kuin opettaja on varsinaisesti jakanut vastausvuoron (r. 1). Opettaja tiedustelee Mikon vastaushalukkuutta, mutta Mikko kieltää viitanneensa, ja Ervin toistaa vastauksen (r. 2–4). Mikko kieltäytyy vastaamasta, koska Ervin on jo sanonut vastauksen, ja opettaja hyväksyy selityksen (r. 5–6). Ervin käsittelee Mikon vuoroa *Ege sano sejjo ni em mä jaksa* moitteena tai mahdollisena pahan mielen ilmauksena; hän varmistaa, ettei Mikko suuttunut. Mikko vastaa kieltävästi ja lisää vielä leikillisesti, ettei suuttunut *ainakaa paljo* (r. 8, 10). Tämän keskustelun Ervin lopettaa puhuttelemalla Mikkoa *veljeksi* (r. 12). Esimerkissä 3_48 *veli* kantaa samantyyppistä sovitteluvaan asennoitumista: Edellä on ollut potentiaalinen erimielisyys tai konflikti (r. 1), mutta puhekumppani on osoittanut halua sopuisuuteen (r. 2) – ja tähän Ervin vastaa *hyvä veli*.

Esimerkki 3_48. Oppitunti. Mäntymetsä. Ervin (E.)

- E: no dissaatsä mua et mä en osaa.
? e. (.) em mäkää osaa.
E: hyvä veli.

Olisi mahdollista teoretisoida, että *veli*-puhuttelun etnistä solidaarisuutta osoittavan indeksisyyden päälle on tutkimissani toimintayhteisöissä kehittynyt ylemmän asteen indeksisyyttä, joka mahdollistaa sen käytön ei-etnisissä yhteyksissä solidaarisuuden ilmauksena ja edelleen ilmaisemassa sovittelevaa asennoitumista. Tällainen silversteinilaisen indeksisyyden asteiden (Silverstein 2003) suoraviivainen soveltaminen ei kuitenkaan käy: Ensinnäkin jo *veli*-sanan (primääri) merkitys läheisen verisukulaisuuden nimityksenä kantaa potentiaalista solidaarisuuden indeksiä. Toiseksi *veli* on myös muualla kuin afroamerikkalaisissa yhteisöissä käytössä solidaarisuuden osoituksena; Suomessakin puhutaan *hyvä veli-verkostosta*, ja *heimoveljistä* ja esimerkiksi uskonnollisissa yhteisöissä puhuttelu on käytössä. Puhutaanhan myös *uskonveljistä* (ja *-sisarista*). (Kielitoimiston sanakirja 2014.) Vaikka *veli*-puhuttelun ensisijainen malli tulisikin hip hop -kulttuurista tai afroamerikkalaisesta populaarikulttuurista yleensä, *veli*-puhuttelun muukin potentiaalinen indeksisyys on läsnä. Yhteys afroamerikkalaiseen hip hop -kulttuuriin on omassa aineistossani kuitenkin perusteltavissa: se, että helsinkiläisnuorison puheessa aiemmin vierasta puhuttelua esiintyy näinkin frekventisti ja juuri hip hop -kulttuuriin affilioituvan monietnisen porukan puheessa, osoittaa afroamerikkalaisen *brotherin* suuntaan. *Veli*-puhuttelun sosiaalisen indeksisyyden rakenteen voi nähdä esimerkkinä sosiaalisen indeksisyyden kehämäisestä olemuksesta (Snell 2010; ks. myös luku 1.4.2): siihen vaikuttavat *veli*-lekseimin käytöt eri aikoina eri tilanteissa ja toisaalta ideologiat ja asennoitumiset, joita *veli* kulloinkin kantaa.

Veli-lekseimin miespuoliseen sukulaiseen viittaavan merkityksen vuoksi tuntuu ehkä triviaalilta mainita, että puhuttelua ei suunnata tytöille vaan pojille. Ervin kuitenkin nostaa seikan esiin haastattelussa (esimerkki 3_49, r. 8, 10).

Esimerkki 3_49. Retrospektiivinen haastattelu. Ervin (E); Tomppa (T); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 H: tota niin #ee# toi ↑veli. (.) et kelles sitä käytetään.
 02 sä käytät sitä ainaki aika [paljo].
 03 E: [#jo.#
 04 E: se on niiku ilmasu sana niiku, (.)
 05 em ↑mä tiiä; (.) se ov vaan niiku ilmasusana.
 06 T: niiku hyvist kavereista esim.
 07 H: mut kelles sä sanot veli.
 08 E: no< (,) tyylii, (.) pojille.
 09 H: [mm-m? no joo?
 10 E: [ei ainakat tytöille.
 11 H: mut<
 12 E: s [is<
 13 H: [et varmaan kaikille pojillekka ekkös.
 14 E: no e::m mä sillee niiku millekkää, (.) tuntematon sano
 15 sillee.

16 [jotai.
17 H: [nii-i?
18 E: se on niiku< ((Branko tulee huoneeseen))
19 Br: ruma
20 T: me pois ((Brankolle))
21 Br: ruma
22 H: Branko::, he
23 E: se ov vaan niikus sellanen sanonta.
24 H: nii.
25 E: se om mulle ainakis sanonta vaa. kyl, (.) jos jotkut on
26 tärkeit
27 nii niit mä sano.
28 H: nii.
29 E: nii. (.) sillai.
30 H: joo.

Tieto ei ehkä ole niin triviaali kuin voisi ajatella: olen havainnut, että pronomininomaisella *jätkä*-ilmauksella voi nykyään viitata tyttöihinkin. Tällainen ei ole tavatonta. Esimerkiksi Keimin tutkimien saksanturkkilaisten tyttöjen keskinäisessä puheessa ovat käytössä turkin *lan* ja saksan *Mann*, joiden molempien perusmerkitys viittaa mieheen (2008: 235). Maskuliinisuuteen viittaavaa sosiaalista indeksisyyttä voidaan nimenomaan hyödyntää vuorovaikutuksessa esimerkiksi niin, että sillä osoitetaan rentoa, rempseää – ”jätkämäistä” – asennoitumista tilannetta tai puhuteltavaa kohtaan (ks. myös Dirim 2005: 26–27). Kenttäpäiväkirjassani on maininta, jossa minua puhutellaan *veljeksi* – tosin puhuttelu korjataan heti *siskoksi*.

Esimerkki 3_50. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Lähden itse ulos katselemaan poikien futiksenpeluuta. Kun tulen, yksi turkkilaispoika sanoo:

T: hei veli, eiku hei sisko mitä kuuluu?
H: iha hyvää, entä sulle? mitä sulle kuuluu?

Muistiinpano on tehty melko loppuvaiheessa kenttätöitäni. Olen kenttätöitäni aikana useasti painottanut oppilaille, etten ole opettaja ja että haluaisin olla heidän kanssaan tekemisissä mahdollisimman tasavertaisesti. Koen sen, että poika puhuttelee minua *veljeksi/siskoksi*, yritykseksi häivyttää väliltämme iän ja aseman tuoma hierarkia performanssin keinoin. Se on ehkä myös keino osoittaa, että saapumiseni selvästi tietylle porukalle kuuluvaan tilaan (koulun pihan hiekkakentälle) on noteerattu.

Kuten aiemmin totesin, puhuttelu *sisko* ei ole käytössä vastaavassa määrin kuin *veli*: tyttöjä ei puhutella niin, eivätkä he puhuttele toisiaan niin kuin pojat *veljiksi*. Näen tässä yhteyden hip hop -kulttuurin koettuun maskuliinisuuteen (ks. luku 3.2.1, 3.2.2). Esimerkiksi Ervin sanoo haastattelussa, että hoppersit pyrkivät puhumaan

miehekkäästi ja antaa esimerkin *mitä mies*. Hän käyttääkin tätä tervehdystä aineistossani kerran, juuri puhutellessaan koulun hip hop -porukan keulakuvaa Xasania. Myös somalinkielinen puhuttelu *waryaa ~ woraa* (ks. luku 3.3.2.3), joka on käytössä samoissa piireissä, voi olla suunnattu vain miespuoliselle puhuteltavalle. Vaikka naispuoliselle on olemassa vastaava puhuttelu (*nayaa*), sitä ei kuule yhtä paljon kuin miespuolisille tarkoitettua vastinetta eikä se ole saavuttanut sellaista tunnistettavuutta kuin *waryaa*. Hip hop on koulun tyyleistä näkyvimpiä, ja se on poikien hallitsemaa. Puheikäntäidenkin valossa sille on keskeistä vahvistaa ja korostaa maskuliinista solidaarisuutta.

Esimerkissä 3_51 Ervin hyödyntää *veli*-puhuttelua vedotakseen puhuteltavaan. Kiinnitän katkelmassa huomiota sukupuoliroolien rakentamiseen ja sukupuoltenvälisiin suhteisiin.

Esimerkki 3_51. Biologian tunti. Mäntymetsä. Shadi (Sh); Ervin (E), Aleksei (A) ja muut odottavat opettajaa (Konttinen) saapuvaksi luokkaan.

01 ((sipsipussin kahinaa))
 02 Sh: mäki haluan? .hhh aa? m(h)äki(h) haluan hu hu
 03 ? vittu ei ainakaan toi Aleksei tualla.
 04 ? Alekseill_o.
 05 ((päällekkäistä puhetta))
 06 Sh: Aleksei.
 07 E: veli hei tship[sei.
 08 Sh: [minäki haluan. pliide.
 09 ? josset sä [(anna oikeesti - -)
 10 E: [älä es avaas sitä nis se säilyy.
 11 A: jos Konttinen<
 12 E: muuten Konttinen syä kaike.
 13 Sh: no ei se anna
 14 ((hälyä))
 15 ((Mary ja Shadi kuiskivat))

Tilanteessa odotetaan opettajaa luokkaan. Alekseilla on perunalastupussi, ja hän alkaa rapistella sitä (r. 1). Kolme oppilasta vetoaa Alekseiin, jotta tämä antaisi heillekin perunalastuja. Heidän keinonsa Aleksein suostuttelemiseksi ovat keskenään erilaisia. Shadi tekee pyynnöstään performanssin. Se erottuu muusta puheesta muun muassa prosodisesti. Shadin vuorossa (r. 2) on toistuvia nousevia intonaatioita, ja hän värittää vuoron loppua kuuluvalla hengityksellä, joka ehkä jäljittelee jonkinlaista itkua tai emotionaalista tilaa. Nouseva intonaatio on vuorovaikutuskeino, joka on liitetty nuoriin tyttöihin ja pissiksiin tai lissuihin (ks. luku 3.2.2). Myös kohteliaisuusfraasi *pliiis*, josta tässä esiintyy variantti *pliide* (r. 8), kantaa nuoriin naisiin liittyvää sosiaalista indeksisyyttä (Peterson & Vaattovaara 2014), ja omassa aineistossani myös se on liitetty pissiksiin ja lissuihin (ks. luku

3.3.1, esimerkki 3_30). Voi sanoa, että Shadin vuoroissa on useita piirteitä, jotka liitetään (liioiteltuun) feminiinisyteen. Verrattuna Shadin performanssiin Ervinin pyyntö (r. 7) on melko minimaalinen: siinä on puhuttelu *veli hei* ja pyyntö esitetään substantiivilausekkeena *tshipsei* (vrt. Sorjonen ym. 2009: 92–93).⁷⁴ Vetoavuus perustuu nimenomaan *veli*-puhutteluun. Brankon pyynnön minimaalisuus ja nimenomaan maskuliiniseen solidaarisuuteen vetoavan *veli*-puhuttelun käyttäminen asettuvat vastakohdaksi Shadin pyynnön runsaudelle ja feminiinisydelle.

Tytöt harvemmin käyttävät *veli*-puhuttelua pojillekaan. Ainoat poikkeukset aineistossani ovat Mary ja Nelli. Molempien toiminnassa käytänne liittyy erityissuhteeseen puhuteltavan kanssa sekä omaan etniseen taustaan. Mary kutsuu Xasania veljekseen. Tulkitseen, että hän haluaa näin osoittaa haluaan affilioitua hip hop -kulttuuriin (ks. luvut 3.2.1–3.2.2), jonka keskeinen hahmo Xasan koulussa on. Nelli taas puhuttelee veljeksi luokkatoveriaan Abdia. Tämän analysoimiseksi on syytä katsoa Abdin ja Nellin suhdetta ja asemaa luokassa tarkemmin.

Abdi ja Nelli ovat ainoat tummaihoiset luokassa, joka viettää suurimman osan koulupäivästä yhdessä. Nellin ja Abdin etniset ja kulttuuriset taustat ovat kuitenkin ratkaisevalla tavalla erilaiset: Abdi on lapsena Suomeen muuttanut Somalian pakolainen, Nellin vanhemmista toinen on suomalainen, toinen afrikkalainen, ja hän on asunut koko ikänsä Suomessa. Aineistostani syntyy kuitenkin sellainen kuva, että ihonväri luo heidän välilleen yhteenkuuluvaisuutta sekä muiden että heidän itsensä silmissä. Palaan hetkeksi Abdin haastattelukatkelmaan, jota käsittelemme edellä (esimerkki 3_3). Abdi tuo siinä esiin, että nimenomaan ihonväri estää häntä identifioitumasta suomalaiseksi, sillä hänet nähdään aina erilaisena.

Esimerkki 3_52. Haastattelu. A (Abdi); Raman (R); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

- 27 H: niin kus siis munki mäkää en niikun nää mitään syytä miks
28 te ette olis suomalaisia;
29 [niiku et (sä)-
30 R: [me ollaa erilaisii.
31 A: ihovväri ja sit kaikki tälleen-
32 H: mhyhy.
33 A: kummiskit tulee- (.) huamattuu jossaiiv vaiheessa.
34 R: mm.
35 H: mut miksei [suomalaine-
36 A: [vaikka lapselle jotkut pitää tiätsä itteens
37 suomalaisena, (.) usein noi mullaatikkip pitää
38 itteensä suomalaisen ni- (.) sit taas jossaiiv vaihees ne
39 tulee huamaamaa et-
40 H: mhyhy.
41 A: ettei ne ookkaam mitää suomalaisia.

74 Sorjosen, Raevaaran ja Lappalaisen (2009) tarkastelemassa R-kioski-aineistossa nuoret pojat kielentävät pyynnön pelkällä substantiivilausekkeella hiukan useammin kuin nuoret tytöt.

42 H: pidäk sä itteensä< ittees suomalaisena.
 43 A: em mä.
 44 H: et.
 45 A: .h ni[i.
 46 H: [luuletsä et sä voisit alkaap pitää tai voisko susta
 47 tullas suomalainen.
 48 H: ehei.
 49 H: ei.
 50 A: ei.

Abdi käyttää viittausta *noi mulaatit* (r. 37). Heistä Abdi sanoo, että vaikka he pitäisivät itseään suomalaisena, he tulevat huomaamaan, etteivät ole suomalaisia (r. 37–41). Abdi siis asemoi itsensä ja *mulaatit* ihonvärin perusteella suomalaisuuteen nähden samalle puolelle, samaan ryhmään, samojen sosiaalisten olosuhteiden alaiseksi. Abdi ei katkelmassa mainitse nimeltä ketään, mutta käyttää deiktistä demonstratiivia *noi*, joka viittaa siihen, että *mulaateilla* on jokin tunnettu tarkoite, joka on sekä puhujan että puhuteltavan huomiopiirissä (Seppänen 1998; Etelämäki 2006). On mahdollista tulkita se viittaavaksi esimerkiksi meille molemmille tuttuun Nelliin, joka muun haastatteluaineiston valossa edustaa luokan muille oppilaille *mulatin* kategoriana.⁷⁵

Aineistoni ei suo mahdollisuutta tarkastella sitä, miten Nelli itse asemoi itsensä suhteessa ulkomaalaisuuteen, suomalaisuuteen tai etniseen taustaan yleensä. Kenttäpäiväkirjassani on kuitenkin havainto, jossa juuri Abdi ja Nelli asemoidaan luokassa *ulkomaalaisiksi*.

Esimerkki 3_53. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, helmikuu.

Nellin on jostain syystä lähdeittävä etuajassa.

Abdi: miks Nelli sai lähtee?

ope: no sill_oli erikoislupa

A: aina noil tytöil on joku erikoislupa

Jani: (niij_just ulkomaalaisii) [ilmeisesti jotain, että ulkomaalaisillakin on aina erikoislupa]

Abdi: o hiljaa vitu homo mä hakkaan sut

(kaikki pojat nauravat)

Kun Abdi kritisoi Nellin saamaa erikoiskohtelua ja arvelee sen johtuvan siitä, että tämä on tyttö, Jani kääntääkin argumentin niin, että erikoiskohtelu johtuu

⁷⁵ Haastattelu. Jani (J) ja Antun (A) puhuvat ystäväpiiristään. Koivulehto.

A: £no [kaikemmaalaisii mulatteja kaikellaisii.£

J: [no siin_on siin_on.

J: eh he ei siim mitää Nellei oo.

”ulkomaalaisuudesta”. Tällöin sellainen tulkinta, että Abdi itsekin kuuluisi erityiskohtelun piiriin, on mahdollinen. Ilmeisesti Abdi tekeekin tällaisen tulkinnan, sillä hän reagoi aggressiivisella performanssilla ”o hiljaa vitu homo mä hakkaan sut”.

Abdi ja Nelli ovat tunteneet toisensa vuosia, ja aineistossani on useita keskusteluita, joissa he viittaavat yhteisesti koettuihin tapahtumiin. He kinaavat, mutta heidän välillään on myös sellaista läheisyyttä, jota Abdilla ei ole muiden luokan tyttöjen kanssa. Eräässä kenttäpäiväkirjahavainnossa Abdi ja Nelli eksplisiittisesti kiinnittävät huomiota ihonväriinsä:

Esimerkki 3_54. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, huhtikuu.

Nelli ja Abdi sattuvat samaan aikaan lavuaarille peilin eteen. He vertailevat ihojaan. Nelli osoittaa Abdin otsaa ja sanoo: ”Sä oot täältä ihan musta.”

Esimerkki, jossa Nelli käyttää *veli*-puhuttelua, on kenttäpäiväkirjahavainto ruokalasta.

Esimerkki 3_55. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, helmikuu.

Abdi sanoo leikkillään, ettei istu tyttöjen pöytään. Tähän Jenni kommentoi, että on ulkomaalaisten pöydässä. Huomaan, että Nelli kutsuu Abdia veljeksi: ”Veli älä jaksa.”

Tilannetta on mahdotonta analysoida tämän muistiinpanon perusteella kovin syvällisesti, mutta siinä nähtävästi käydään neuvottelua siitä, kuka kuuluu mihinkin ryhmään; mikä yhdistää tietyssä pöydässä istuvia. Läsnä ovat ainakin sukupuoleen ja etnisyyteen liittyvät kategoriat (”tyttöjen pöytä” ja ”ulkomaalaisten pöytä”). Kun tyttö puhuttelee poikaa *veljeksi*, kyse ei ole ainakaan maskuliinisesta solidaarisuudesta. Se, että Nelli voi kutsua Abdia veljeksi, perustuu toisaalta heidän läheisiin väleihinsä, mutta toisaalta siinä voi nähdä myös ihonväriin liittyvän yhteisen kokemuksen perustelemaa solidaarisuutta.⁷⁶ Sen perusteella, mitä tiedän katkelmassa esiintyvistä henkilöistä ja koulun sosiaalisesta järjestyksestä, on mahdotonta kuvitella, että Jenni puhuttelisi Abdia näin.

Puhuttelu *veli* on esimerkki kielellisestä resurssista, jossa voi nähdä kytköksen globaaleihin virtauksiin ja populaarikulttuuriin mutta joka on mukautettu paikalliseen sosiaaliseen järjestykseen ja toimintayhteisöön. Esimerkiksi hip hop -tutkimuksessa

⁷⁶ Muistiin kirjoittamani Nellin vuoro on myös merkitykseltään sellainen, että sen funktion voi tulkita olevan vetoava ja sovittava; älä jaksa tarkoittaa suurin piirtein ’lopeta, älä viitsi tehdä noin’. Edellä olen osoittanut, että *veljeä* käytetään juuri tällaisissa toiminnoissa. Siten toiminta sinänsä kutsuu käyttämään tällaista puhuttelua; *veljeen* on rekisteriytnyt vetoava asennoituminen.

on käytetty termiä *appropriatio* (*appropriation*, ks. esim. Androutsopoulos & Scholtz 2003; Alim 2009; Pennycook 2010; Westinen 2014), joka viittaa sekä resurssien soveltamiseen ja mukauttamiseen että omimiseen ja haltuun ottamiseen. Appropriaatiota on yksinkertaisimmillaan se, että puhuttelu esiintyy suomeksi. Frekvenssin ja siihen liitettyjen assosiaatioiden vuoksi yhteys amerikanenglannin ja afroamerikkalaisen hip hop -kulttuurin *brother* ~ *bro* -puhutteluihin on selvä. Vaikka puhuttelun sosiaalinen indeksisyys myös tutkimissani toimintayhteisöissä liittyy etnisyyteen ja maskuliiniseen solidaarisuuteen, puhuttelun ideologisia kytköksiä ei kopioida sellaisenaan globaaleista malleista, vaan kielelliset resurssit toimivat sidoksissa aikaan ja paikkaan, toimintayhteisön ideologioiden ja sosiaalisten suhteiden indekseinä.

3.3.2.3 *Waryaa*

Kun haastatteluissa tulee puhe erikielisistä sanoista, jotka ovat levinneet käyttöön yli kielirajojen, mainitaan ennen kaikkea kaksi sanaa: somalin *waryaa* ~ *woraa* 'hei sinä (miespuoliselle)' ja alun perin arabiasta moniin islamilaisiin puhokulttuureihin levinnyt *wallah(i)* 'vannon Jumalan kautta' (ks. luku 4). *Waryaa* mielletään haastatteluissa selvästi somalin sanaksi ja yhdistetään somaleihin, mutta se kuitenkin tunnustetaan laajalti ja sanotaan, että sitä käyttävät muutkin kuin somalit. Näytän tässä aluvuossa, että *waryaa* toimii etnisyyden, tyylillisten affiliaatioiden ja asennoitumisen indeksinä tavalla, jonka voi ymmärtää vain paikallisesti.

Esimerkissä 3_56 puhutaan aluksi wallahista, ja Mary tuo esiin sanan *waryaa* (r. 11). Hän luonnehtii sitä ”tutuksi sanaksi”, ja sanoo, että saattaisi itsekkin käyttää somalinkielisiä sanoja suomenkielisessä puheessa (r. 17–21).

Esimerkki 3_56. Haastattelu. Mary (M); Shadi (S); Kadri (K); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 H: entäs onks muita sellasia sanoja sä sanoit sev wallah? (.)
 02 entäs muita?
 03 M: no ei me m< ei me muita käytetä mut meiäm miälest se on
 04 aika hauska he sana [me käytetään se [aina.
 05 S: [siis tiätkö- [tavallaan
 06 kaikki osaa tiätkö toi sana, (.) kuv wallah.
 07 H: mhyhy? (,) kaikki jotk#a# on< (.) täällä. (.) mm.
 08 S: .nii
 09 H: nii.
 10 S: kus se on s< sella[nem perussana.
 11 M: [wariia(h) ((waryaa))
 12 H: m?
 13 S: (ooksä oppinu[t sen?)
 14 H: [mikä;
 15 H: [wuraa, (.) sanoitko [wuraa;

- 16 M: [e- [ei mitää(h).
 17 H: olik, onks muita semmosia sanoja mitkä kaikki osais tai?
 18 M: no ehkä toi woriaa on aika;
 19 H: mhy[hy,
 20 M: [t(h)uttu sana. (.) eks se tarkoittaa poikaa.
 21 H: ahaa, (.) miten sitä käytettäis. (.) saattasitko ihan-
 22 (.) puhua suomee ja sit välillä sanoakkij jotain; (.)
 23 somaliksi?
 24 M: eh he (kyl mä - -)

Somalitaustaisen Azizan ja turkkilaistaustaisen Karan haastattelussa tuon itse *waryaa* ~ *woraa* -sanan esiin (esimerkki 3_57, r. 7), mutta tytöt tunnistavat sen keskeisen aseman (r. 19).

Esimerkki 3_57. Haastattelu. Aziza (A); Kara (K); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

- 01 H: tota- m< entäs sitten, #e# mi< millasia sanoja sitten
 02 niiku; (.) te sanoitte et esimerkiks toi- .hhh toi wallah
 03 on semmone et kaikki ymmärtää ni onks muita semmosia sanoja
 04 jotka niikum melkein kaikki kyllä ymmärtää,
 05 A: em mä tiiä.
 06 K: mm:- (.) ei oo. (.) sillee.
 07 H: semmonen sana mä oon kans kuullu tosi usein ku woraa.
 08 (.)
 09 K: waria(h).
 10 H: (- -) nii.
 11 K: se o [eh hee
 12 A: [↑aa:-
 13 K: se on ää [tää-
 14 A: [hei poika.
 15 K: nii war [iaa.
 16 H: [mm.
 17 (.)
 18 H: sitä ku- käytetään aika paljon [eks nii.
 19 A: [tosii paljon.
 20 K joo somalit käyttää sitä ja; (.) [se o<
 21 H: [eks sä< [käytäksä sitä.
 22 A: [mut mä en käytä.
 23 K: ei koska se on somalikiäli.
 24 H: mhyhy,
 25 K: kyl mä, välil niiku aina mun kaverille waria(h) kaalei,
 26 ((waryaa kaaley som. 'hei sinä, tule')) tänne näi ja;

Kara kokee *waryaan* ennen kaikkea somaleille kuuluvaksi ja tiedostaa, ettei hän voi varauksetta käyttää sitä (r. 23). Kuitenkin hän sanoo käyttävänsä sitä *kaverille*

(r. 25). Kara myös demonstroi somalinkäyttöään fraasilla *warya kaaley* 'hei sinä, tule tänne'. Myös muissa haastatteluissa *tulla*-verbi mainitaan usein sellaisena, joka kavereiden kielistä opitaan (ks. esim. Lehtonen 2011). Tämä sopii siihen Ramptonin (1995: 207–208) esille tuomaan havaintoon, että kaveriporukoissa ensimmäiset kielenlyitykset ovat usein jonkinlaisia huomionkohdistimia, joilla poimitaan yksi vastaanottaja julkisesta tilasta ja herätetään tämän huomio. Siitä huolimatta, että Kara kokee somalin sanat jollain lailla omaan repertuaariinsa kuuluviksi, hän merkitsee sen, että itse käyttäisi sanaa, somaleihin nähden toissijaiseksi. Kun Kara käyttää *waryaa*-sanaa, hän (tietoisesti) ylittää sosiaalisen, etnisen ja kielellisen rajan. Juuri tämä on määritelmänmukaista kielenlyitykselle.

Waryaa kantaa etnisyyteen liittyvää sosiaalista indeksisyyttä: se yhdistetään ennen kaikkea somaleihin. Se on siinä määrin tunnistettu – sen sosiaalinen vaikutusala (ks. luku 1.4.2) on riittävän iso – että sitä on mahdollista hyödyntää vuorovaikutuksessa herättämässä assosiaatiota tiettyyn etniseen ryhmään. Kun kysyn Ramanilta ja Abdilta haastattelussa, onko erityyillisillä ihmisillä omia sanontoja tai oma tapa puhua, Raman vastaa Helsingin Sanomien jutun kuviin viitattaessaan (liite 5): ”noi (-) [lissut, pissikset] sanoo aina jotai ihkuu, noi somput woraa, sit noi gänsterit jou.” *woraa* toimii siis tässä kokonaisen etnisyyteen kietoutuvan tyylin indeksinä. Aineistossani on esimerkkejä, joissa juuri *waryaa* tuo kerrontaan tai muuhun toimintaan stereotyyppisen somalinkielisen hahmon äänen (ks. myös Lehtonen 2011).

Esimerkki 3_58. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Pääsemme luokkaan myöhässä, kun edellisen luokan koe on saatu loppumaan. Tunnin aluksi on vähän hälinää. Jään kuuntelemaan, kun takanani Aleksei sanelee venäjänkielisiä lauseita (tai ehkä hän kääntää Tompan keksimiä suomenkielisiä lauseita) ja Tomppa ja Mikko toistavat venäjäksi. – – Käänny katsomaan. Aleksei kysyy, mitä nyt. Sanon, että kuulostaa hauskalta. Mikko sanoo: ”Ruvetaan opettelee somalia nii Aleksei ei ymmärrä.” Tämän jälkeen sekä Tomppa että Mikko alkavat imitoida somalia: paljon kurkkuäänteitä, ja sitten monta kertaa *waryaa* ~ *woraa*.

Esimerkki 3_59. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Sitten tulee puhe id-juhlasta.⁷⁷ Tytöt yltyvät liioitellen kuvailemaan, miten Itis on silloin täynnä ”somppuja”, etenkin Kara. Aziza säestää: ”On totta mä vannon”. Kara nauraa, että viime vuonna idin aikaan Itiksessä ei ollut yhtään suomalaisia, ja Mary kertoo olleensa siellä suomalaisen kaverinsa kanssa, joka oli ”ainoo valkonen” koko paikassa. Tätä tilannetta

77 Kyseessä on Id al-Fitr, jota vietetään muslimien paastokuukauden ramadanin päätteeksi.

kuvaillessaan hän tekee kielenylityksen "xxx woraa xxx" erinomaisesti somalialaista aksenttia matkien. Leffateatteritkin on kuulemma idin aikaan "täynnä somppuja".

Edellisissä havainnoissa *waryaa* on ilmiselvästi merkitty *toisen ääneksi*. Olen aiemmin (ks. Lehtonen 2004, 2006, 2008, 2009, 2011) tarkastellut vuorovaikutusta kahden ystävän kesken, joista toinen on somalitaustainen ja toinen Turkin kurdi. Heillä *waryaa* ja jotkin muut niin somalin- kuin turkin- ja kurdinkielisetkin⁷⁸ ilmaukset olivat yhteisessä käytössä niin, että vain yhteen etnisyyteen liittyvä assosiaatio näytti vuorovaikutuksessa haalistuneen (ks. 2011: 299–302). Myös nyt tarkasteltavana olevassa aineistossani on esimerkkejä siitä, että ei-somalinkieliset ovat ottaneet sanan omakseen. Tällaista tilannetta kuvaan esimerkissä 3_60:

Esimerkki 3_60. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Kevät on muuttanut koulun järjestystä niin, että välitunneilla harvat istuvat sisällä. Korttipelijengeistä melkein kaikki ovat siirtyneet ulos heittelemään koreja. - - Pelaamassa on lähes pelkästään somaleita, mutta myös muutama kurdi/turkkilainen ja ainakin yksi venäläinen. Somalit huutelee toisilleen *woraa*, *waryaa*, ja kerran kuulen, kun turkkilainen/kurdi huutaa somalikaverille, jolla on pallo: "Passaa, waryaa, waryaa." Se näyttää olevan täysin "vaaraton crossing", kukaan ei reagoi mitenkään erityisesti. Myös esim. Abdi saattaa huutaa: "Waryaa x, passaa."

Nimeän muistiinpanossani "korttipelijengin". Tällä viitataan siihen joukkoon, josta Antun ja Jani puhuvat haastattelussa *ulkomaalaisina* (ks. luku 3.1, esimerkki 3_8) ja joiden he sanovat pelaavan välitunneilla korttia koulun aulassa. Sulan aikana koripallonpeluu on tämän monietnisen porukan yhteinen harrastus. Kiinnitän eksplisiittisesti huomiota pelaajien etniseen taustaan: pelaamassa on pääasiassa somaleita, mutta myös muutama muu maahanmuuttajataustainen. *Waryaa*-huomionkohdistin sopii meneillään olevaan toimintaan: sillä voi kiinnittää kanssapelaajien huomion. Osana pelaamista *waryaa* näyttää olevan täysin sallittu kielenylitys; ei herätä erityisiä reaktioita, vaikka sitä käyttäisi joku muu kuin somalitaustainen. Tässä, samoin kuin korttipelitalanteissa, kielenylitys pan-etnisellä *waryaalla* on samankaltaista kuin pan-etninen punjabinkielinen repertuaari Ramptonin (1995) aineistossa. Kielenylitys osana pelejä on erityisen hyväksyttävää; se kuuluu peliin toimintana (mts. 168–171; 190).

Waryaa ei kaikissa käyttökonteksteissaan indeksoi ensisijassa etnisyyttä, mutta se ei kuitenkaan ole kenen tahansa käytössä missä tahansa tilanteessa. Sitä suositaan tietyissä toimintatyypeissä, muun muassa pelitalanteissa, jotka koetaan tiettyjen

78 Muun muassa niin ikään *tulla*-verbi kaikilla näillä kielillä.

ihmisten käytänteiksi. Pan-etninen *waryaa* kuuluu ulkomaalaisiksi kutsutulle monietniseen joukolle, joka assosioidaan myös hip hop -tyyliin. Tuon joukon ytimen muodostavat somalit ja Lähi-idän alueelta tulleet; arabit, kurdit, turkkilaiset. Abdille, joka itse viettää aikansa juuri näissä porukoissa, tällainen indeksisyys on niin tiedostettua, että siitä voi eksplisiittisesti puhua.

Esimerkki 3_61. Haastattelu. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

- 01 H: mutt_et kuitenkin niinkun;=kum me puhuttiin siitä et
02 esimerkiks sä sanoit toi et sä puhut tollee- (.) huonoo
03 suomee ja, .hh sit niinku< sit niinkut tää<
04 nää somali vaikka joku- (.) woraa taij joku nii,.hh
05 kuitenkin eks ne oo tietyt porukat jotka niitä käyttää.
06 R?: joo.
07 H: vai-
08 (,)
09 R?: tiätyt porukat.
10 H: nii.
11 A: toi woraa v< kaikki m< m< tuntee;
12 H: [nii.
13 A: [suunnillee se.
14 H: mut ketkä kaikki mitkä porukat ne siis on mä vielä kerran
15 kysy.
16 A: hip hop porukat.
17 H: hip hop porukat niiku enemmän joo.

Abdi sanoo, että *woraa* on sana, jonka *kaikki tuntee* (r. 11–13). Edellä on kuitenkin ollut puhetta siitä, että somalinkielisten sanojen käyttö⁷⁹ suomenkielisessä puheessa on tavallista nimenomaan tietyissä porukoissa, mikä saa minut pyytämään tarkennusta siihen, keitä Abdi tarkoittaa ”kaikilla”. Tällöin hän nimeää joukon *hip hop -porukaksi* (r 16). Haastattelu Xasanin kanssa (esimerkki 3_62) vahvistaa kuvaa siitä, että somalin sanoista *waryaalla* on erityinen asema. Puhe on Xasanin kavereista, ja hän sanoo, että heidän keskuudessaan juuri *waryaa* on sellainen sana, jota käyttävät muutkin kuin somalinkieliset (r. 27).

Esimerkki 3_62. Haastattelu. Xasan (X); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

- 01 H: sullaki on niiku- k< kavereita
02 niiku- p< aika monenkiälisiä varmaa eks nii.
03 X: mm-m.
04 H: ooksä oppinut yhtään niittem muitten kiäliä tai

79 Kysymykseni koskee oikeastaan juuri sanan käyttöä ja käyttäjiä (r. 4–5). Abdin vastauksen verbi *tuntee* (r. 11) saattaa rajata eri joukon: sanan voi tuntea, vaikkei sitä käytä.

- 05 jotain sanoja.
 06 X: ei.
 07 H: etkö;
 (.)
 H: entäs onks ↑kukaan- (.) sum miälestä semmonen joka ei
 08 oikeastaan os somalinkialinen nin
 09 oppinuj jotain somalinkialen sanoja.
 10 X: aij joka ei ole somali[nkiälaine.
 11 H: [nii.
 12 X: on on. (.) [kaikki oppii.
 13 H: [joo.
 14 H: kaikki oppii(h).
 15 X: m.
 16 H: joo-o, (.) millasii sanoja esimerkiks ne oppii, ootsä
 17 huamannu.
 18 X: no(h) kirosa[noja sillee tai kiitos tai jotai si<
 19 H: [kirosanoja.
 20 X: [mitä kuuluu
 21 [mm.
 22 L: tälläsii.
 23 H: joo-o, (.) onks joku semmonen sana jonka jotenkin niikuk
 24 kaikki tiätäis. (.) et jota aika paljo käytettäis.
 25 X: öö joo?
 26 H: joo? (.) mikä esimerkiks.
 27 X: no waria eli[se on sinä.
 28 H: [ö joo?

Katkelmasta käy ilmi myös somalin kielen erityisasema monietnisisissä hip hopiin affilioituvissa kaveripiireissä: Xasan vahvistaa epäröimättä sen, että *kaikki oppii* somalin kielen sanoja. Somalin erityisasemalle on kaksi syytä. Ensimmäinen on suoraviivainen ja looginen: somalit ovat huomattavan iso ryhmä, ja siksi muunkieliset kuulevat paljon somalia. Somalien puheessa frekventit sanat – niin kuin *waryaa* tai *wallahi* – jäävät mieleen (ks. Woolard 2008: 441). Toinen syy on monimutkaisempi, sosiaaliseen indeksisyyteen ja koulujen paikalliseen sosiaaliseen järjestykseen perustuva. Somalit ovat Helsingin suurin tummaihoiseksi (tai ”mustiksi”) mielletävä ryhmä,⁸⁰ mikä antaa heille prestiisiä – ikään kuin kotikenttäedun – ”mustien” kulttuuriksi mielletävässä hip hopissa (ks. myös Lankinen 2015). Siksi somalin sanoilla on itähelsinkiläisissä kouluissa sellaista sosiaalista indeksisyyttä, jolla voi ilmaista affilioitumista monietniseen hip hop -kulttuuriin. Kenttäpäiväkirjahavainto

80 Vaikka ihonväri on helppo mieltää suoraviivaisesti biologiseksi seikaksi, sen sosiaaliset merkitykset ja leimat, joita rotuun liitetään, ovat sosiaalisia konstruktioita: Lontoossa somalit eivät ole ”mustia”, vaan korostavat yhteyttään arabikansoihin. ”Mustiksi” mielletään muun muassa karibialaistautaiset ja nigerialaiset. (Wong tekeillä.) Toisaalta nimitys *musta* on sinänsä ideologinen: sillä – ja etenkin englanninkielisellä nimityksellä *black* – saatetaan korostaa nimenomaan positiivista kollektiivista rodullista identiteettiä (Rastas 2005: 157).

(esimerkki 3_63) osoittaa, että Xassan myös käyttää *waryaa*-ilmausta muillekin kuin somaleille, nimenomaan hip hopiin affilioituville ystävilleen.

Esimerkki 3_63. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, tammikuu.

Sohvien edustalla vaalea (ehkä venäläinen) hoppelipoika esittää tanssiaskeleita kaverilleen. Xasan kävelee sisään ja huikkaa tanssijalle *woraa*.

Haastatteluissa ainoa valkoihoinen, joka sanoo käyttävänsä joskus *waryaa*-sanaa, on Ervin. Hän kuvaa sen käyttöä näin:

Esimerkki 3_64. Haastattelu. Ervin (E); Tuomas (T); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

```
E: kyl sillee niiku et jos niiku- (.) nyt mä mee hakeet
t< joku somalia [!] käy hakeer ruakaa niiku et se
kuul< niiku mä em muistas sen nimee mä sanon sille .h
@wariah@ ((waryaa)) niiku et mitä kuuluu kyl se
mut niiku sen hu< et moro-
```

Tarkastellessaan sitä, miten muut kuin karibialaistaustaiset englantilaiskoululaiset käyttävät kreoliin assosioituvia ilmauksia, Rampton erottelee kolmenlaista kielenylitystä: 1) *minimaaliset kielenylitykset*, 2) *säännöllisemmät mutta humoristiset kielenylitykset*, 3) *säännölliset ja vakavat kielenylitykset* (1995: 207–214). Sitä, miten Ervin käyttää *waryaa*-sanaa, voi kuvailla kielenylityksen ensimmäiseen ryhmään kuuluvaksi: siihen liittyvät vakiintuneet fraasit muun muassa tilanteissa, joissa halutaan herättää tietyn ihmisen huomio suuressa joukossa. Toimintayhteisön sisällä ja yksittäisten puhujien vuorovaikutuksessa kielenylitykset etenevät ajan myötä minimaalisista säännöllisiin ja humoristisista vakaviin. Kielenylityksessä käytetyistä resursseista tulee näin enemmän puhujien omia; esimerkiksi *waryaa* voi yleistyä pan-etnisessä käytössä ja sen etnisyyteen liittyvä sosiaalinen indeksisyys voi jäädä taka-alalle. Näin rakentuu silta kielenylityksestä spontaaniin kielenomaksumiseen (ks. luku 7.2.3.2; ks. myös Lehtonen 2006b; vrt. Rampton 1995: 290–294): toistuvassa toiminnassa vieraasta äänestä tulee enemmän oma. Kielenylityksiin ei kuitenkaan tarvitse olettaa progressiota saati puhujan pyrkimystä ”omia toisen ääni”: vuorovaikutuksen moniäänisyyden luonteeseen kuuluu, että äänet, joita puhujat hyödyntävät ovat eritasoisesti heidän omiaan. Juuri äänen ja puhujan vaihtelevasta etäisyydestä syntyy kielenylityksen teho kontekstissa.

Seuraavassa esimerkissä Ervin saapuu hiukan myöhässä historiantunnille. Saapuessaan Ervin käyttää *waryaa*-sanaa poikkeuksellisella tavalla: sen tavallisin funktio on poimia joukosta joku vastaanottaja, kun paikalla on useita ihmisiä. Ervin kuitenkin tervehtii sillä koko joukkoa kollektiivisesti.

Esimerkki 3_65. Historiantunnin alku. Mäntymetsä. Ervin (E) saapuu luokkaan, kun muut istuvat jo pulpeteissaan. Shadi (S); Mary (M); opettaja (Helena; ope).

- 01 E: waria, (.) (mä olil lähiöbaarissa.)
02 S: mä luuli et, (.) hei (-) tiätkö mitä mä luuli
03 [oikeesti.
04 M: [mä luuli et toi o Xasan.
05 ((hälyä))
06 S: Ege, (.) hei Ege. (.) arvaam mitä mä
07 luulin oikeesti. (.) et sä toiti mullev
08 vettä. (.) ihan oikeestim mä luulin niin.
09 (.) mä oli, (.) oi miten kiltti sä oot.
10 E: voiks mä laittaaak kiinni.
11 ? hä,
12 E: voiks oven pistää kiinni Helena.
13 ope: ↑joo mielellään kiitos Ervin.

Odotuksenmukaista olisi, että Ervin selittäisi asialliseen tyyliin opettajalle, miksi hän on myöhässä. Hän kuitenkin tekee tilanteesta performanssin: kiinnittää huomion itseensä ja saapumiseensa *waryaa*-sanalla ja sitten antaa keksityn (ja ilmeisen kyseenalaisen) selityksen sille, missä on ollut. Performanssin teho on ehkä sillä lailla toivottu, ettei opettaja puutu Ervinin saapumiseen eikä myöhästymiseen. Performanssi ei jää kuitenkaan kaikilta huomaamatta; Mary kommentoi Ervinin saapumista (r. 4). Shadi on jo aiemmin valittanut janoa. Luokassa on menossa remontti, minkä vuoksi sen vesihana ei toimi. Opettaja on antanut Shadille luvan käydä juomassa toisaalla. Kun Ervin saapuu, Shadi leikittelee hänen kanssaan niin kuin olisi odottanut Ervinin tuovan itselleen vettä (r. 2– 3, 6 – 9). Leikittely alkaa vuorolla *mä luuli et, (.) hei (-) tiätkö mitä mä luuli* (r. 2). Vuorossaan *mä luuli et toi o Xasan*. (r. 3) Mary kierrättää Shadin edellisen vuoron osia (*mä luuli et*). Sekä Shadin että Maryn vuorot liittyvät Ervinin saapumiseen, mutta Mary kommentoi itse performanssia: jonkin siinä hän on liittännyt Xasaniin. Kun Xasan on somalitaustainen ja koulun hip hop -henkisen porukan johtohahmo, ei ole ylitulkintaa esittää, että juuri *waryaa* saa Maryn kuulemaan Ervinin performanssissa tämän äänen. Maryn vuoro toimii metapragmaattisena kommenttina *waryaa*-sanon sosiaalisesta indeksisydestä: sana kuuluu sellaiseen tyyliin ja niihin ominaisuuksiin, joita Xasan edustaa. Vaikka Mary ei eksplisiittisesti paheksu tai kyseenalaista sitä, että Ervin käyttää sanaa, hänen kommenttinsa implikoi, että *waryaa* ei ehkä ensisijaisesti ole Ervinille ”kuuluva” kielellinen resurssi.

Ervin karnevalisoi myöhästymisensä antamalla sille älyttömän ja kyseenalaisen syyn ja osoittaa performanssilla, että rooli ja ääni, joilla hän toimii, eivät ole aivan hänen omiaan. Tämän on klassinen koodinvaihdon vuorovaikutustehtävä (Gumperz 1982a), ja kielenylitys somaliin toimii tässä niin. Odotuksenvastainen

sisääntulo, *waryaa* ja älytön paheksuttavaan käytökseen liittyvä selitys rakentavat asennoitumisen meneillään olevaan toimintaan: siihen, että Ervin saapuu myöhässä tunnille. Ervinin performanssissa voi nähdä bahtinilaisen kaksiaäänisyyden (*double-voicing*) toteutumana: ”toinen ääni”, joka vuorovaikutukseen tuodaan, on hiukan irrallaan henkilön muusta toiminnasta, ja ohjaa näin tulkitsemaan henkilön käytöstä jostain näkökulmasta (Bahtin 1986).

Mikä sitten on se näkökulma ja asennoituminen, jonka *waryaa* juuri tässä tilanteessa tuo vuorovaikutukseen? Mihin suuntaan se ohjaa tulkintaa Ervinin sisääntulosta? Tässä yhteydessä on aluksi luontevaa pohtia koodinvaihdon ja kielenlylyksen terminologista eroa. Jos tilannetta tarkasteltaisiin koodinvaihtona, oletettaisiin, että on jokin pääsääntöinen koodi (esimerkiksi itähelsinkiläinen nuorten puhe suomi), josta vaihdettaisiin toiseen (esimerkiksi somaliin). Koodinvaihdolle annettaisiin funktionaalinen selitys: se merkitsisi osaltaan performanssin, ja siirtymä toiminnasta toiseen (välitunnilta oppitunnille) on lisäksi erityisesti koodinvaihtoon kutsuva paikka (Lappalainen 2004: 293). Koodinvaihtoa motivoisi myös se, että myöhästyminen on ongelmallinen tilanne Ervinille (vrt. mts. 320). Jos taas tilannetta tarkastellaan kielenlylyksen (tai yleisesti ottaen tyylyttelyn) näkökulmasta, kysytään ennen kaikkea, kenen kielellisten resurssien alueelle siinä astutaan ja millaista sosiaalista indeksisyyttä siinä hyödynnetään. Kyse on tällöin juuri siitä, millaiseen stereotyyppiseen sosiaaliseen persoonaan ja millaisiin ominaisuuksiin kielelliset resurssit assosioituvat ja kantavatko ne jonkinlaista rekisteriytyntä asennoitumista asiointiloja kohtaan.

Mary nimeää Ervinin performanssissa hyödyntämän äänen Xasanin ääneksi. Xasan on somali ja hip hop -tyylisten jengien johtohahmo koulussa. Näkyväksi persoonaksi hänet tekee ensinnäkin näyttävä pukeutuminen: isot vaatteet ja usein suurin kullankäristin kuvioin koristellut lippikset. Toiseksi hän hallitsee välituntien tilaa äänellään ja toiminnallaan: muun muassa esimerkissä 3_63 hän huikkaa nimenomaan *waryaan* niin kovalla äänellä, että sen täytyy kuulua koko koulun aulassa, jossa muistiinpano on tehty. Lisäksi on tyyppillistä, että Xasan kapinoi yleistä järjestystä vastaan ja haastaa opettajia. Sosiaalisen järjestyksen kritisointi, liioiteltu itsevarmuus, näyttävä pukeutuminen ja tilan haltuun ottaminen taas ovat yleisestikin hip hopin avainhahmoihin liitettyjä attribuutteja. Tällainen asennoituminen henkilöityy koulun toimintayhteisössä Xasaniin; hän edustaa paikallisesti tunnistettavaa hip hop -tyyliä ja asennoitumista.

Waryaa on puhuttelu, jota Xasan ja hänen kanssaan samantyylliset ihmiset käyttävät. Näin Ervin voi yhdellä sanalla herättää assosiaatioita niissä, jotka tietävät tämän kielellisen resurssin erityisaseman itähelsinkiläisten monietnisten hip hop -tyyliin assosioituvien porukoiden tyyliin. Maryn kommentti *mä luulin toi oli Xasan oikeesti* osoittaa, että hän on tunnistanut Ervinin performanssissa *toisen äänen* ja liittänyt sen tietynlaisiin ihmisiin. Nuo ihmiset ja heidän tyyliinsä taas

yhdistyvät asennoitumiseen, johon liittyy tilan haltuun ottaminen, itsevarma esiintyminen, hierarkioiden kyseenalaistaminen ja kapinointi. Ervin ottaa toisen äänellä myöhästymiseensä tällaisen asenteen sen sijaan, että alkaisi pyydellä myöhästymistään anteeksi tai yrittäisi asiallisesti selittää sen.

Merkitystä on myös sillä, että Ervinin performanssiin vastaa juuri Mary. Luokassa on myös somalittyyttä Amina, joka ei kuitenkaan (ainakaan aineistoni perusteella) reagoi siihen, että Ervin käyttää somalinkielistä sanaa. Amina ei liiku monietnisisissä hip hop -piireissä vaan viettää aikansa rauhallisten, koulutyöhön orientoituvien tyttöjen kanssa. Hän myös pukeutuu konservatiivisesti väliin vaatteisiin ja sitoo huivin peittävästi. Mary sen sijaan pukeutuu länsimaisesti ja jopa hip hop -tyyliin, johon hän affiliioituu, osin myös ihonvärin ja afrikkalaisuuden myötä. Hänellä on erityinen suhde Xasaniin, jota hän kutsuu veljekseen. Voi siis ajatella, että tyylillisen affiliaationsa vuoksi Mary on Aminaa vahvemmin asiantuntija siinä sosiaalisessa indeksisyydessä, jota *waryaa* tässä tilanteessa kantaa. Siksi hänellä on myös oikeus, velvollisuus ja tarve kommentoida sen käyttöä – siitä huolimatta, että metapragmaattisen kommentoinnin kohteena oleva resurssi kuuluu Aminan ensikieleen, jota Mary ei oikeastaan edes osaa. *Waryaa* saattaa jopa olla Aminalle jonkinlainen tabusana: Kara ja Aziza kuvaavat haastattelussa, että se on jollain lailla karski puhuttelu ja ”ruma sana”.

Esimerkin 3_65 analyysissä korostuu sosiaalisen indeksisyyden kerroksisuus: se on sekä paikallista että laajempiin, jopa globaaleihin diskursseihin liittyvää. *Waryaa* ei ehkä missään muualla olisi yhdistettävissä itsevarmaan hip hop -asennoitumiseen. Juuri tässä koulussa ja näiden ihmisten vuorovaikutuksessa sillä kuitenkin on tällainen potentiaali. Tuo potentiaali syntyy siitä, että tässä toimintayhteisössä hip hop, etnisuus ja ihonväri sekä somalitausta kietoutuvat yhteen. *Waryaa*-puhuttelusta on tullut sosiaalinen indeksi, jonka yhteys somaliin tiedetään ja joka yhdistetään monietnisen hip hop -porukoiden tyyliin. Analyysi osoittaa myös etnografisen tiedon ja metodin välttämättömyyden. Tietämättä Ervinin, Maryn ja Xasanin paikkaa koulun sosiaalisessa järjestyksessä ja heidän suhteitaan toisiinsa sosiaalisen indeksisyyden koko kerroksisuutta tässä katkelmassa olisi mahdotonta nähdä

3.3.3 YHTEENVETO

Tyyli tai sen kielelliset ilmentymät eivät ole joko-tai-asioita siinä mielessä, että yksilö toimisi jatkuvasti vain yhden tyylin mukaisesti. Silti toimintayhteisön jäsenillä saattaa olla hyvin yhteneväisiäkin käsityksiä siitä, millaisia semioottisia merkkejä, myös kielenpiirteitä, tiettyihin tyyliin kuuluu. Tämä on tyylin rekisteriytymistä.

Tyyliin voivat rekisteröityä kaikenlaiset kielenpiirteet: prosodiset (esimerkiksi

intonaatiokuvio), foneettiset (esimerkiksi sibilantin laatu), morfofonologiset (*karkki pro karkkia*), syntaktiset (*mä vannon mä teen pro mä vannon, että mä teen*, ks. luku 4) sekä leksikaaliset, joista tässä luvussa olen käsitellyt useita (*ihku, daa, yo ~ jou, whatsapp, veli, waryaa*). Rekisteriytyneet tyyli ovat jaettuja ideoita, joihin vuorovaikutuksessa usein viitataan tyyliä käyttäen performanssilla niin, että vuorovaikutukseen tuodaan jonkin erikseen nimetyn tai stereotyyppisen nimeämättömän hahmon ääni, joka taas yhdistyy metatason sosiaaliseen persoonaan ja tämän ominaisuuksiin. Tyylittelyssä hyödynnetään tyyliin rekisteriytyneiden kielellisten ja tyylillisten resurssien kimppuja.

Tyyleihin eivät rekisteriydy vain kielelliset piirteet, vaan myös muut semioottiset ainekset sekä toiminnot ja asennoitumiset. Tyylin ja asennoitumisen dialoginen yhteys perustuu merkkien sosiaaliseen indeksisyyteen. Tiettyjä kielellisiä merkkejä käyttämällä voi herättää assosiaation tyyliin, johon taas yhdistyvät tietyt sosiaaliset persoonat sekä näiden stereotyyppiset ominaisuudet ja asennoitumiset. Näistä tulee osa sitä kontekstia, jossa puhujan toimintaa tulkitaan – ja puhuja voi tiettyyn tyyliin viittaavalla performanssilla myös ohjata muita osallistujia tulkitsemaan toimintaansa tietystä näkökulmasta. Kun esimerkiksi tyttöporukka ensisilmäyksellä vaikuttaa juoruilevalta pissisjengiltä, paljastuu tarkemmin katsoen, että tytöt hyödyntävät pissistyyliin rekisteriytyneitä piirteitä performansseissaan ja kommentoivat näin omaa toimintaansa ikään kuin siihen osuisi valonheitin toisaalta. Kyse on osin itseironiasta: tytöt tiedostavat, että sellainen toiminta, joka heille itselleen on keskeistä ja tyydyttävää sosiaalisten suhteiden hoitoa, on jollekulle toiselle osa (naurettavaa) pissistyyliä.

Vaikka tyyliin hyödynnetyt resurssit olisivat globaaleja tai ainakin läpi läntisen maailman tunnettuja, tyyli saavat aina paikallisen tulkinnan. Paikallinen tarkoittaa tässä sekä toimintayhteisön että vuorovaikutuksen tasoa. Esimerkiksi somalitausta ja somalin kieli, afroamerikkalaisuuteen liittyvät kielelliset resurssit ja hip hop -tyyli kietoutuvat 2000-luvun Itä-Helsingissä yhteen toisin kuin ehkä missään toisessa ajassa ja paikassa.

Globaaleja resursseja ei myöskään oteta käyttöön sellaisenaan, vaan ne mukautetaan paikallisiin tyyliin, niistä tehdään omia. Kielellisellä tasolla tällainen appropriatio voi näkyä esimerkiksi käännökseenä: afroamerikkalaisen englannin *bro* onkin Itä-Helsingissä *veli*. Appropriatio ei kuitenkaan ole mekaaninen eikä pinnallinen prosessi, vaan näkyy myös resurssien käytössä vuorovaikutuksessa: ne taipuvat osaksi paikallisten toimintayhteisöjen tyylillisiä käytänteitä niin, että niiden avulla käydään neuvottelua juuri paikallisesti merkittävistä sosiaalisista suhteista.

4 WALLAHI, MÄ VANNON, MÄ LUPAAN

Tässä luvussa keskityn ilmaukseen *wallah(i)* '(vannon) Allahin nimeen/kautta' sekä fraaseihin *mä vannon* ja *mä lupaan*, joita käytetään *wallahin* tapaan. *Wallahi* ja osin myös rituaalit, joihin se liittyy, ovat esimerkki sellaisista tyyllisistä resursseista ja käytänteistä, jotka ovat yleistyneet tutkimissani toimintayhteisöissä nimenomaan uusien etnisten ryhmien myötä. Kuvaan ilmausten merkitystä ja käyttöä vuorovaikutuksessa, pohdin niiden performatiivista luonnetta sekä tarkastelen sitä, miten ne alkavat kerätä sosiaalista indeksisyyttä. Tarkastelu poikkeaa edellisen luvun (3.3.2) leksikaalisten resurssien tarkastelusta siten, että nyt lähdän liikkeelle nimenomaan tarkastelun kohteena olevista fraaseista enkä esimerkiksi tietyistä tyylistä. Tämän luvun lähestymistapa valottaa kielellisten resurssien muodon, merkityksen ja funktioiden sekä sosiaalisen indeksisyyden suhteita hienosyisemmin.

Kaikista tutkimieni koulujen kielellis-tyyllisistä resursseista juuri *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* ansaitsevat lähemmän tarkastelun ainakin neljästä syystä. Ensinnäkin *wallahi* ja sen valtakieliset vannomiseen liittyvät vastineet ovat saaneet runsaasti huomiota pohjoismaisissa ja keskieurooppalaisissa monietnisen nuorisokielen tutkimuksissa. Monissa maissa niistä on kehittynyt keskeisiä monietnisten tyylien indeksejä, jotka tunnustetaan laajalti. Toiseksi *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* ovat ilmauksia, joiden taajaan esiintymiseen osana tiettyjä tyyliä kiinnitin itsekkin huomiota jo kenttätyöni alkuvaiheessa. Niitä kuvataan myös haastatteluissani, ja puhuessani tutkimuksestani julkisesti kuulijat haluavat usein jakaa havaintojaan näistä ilmauksista; nuorten kanssa työskentelevät tuovat ne esiin myös oma-aloitteisesti tutkimusaiheeni kuullessaan. Kolmanneksi näiden ilmausten ja niihin liittyvien metapragmaattisten kommenttien tarkastelulla päästään käsiksi merkkien erilaisiin indeksisyyksiin, sosiaalisen indeksisyyden ideologisiin ulottuvuuksiin, rekisteriytymisprosessiin ja indeksisen kentän muutokseen. Prosessia voi verrata tutkimustuloksiin muista Pohjoismaista, joissa rekisteriytyminen on aiemman ja laajemman maahanmuuton vuoksi ollut käynnissä kauemmin.

Neljänneksi *wallahin* suhde ilmauksiin *mä vannon* ja *mä lupaan* valottaa erilähtöisten resurssien vaikutusta toisiinsa tilanteessa, jossa melko tuore maahanmuutto on tuonut kielialueelle ennestään tuntemattomia kieliä. Fraaseissa *mä vannon*, *mä lupaan* on kuvattavissa kieliopillistumiskehitys, johon ovat vaikuttaneet *wallahi* ja puhujien ja yhteisöjen monikielisyys. *Wallahia* ja *mä lupaan*, *mä vannon* -ilmauksia voisikin tarkastella myös kielikontaktin näkökulmasta ja sen termein. Kielikontaktin kuvaus rakenteelliselta kannalta ei kuitenkaan ole tässä tutkimuksessa keskeinen lähestymistapa eikä sen fokus (ks. lisää luku

7.2.3.2.). Ilmausten vuorovaikutusfunktioiden ja sosiaalisen indeksisyyden kuvaus voi kuitenkin lisätä ymmärrystä kielikontaktin sosiaalisista ulottuvuuksista, sillä *wallahi* osallistuu rekisteriytymisprosesseihin, jotka liittyvät niin sanottujen *uusien etnisyyksien* (*new ethnicities*, Hall 1989; Harris 2006; ks. luvut 1.1.1., 1.4.4, 1.4.5) syntyyn. Miten ja miksi juuri *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* nousevat tietyille tyyleille niin keskeisiksi? Mikä on se arjen vuorovaikutuksen sosiaalinen mekanismi, jossa rekisteriytyminen tapahtuu?

Annan aluksi perustietoja *wallahin* erityisestä asemasta toisaalta islamilaisissa puhekulttuureissa ja toisaalta Euroopan monietnisisissä nuorisokielissä (luku 4.1). Tarkastelen sitten sitä, millaisissa toiminnoissa ilmaukset esiintyvät omassa aineistossani ja millaisia vuorovaikutustehtäviä niillä on (luku 4.2). Lopuksi valotan sitä, kenelle ilmaukset koetaan kuuluviksi ja millaiseksi niiden sosiaalinen indeksisyys näyttää kehittyvän (4.3).

4.1 POLYKIELINEN WALLAHI

Sana *wallah(i)* ja sen valtakieliset vastineet mainitaan useimmissa eurooppalaisissa tutkimuksissa, joita 1980-luvun lopulta alkaen on tehty monietnisen kaupunkinuorison puheesta. Kotsinas (2000) antaa sanan *wallah* yhtenä esimerkkinä rinkebynrutotsissa käytetyistä ei-ruotsinkielisistä sanoista. Quistin (2000: 157) mukaan se on kööpenhaminalaisen multietnolektin ekspansiivisista piirteistä yleisin. *Wallahi* ja sen saksankielinen vastine *isch*⁸¹ *schwör* esiintyvät Kallmeyerin ja Keimin (2003) saksanturkkilaisten tyttöjen keskusteluaineistoissa, ja Appel ja Schoonen (2005: 85) mainitsevat *wallahin* (heidän transkriptiossaan *woelah*) esitellessään Hollannin monietnisen kaupunkinuorison *straattaalia*.⁸² Svendsen & Røyneland (2008) tarkastelevat monietnisen kaupunkinuorison puhetta kulttuurisesti heterogeenisilta alueilta kerätyn Upus-korpuksen Oslon osakorpuksessa, ja siinä *wallah* (norjalaisittain *wolla*) on tavallisin muun kuin norjan- tai englanninkielinen sana (mas. 71).

Alun perin *wallahi* on arabiaa ja tarkoittaa '(vannon) Allahin/Jumalan nimeen/kautta' (Elihay 2006). Ilmaus koostuu vannomisen tai valan partikkelista *wa-* (Badawi ym. 2004: 37, 293), Jumalan nimestä Allah sekä genetiivin päätteestä *-i*. Nykyarabiassa genetiivin päätte jää puheessa usein ääntämättä, ja ilmaus siis esiintyy muodossa *wallah*. Elihay (mt.) toteaa palestiinanarabian keskustelusanakirjassaan, että *wallahi* koetaan nykyisin kevyeksi valaksi, jopa niin kevyeksi, että sitä käytetään

81 Tämä *ich*-pronominin ääntöasu on nimenomaan monietniselle kaupunkipuheelte leimallinen.

82 Appelin ja Schoonenin (2005) tutkimuksessa *wallah* ei esiinny tavallisimpien *straattaaliin* liitettyjen sanojen listalla (mas. 105), mikä voi johtua tutkimusasetelmasta: tutkimus oli lomaketutkimus, jossa vastaajia pyydettiin "kääntämään" *straattaalille* tietyt hollanninkieliset sanat. Näiden joukossa ei ollut minkäänlaista *wallahin* vastinetta.

”emfaattisesti” suurin piirtein samassa merkityksessä kuin englannin *really*-sanaa.⁸³ Erillisenä lekseeminään Elishay esittelee *wallahista* kieliopillistuneen ilmauksen *walla*, jonka hän kääntää ’really’. Ilmaukset *wallah(i)* ja *walla* ovat käytössä monissa islamilaisissa maissa ja puhekulttuureissa, myös eri kielissä. Lisäksi käytetään pidempää ilmausta *wallah billa*, jossa *billa* on lyhennelmä ilmaisusta *bi ism Allah* ’Allahin nimeen’ (ks. esim. Quist 2008: 48).⁸⁴ Lähi-idästä ja Afrikasta saapuneet maahanmuuttajaryhmät ovat tuoneet ilmaukset myös Länsi-Eurooppaan.

Wallah(i) on omassakin aineistossani tavallisin uusien maahanmuuttajakielten mukanaan tuoma sana. Sitä käyttävät myös suomenkielisessä keskustelussa esimerkiksi somali-, kurdi- ja turkkilaistaustaiset. Pidempi ilmaus *wallah(i) billah(i)* on aineistossani harvinaisempi, vaikka siitäkin olen tehnyt joitakin havaintoja (esimerkki 4_1).

Esimerkki 4_1. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, marraskuu.

Välillä oppilaat esittelivät toistensa kielten taitoa huutelemalla kielenylityksiä viereiseen pöytään ja riemuitsivat, jos kielen puhuja ymmärsi: ”Noni, se ymmärsi!” Kurdityttö vakuutteli: ”mä osaan italiaa **wallahi billahi mä lupaan** mä osaan italiaa.”

Ilmauksen *wallah(i)* käyttö sopii ajatuksiin polykielisydestä ja kieleilystä (Jørgensen ym. 2011): On mahdotonta sanoa, ”mitä kieltä” *wallah(i)* on. Monetkaan sen käyttäjät eivät käytännössä puhu arabiaa. Kuvaavaa on, että Kallmeyer ja Keim (2003) kohtelevat *wallahia* yksiselitteisesti turkin sanana, koska heidän saksanturkkilaisessa aineistossaan sana ”kuuluu” lähinnä turkkilaisille. Omassa aineistossani sanaa ei voi pitää turkkilaisena, vaan etnisistä ryhmistä se yhdistetään lähinnä somaleihin. Sen kuitenkin tunnistavat ja sen merkityksen tietävät monet haastattelemistani nuorista, vaikka eivät tietäisi sanan alkuperästä. Haastatteluissa sitä pidetäänkin etniset rajat ylittäneenä sanana, jonka käyttöä kuvataan luonnehdinnoin ”kaikki käyttää” ja ”suomalaisetkin käyttää”. Nämä luonnehdinnat ovat ideologisesti ja sosiaalisen indeksisyyden kannalta kiinnostavia (ja palaan niihin luvussa 4.3), mutta eivät todenmukaisia kuvauksia ilmauksen käytöstä. *Wallah(i)* a eivät käytä ”kaikki”, vaan sen käytön sopivuutta säätelevät toimintayhteisön ja yksilöiden itselleen luoma sosiaalinen normisto. Kieleilyssäkin kielillä on ideologisia ja sosiaalisia rajoja. *Wallah(i)* a eivät myöskään käytä kaikki samalla tavoin. Kun

83 ”(As used in colloquial Arabic, this common expression is considered a comparatively mild oath – so much that it is sometimes used just for emphasis, like ‘really’ in English.)”

84 On *wallahin* nykykäytön ja merkityksen kannalta huomionarvoista, että vaikka se jo itsessään sisältää Allahin nimeen vannomisen, tuo merkitys on niin haalistunut, että ilmaisun merkityksen kannalta redundanttii *billa* (*bi ism Allah*) on koettu tarpeelliseksi (vrt. Opsahl 2009: 231).

wallahia käyttää joku, jota ei katsota sen käyttäjäksi, sen sosiaalinen indeksisyys piirtyy esiin ja käydään neuvottelua siitä, kenelle sana kuuluu.

Useimmissa monietnisen kaupunkinuorison kielestä tehdyissä tutkimuksissa mainitaan, että *wallahin* lisäksi puheessa esiintyy myös sen valtakielinen vastine, esimerkiksi Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa *jag svär*, *jeg svør*, *jeg sverger* ja Saksassa *isch schwör*. *Wallah(i)* ja valtakielinen ilmaus saattavat yhdistyä sellaisiksi formuloiksi kuin *wallah isch schwör*. Vastaaviksi suomenkielisiksi fraaseiksi ovat vakiintuneet *mä vannon* ja *mä lupaan*. Ne esiintyvät sekä itsenäisinä että yhdessä *wallah(i)n* kanssa formulana *mä vannon wallahi* (vrt. esimerkin 4_1 *wallahi billahi mä lupaan*).

4.2 WALLAHI, MÄ VANNON JA MÄ LUPAAN ASENNOITUMISEN RESURSSEINA VUOROVAIKUTUKSESSA

Fraasien *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* perusluonne on episteeminen: niillä voi ilmaista esitetyn tiedon todenperäisyyttä tai puhujan varmuutta esittämistään väitteistä (episteemisyydestä ks. Kärkkäinen 2009; Niemi 2013). Näin ne toimivat *asennoitumisen* (*stance*, Jaffe 2009) keinoina; puhuja ilmaisee niillä suhtautumista siihen, mitä hän sanoo tai mitä keskustelussa on meneillään. Käsitteeni episteemisyydestä on siis dialoginen (vrt. Niemi mp.): sillä viitataan siihen, millainen pääsy puhujalla on puheenalaisen asiaan suhteessa muihin, ja miten puhuja asemoi itsensä suhteessa tiedon varmuuteen (Stivers ym. 2011).

Tämän alaluvun tavoitteena on tutkia, millaisia asennoitumisen keinoja *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* tarjoavat. Tarkastelen sitä, millaista episteemisyyttä *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* kantavat ja kuinka laajalle niiden vaikutusala ulottuu keskustelukontekstissa: osoitetaanko niillä suhtautumista vain yhteen prosodiseen kokonaisuuteen tai vuoroon vai laajempaan sekvenssiin? Pohdin lisäksi, missä mielessä *mä vannon* ja *mä lupaan* ovat *wallahin* vastineita: ovatko ne kaikissa konteksteissa keskenään vaihdettavissa, käyttäytyvätkö ne syntaktisesti ja semanttisesti samoin, ”tarkoittavatko” ne samaa? Katson myös, millaisissa keskustelukonteksteissa ja vuorovaikutusfunktioissa ilmaukset esiintyvät ja pohdin niiden suhdetta performatiivisuuteen ja performanssiin.

4.2.1 WALLAHI, MÄ VANNON JA MÄ LUPAAN EPISTEEMISINÄ FRAASEINA: SYNTAKSIA JA SEMANTIikkaa

Sekä *wallahi*, *mä vannon* että *mä lupaan* voivat esiintyä sekä prosodisen kokonaisuuden osana että itsenäisesti, jolloin ne yksin muodostavat intonaatioyksikön (käsitteestä ks. esim. Szczepek Reed 2010). Tarkoitan tässä prosodisella

kokonaisuudella intonaatio- ja rytmikuvioltaan yhteenkuuluvaksi tunnistettavaa puheen katkelmaa, jossa on vähintään yksi prominentti paino. Prosodista kokonaisuutta seuraa mahdollisesti tauko ennen uutta kokonaisuutta. Osana prosodista kokonaisuutta *wallahi* voi esiintyä joko sen alussa (esimerkit a-b) tai lopussa (esimerkki c). Näiltä osin *mä vannon* ja *mä lupaan* käyttäytyvät samoin (esimerkit d–e ja g; f ja h). Tämä on yksi peruste tulkita *mä vannon*, *mä lupaan* -fraasit *wallahin* suomenkielisiksi vastineiksi, joita monikieliset nuoret ovat alkaneet suosia siinä, missä voisi olla myös *wallahi*. Fraaseissa *mä vannon*, *mä lupaan* ei siis ole kyse mistä tahansa *luvata*, *vannoa* -verbien käytöstä, vaan niitä voi tarkastella *wallahin* ja sen kantaman asennoitumisen *appropriationa* (Androutsopoulos & Scholtz 2003; Alim 2009; Pennycook 2010; Westinen 2014; ks. myös luku 3.3.2.2) suomalaisen kontekstiin.

- a) **wallahi** sä sanoit.
- b) **wallahi** mä näin koko ajan sitä.
- c) -- opettaja, (.) vihastuu **wallahi**.
- d) **mä vannon** se kaveri ov vitu hyvän näkönen.
- e) **mä vannom** mä maksa ennen kesälomaa mua ei kiinnosta.
- f) mä en nähny sua **mä vannon**.
- g) **mä lupaan** mä lyän se joka osuu muhu.
- h) kaikki ol lihonum **mä lupaan**.

Esimerkeissä 4_2–4_3 *wallahi* (4_2, r. 4; 4_3, r. 33, ⁸⁵), *mä vannon* (2, r. 10) ja *mä lupaan* (3, r. 43) esiintyvät itsenäisinä intonaatioyksikköinä. Molemmissa esimerkeissä on sama näille ilmauksille tyypillinen esiintymiskonteksti: kiistatilanne (vrt. Opsahl 2009: 228). Esimerkissä 4_2 meneillään on korttipeli.

Esimerkki 4_2. Välitunti. Koivulehto. Abdi (A), Lee (L) ja muut pelaavat korttia.

01 A: ei rahaa tsiittauspeli kaks tsiittauspeli peräkkäin nolla
02 euroo nolla euroo. (.) Ali kaks euroo kaks euroo.
03 L: eh he he he he
04 A: wa< wallahi.
05 (.)
06 A: mitä vittuu sä naurat(h)
07 ?: eh he

85 Leen *wallahi* rivillä 40 on kierrätetty Abdin vuorosta ja kaiuttaa *toisen ääntä*. Sen funktio on toisenlainen kuin Abdin *wallahin*. Palaan esimerkkiin luvussa 4.3.

08 ?: laitav vittu mitä vi[ttuu.
 09 L: [no ni.
 10 A: mä vannon.

Abdi on sitä mieltä, että jotkut pelaajista ovat pelanneet väärin (*tsiittaaus*, vrt. eng. *cheat*), ja hän haluaa jakaa voitot eri tavalla kuin muut pelaajat. Lee nauraa (r. 3) Abdin tosissaan esittämille syytöksille (r. 1–2). Abdin *wallahi* on reaktio Leen nauruun, ja sen ”todistusvoima” kattaa kaiken, mitä Abdi on kiistan aikana väittänyt. Siis itsenäinen *wallahi* voi viitata yhtä lausumaa pidempään jaksoon. Se luo koko tilanteeseen kohdistuvan asennoitumisen, jonka viesti on ’olen tosissani, en vitsaile’. Tähän asennoitumiseen sopii myös Abdin vuoro *mitä vittuu sä naurat(h)* (r. 6), joka osaltaan kyseenalaistaa Leen keyven tai vähättelevän suhtautumisen Abdin syytökseen. Lee ja muut haluaisivat mennä jo pelissä eteenpäin (r. 8–9), mutta Abdi puuttuu vielä erimielisyyteen fraasilla *mä vannon* (r. 10). On selvää, ettei *mä vannon* tässä liity vain yhteen lausumaan, vaan sen ilmaisema asennoituminen kohdistuu koko tilanteeseen: Abdi ilmaisee, että hän on oikeassa ja asia on otettava vakavasti eikä peliä voi jatkaa ennen kuin asia on selvitetty. Pelissä on paitsi kunnia, myös raha.

Esimerkissä 4_3 Raman on saattanut Abdin naurunalaiseksi kertomalla tapauksesta, jossa Abdi näytti tytölle kieltä puhelimesta. Abdi puolustautuu sillä, että oli tällöin vasta kolmannella luokalla (r. 33–34). Raman on eri mieltä: hänen mielestään tapaus sattui poikien ollessa kuudennella (r. 35).

Esimerkki 4_3. Oppilaanohjauksentunti. Koivulehto. Raman (R) on kertonut Leelle (L) tarinan, jossa Abdi (A) näyttää kieltä puhelimesta.

33 A: nii (- -) mil luakal me oltii jossai- (.)
 34 kolmosella.
 35 R: kuudennella.
 37 A: **w**allahi ei olluk kuudennel vi[t<
 38 [((taustahälyä))
 39 A: **w**allahi se_ei olluk kuudennella.
 40 L: **w**allahi [**s**ä lupaat kunnolla
 41 R: [fnäytäk kieltä.£
 42 L: [**w**allahi.
 43 A: [eikä se ollut toi Nel<
 44 R: **m**ä lupaa.
 45 L: **w**allahi.
 46 R: (-[kiältä.)
 47 opo: [no mut sitä voi sit laittaa mitä siäl
 48 [tarvitaa (- -)
 49 A: [turpa ki:. (.) sull_oj jotai pääs vikaa Raman.
 49 ((taustahälyä))

Abdi ottaa käyttöön *wallahin* (r. 37, 39), mutta lausumissa *wallahie i ollukkuudennella* ja *wallahi se ei olluk kuudennella* sen syntaktinen vaikutus ulottuu selvästi siihen prosodiseen kokonaisuuteen, jonka se aloittaa, olkoonkin että kiistatilanteessa sen käyttö sinänsä ilmaisee vakavaa asennoitumista koko kiistaan. Sen sijaan Ramanin *mä lupaa* (r. 44) muodostaa yksinään intonaatioyksikön. Olisi mahdollista väittää, että sen vaikutusala olisi esimerkiksi Ramanin vuoro *kuudennella* (r. 35) tai että se olisi elliptinen vastaus (*mä lupaa se oli Nelli*) Abdin väitteeseen *eikä se ollut toi Nel((li))*. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että itsenäinen *mä lupaan* on ennemminkin asennoitumisen ilmaus liittyen koko kiistatilanteeseen: Raman osoittaa sillä, että uskoo puhuvansa totta ja pysyy kannassaan Abdin vastaväitteistä huolimatta. Myös Opsahl (2009: 228, 232–233) kiinnittää huomiota siihen, että *wolla* ja *mä vannon* -fraasia vastaava *jeg sverger* ovat kiistatilanteessa tehokkaita kielellisiä keinoja, ja ne toimivat riidoissa ikään kuin ”viimeisenä oljenkortena” silloin, kun eri mieltä oleva vastustaja on saatava uskomaan omat argumentit.

Kieliopillisesti *mä vannon* ja *mä lupaan* eivät ole *wallahin* suorია käännösvastineita. *Wallahi* ei koostu subjektista ja finiittiverbistä niin kuin *mä vannon* ja *mä lupaan*. Suomen kielen keinostosta nämä fraasit kuitenkin ilmeisesti ovat monikielisten puhujien kielitajussa lähinnä sopineet täyttämään samoja tehtäviä kuin *wallahi*. Voi ajatella, että suomenkielisissä vuorovaikutustilanteissa ei ole ollut tarjolla yhtä frekventtiä ja konventionaalistunutta vannomisrituaalia.⁸⁶ Tämä seikka on edistänyt toisaalta sitä, että islamilaisissa puhekulttuureissa kasvaneet ovat alkaneet käyttää *wallahia* suomenkielisessä vuorovaikutuksessa sekä sitä, että samoihin tehtäviin on vakiintumassa kiteytyneet suomenkielinen ilmaus (vrt. Matras 2011).

Vaikka verbit *vannoa* ja *luvata* ovat tietysti vanhastaan käytössä suomessa, *wallahin* suomenkielisinä vastineina ne käyttäytyvät sekä semanttisesti että syntaktisesti osittain uudella tavalla. Tässä yhteydessä on tarpeen lyhyesti kuvata näitä uudenlaisia käyttöjä sen selventämiseksi, että aineistoni *mä vannon*, *mä lupaan* -esiintymissä on kysymys kiteytymässä olevasta ilmauksesta, joka saa omia käyttöjä ja merkityksiä – ja myös sosiaalista indeksisyyttä. Sosiaalinen indeksisyys ei kuitenkaan koske *vannoa* tai *luvata* -verbejä sinänsä, vaan nimenomaan fraaseja *mä vannon* ja *mä lupaan*. Fraasien kiteytymiseen ja niiden sosiaaliseen indeksisyyteen on vaikuttanut *wallahi*.

Kielitoimiston sanakirja (2014) määrittelee *vannoa*-verbin seuraavasti: vakuuttaa, todistaa valalla; vakuuttaa, luvata ehdottomasti. Esimerkeissä verbin täydennyksenä on joko NP (*vannoa vala kaksi sormea Raamatulla*), lauseenvastike (*vannoi rakastavansa minua ikuisesti*) tai *että*-lause (*vannoi, ettei ikinä enää ryyppäisi*). Kuvainnollisesta käytöstä mainitaan lisäksi fraasi *vannoa jonkin nimeen*.

86 Tämä ei tarkoita, ettei aiemmin olisi esiintynyt mitään vastaavia toimintoja; mahdollisesti esimerkiksi *oikeesti* on toiminut samanlaisissa funktioissa kuin *wallahi* tai *mä vannon*, ja haastatteluihssa nuoret joskus selittävätkin merkitsevän ’oikeesti’.

Verbin *luvata* merkitys taas määritellään näin: ilmaista tai vakuuttaa antavansa jollekulle jotakin, suostua tai sitoutua tekemään jotakin, antaa lupaus, sanansa jostakin. Esimerkeissä verbin täydennyksenä on joko NP (*pankki lupasi lainan*), lauseenvastike (*en voi luvata pääseväni*), *että*-lause (*hän lupasi, että saamme lähteä*) tai genetiivi + A-infinitiivi -rakenne (*lupasi lasten mennä elokuviin*). Sekä Suomen kielen perussanakirjan että Nykysuomen sanakirjan kuvaukset vastaavat olennaisilta osin Kielitoimiston sanakirjan kuvauksia. Tyypillisesti sekä lupaaminen että vannominen koskevat sellaista tietoa tai valtaa, johon puhujalla on pääsy mutta kuulijalla ei tai josta määräysvalta on puhujalla eikä kuulijalla: ei voi vannoa tai luvata mitään toisen puolesta eikä sellaista asiaa, jota ei hallitse. Samoin jos kaikilla on yhtäläinen pääsy puheenalaisen asian totuusarvoon, siinä ei ole mitään oikeaksi vakuuttamista. Edeltävien esimerkkien 4_2 ja 4_3 *mä vannon, mä lupaan* -esiintymät sopivat näihin semanttisiin ehtoihin: siinä puhujien välillä vallitsee erimielisyys siitä, mikä on asioiden oikea laita, ja episteemisiin fraasein puhujat omasta puolestaan vakuuttavat puhuvansa totta.

Fraasien *mä lupaan, mä vannon* käyttöala on kuitenkin laajentunut niin, että niitä voidaan käyttää myös silloin, kun puheenalainen asia ei ole vain puhujan hallinnassa tai siihen on kaikilla yhtäläinen pääsy (esimerkit h ja i).

- h) *kaikki ol lihonum mä lupaan.*
- i) *vittu toss_oli iso koira mä vannon* (havainnoitu bussissa: poika astuu kaveriporukan kanssa sisään bussiin ja ohittaa bussin käytävällä ison koiran.)

Tällaiset epäitsenäiset, siis osana muuta lausumaa esiintyvät, *mä vannon, mä lupaan* -fraasit ovat kieliopillistuneet modaalisen adverbien tapaisiksi.⁸⁷ Opsahl 2009 käyttää vastaavista norjankielisistä fraaseista nimitystä *discourse marker* (*diskurssinmerkkitin, diskurssipartikkeli*). Niillä puhuja korostaa omaa kokemustaan tai arviotaan puheena olevasta asiasta, ja niiden vaikutusala on lausuma, jonka osana ne esiintyvät. Tuntuu siltä, että *mä vannon, mä lupaan* -fraasit voisi usein korvata sanalla *oikeesti*; niiden merkitys on lähinnä 'todella', 'kylläpä onkin'. Kieliopillistumiskehitys on samansuuntainen kuin *wallahilla* arabiassa, jossa *wallahista* 'I swear by God' ja on kieliopillistunut *walla* 'really' (Elihay 2006).

Kielitoimiston sanakirjan esimerkkien mukaisesti *vannoa* tai *luvata* -verbillistä päälauseetta ja sitä seuraavaa alisteista sivulauseetta on suomessa

87 ”Modaaliset adverbit ja partikkelit edustavat episteemistä modaalisuutta: ne ilmaisevat puhujan varmuuden astetta tai arviota sanotun todenperäisyydestä, puheenalaisen tilanteen todennäköisyydestä.” (VISK § 667.)

pääsääntöisesti yhdistänyt konjunktio *et(tä)*.⁸⁸ Omassa aineistossani tuo konjunktio lähes aina⁸⁹ puuttuu, niin kuin esimerkeissä d, e, g. Konjunktin puuttuminen ja fraasien liittyminen saumatta muuhun lausumaan vähentää niiden lausemaisuuftaja tukee niiden tulkintaa kieliopillistuneiksi modaalisiksi adverbiksi (vrt. Kärkkäinen 2003: 44–45, *I think (that)*).

Fraasit *mä vannon, mä lupaan* ja niiden esiintymien kirjo aineistossani muistuttavat Kärkkäisen (mt. 38) kuvaamia *episteemisiä fraaseja (epistemic phrases)*, mitä pidän sopivana nimityksenä myös aineistoni *mä vannon, mä lupaan* -fraaseille. Niissä on tyypillisesti yksikön 1. persoonan subjekti ja preesensmuotoinen havainto-, ajatus- tai sanomisverbi (mts. 43–45). Englannissa episteemiset fraasit, esimerkiksi *I think*, liittyvät usein muuhun syntaktiseen kokonaisuuteen ilman *that*-konjunktia, mitä on pidetty merkinä niiden kieliopillistumisesta (mp. 44–45). Ne voivat kuitenkin esiintyä myös itsenäisinä (mp. 72). Samoin *mä vannon* ja *mä lupaan* voivat esiintyä sekä itsenäisinä että osana muuta lausumaa, ilman konjunktia. Kärkkäinen (mp. 23) nostaa esiin Biberin ja Fineganin (1988) havainnon, jonka mukaan asenneadverbien kirjaimellinen merkitys usein poikkeaa niiden diskurssifunktioista. Tämä sopii kuvaamaan myös adverbistuneita *mä vannon, mä lupaan* -fraaseja; *vannoa-* ja *luvata-*verbit erkaantuvat sanakirjamerkityksestään. Kieliopillistumisprosessin tässä vaiheessa merkitykset elävät toimintayhteisöissä rinnakkain. Fraaseilla *wallahi, mä vannon, mä lupaan* on siis toisaalta sellaisia käyttäjiä, joissa niillä otetaan kantaa puheenalaisen asian totuudellisuuteen tai puhujan varmuuteen siitä, ja toisaalta sellaisia, joissa ne korostavat puhujan omaa kokemusta puheenalaisesta asiasta. Kun haastatteluissa syntyy keskustelua *wallahin* merkityksestä, sille annetaan erilaisia käännöksiä. Kara, Shadi ja Mary kääntävät sen toisaalta sanalla *oikeesti*, toisaalta fraasilla *mä vannon* (esimerkit 4_4, r. 3, 6; 4_5, r. 3).

Esimerkki 4_4. Haastattelu. Mary (M), Shadi (S), haastattelija, HL (H).

Mäntymetsä.

- 01 M: no eks os: [eks se ((wallahi)) ollu sillee et
02 S: [oikeesti.
03 M: oi[keestit tai mä vannon.
04 H: [oikeesti. (.) joo.

88 *Luvata* ja *vannoa* -verbien käyttäjiä ei kylläkään ole systemaattisesti tarkasteltu muissa, esimerkiksi varhemmissa tai yksikielisistä toimintayhteisöistä kerätyissä keskusteluaineistoissa.

89 Aineistossani on yksi keskustelu, jossa *mä vannon* -fraasia seuraa *et(tä)*:

- ? vittu miks kellää ei oor röökkii.
? oha.
A: Kalle **mä vannon et** sill_o aina röökkii.
? kellä.
A: Kallel.

05 H: joo-o.
06 S: se ov vannomine.
07 H: mhy[hy.
08 M: [nii.

Esimerkki 4_5. Haastattelu. Kara (K), Aziza (A), haastattelija, HL (H).

Mäntymetsä

01 K: - - se on vaa sillee esim- (.) esim vaikka jos mä- (.)
02 kysyn toltä et menitsä tänää kouluu ja jos se sanoo
03 wallah(i) mä menin.(.) niiku et- (.) oike[e< mä vannon et
04 H: [niin oikeestim
05 K: mä menin niinku.
06 H: mä menin mm.
07 A: tais sillee jos joku kertoo sulle nii ilost uutista et sä
08 et kos[kaam meinaa uskoo;
09 K: [nii- (.) nii sit sä oot sillee
10 [wallahi@
11 A: [(nis sun ov vaa) °wallahi°
12 K: nii-i. (.) sillee et- (.) @oikeestikko@ tyylii semmost;
13 (.) tai- (.) vanno[tsä:
14 A: [ootsä tosissas.
15 H?: [mhyhy
16 K: [nii.
17 A: mm.

Haastatteluissa tulee esiin myös vuorovaikutuskonteksteja, joita pidetään *wallahille* tyypillisinä (ks. myös luku 4.3). Edellä Aziza kuvaa sen käyttöä uutisen kerronnassa (esimerkki 4_5, r. 7–14), jossa sitä käytetäänkin (ks. luku 4.2.2).

Kärkkäinen (2003: 18, 23–24) huomauttaa, että kuvattaessa episteemisen aineksen semantiikkaa ja vuorovaikutusfunktioita puheenalaisen asian absoluuttinen totuus tai valheellisuus tai puhujan tieto tästä ei välttämättä ole hedelmällinen lähtökohta analyysille. Merkityksellistä on se, miten episteemiset ainekset luovat osallistujien asennoitumista ja sitoutumista meneillään olevaan toimintaan. Opsahl (2009: 221–225) lähtee ajatuksesta, jonka mukaan asioiden totuusarvon osoittaminen on sinänsä keskeistä Oslon monietnisen nuorison keskustelutyylissä (mas. 221): ”Conversation among adolescents in multiethnic areas in Oslo seem to be characterized by the use of a set of discourse markers which emphasize the truth value of utterances, thus contributing to an extended degree of epistemic focus.” Luen taustalta tarpeen ja yrityksen selittää sitä, miksi juuri sellaisista fraaseista kuin *wallah(i)* ja sen valtakielisistä vastineista tulee monietniseen nuorisoon liitettyjä sosiaalisia indeksejä. Itse en hakisi selitystä siitä, että episteemisyytensä olisi nuorten tai monietnisen nuorison vuorovaikutuksessa jotenkin keskeisempää kuin muunlaisten ihmisten keskusteluissa.

Muotoilisin kysymyksen seuraavasti: mitä sellaista on juuri *wallah(i)ssa* ja sen vastineissa, että ne herkästi kehittyvät jopa ikonisiksi sosiaalisiksi indekseiksi? Niiden on oltava sillä tavalla salientteja, että puhujat ovat niistä edes jossain määrin tietoisia (Schilling-Estes 2002; Woolard 2008: 441). Woolard (mp.) ehdottaa kahta edellytystä ikonisaatiolle: ikoniksi kehittyvät kielelliset resurssit ovat puheessa frekventtejä, ja ne luovat riittävän kontrastin muihin kielellisiin ja tyyllisiin resursseihin (ks. myös Rickford & McNair-Knox 1994). Woolard (mas. 438) viittaa ikonisaatiolla Irvinen ja Galin (2000) ideologiseen prosessiin, jossa kielelliset piirteet ymmärretään inherentisti osaksi käyttäjiensä ominaisuuksia jopa niin, että äänneissä kuullaan niitä ominaisuuksia, joita käyttäjiin liitetään. Ikonisaatio tarjoaa tässä relevantin näkökulman, koska se perustuu sosiaaliseen indeksisyyteen – ikoninen tulkintakin on osa rekisteriytymisprosessia.

Woolardin mainitsemat ikonisaation edellytykset – frekventti esiintyminen ja kontrastin luominen – sopivat *wallahiin* sekä *mä vannon* ja *mä lupaan* -fraaseihin. Sellaiset ilmaukset kuin *wallahi* ja *waryaa* (ks. luku 3.3.2.3), joille on alkanut kehittyä etnisyyteen liittyvää sosiaalista indeksisyyttä, ovat somalien puheessa niin frekventtejä, että somalien keskustelua joka päivä kuunteleva alkaa kiinnostaa niihin huomiota. *Wallahi* on myös ympäristön kielellisistä resursseista riittävästi poikkeava: siinä (niin kuin *waryaassakin*) on suomalaisessa puheessa melko epätavallinen sananalkuinen puolivokaali /w/ ja lisäksi sen sanapaino on penultimalla suomen sananalkuisesta painosta poiketen. Näin *wallahi* kantaa riittävästi ”vierasta” vaikutelmaa erottuakseen; siinä on jotain emblemaattisesti vierasta (ks. Irvine & Gal 2000: 39–46). Uusi ja ”vieras” on myös juuri tällainen, näin frekventti vannomisen käytänne sinänsä. Dirim (2005: 33–34) huomauttaa, että saksalaistaustaiset, jotka Hampurissa ovat omaksuneet turkkilaisia ilmauksia (esimerkiksi *wallahin*), ovat omaksuneet myös niiden tyyppilliset käyttökontekstit ja asennoitumisen, jota ne kantavat. Yli kielellisen, kulttuurisen ja etnisen rajan siirtyä siis kokonainen vuorovaikutuskäytänne, ei vain kielellinen resurssi.

Vaikka fraasit *mä vannon*, *mä lupaan* eivät äänneasultaan ole ”eksoottisia”, kiteytyneinä, modaaliadverbin kaltaisina episteemisinä fraaseina ne poikkeavat aiemmasta *luvata* ja *vannoa* -verbien käytöstä, mikä tekee niistä salientteja ja mahdollistaa niidenkin kehittymisen sosiaalisiksi indekseiksi. Tyyllillä ja sosiaalisella indeksisyydellä on kuitenkin yhteys siihen, miten tietyt sosiaalisestikin salientit kielelliset resurssit kimputtuvat tiettyihin toiminnan tyypeihin tai vuorovaikutusgenreihin ja indeksoivat (myös) niitä.

4.2.2 WALLAHI JA MÄ VANNON SENSATIIOUUTISTEN KERRONNAN GENRESSÄ

Käsittelen tässä luvussa episteemisiä fraaseja kerronnan genressä, jota kutsun nimellä sensatiouutiset. Tarkoitan genrellä toimintayhteisöissä vakiintuneita toiminnan tapoja, joissa on joitakin vakiintuneita muodollisia piirteitä (vrt. Bahtin 1986; Briggs & Bauman 1992; Raevaara & Sorjonen 2006; Rampton 2006; Coupland 2007). Tällainen genren määritelmä tulee hyvin lähelle Levinsonin (1979) toimintatyyppin (*activity type*) käsitettä, mutta haluan genre-termiä käyttämällä korostaa kielen poeettista, jopa artistista, performanssiin liittyvää elementtiä (Bauman & Briggs 1990), joka on erityisesti esillä tarinankerronnassa.

Sensatiouutiset ovat kerrontajaksoja, joiden ytimessä on jokin uhkaava mennyt tapahtuma. Tapahtumat voivat kuulostaa uskomattomilta, ja siksi ne esitetään sensatiomaisina uutisina. Sensatiouutisiin liittyy *kerrottavuus* (Sacks 1992a: 775, 1992b: 16; Routarinne 2003; Georgakopoulou 2007): niiden tapahtumat ovat niin poikkeuksellisia, että ne on ilman muuta jaettava läheisten ystävien kesken. Sensatiouutisiksi rakentuvien kertomusten kerrottavuus, onnistuminen ja koko olemassaolo perustuvat kuitenkin vain siihen, että muut osallistujat hyväksyvät uutisen niin jännittäväksi, että se kannattaa kertoa. Muiden on osallistuttava kerrontaan tai vähintään annettava kertojan kertoa ja asetuttava yleisöksi. Osa kerronnan tarkoitusta on kerronta itse; kerrontatilanteen intensiivisyys ja illuusio siitä, että näin uskomattomat tapahtumat ovat tulleet todeksi (Goffman 1986: 506–508). Kerronnan aikana vallitsevat kahden maailman lait: on kerrontatilanne, jossa *esittäjä* (*animator*, Goffman 1981), kutsun häntä mieluummin *kertojaksi*, esittää tarinan, ja tarinamaailma, jossa tarinan *henkilöt* (vrt. *figure*, Schiffrin 1990; Georgakopoulou 2007) toimivat (vrt. *telling* vs. *taleworld*, Georgakopoulou 2007, 2008: 603). Tällainen eronteko on episteemisyden kannalta keskeinen: Kertoja saattaa ensinnäkin tietää enemmän kuin tarinan henkilö tarinan maailmassa. Myös kertojan ja tarinan henkilön asennoituminen tapahtumiin voi olla erilainen, esimerkiksi juuri siksi, että tarinan maailmassa henkilö saattaa tietää niistä vähemmän kuin tapahtumia myöhemmin ulkopuolelta kuvaava kertoja, vaikka kertoja ja henkilö olisivatkin fyysisesti sama henkilö. Toiseksi tarinamaailman hyväksyminen on välttämätöntä kertomuksen synnyllä: osallistujien on osoitettava uskovansa siihen, että tarinamaailman tapahtumat olisivat mahdollisia, ja on kertojan tehtävä saada heidät uskomaan tähän (Goffman mp.). Siksi sensatiouutisen kertoja tarvitsee episteemisiä aineksia, jotka osoittavat hänen omaa varmuuttaan puheenalaisesta asiasta tai vetoavat muiden osallistujien kokemukseen.

Kerrontaa edeltää usein johdantosekvenssi (Routarinne 1997), jossa kertoja tarjoutuu kertojaksi ja kuulija(t) lupaavat tehdä tilaa kerronnalle. Kertojan ja kuulijoiden roolit eivät kuitenkaan ole näin suoraviivaisia, vaan kerronta rakentuu usein osallistujien yhteistyönä. Arjen narratiivien tutkimuksessa tätä ovat korostaneet

muun muassa Ochs ja Capps (1991), Georgakopoulou (2007) ja Spreckels (2008). Silti aineistoni tarinoissa on usein erotettavissa johdantosekvenssi, joka edeltää varsinaista kerrontajaksoa. Se koostuu kertojaksi tarjoutuvan etiäisestä, jota on kutsuttu myös tarinan tiivistelmäksi, sekä muiden osallistujien reaktioista siihen.

Seuraavien esimerkkien (4_6–4_7) kertomusten tapahtumissa on lähtökohtaisesti jotain niinuskomatonta, että niiden esittämisessä on sensaatiomaisen uutisen kerronnan piirteitä (uutisten esittämisestä vuorovaikutuksessa ks. Maynard 2003). Jo sensaatiouutisten etiäisistä on ymmärrettävissä tapahtumien poikkeuksellinen uutisarvo ja kerrottavuus. Kertojaksi tarjoutuva voi etiäisessä esimerkiksi osoittaa affektista asennoitumista tapahtumiin. Esimerkeissä 4_6 (r. 9) ja 4_7 (r. 1 *vittu eilem mum broidil oli ihan kuset housuu*) affektista asennoitumista luo muun muassa *vittu*-partikkeli.

Esimerkissä 4_6 Abdi kertoo siitä, kuinka isommat somalipojat hyökkäsivät hänen kimppuunsa kuntosalilla. Kertomuksen tiivistelmä on *mä ov vittu (ts) eile< sai< mä sai turpaa eilev vittu* (r. 9–10). P reagoi tähän vuorolla *oikeesti*, jota voi pitää rituaalistuneena epäuskon ilmauksena (*display of ritualised disbelief*, Heritage 1984). Sen avulla P topikalisoii ja vastaanottaa uutisen ja antaa tilaa sen kerronnalle.

Esimerkki 4_6_a. Välitunti. Mäntymetsä. Abdi (A) ja Lee (L) ovat lähdössä ulos. Abdi kehottaa Leetä hakemaan takin, ja tämä ilmeisesti lähtee tilanteesta (rivin 8 vuoro kuulostaa siltä, että Lee huutaa sen kauempaa). Kesken Abdin ja Leen sananvaihdon Abdi huomaa toisen koulutoverinsa. Pelkän nauhan perusteella on mahdotonta tarkkaan päätellä, mitä rivin 9 vuoron aikana tapahtuu – siis mihin älä on reaktio – mutta nauha kuulostaa siltä, kuin toveri kävisi (leikillään) fyysisesti käsiksi Abdiin.

01 A: mennää hakeen takki vammane.

02 R: (- -)

03 A: no mennää hakee takki.

04 (,)

05 A: [takki.

06 L: [em mä (hae) takkii.

07 A: whatsup.

08 L: ei ok kylmä [(- -)

09 A: [älä oike< m(u_om) mä ov vittu (ts) eile<

10 sai< mä sai turpaa eilev vittu.

11 P: oikeesti.

Esimerkissä 4_6 varsinaisen kerrontasekvenssin aloittaa *wallahi* (r. 12). Se paitsi avaa tarinan on vastaus P:n vuoroon *oikeesti*.⁹⁰ *Wallahi* esiintyy uudestaan (r. 24),

90 Muun muassa Quist (2008) on kuvannut vierusparinomaisen *-walla? -walla* 'todellako?; todella', jossa

kun Abdi lopettelee tarinaansa; se edeltää lausumaa *mä oliv vittu lol*, joka lopettaa taukoa edeltävän sekvenssin myös aiemmin (r. 19).

Esimerkki 4_6_b. Välitunti. Koivulehto. Abdin (A) tarina siitä, miten vanhemmat somalit hyökkäsivät hänen kimppuunsa kuntosalilla.

- 11 P: oikeesti.
12 A: wallahi kuntosalilla jotkut somput oli vittu- .hh
13 aletaas mätkii;
14 mä en ees ↑tuntenun nii↑tä; .h
15 ne oli vähä mua isom↑pii; .hh hh
16 sit mä oliv vittu e:n alam mä vaa halusi
17 hakkaa niit säkkejä rauhassa.
18 ne oli sillee et hakkaa niit säkkejä.
19 mä oliv vittu lol.
20 (0.4)
21 A: mä kutsuk kummiskim mu isoveljet.
22 sit mä vaam potkase siihen säkkii.
23 sit ne vaat tulee vääntääm muj jalkaa (@woraa@).ehh
24 wallahi.
25 mä oliv vittu lol.
26 (0.8)
27 A: ↓saatana.↓
28 (0,7)
28 A: mitä se auttaa jos soittaa isoveljet vittu kus sä saat
29 viäl turpaa.

Vuorojen *wallahi* ja *mä oliv vittu lol* (r. 24–25) jälkeen tauko (r. 26) soisi paikan P:n evaluaatiolle, mutta sitä ei tule. Evaluaation esittää Abdi itse (r. 27–29). Tapahtuu asennonvaihdos (ks. *footing*, Goffman 1981: 128, ks. myös Georgakopoulou 2007: 16): Abdi siirtyy tarinamaailmasta kerrontatilanteen aikaan ja paikkaan. Riveillä 27–29 Abdi ei enää puhu kertojan roolissa, vaan on omien sanojensa esittäjä ja tekijä koulun aulassa. Abdi merkitsee asennonvaihdoksen prosodisesti hyppäämällä huomattavasti matalampaan sävelkorkeuteen⁹¹ (vrt. Couper-Kuhlen 1999; Klewitz & Couper-Kuhlen 1999) ja mahdollisesti myös sanavallinnalla *saatana*, joka on affektinen, mutta tyylillisesti erilainen kuin esimerkiksi aiemmin tarinassa käytössä ollut *vittu*. *Wallahin* esiintyminen tarinamaailmaan sijoittuvan kerrontajakson aloituksessa ja lopetuksessa houkuttelee näkemään kerronnassa symmetriaa ja *wallahilla* kerronnan jäsentämiseen liittyviä tehtäviä.

nousevalla intonaatiolla *walla?* ilmaistaan kysymystä, johon odotuksenmukainen vastaus on *walla* laskevalla intonaatiolla. Tässä esimerkissä etujäsen on suomenkielinen *oikeesti*, mutta siihen kelpaa vastaukseksi *wallahi*. (Ks. myös Opsahl 2009: 226.)

91 Vuorovaikutuksen keskittyvässä prosodiantutkimuksessa käytettäisiin termiä *register shift* (ks. esim. Klewitz & Couper-Kuhlen 1999). Tässä lähestymistavassa *register* viittaa äänialaan.

Esimerkissä 4_7 Lee ja Abdi keskustelevat jonkinlaisesta kepposesta, jonka kohteelle ilmeisesti esitetään yllättävässä tilanteessa yllättäviä kysymyksiä, ja nämä kysymykset luovat sellaisen tunnun, kuin pilan kohdetta kuulusteltaisiin tai epäiltäisiin jostakin, mahdollisesti rikoksesta. Aiheesta rakentuvat kerrontajaksot muistuttavat esimerkin 4_6 kerrontaa siinä, että nekin kertovat menneisyyden tapahtumasta (Abdin ja Leen kokemuksista liittyen tähän pilaan), johon on liittynyt jotakin uhkaavaa tai jopa vaarallista.⁹²

Esimerkki 4_7. Oppitunti. Koivulehto. Nuorten parissa kiertää jokin temppu, jolla voi ilmeisesti pelotella toisen uskomaan, että häntä epäillään jostakin, ehkä rikoksesta. Abdi (A) ja Lee (L) keskustelevat tästä.

01 L: vittu eilem mum broidil oli ihan kuset housuu mä tein
02 sillee et kaikki tälle mis luakas mis [(- -)
03 A: [ai isoveli.
04 L: pikku vit:tu.
05 A: fehff
06 L: tei kaikki.=vittu se oli sängys ei vittu mä en saa nukuttua
07 tällei.=kolmelt se vast sai nukuttuu taas.
08 A: mä jouduik kertoom mu< mum mä joudui kertoom mum
09 perheellev vittu. .hh ku jotkut vaa itki siälä @ei (- -)@
10 **mä vannon.**
11 .hh iha(t) toiset tulee ihap paniikkii.
12 sit se oli ei ot tollasta neljää pilkku kaks
13 senttimetrii,=sillei. .hh
14 ne ov vaa sellast läppää mut sit kuk @kysyy< (.) mis mä
15 oon töissä mitä mä tein tänään-@
16 ihan kuj joku vakoilussa **mä vannom** mun sisko tuli vaa
17 .hh kyy:neleet vaa-
18 wallahi se (-) oli >fläppää läppää< tää oli
19 #tshiittausta vittu.#f
20 khe he
21 (.)
22 **fmä vannon.f**
23 ekaks makim meni ihav vittu paniikkii katoiv vaa
24 ympärille,
25 .hhh
26 lähin kirjastost pois em puhunuk kenellekkää.
27 meniv vaa iha hiljaa himaa-
28 .hhh
29 vittu huh huh.
30 L: joo.

⁹² Esimerkin analyysia hankaloittaa se, ettei minulla ole selvää käsitystä puheena olevasta asiasta. En tiedä, millainen pila on tai kuka sen on Abdille tehnyt millaisessa tilanteessa, enkä tiedä, mihin liittyy ”neljä pilkku kaks senttimetrii” (r. 12), joka tuntuu olevan jollakin lailla keskeisessä roolissa pilassa.

31 A: sit seuraavam päivän vasta mullek kerrottii mä en saanu
32 seu< unta suunnillee.
33 (,)
34 A: ((laulelee))

Esimerkissä 4_7 Abdin kerronnassa toistuu *mä vannon* -fraasi. Kahdesti se muodostaa yksinään intonaatioyksikön (r. 10 ja 22). Riveillä 1–7 kertojana on Lee. Hän kertoo tehneensä nuorten keskuudessa liikkeellä olleen pilan pikkuveljelleen. Lee aloittaa kerronnan kesken oppitunnin vieressään istuvalle Abdille. Rivien 1–2 vuorosta näkee, että Lee olettaa Abdin tietävän mistä on kysymys, kun hän esittelee topiikin toistamalla pilassa ilmeisesti käytettäviä kysymyksiä, esimerkiksi *mis luakas*. Leen kerrontaa seuraa Abdin kerronta (*second story*, Sacks 1992b), joka alkaa rivillä 8.

Kertomuksen *mä vannon* -fraasit jäsentävät kerronnan rakentumista niin, että niiden jälkeen kertomuksessa alkaa jonkinlainen uusi osuus. Aluksi Abdi perustelee, miksi joutui kertomaan pilasta perheenjäsenilleen (r. 9). Tätä seuraa *mä vannon* (r. 10). Sitten Abdi taas kuvaa pilaa yleisemmällä tasolla (r. 11–16), minkä näkee muun muassa preesensistä (*jotkut tulee ihan paniikki*) ja nollapersoonasta (*sit kuk kysyy - -*). Tämä yleisen tason kuvailu loppuu sanoihin *ihan kuj joku vakoilussa*, ja jaksoa seuraa jälleen *mä vannon* (r. 16). Vaikka rivin 16 *mä vannon* on intonaatioyksikön keskellä, sekin asettuu näkökulmien välille: *ihan kuj joku vakoilussa* liittyy vielä pilan yleisen tason kuvailuun, kun taas *mun sisko tuli vaa ja kyyneleet vaa* kuvaavat konkreettisia tapahtumia Abdin kotona. Rivin 22 *mä vannon* taas lopettaa osion, jossa Abdi kuvailee pilan vastaanottoa perheessään (r. 16–18), ja sen jälkeen riviltä 22 eteenpäin Abdi kertoo siitä, miten hän itse joutui pilan kohteeksi.

Rajakohdat ovat asennonvaihdoksia siinä mielessä, että niissä näkökulma kertomukseen muuttuu. Lisäksi erityisesti itsenäiset *mä vannon* -fraasit (r. 10 ja 22) asettuvat kohtiin, joissa Leellä olisi mahdollisuus ottaa vuoro, vaikka käykin niin, että Abdi jatkaa. Niillä on näin merkitystä sen kannalta, miten kerronta rakentuu osallistujien yhteistyönä, siis kerronnan sekventiaaliseen rakentumiseen liittyviä tehtäviä (Schegloff 2007b: 2). Kerrontasekvenssin lopettava *mä vannon* (r. 10 ja 22) on hyvin samankaltainen resurssi kuin esimerkin 4_6 *wallahi* (r. 24). *Wallahi* ja *mä vannon* kattavat näissä tapauksissa edellä olleen pitkäkhön jakson. Niillä pidetään yllä koko kerrontaa kannattelevaa kertojan asennoitumista kertomukseensa: ne perustelevat tapahtumien uutisarvoa ja kerrottavuutta sekä viestivät kertojan ottavan vastuun kertomuksestaan.

Erilaiset (kerronnan) genret vaativat erilaisia kielellisiä resursseja. Sensaatiouutisten kerronnassa on vakiintuneita sekventiaalisia paikkoja episteemisen asennoitumisen resursseille. Käsittelemissäni esimerkeissä Abdin kerronnassa noihin paikkoihin asettuu *wallahi* tai *mä vannon*. Paitsi että ne järjestävät kerrontaa, rakentavat osallistumiskehikkoa ja käyvät neuvottelua tapahtumien

episteemisistä ehdoista, niille voi tällaisten kerrontatilanteiden toistuessa kehittyä muunkinlainen tehtävä: ne ovat indeksi genrestä itsestään. Ne osaltaan auttavat samaan toimintayhteisöön sosiaalistuneita tunnistamaan, mitä tilanteessa on meneillään. Tämä havainto herättää kiinnostavia kysymyksiä asennoitumisen, rekisteriytymisen, genren ja tyylin suhteesta.

4.2.3 WALLAHIN PERFORMATIIVISUUS JA PERFORMANSSI

Performatiivisuus kielitieteen terminä liitetään J.L. Austinin teoriaan (1962). Austinilaisen performatiivisuuden ytimessä on ajatus siitä, että puheella saadaan aikaan jokin vallitsevien asiain tilain muutos. Ei vain todeta jotain, vaan tehdään teko (ks. Laitinen & Rojola 1998; Carlson 2005).⁹³ Usein tällainen performatiivisuus liittyy institutionaalisuuteen: tietyin formuloin vihitään avioliittoon, kastetaan lapsi, vakuutetaan oikeussalissa rehellisyyttä käsi Raamatulla. *Wallahin* voi nähdä ”alkuperäiseltä” luonteeltaan performatiivisena, vaikka omassa aineistossani institutionaalisuus puuttuukin sen käyttökonteksteista. Vannomalla Jumalan nimeen puhuja saattaa voimaan sellaisen tilan, jossa hänen oletetaan puhuvan totta.

Aineistossani *wallah(i)n* performatiivinen merkitys tulee erityisesti esille rituaalinomaisissa vannomisjaksoissa, joissa puhuja pyytää toista vakuuttamaan jonkin asian todenperäisyyden. Rituaalinomaisuus syntyy siitä, että rituaalin sanallinen muoto on pitkälti konventionaalistunut sekä siitä, että asiat tällä performanssilla merkitään erityisen tärkeiksi, Jumalan nimeen vannomisella jopa maallisesta arjesta poikkeaviksi (Rampton 2006: 174). Vuorovaikutusjakson kehystäminen osallistujien tunnistamaksi rituaaliksi palvelee rituaalin tarkoitusta, jonka avulla osallistujat määrittelevät moraalisen sitoutumisensa ja vastuunsa vuorovaikutustilanteessa (Goffman 1981: 17–18). Rituaalinomaisissa vannomisjaksoissa *wallah(i), mä vannon* tai näiden yhdistelmä on preferoitu vastaus edelliseen vuoroon (vrt. Quist 2008: 47), joka voi olla esimerkiksi muotoa *vanno, vannotsä* tai *sano wallahi*. Esimerkissä 4_8 Raman on tivannut Abdilta salaisuutta. Hän lupaa (r. 3) olla kertomatta sitä eteenpäin. Abdille *en kerro* ei riitä lupaukseksi, vaan hän kutsuu Ramanin vannomisrituaaliin vuorolla *sano wallahi* (r. 4). Raman tunnistaa kutsun ja vastaa odotuksenmukaisesti *wallahi* (r. 5). Abdi täydentää valaa vielä fraasilla *isäs pään nimeen*, joka joskus myös liittyy muihin vannomisfraaseihin, esim. *mä vannon äitini pään nimeen*.

93 Austinin teoriaa voi kritisoida vuorovaikutuksen toimintaluonteen yksinkertaistamisesta (vrt. Hakulinen 1989). Oikeastaan omakin lähtökohtani on sellainen, että kaikki kielenkäyttö on toimintaa, jolla tehdään jotakin. Juuri *wallahin* yhteydessä on kuitenkin hyödyllistä tarkastella sen luonnetta ns. klassisena performatiivina.

Esimerkki 4_8. Oppitunti. Koivulehto. Abdi (A) ja Raman (R) keskustelevat.

- 01 A: no vittu ku em mä viitti k<
02 em mä kerros sullek kus sä kerrot kaikille:.
03 R: en kerro.
04 A: sano wallahi.
05 R: wallahi.
06 A: [isäs pään nimee.
07 ? [(- -) ohjelmii.

Rituaalinomaisissa vannomisjaksoissa *wallahilla* luodaan puhujan ja kuulijan välinen sopimus, joka velvoittaa heitä ja määrittelee heidän moraaliset rajansa suhteessa toisiinsa (vrt. Coupland 2007: 101). Se on kulttuurisesti rekisteriytynyt tällaisissa tilanteissa toimivaksi performatiiviksi (Agha 2007: 61), mikä on performatiivisuuden kannalta tärkeämpää kuin ilmauksen kieliopillinen muoto. Länsimaisessa kieli- ja kulttuuripiirissä syntyneessä, austinilaisessa performatiivisuuden kuvauksessa performatiivisille ilmauksille tyypillisinä on pidetty 1. persoonaa sekä preesensmuotoisia sanomisverbejä (*verba dicendi*). Tyypillisiä esimerkkejä ovat juuri *vannon* ja *lupaan*. (Austin 1962; ks. myös Carlson 2005). Selittäneekö omalta osaltaan juuri *luvata* ja *vannoa* -verbien kulttuurisesti konventionaalistunut performatiivinen luonne sen, että ne ovat sopineet *wallahin* suomenkieliseksi vastineiksi (eikä niiden sijaan ole käytössä esimerkiksi *Allahin nimeen* tai *Jumalan nimeen*)?

Esimerkissä 4_9, joka on kirjattu muistiin havainnosta, käytössä ovat sekä *mä lupaan*, *mä vannon* että *wallahi*.

Esimerkki 4_9. Kenttäpäiväkirja. Koivulehto, marraskuu.

- A: mä lupaan mä lupaan (et se on)
Lee: vanno tolle, vanno
A: mä vannon wallahi

Tilanteessa Abdi, Lee ja kolmas poika keskustelevat, ja vannomisen kohteena oleva asia on sellainen, että Lee hyötyisi siitä, jos kolmas poika uskoisi Abdia. Abdi vakuuttaa aluksi *mä lupaan* -fraasilla, jolla tässä voi nähdä totuuteen ja puhujan sitoutumiseen liittyvän episteemisen merkityksen sekä performatiivisen luonteen. Lee kuitenkin yllyttää Abdia vielä rituaalinomaisempaan vannomiseen. Leen *vanno tolle*, *vanno* on rituaalissa jokseenkin epäkonventionaalinen, sillä tilanne, jossa kolmas henkilö ”välittää” vannomisen kahden välillä, on harvinainen. Kuitenkin siinä on 2. persoonan imperatiivi *vanno*, jota käytetään myös kahdenvälisissä vannomisjaksoissa. Abdi tulkitsee Leen vuoron rituaalinomaiseksi kutsuksi ja vastaa siihen konventionaalisesti fraasilla *mä vannon wallahi*. Vaikka on sellaisia konteksteja, joissa *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupaan* ovat lähes miten vain keskenään

vaihdettavissa, juuri tämän esimerkin valossa ne asettuvat selvään hierarkiaan sen suhteen, kuinka konventionaalistuneita ne ovat vannomisrituaaleihin ja millainen on niiden performatiivinen teho. Verbillä *luvata* ei muodosteta vannomisrituaaliin kutsuvia vuoroja eikä se myöskään kelpaa vastaukseksi niihin. Vastaukseksi ei myöskään kelpaa pelkkä *mä vannon*; tällaiseen rituaaliseen vannomiseen kuuluu *wallahi*. Abdi ja Raman kuvaavat tätä haastattelussa (esimerkki 4_10):

Esimerkki 4_10. Haastattelu. Abdi (A), Raman (R), haastattelija, HL (H).

Koivulehto.

- 01 H: eks suamekskiv vois; (.)nykyään sanotaan suameksi et mä
02 vannon.
03 A: #joo (-)#
04 H: liittyyks se teiäm miälest siihe onks se tullus siitä.
05 A: em<
06 R: no e:i kus su< se ov vaa n< semmone et sinnev voi aina
07 huijata eikä siit tuum mitää, (.) mut- (.) niiku jos sanoo
08 wallahi se on aika tärke; (.) sit sillee niiku- [(osa-)
09 A: [se on
10 niikuj jumalan; (.)nimeev vannomista täl[lee.
11 H: [nii. (.) ai nii et
12 sum miälestä se niinku ei tarkota niim paljo jos sanoo
13 suameks.
14 R: nii.
15 H: mm-m.
14 R: tai sillee.
15 H: mm.
16 A: no riippuu mite sanoo suameks tiätsä jos; (.)
17 suomalaisetkiv vannoo vaikka isäni pää< nykyä käytetää
18 aika paljoki isäni pään nimee ja .hh äitini pään
19 nimee esimer[kiks jostai pikkujutusta,
20 H: [ahaa;
21 A: mä löysi ra< kaks euroo maasta sit se; (.) isäs pään nimee
22 heti kysytää tai.
23 R: mh he he
24 A: et sek i a< kaikki< (tu) kaikki ottaa nykyä kaike
25 suunnillee leikillä.

Se, miten Raman ja Abdi puhuvat *wallahista* ja vannomisesta, heijastaa ilmausten hierarkiaa. Raman kokee, että *mä vannon* on sitovuudeltaan kevyempi kuin *wallahi*: sillä *voi aina huijata eikä siitä tuu mitää* (r. 6–7). Vaikka *mä vannon* ja *wallahi* ovat joissakin konteksteissa keskenään vaihdettavissa, ne eivät ”merkitse” aivan samaa. *Mä vannon* on vannomista, mutta siinä ei mainita Allahin nimeä. Siksi se ei samalla tavalla kelpaa performatiiviseen rituaaliin. Vaikka *wallahin* pyhä merkitys

on kieliopillistumisen myötä haalistunut, ainakin Abdi tiedostaa sen yhä: hän tuo erityisesti esille, että juuri *wallahi* on Jumalan nimeen vannomista (r. 9–10). Abdi kuitenkin tiedostaa myös *wallahin* käyttöön vertautuvien vannomiskäytänteiden leviämisen nuorison tyyleissä (r. 16–23).

Episteemisten fraasien *wallahi, mä vannon, mä lupaan* käyttö aineistossani näyttää performatiivisuuden suhteen sijoittuvan jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat performatiivisiksi rituaaleiksi konventionaalistuneet käytöt. Niihin liittyy usein kysymys sitoutumisesta puheenalaisen asian totuusarvoon, niin kuin esimerkeissä 4_9 ja 4_10. Jatkumon toisessa päässä fraasit eivät toimi performatiivina – ne eivät luo moraalisia veloitteita osallistujien välille – vaan ilmaisevat puhujan näkökulmaa ja puheenalaisen asian huomionarvoisuutta ja merkitystä hänelle, niin kuin esimerkissä *kaikki ol lihonu mä lupaan*. Asioiden totuusarvo ei tällöin ole yksiselitteisesti tulkittavissa eikä se ole vuorovaikutuksen kannalta merkittävässä roolissa. Tällaista käyttöä Quist (2008) ja Opsahl (2009) tarkoittanevat puhuessaan *wallahin* ja sen vastineiden *vahvistavasta (intensifying) funktiosta*. Silloin, kun *mä vannon, mä lupaan* ovat selvimmän luokiteltavissa modaaliseksi adverbiksi kieliopillistuneiksi, niiden performatiivinen luonne on yleensä hävinnyt. Tämä sopii yleisesti kuvattuun tendenssiin kieliopillistuvien ilmausten *subjektivistumisesta* (Traugott 1989; Kärkkäinen 2003: 19): kieliopillistumiskehitykselle on tyypillistä, että kielellisistä resursseista tulee nimenomaan puhujan omaa näkökulmaa ilmaisevia ja niihin vakiintuu yksikön 1. persoona. Performatiivisuuden ääripäiden välille asettuvat esimerkiksi *wallahin, mä vannon* ja *mä lupaan* -fraasien käytöt kiistatilanteissa (esimerkit 4_2; 4_3): niihin liittyy sitoutuminen todenpuhumiseen, mutta toisaalta myös henkilökohtainen (affektinen) asennoituminen koko kiistaan on vahvasti läsnä.

Performatiivisuudelle läheinen mutta kuitenkin siitä erillinen käsite on *performanssi*. Sosiolingvistiikassa, tai kielentutkimuksessa yleisemminkin, ja lingvistisessä antropologiassa sillä on tarkoitettu toisaalta sellaista vuorovaikutusjaksoa, joka nostaa itse puheen tarkastelun ja arvioinnin kohteeksi (esim. Rampton 2006, Coupland 2007). Toisaalta käsitteellä on kiinnitetty huomiota arkisenkin vuorovaikutuksen ja puheen poeettisiin (vrt. Visapää 2008: 197–202) ja esityksellisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi kerronnassa (Bauman 1977: 17; Carlson 2005; ks. myös Georgakopoulou 2007). (Ks. myös Laitinen & Rojola 1998.) Sellaisia performansseja, joissa kieli korostetusti nousee arvioinnin kohteeksi, ovat esimerkiksi tyylitellyt (ks. luvut 1.2.3; 4.3; 5.3; 5.4 ja 6.3). Kerronnassa, niin myös sensaatiouutisten kerronnan genressä (luku 4.2.2), luodaan kerrontatilanteelle rinnakkainen tarinamaailma. Tarinat ovat esityksiä, performansseja. Ne kielen poeettiset keinot, joilla tarinamaailma herää eloon ja yleisö saadaan uskomaan siihen, ovat performanssin keinoja. Kerronnan performanssin keino on esimerkiksi dramaattinen preesens, jota myös sensaatiouutisten kerronnassa hyödynnetään.

Dramaattisen preesensin funktioita on eritellyt Laitinen (1998). Preesens luo kontrastin imperfektille, jolla tavallisesti kerrotaan menneen ajan tapahtumista. Nykyhetken aikamuotona se auttaa luomaan illuusion tarinamaailman tapahtumien samanaikaisuudesta kerrontahetken kanssa. Abdi (esimerkki 4_6_c) ja Aziza (esimerkki 4_11) hyödyntävät dramaattista preesensia seuraavissa katkelmissa:

Esimerkki 4_11. Välitunti. Mäntymetsä. Aziza (A) kertoo.

45 A: - - tiätsä me
46 kaikki nukuttii äiti ja isä vaa oli hereillä?
47 yht'äkkii. (.) mu äiti tulee mu huaneesee
48 se herättää mut?

Esimerkki 4_6_c. Välitunti. Koivulehto. Abdi (A) kertoo.

22 A: sit mä vaam potkase siihen säkkii.
23 sit ne vaat tulee vääntääm muj jalkaa (@wuraa@).ehh

Azizan tarinassa dramaattinen preesens liittyy tapahtumien dramaattiseen käänteeseen, joka on merkittävä nimenomaan tarinan henkilö Azizan kannalta: vaikka tarina on alkanut aiemmin, henkilö-Aziza on sen keskeisistä ollut tapahtumista tietämätön; hän on nukkunut. Aiemmat, imperfektissä kuvatut tapahtumat, ovat vain kertojan tiedossa, kun taas tästä eteenpäin henkilö-Aziza on itse mukana tapahtumissa. On tavallista, että dramaattinen preesens ilmaantuu kerrontaan yllättävässä käänteessä ja sitä saattelevat muut yllättävyyttä ilmaisevat resurssit, niin kuin tässä *yhtäkkii*. Abdin kerronnassa dramaattinen preesens liittyy hetkeen, jossa kuvataan tarinalle keskeistä toimintaa: sitä, kun pojat fyysisesti käyvät Abdin kimppuun. Dramaattinen preesens tempaa yleisön katsomaan läheltä tarinamaailman tapahtumien virtaa. Tätä näyttämölle asetelua rakentaa myös toistuva *vaa(n)*. Se esiintyy Abdin kerronnassa myös esimerkissä 4_7 (r. 16–17): *mun sisko tuli vaa .hh kyy:neleet vaa-*⁹⁴

Episteemisten fraasien *wallahi, mä vannon* ja *mä lupaan* tärkein tehtävä kerronnan performanssissa on kehystäminen (*framing*, Goffman 1986). Niillä luodaan kehys, jonka puitteissa puhe on ymmärrettävä. Kun *wallahi* aloittaa ja lopettaa kertomuksen (esimerkki 4_6) tai *mä vannon* sinetöi jokaisen uuden kerronnan jakson (esimerkki 4_7), ilmausten performatiivinen elementti luo kerrontaan osallistujien välille sopimuksen siitä, mitä tilanteessa ollaan tekemässä:

94 Olen erityisesti kiinnittänyt huomiota *vaa(n)*-partikkeliin tarinan näyttämölle asettamisen ja performanssin elementtinä huomiota toisessa kerronnan genressä, jota kutsun sankaritarinoiksi. Sankaritarinoiden kliimaksissa tarinamaailman näyttämö rakennetaan neljän keskeisen kielellisen resurssin avulla: subjektina on *meitsi* (Raevaara 2015), predikaatti on dramaattisessa preesensissä ja sitä saattelee *vaa(n)*, ja näitä seuraa toiminnan ääniä tavalla tai toisella jäljittelevä (villi) imitatiivi (Jääskeläinen 2013), esim. † *meitsi vetää ilmast sellasev wolftjännim puff.† Jani vaa- (.) @titu@.*

Kertoja ottaa vastuun tarinasta ja kertojan roolista. Muut osallistujat antavat kertojan kertoa tai mahdollisesti osallistuvat kerrontaan ja näin hyväksyvät sen illuusion, että ainakin tässä hetkessä uskomme näihin tapahtumiin.

Kun soitin Abdin kuntosalitarinan (esimerkki 4_6) Abdille ja hänen ystävälleen Ramanille,⁹⁵ Abdi sanoi, ettei kertomuksen tapahtumia koskaan tapahtunut vaan hän vain keksii tarinan. Raman kertoi kuulevansa tämän Abdin kertomuksesta. Abdin kerronnassa siis jokin merkitsee hänen puheensa performanssiksi, jossa kielellä on ennen muuta poeettinen funktio ja tarinamaailman näyttämö on todellisempi kuin tapahtumat itse. Kehystävät *wallahi* ja *mä vannon* toimivat indekseinä tällaisesta kerronnasta. Niillä on tällaisen genren indeksisyyden potentiaali juuri performatiivisen luonteensa vuoksi. Osallistujat iloitsevat itse kerronnasta, ja osa sen jännityksestä syntyy juuri tapahtumien liioittelusta ja mahdottomuudesta – johon kuitenkin yhdessä päätetään uskoa. Niin kuin kupletissa Intian kuu: ”Hei juttele sinä vaan, kyllä sinut tunnetaan, ja vaikka sen valeheksi vannotkin, niin kyllä sua uskotaan.”

4.3 WALLAHI, MÄ VANNON JA MÄ LUPAAN SOSIAALISINA INDEKSEINÄ

Olen edellä käsitellyt *wallahin* ja senkaltaisten episteemisten fraasien *mä vannon*, *mä lupaan* syntaktista käyttäytymistä, semanttista olemusta ja niiden hakeutumista tiettyihin vuorovaikutusgenreihin sekä fraasien tehtäviä näissä. Edellä käsitelty aineisto ja esitetty analyysi eivät kuitenkaan riitä selvittämään merkkien sosiaalista indeksisyyttä eivätkä tyylin rekisteriytymistä (luvut 1.2.3 ja 1.2.4). Yksilöllis-kognitiivisella tasolla ja kielikontaktin mekanismia kuvattaessa *wallahin* ”ilmestymistä” suomenkieliseen puheeseen voi pitää monikielisen moodin (Grosjean 2001; ks. myös Matras 2011: 214–215) tai Franceschinin (1998) termein *duaali-fokuksen* ilmentymänä: tietyissä vuorovaikutustilanteissa monikielisellä puhujalla ei ole tarvetta puheessaan kunnioittaa eri kielten resurssien raja-aitoja, vaan hän ottaa käyttöön koko kielellisen repertuaarinsa niin kuin vuorovaikutustilanteelle sopivimmaksi näkee. Tarkoitan tässä ”ilmestymisellä” nyt aivan niitä ensimmäisiä kertoja, kun *wallahi* on Itä-Helsingissä kuultu.

Edellä mainitut tutkimukset edustavat kielikontaktin, koodinvaihdon ja monikielisen kielelliseen prosessointiin liittyviä lähestymistapoja (ks. lisää luku 7.2.3.1). Jos eri kieliin (siis eri diskurssirekistereihin; Agha 2007: 79; ks. luku 1.4.4) liittyvien resurssien väliset raja-aidat ymmärretään nimenomaan

95 Minulla on tästä vain muistiinpanot, koska haastattelussa sattui tekninen kömmähdyks: nauhoituslaitteessa oli väärät säädöt, eikä nauhoituksesta saa selvää.

sosiaalisiksi ja ideologisiksi konstruktioiksi, edellä mainitut lähestymistavat ovat yhteen sovitettavissa Jørgensenin ym. (2011) *kieleilyn* idean sekä Blommaertin (2010) kielellisiin resurssihin ("kielenpaloihin") ja repertuaareihin liittyvien selitysmallien kanssa. Rajat kielten välillä eivät ole sillä tavalla elimellisiä, etteikö niitä vuorovaikutuksessa yliteläisi. Eri kielisiin – tai mihin tahansa eri rekistereihin – assosioitavien kielellisten resurssien käytölle on kuitenkin sosiaalisia ja ideologisia rajoituksia, ja sosiaaliset ja ideologiset rajat ovat toisissa tilanteissa helpommin ylittävissä kuin toisissa. Blommaert (2010) ja Jørgensen ym. (2011) keskittyvät monikielisen vuorovaikutuksen sosiaaliseen puoleen – niin kuin myös tämä tutkimus. Se, että *wallahi* leviää ja yleistyy uusissakin vuorovaikutuskonteksteissa, on pääasiassa sosiaalista (Vrt. Bisang 2011: 248–249), ja näitä sosiaalisia leviämisen prosesseja tarkastelen tässä.

Aineistossani *wallahia* käyttävät pääasiassa sellaiset, jotka ovat kasvaneet islamin vaikutuspiirissä, enemmän pojat kuin tytöt ja enimmäkseen sellaiset, jotka liikkuvat monietnisisissä ystäväpiireissä. Näissä ystäväpiireissä vallitseva pukeutumistyyli ja musiikkimaku on hip hop ja rap -henkistä (vrt. esim. Røyneland & Svendsen 2008; Opsahl 2009). Tämän joukon käytössä on myös muu hip hop -sanasto sekä somalinkielinen puhuttelu *waryaa* (luku 3.3.2). Tässä hahmottuu "sattumatyyli", Aghan *co-occurrence style* (2007: 186, ks. myös luku 1.4.3.): havaitsen tiettyjen semioottisten resurssien kimputtuvan toistuvasti yhteen aineistossani. Rekisteriytyneen tyylin (*enregistered style*, Agha 2007: 186–187) tai minkä tahansa rekisterin rekisteriytymisprosessissa vaikuttaa kuitenkin kolme ulottuvuutta: (kielelliset) merkit, se, miten merkkejä käytetään sekä merkkeihin liittyvät mielikuvat ja ideologiat. Selittääkseen rekisteriytymistä on päästävä käsiksi siihen, mitä merkin sosiaalisessa vaikutusalassa (*social domain*; Agha 2007: 169, 177, luku 1.4.2) on meneillään; miten ihmiset tiedostavat ja kokevat kielen ja sen yhteydet muuhun sosiaaliseen todellisuuteen.

Sosiaalisen vaikutusalan ja sosiaalisen indeksisyyden kuvauksessa törmätään metakielen ongelmaan (ks. Jaworski ym. 2004): miten puhua kielestä, ja miten puhua siitä, miten kielestä puhutaan? Aineiston laatuun ja metodologisiin kysymyksiin on kiinnitettävä erityistä huomiota (vrt. Agha 2007: 135, 150–153). Agha kirjoittaa (mt. 304): " - the linguist's ability to differentiate a register's discursive repertoires from the rest of the language depends on the reflexive ability of language users to formulate metapragmatic typifications of speech." Sosiaalisen indeksisyyden ja rekisteriytymisen tutkija ei voi nojata vain omiin havaintoihinsa ja luokitteluihinsa, vaan tarvitsee tutkimiansa piirteiden sosiaalisessa vaikutusalassa toimivien metapragmaattisia kannanottoja kielenkäyttöön liittyen (vrt. Jaworski ym. mts. 5). Omassa aineistossani metakielellistä pohdintaa on haastatteluisia. Lisäksi tarkastelen sellaisia vuorovaikutusjaksoja, joissa huomiokiinnittyensinnäkin kieleen itseensä ja joissa toiseksi otetaan tavalla tai toisella kantaa siihen, kenen ääntä tietyt

merkit ovat, kenelle ne kuuluvat. Tällaisia metapragmatiikan kannalta arvokkaita ja paljastavia vuoro vaikutusjaksoja ovat erilaiset spontaanit performanssit; tyylyttely, voicing, referoitu puhe (vrt. Jaworski ym. mts. 3–4; Agha mt. 152; Coupland 2007: 100). Niissä luodaan hahmo – nimetön tai nimetty – joka assosioituu sosiaaliin persooniin ja heihin liitettyihin ominaisuuksiin. Hahmon äänessä kuullut kielelliset resurssit toimivat näin sosiaalisina indekseinä. (Ks. myös luvut 1.4.2, 1.4.3.) Se, että kielenpiirrettä voidaan käyttää tällaisessa metakielellisessä performanssissa, edellyttää jonkinlaista rekisteriytymistä; se tunnustetaan tyypillisesti osaksi joitakin rekisterejä (Agha 2007: 187–188). Metakielistä, sosiaalista vaikutusalaa kuvaavaa aineistoa saattavat tarjota myös esittävä taide, populaarikulttuuri ja media.

Muissa Pohjoismaissa *wallah(i)sta* on kehittynyt sosiaalinen indeksi, jolla on vahva assosiaatio monietniseen nuorisoon ja heidän tyyleihinsä. Sillä on suorastaan ikoninen status; pelkästään *wallahilla* voi herättää mielikuvan kokonaisuudesta miljööstä, tyylistä tai puhetavasta. Monietnisen nuorisoon puhutun kutsutaan norjaksi nimellä *wollah-språk*, ja taannoin Yle FST:llä esitetyn huumoriltaan äkkiväärän, monietniseen ruotsalaislähiöön sijoittuvan nukkeanimaation nimi on *Wollah wollah!* Svendsen ja Røyneland (2008) luonnehtivat *wallah(i)n* käyttöä norjalaisaineistoissa muun muassa näin: ”Symbolically, it [*wolla*] functions as a shibboleth; to describe adolescents who use a multiethnolect, or adolescents who try to use it; so called ‘wallah-wannabees.’ Moreover, it denotes adolescents with immigrant background.”

Suomessa *wallahi* ei ole näin vahvasti sosiaaliseksi indeksiksi rekisteriytynyt. Se on kyllä kerännyt sosiaalista indeksisyyttä tutkimuskouluissani, mutta niissäkään en ole havainnut edellä kuvatun kaltaista ikonista käyttöä. En myöskään pysty osoittamaan, että *wallahin* sosiaalinen vaikutusala olisi kovin laaja, vaan se tunnustetaan ja liitetään puhujakategorioiden lähinnä paikallisesti. En ole juuri törmännyt siihen esimerkiksi kirjallisuudessa, televisiovihteessä, mainonnassa tai muussakaan mediassa.⁹⁶ Urbaanisankirja.com-sivustolla *wallahi* (*wollah*, <http://urbaanisankirja.com/word/wollah/>) mainitaan ja sitä luonnehditaan pääasiassa *maahanmuuttajien* käyttämäksi. Samassa yhteydessä mainitaan myös formula *wollah mä vannon*. Joitain merkkejä laajemmastakin rekisteriytymisestä siis on.

Palaan aluksi luvussa 4.2.2 käsittelemääni kerrontajaksoon. Abdin kerronnassa esimerkissä 4_7 esiintyy yksi *wallahi* (r. 18). Se on hyvin erilaisessa roolissa kuin kerrontaa kehystävät *wallahit*. Se esiintyy jaksossa, jossa Abdi kuvaa pilaan liittyviä tapahtumia kotonaan:

96 Kuitenkin aivan viime aikoina keskustellessani tutkimuksestani erilaisissa yhteyksissä keskustelukumppanit ovat oma-alotteisesti maininneet *wallahin*: jollekulle se oli tuttu kaunokirjallisen teoksen diaalogista, ja monet ovat sanoneet kiinnittäneensä siihen huomiota itähelsinkiläisten nuorten puheessa.

Esimerkki 4_7_b. Välitunti. Koivulehto. Abdi (A) kertoo.

16 ihan kuj joku vakoilussa mä vannom mun sisko tuli vaa
17 .hh kyy:neleet vaa-
18 wallahi se (-) oli >fläppää läppää< tää oli
19 #tshiittausta vittu.#£
20 khe he
21 (.)
22 £mä vannon.£

Abdi kuvittaa tässä tilanteen, jossa sisko itkee pilan vuoksi (r. 16–17). Vuorossa *wallahi se (-) oli >£läppää läppää< tää oli #tshiittausta vittu.#£* (r. 18) puhuu tarinan henkilö Abdi siskolleen; kyseessä on referointi ilman johtolauseita. Puhuja on yksilöity kertomuksen alussa (esimerkki 4_7, r. 8–9). Kiinnostavaa on, että kertomuksen ainoa *wallahi* tulee kerrontaan juuri tarinan henkilö Abdin äänessä tämän puhuessa siskolleen. *Wallahi* toimii tässä kontekstivihjeenä (Gumperz 1982): se auttaa ymmärtämään, kuka puhuu, ja luo mielikuvia tilanteesta ja ympäristöstä, johon kertomus sijoittuu. Koska referoinnissa on aina mukana jonkinlainen referoitava, jonka äänellä puhutaan, vuorovaikutustilanteessa on läsnä performoitu hahmo, jonka oletettuihin ominaisuuksiin referointia sovitetaan ja jota vasten sitä peilataan (Agha 2007: 51, 178). Näin referoinnissa käytetyt resurssit sekä hyödyntävät että vahvistavat sosiaalista indeksistä merkitystä; luodaan assosiaatio kielellisen resurssin ja sosiaalisten ryhmien ja näiden edustajien ominaisuuksien välille. Kerronnassaan Abdi kertojana luo kertomukseen hahmon itsestään, tarinan henkilön Abdin (Georgakopoulou 2008). Se, että Abdin suuhun kertomuksen henkilönä sijoitetaan *wallahi* juuri tämän puhuessa siskolleen, liittyy *wallahiin* sosiaalista indeksisyyttä, joka yhdistää sen somalinuorten keskinäiseen puheeseen. Toisaalta sijoittamalla *wallahin* omaan puheeseensa Abdi asemoi itsensä osaksi tällaisia konteksteja ja niihin sopivia tyyliä.

Esimerkki 4_12 on katkelma somalitaustaisen Azizan kertomuksesta, joka aiheeltaan ja genreltään vertautuu aiemmin käsittelemiini sensaatiouutisiin: siinä Aziza kertoo melko uskomattoman tarinan siitä, miten hänen vanhemmilleen soitetaan ”lastensuojeluvirastosta” ja Azizan väitetään käyttäytyneen huonosti koulussa. Tarinassa vanhemmat kuulustelevat Azizaa aiheesta. Aziza käyttää esimerkin kerronnassa *mä vannon* -resurssia kahdesti (r. 63 ja 67). Se esiintyy tarinan henkilö Azizan repliikeissä, referoidussa puheessa, jonka kertoja-Aziza asettaa itsestään luoman tarinan henkilön suuhun. Se on siis samankaltaisessa asemassa kuin Abdin *wallahi* esimerkissä 4_7 (r. 18).

Esimerkki 4_12. Välitunti. Mäntymetsä. Aziza (A) kertoo tarinaa Marylle (M), Shadille (S) ja Liisille (L).

60 A: sitte, (.) mu< i< niim mu isä vaa alko sanoo;
61 (.)

62 @nyt Aziza sä puhut mitä sä oot aiheuttanu@
63 ↑em mitää oikeestim mä vannom mä en tehny
64 mitää.
65 ? (- -)
66 S: no Mary kyl kaikki säikähtää.
67 A: mä vannom mä en tehnyk koulussa m:itään.
68 (.)
69 A: tiätsä.
70 (.)
71 A: mun äiti sano sä oot aiheuttanuj jotain.
72 L: sä [et o aiheuttanum mitää.
73 A: [lastensuajelu< lastensuajelu<
74 lasten<suaje[lusta>
75 S: [(ni lle?)
76 on sanonun niin. (.) joku soitti su isälle.
77 (.)
78 mä sa(n)oi mä en tehny mitää.
79 (.)
80 sit se sanoi me ei kuule eh kyl uskota.
81 (.)
82 sä istut täälä nii kauan kus sä kerrot totuude.
83 (.)
84 ↑mä sanoi et mä kerron totuude mä_en ot tehny mitää.↑
86 niikum miten te voitte syyttääm mua mä s- sit ne sanoi
87 että, (.) ↓joo me ei syytetä sua mutta sun pitää vaak
88 kertoot totuuden.↓
89 ↑mä sanoin että mä kerron koko ajan.↑
90 ne sanoi m< m< no mitä valehtelet.
91 S: mua oikeesti naurattaa oikeesti.

Kerronta ja puhe, jota tarinan hahmojen suuhun asetetaan, vahvistaa hahmon puheessa käytettyjen kielenpiirteiden sosiaalista indeksisyyttä. Esimerkiksi Azizan hahmo kertomuksessa potentiaalisesti edustaa käsityksiä nuorten somalien puheesta ja toiminnasta perheessään. Hahmon kautta kerronnassa ja eritoten hahmon puheessa käytetyt kielelliset resurssit liitetään sosiaalisen indeksisyyden mekanismein laajemmin jaettuihin sosiaalisiin persooniin. Sosiaalisen indeksisyyden lisäksi Azizan referoinnista ja kerronnasta on kuitenkin luettavissa myös *mä vannom* -fraasin episteeminen, puhujan asennoitumiseen liittyvä merkitys. Tarinan henkilö Aziza käyttää sitä tilanteessa, jossa on erityisen tärkeää tulla vakavasti otetuksi. Vanhemmat uskovat tarinan Azizan aiheuttaneen ongelmia koulussa, ja Azizan on vakuutettava heidät siitä, ettei hän ole tehnyt mitään pahaa. Azizan kertomuksen referoinnissa *mä vannom* alleviivaa Azizan tukalaa asemaa ja tarvetta tulla uskotuksi vanhempien kuulustellessa häntä. Kerronta siis hyödyntää toisaalta fraasin episteemistä merkitystä ja asennoitumiseen liittyviä vuorovaikutusfunktioita

ja luo näin kuvan ilmauksen tyypillisestä vuorovaikutuskontekstista ja toisaalta toimii osana referointia sosiaalisten kategorioiden indeksinä. Näin kerronnassa kommentoidaan, luodaan ja hyödynnetään *wallahin* ja *mä vannon* -fraasin erilaisia indeksisiä merkityksiä.

Wallahia koskevista haastatteluraporteista piirtyy esiin sen käyttöä sääteleviä sosiaalisia ja kulttuurisia rajoja. Sitä ei koskaan kutsuta arabian sanaksi. Jos se liitetään tiettyyn etnis-kielelliseen ryhmään, niin somaleihin, kuten Mary esimerkissä 4_13.

Esimerkki 4_13. Haastattelu. Mary (M); Shadi; haastattelija, HL (H).

Mäntymetsä.

- 01 M: esim tota mä oon kuullu jotkut suomalaisetkin nykyään
02 käyttää sitä *wallahi* ku; (.) noi somalia[laiset aina
03 H: [mhyhy.
04 M: puhuu.

Sanavalinta *suomalaisetkin käyttää* (4_13, r. 1) toistuu useissa haastatteluissa. Tällaiset kuvaukset kertovat varmaankin aidosti siitä, että *wallahin* on koettu ylittäneen joitakin etnisiä, kielellisiä tai kulttuurisia rajoja. Kuitenkin se, että ”suomalaisten” *wallahin* käyttö on erityisesti mainitsemisen arvoinen asia, osoittaa, että tässä käytössä on jotain erityistä: sana ei kuulu ”suomalaisille” aivan varauksetta.

Vaikka jotkut nuoret raportoivat haastatteluissa, että ”kaikki” käyttävät *wallahia* tai tuntevat sen, on sellaisiakin, jotka kysyttäessä sanovat, etteivät edes tunnista sitä. Aineistossani sitä eivät käytä läheskään kaikki. Esimerkissä 4_14 haastattelen Teemua ja Petteriä, jotka eivät juuri vietä aikaa sen *ulkomaalaisiksi* nimitetyn joukon kanssa (luku 3.1), johon sellaiset resurssit kuin *wallahi* ja *waryaa* enimmäkseen assosioidaan.

Esimerkki 4_14. Haastattelu. Teemu (T), Petteri (P), haastattelija HL (H).

Koivulehto.

- 01H: - - ootteks te huama< entäs somalin sanoja
02 ootteko oppinu yhtää.
03T: n_e:i.
05H: ei mitää; (.) öö- (.) vaikka niitä on niim paljon;
06 (.) kuitenkin et sitä varmaan kuulee.
07 T: mm-[m.
08 H: [ootteks te huamannu että jotkut jotka ei oikeesti oo-
09 (.) vaikka nyt somaleita tai- (.) vaikka venäläisiä nii-
10 olis oppinun niiku- (.) eri kiälten sanoja ja sillai
11 käyttäis niitä.
11 P: m-mm.
12 H: ei. (.) niikuj joissain porukoissa vaikka et ootteks te

13 huamannu et vaikka jotkut suomalaiset tai venäläiset tai
14 .hh turkkilaiset niiku;(.) vaikka; (.) en tiä olis oppinus
15 somalin kiälen sanoja ja käyttäis.
16 T: en: usko.
17 H: et_us[ko.
18 T: [kyl noi- (.) somalit ja noi puhuu suamee mut; (.) .hh
19 kyl ne keskenääm puhuu sit somalii aina.
20 H: mm.
21 T: mut em mä usko et suomalaiset puhuu;
22 H: just.
23 T: muit kiälii.
24 H: niin sillee ei edes yksittäisii sanoja.
25 T: ei. (.) muiden kanssa.
26 H: okei. (.) tota niin- (.) öö- (,) mä nimittäi- (.) on
27 joitakis sellasia sanoja jotka- (.) on sellasia sanoja
28 jotka- (.) on sillä lailla- (.) et tuntuu että aika monet
29 tiätää ootteks te tiädätteks te esimerkiks semmosen sanan
30 ku wo< waryaa tai woraa.
31 ((ilm. päänpudistelua))
32 H: ei.
33 T: e:i ot tuttu.
34 H: entäs semmonen kuv *wallah*.
35 T: eh he he
36 (.)
37 H: mitä sä naurat.
38 T: ei; (.) [ei mitää.
39 H: [ei.
40 (.)
41 H: ei kuulostat tutulta. (.) okei.
42 T: ei kuulosta.

Petterille ja Teemulle koko ajatus siitä, että joissakin ystäväpiireissä käytettäisiin eri kielten sanoja vaikuttaa vieraalta, tai he haluavat asemoida itsensä etäälle tällaisesta kielenkäytöstä (rivit 1–25). Heidän ystäväpiirinsä ja tyyliinsä ovat hyvin erilaisia kuin vaikkapa samaa koulua käyvien Abdin ja Ramanin, ja he viettävät välituntinsa eri paikoissa ja joukoissa (ks. luvut 3.1, 3.2.1, 3.3.2). He tekevät tyyllillisen eron eksplisiittisesti näkyväksi asemoimalla itsensä sellaisiksi, jotka eivät tunnista, käytä tai ole oppineet somalinkielisiä sanoja (r. 3; 21–39). Poikien vastauksista piirtyy esiin kaksinkertaisen yksikielisyyden normi (Jørgensen 2008) ja kielten erillisyyttä vaaliva ideologia: he luovat vastauksillaan maailman, jossa somalit puhuvat keskenään somalia eivätkä suomalaiset käytä suomen seassa muiden kielten sanoja (r. 12–25).

Vaikka *wallahista* väitetään, että se kuuluu myös suomalaisten puheeseen ja sitä käyttävät kaikki, islamin vaikutuspiirissä kasvaneet kuitenkin ilmaisevat sitä

kohtaan haastatteluissa muita suurempaa omistajuutta. Kara tuo esiin (4_15, r. 24), että sanan *ymmärtävät*⁹⁷ vain muslimit, aivan kuin olisi eri asia käyttää sanaa ja todella ymmärtää sen (vain muslimeille avautuva) merkitys. Myöhemmin hän liittyy sanaan *ulkomaalaisten* kategorian (r. 33).

Esimerkki 4_15. Haastattelu. Kara (K), Aziza (A), haastattelija, HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: onks jotaim mui[ta sellasia sanoja mä oon kuullu ainaki
02 sellasen sanan ku *wallah*. (.) sitä käytetään
03 H: [aika paljo.
04 A: [wallahi.
05 K: wall[ah on-
06 A: [aah koko koulu melkei käyttää si[tä sanaa.
07 K: [niij just; (.) sitä<
08 si< sillei< (.) [s<
09 H: [käyttääks sitä kaikki.
10 A: mel[kei kaikki.
11 H: [vai onks se joku< m< [ketkä ei käyttäis.
12 K: [siis se on se< se on niiku; (.)
13 vannotsä.
14 H: mm-[m.
15 K: [se o sellane.
16 H: mm-m.
17 K: et- (.) ei sillev vaa- (.) ei sillev voi niikut tiätsä-
18 (.)läpäl heittääs sillee.
19 H: mm; (.) mm.
- -
20 H: ja te ootte sitä miältä et kaikki, ymmärtää sen ainaki.
21 A: joo.
22 K: nii si[is- (.) ka< kaikki-
23 H: [mut ei kaikki käytäs sitä.
24 K: [muslimit ymmärtää vaa.
25 A: [sillei<
26 H: joo?
27 A: ja sit jotkut suomalaisetki ym[märtää.
28 K: [kyl [suomalaiset-
29 H: [ketkä< ketkä esimerkiks
30 tääl koulussa.
31 A: em mä osaam mainia. ((mainita))
32 H: et sä osaas sanoo.
33 K: [kaikki ulkomaalaiset vaa täst koulust mut [siis-
34 H: [mutta onks sit< [mhyhy?

97 Tässä ymmärtämisessä tuntuu olevan enemmän kyse sosiaalisen indeksin kuin referentiaalisen merkityksen ymmärtämisestä.

Kara sanoo myös, että *wallahi* tarkoittaa vannomista, eikä sitä voi ”vaan läpällä heittää” (r. 12–18). Käy ilmi se ristiriita, että *wallahi* on painokas, uskonnollinen performatiivi, joka sitoo käyttäjiänsä moraalisesti, mutta on kuitenkin levinnyt toisenlaisessa funktiossa yli uskonnollistenkin rajojen. Nuorille muslimeille suunnatulla englanninkielisellä sivustolla Maniac Muslim (www.maniacmuslim.com) Hamzah Moin kirjoittaa muslimeihin kohdistuvia stereotyyppioita ja muslimien keskustelukäytänteitä käsittelevässä artikkelissaan Careful with words seuraavaa:

This one is my pet peeve. People love saying Wallahi (I swear by Allah) a teensy-bit too much. They flippin’ Wallahi everything.
‘Wallahi the Detroit Pistons will lose.’
‘Dammit, Wallahi I will fail my test.’
‘Brother ... I’m not going to lie but Wallahi your breath smells like it could stun a yak.’
‘Wallahi sister the time is 3:14pm.’
Wallahi is a big thing to do and shouldn’t be used over such small crap.
Wallahi I really dislike when people use Wallahi so much. - -

Kirjoituksen sävy on humoristinen ja ironisoiva, mutta myös moralisoiva – wallahin ylikäyttö on riesa tai kiusa (*peeve*) – olkoonkin, että kirjoittaja osoittaa itseironian tajua virkkeellä *wallahi I really dislike when people use wallahi so much*.

Myös Raman ja Abdi punnitsevat esimerkissä 4_16 sitä ristiriitaa, että wallahi on toisaalta tietyytyisessä urbaanissa nuorisopuheessa leviävä sana ja toisaalta Allahin nimeä kantava performatiivinen teko, jota ei pitäisi käyttää turhaan tai väärässä tarkoituksessa. Abdi nimeää wallahin ”islaminuskon sanaksi” ja sanoo sen merkitsevän ’mä vannon’ (r. 6).

Esimerkki 4_16. Haastattelu. Abdi (A), Raman (R), haastattelija HL (H).

Koivulehto.

01 H: - - no sä sanoit et nykyään suomalaisetkis sanoo
02 sitä woraa os< s< onk< mitäs muita sa< mä oon kuullus sit
03 aika paljo sellast sanaa ku wallah. (.) tai mä vannon tai
04 [näin eks nii et sitä käytetään tosi paljo vai mitä.
05 R: [mm.
06 A: joo se on toi islamiuskon sana. (.) [mä vannon.
07 H: [nii.
08 A: se tarkoittaa mä vannon.
09 H: nii.
10 A: kaikki käyttää nykyään sitä.
11 H: niij ja nykyään eks nii että suomalaisetkis saattaa.
12 A: #joo# jos sanoo et- (.) va< esimerkiks mä tein ton. (.) sit
13 se suomalainen kysyy sult wallahi. (.) sillee.

- 14 H: mhyhy?
15 A: sit; (.) sä kysyt niilt sillee neki vanna tai- (.) et-
16 H: mhyhy.
17 A: systeemi sekaantuu.
18 H: no milt< milt teistä tuntuu se sitte jos- (.) esimerkiks-
19 A: se o tiätsä aika isoarvone sana; (.) sillee mut [nykyää
20 H: [mhyhy,
21 kaikki käyttää sitä sillee aika helpostij ja leikkinä.
22 H: mhyhy,
23 A: [(no)
24 H: [onks se sum miälest vähä niikuv väärin tai-
25 A: on se sillee aika väärin. (.) #on aika paljonki#.
26 H: mm. (.) mut kuitenkin sä ittekkik käytät sitä; (.)
27 aika pal[jo.
28 A: [joo välillä.

Abdin mukaan *systeemi sekaantuu*, kun suomalaisetkin käyttävät *wallahia* ja vannovat niin kuin muslimit. Abdi liittää systeemin sekaantumisen siis paitsi ilmaukseen sinänsä, myös koko vannomisen käytänteeseen (vrt. luku 4.2.1). Arvotusta kysyttäessä Abdi ei suhtaudu tähän kehitykseen pelkästään positiivisesti, vaan sanoo, että *wallahi* on *isoarvoinen sana*, ja sen käyttäminen leikkimielessä on väärin (r. 19–25). Abdin moralisoiva asenne *wallahin* käyttöön tulee kuitenkin esiin vain haastattelussa. Abdi käyttää sitä suomenkielisessä puheessaan kaikista tutkittavistani eniten, myös maalliseen käyttöön kieliopillistuneena modaalisen adverbina. Spontaanissa vuorovaikutusaineistossani *wallahin* käyttöä tai vannomista ei kyseenalaisteta tai moralisoida.

Ainoat, joiden omaan kielelliseen tai kulttuuriseen taustaan *wallahie* kuuluu mutta jotka tunnustautuvat sen käyttäjiksi, ovat Mary ja Lee. Mary on kenialaissyntyinen, uskonnollis-kulttuuriselta taustaltaan kristitty ja puhuu suomea, englantia ja swahilia. Alla (esimerkki 4_17) kysyn Marylta, Shadilta ja Kadrielta, käyttävätkö he koskaan somalin kielen sanoja. Mary vastaa heti *joo* ja antaa esimerkiksi *wallahin*.

**Esimerkki 4_17. Haastattelu. Mary (M), Shadi ja Kadri, haastattelija, HL (H).
Mäntymetsä.**

- 01 H: no hei tota; (.) käytätteks te joskus sillai leikillänne-
02 (.) vaikka somalin kiälen sanoja.
03 M: joo.
04 H: joo.
05 M: esim tota mä oon kuullu jotkut suomalaisetkin nykyään
07 käyttää sitä wallahi ku- (.) noi somalia[laiset aina
08 H: [mhyhy.
09 M: puhuu.
10 H: mitäs se tarkoittaa.
11 - -

12 H: ai jotkut suomalaisetki entäs siinä porukassa missä sä
 13 liikut nii;
 14M: Ejoo joo k(h)yl me k(h)[äytetään he he

Mary asemoi itsensä *wallahin* käyttäjänä ikään kuin *suomalaisten* ja *somalialaisten* välille: se, että suomalaisetkin käyttävät *wallahia*, perustelee sitä, että hän itse voi käyttää sitä. Mary kuvaa myös *wallahin* käyttöä omassa ystäväpiirissään (jota aiemmin on luonnehtinut monietniseksi) vuorossa *joo joo k(h)yl me k(h)äytetään he he* (r. 14). Pronomini *me* antaa ymmärtää, että *wallahi* on koko porukan sana, mahdollisesti osa ryhmän tiedostettua tyylä. Mary kuitenkin nauraa, mikä ehkä osoittaa jonkinlaista kitkaa *wallahin* sosiaalisessa indeksisyydessä ja siinä, että hän asemoi itsensä sen käyttäjäksi. Vaikka *wallahi* on siirtynyt myös ei-islamilaisten tyyleihin, sen vieraus yhä tiedostetaan.

Ennen alla olevaa haastattelukatkelmää (4_18) vietnamilaistaustainen Lee on kertonut, että kiro sanoja poimitaan eri kielistä. Tarkoitukseni on kysyä, tunnistaako Lee sanoja *waryaa* (somalin 'hei sinä (miespuoliselle)') ja *wallahi*, mutta en ehdi *wallahiin* asti, kun Lee tuo sen esiin itse (r. 3–4).

Esimerkki 4_18. Haastattelu. Lee (L), haastattelija, HL (H). Koivulehto.

01 H: - - entäs sit ↑sellanen sana mä kuulen aika usein- (.)
 02 on kaks sanaa joita mä kuulen aika usein
 03 toinen on tää woraa?=tai waryaa?
 04 L: waryaa?=wal[lahi:? he
 05 H: [joo. (.) just. (.) eli se on sullekkitt
 06 tuttu ja wallahi on [toinej joo.
 07 L: [joo(h)
 08 H: eli ne on sunkim miälestä sellasia sanoja mitä käytetään
 09 paljo. (.) [joo.
 10 L: [nii kaikki käyttää nii[tä.
 11 H: [kaikki käyttää.
 12 L: [#mm#
 13 H: [joo.
 13 H: käytätsäki.
 14 L: hä- (.) no joskus.
 15 H: joskus. (.) millasissa tilanteissa.
 16 L: m.=
 17 H: =voisit käyttää.
 18 L: no mä nää su< joku: somppukaveri sit mä sanon sille sit mä
 19 sanon sille wällahi: taij jotai;
 20 H: mhy[hy?
 21 L: [waryaa taij jotai.

Lee kuvaa omaa *wallahin*-käyttöään näin (r. 18–19): *joku: somppukaveri sit mä sanon sille sit mä sanon sille wällahi: taij jotai*. Tämän voi tulkita kielenylityksen (Rampton 1995; ks. myös luku 1.2.3) kuvaukseksi: hän astuu somalien läsnä ollessa heidän kielelliselle reviirilleen. Kielenylitys voi olla solidaarisuuden osoitus ja se voidaan myös tulkita sellaiseksi, jolloin se voi luoda yhteenkuuluvaisuuden tunteen. Kielenylitys voidaan kuitenkin tulkita myös vihamieliseksi ja pilkkaavaksi, ja se voidaan myös tarkoittaa sellaiseksi. (Rampton mts. 190.) Lee osoittaa haastattelussa tietoisuutta siitä, että toisen kielen sanojen käytön tulkinta on kontekstista riippuvaista:

Esimerkki 4_19. Haastattelu. Lee (L); haastattelija, HL (H). Koivulehto.

01 H: - - no onks se sit yleensä niiku- (.) tai miten ne
02 somalit esimerkiks sittes suhtautuu siihen
03 et niitten sanoja käytetään, (.) mis< mite m< [tu<
04 L: [silleen
05 normaalisti [ei mitää (haittaa).
06 H: [ihan normaalisti et se on ihan tavallis[ta.
07 L: [mm.
08 --
09 H: mm-m. (.) nii e< mutta onks se niiku- .hh (.) voi< voiks se
10 olla niin että se- (.) ki< se< joka oikeestip puhuu sitä
11 kiältä et se suuttuis siitä. (.) voisko se olla ni<
12 semmosta niiku il[keetä.
13 L: [no joskus jotkut
14 sillei ei ymmärrä läppii tällei
15 [se suuttuu taas jotkut silleei pitää sitä normaalina.
16 H: [mhyhy.
17 H: just. (.) mm- (,) osaisiksä yhtään sanoo et ketkä ei
18 ymmärrä sitä tai jotenki että liittyyks se jotenkis siihen
19 et missä porukoissa liikkuu tai;
20 L: joo-o,
21 H: mhyhy, (.) miten.
22 L: jos somppuporukas nii puhuu sellaista nis saa turpii.
23 H: äh hä hä (.) mut entä- (.) paitsi jos on niitten somppujen
24 kaveri eks nii.
25 L: nii.
26 H: onks se sillee jos se tulee niikup porukan
27 ulkopualelta taij jotenki.
28 L: ni.

Leen haastattelussa huomioni kiinnittää se, ettei hän ryhdy selittämään *wallahin* merkitystä tai kuvaamaan sen tyypillisiä käyttökonteksteja. *wallahi* on resurssi, joka tekee Leen ja somaleiden välillä vallitsevan kielellisen ja kulttuurisen rajan näkyväksi (vrt. Irvine & Gal 2000: 46; ks. myös luku 3.3.2) – ja siksi sen avulla voidaan myös ylittää raja. Näin käy esimerkissä 4_20.

Esimerkki 4_20. Välitunnilla. Koivulehto. Lee (L), Raman (R) ja muut luokan pojat keskustelevat aiemmista vapaa-ajan tapahtumista. Taustalta alkaa kuulua somalinkielistä kovaäänistä puhetta.

01L: niil lol menitte Itiksee.
 02 huh [huh].
 03R: [niim mentii Itiksee.
 04L: huh huh.
 05R: mut siis (-) ei mä- vittu eh
 06 pelikone (-) me mentiin .hh Sittariin
 07 ku tiäksä (on) se pelikone (tä)s
 08 heitti jotai se joku kakskyt senttii voitti.
 09A? apila< (.) löi.
 10L: no mäkip pelaan siällä?
 11R: niin siäl voittaa helposti.
 12L: joo?
 13 tiätysiti-
 14 ((taustahälyä))
 15?: woraa (- -)
 16L: w^aal:l^ahi.

Lee keskustelee Ramanin kanssa koulun käytävällä rahapeliä pelaamisesta (r. 1–13). Kesken keskustelun käytävällä alkaa kaikua melko voimakas somalinkielinen puhe. Tämä saa Leen puhkeamaan tyylittelyyn (r. 16): *w^aal:l^ahi*. On selvää, ettei *wallahilla* tässä ole minkäänlaista performatiivista tai episteemistä vannomisen merkitystä eikä se toimi modaalisena adverbina. Se ei myöskään liity *wallahille* tyypillisiin uutisenkerronnan tai kiistelyn konteksteihin. Se on tyylitelty kielenylitys. Tyylittelyä korostaa äänteellinen maalailu: puolivokaali *w:n* ja sitä seuraavan *a:n* väliin syntyy hitaassa tempossa jonkinlainen siirtymä-äänne *u* ja geminaatta *l* ääntyy korostetun pitkänä. Mahdollisesti vain somalinkielisen puheen kuuleminen saa Leen puhkeamaan tyylittelyyn. Se sekä osoittaa kuulumista samaan toimintayhteisöön että tekee näkyväksi sosiaalisia rajoja: toisaalta Lee näyttää, että hänellä on pääsy niihin resursseihin, joita toimintayhteisössä käytetään; toisaalta Leen *wallahi* jää irralliseksi, vieraaksi sanaksi (Vološinov 1990), joka on selvästi merkitty tyyliteltyksi performanssiksi. Tämänäyttypiset esimerkit voivat tehdä näkyväksi sen, miten kielenylitys voi toimia siltana vieraisiin äännteisiin ja itselle uusiin ilmaisukeinoihin – siis kielen omaksumiseen (vrt. Rampton 1995; Lehtonen 2006b).

Esimerkissä 4_21 *wallahi* esiintyy niin ikään Leen puheessa mutta *toisen äänenä*. Käsittelin samaa tilannetta jo luvussa 4.2.1 (esimerkki 4_3). Abdi ja Raman ovat kiusoitelleet Leetä joistakin hänen vastauksistaan oppitunnilla. Ramanille tulee kuitenkin mieleen tarina, joka asettaakin Abdin naurunalaiseksi: Raman kertoo Abdin näyttäneen tytölle, ehkä Nellille, kieltä puhelimessa. Lee tarttuu innokkaasti tarinan naurettavuuteen (↑lol:l r. 26) heti Ramanin esitettyä tarinan tiivistelmän

(r. 25). Ramanin kerrottua tarinan Abdin suostumuksella (r. 28) Abdi puolustautuu sillä, että hän oli tuolloin vielä pieni, vasta kolmannella luokalla (r. 33 – 34). Seuraa Ramanin ja Abdin välinen kiistely; Ramanin mielestä tarina tapahtui poikien ollessa kuudennella (r. 35).

Esimerkki 4_21 (vrt. esimerkki 4_3). Oppilaanohjauksen tunti. Koivulehto.

Raman (R) kertoo Leelle (L) tapauksesta, jossa Abdi (A) näytti tytölle kieltä puhelimessa.

- 21 R: Abdi.
- 22 A: mita:.
- 23 R: (saaks mä) kertoo jotaim mita sä teit sillom puhelimessa.
- 24 A: no kemissa.
- 25 R: näytik kiälta Nellille.
- 26 L: ↑lo↓:l.
- 27 R: (- -)
- 28 A: kerro ihmeessa.
- ((poistettu: Raman kertoo tarinan))
- 33 A: nii (- -) mil luakal me oltii jossai- (.)
- 34 kolmosella.
- 35 R: kuudennella.
- 37 A: **w**allahi ei olluk kuudennel vi[t<
- 38 [((taustahälyä))
- 39 A: **w**allahi se_ei olluk kuudennella.
- 40 L: **w**allahi [sä lupaat kunnolla
- 41 R: [fnäytäk kieltä.ɸ
- 42 L: [**w**allahi.
- 43 A: [eikä se ollut toi Nel<
- 44 R: **m**ä lupaa.
- 45 L: **w**allahi.
- 46 R: (-[kiältä.)
- 47 opo: [no mut sitä voi sit laittaa mitä siäl
- 48 [tarvitaa (- -)
- 49 A: [turpa ↑kii: (.) sull_oj jotai pääs vikaa Raman.
- 49 ((taustahälyä))

Abdi ottaa käyttöön tällaiselle kiistatilanteelle tyypillisen *wallahin* (r. 37, 39): *wallahi ei olluk kuudennella vit<*; *wallahi se ei ollu kuudennella*. Lee ryhtyy kierrättämään Abdin wallahia (r. 40, 42): *wallahi sä lupaat kunnolla wallahi*. *Wallahi* ”kuuluu” tässä selvästi Abdille. Sen osoittaa myös yksikön 2. persoona: *sä lupaat kunnolla*.

Leen vuoro *wallahi sä lupaat kunnolla wallahi* (r. 40, 42) tässä paikassa osoittaa monentasoista kielellistä metatietoa ja kommentoi ja rakentaa kielellisten resurssien sosiaalista indeksisyyttä. Lisäksi se hoitaa välittömään vuorovaikutuskontekstiin liittyviä tehtäviä; osoittaa Leen asennoitumisen meneillään olevaan vuorovaikutukseen. Kielellistä metatietoa on se, että Lee liittää

wallahin luvata-verbin käyttöön. Huomionarvoista on, että Abdi ei edellä käytä *mä lupaan* -fraasia, vaan Lee liittyy sen *wallahiin* itse. Hän myös korostaa, että *wallahi* on jonkinlaista voimallista lupaamista – siis tiedostaa, että ilmauksilla on performatiivisessa mielessä keskinäinen hierarkia (ks. luku 4.2.3). Lee osoittaa, että hänellä on metakielistä tietoa *wallahista*, ja näin se on hänenkin kielellisen repertuaarinsa resurssi.

Toisto tekee käytetyt resurssit salienteiksi, (ks. esim. Tainio 2008; Savijärvi 2011: 167–169; Lehtimaja 2012: 108–109) ja niin kuin tyylittelyssä ja muissa performansseissa, huomio kiinnittyy itse kieleen. Toisen sanan toisto voi osoittaa, että siinä on jotain huvittavaa tai muutoin kiinnostavaa. Sen ei anneta kadota puheen virtaan vaan se nostetaan kommentoinnin kohteeksi. Leen vuorossa *wallahin* huomioarvo liittyy ehkä tyypillisyyteen: Lee osoittaa havainneensa jonkin Abdille tyypillisen – ehkä stereotyyppisen – tavan toimia. Leen vuoro tuo esiin ymmärryksen siitä, että vaikka *wallahia* tällaisessa tilanteessa toistellaan, se ei ole moraalisesti sitova. Näin Lee myös kategorisoi Abdin suhteessa tähän kiistaan sekä tällaisiin tilanteisiin yleensä: Leen silmissä Abdi on sellainen, joka aina ”lupaa” liikoja tällaisissa tilanteissa käyttämällä *wallahia*.

Vaikka Abdi ei esimerkin 4_21 vuorovaikutusjaksossa eksplisiittisesti edusta mitään etnistä tai sosiaalista ryhmää, assosiaatiot sellaisiin voivat aina olla läsnä (vrt. Agha 2007: 239). Olen havainnut, että juuri Leen ja Abdin välinen kiistely helposti saa sävyjä, joissa viitataan etnisiin stereotyyppioihin (ks. luku 6.1). Näin Lee myös liittyy lupaamisen ja *wallahilla* vannomisen sellaisten sosiaalisten persoonien ja ryhmien tyyliin, joita Abdi potentiaalisesti hänelle edustaa, ja vahvistaa *wallahin* sosiaalista indeksisyyttä. Kaiken tämän lisäksi Lee vuorollaan rakentaa omaa asennoitumistaan ja rooliaan siinä kiistelystä, joka on ollut käynnissä jo aiemmin. Lee on päässyt alakynnestä niskan päälle: hän ei ole se, jolle nauretaan, vaan Abdi. *Wallahi* toimii kiistoissa viimeisenä oljenkortena silloin, kun puhuja on eri mieltä kuin kaikki muut ja toivoo, että hänet otettaisiin vakavasti (ks. luku 4.2.1). Lee käyttää tätä hyväkseen ja osoittaa Abdin alennustilan tekemällä näkyväksi sen, miten äärimmäisiin keinoihin tämä joutuu turvautumaan tullakseen vakavasti otetuksi. Näin hän saattaa Abdin ja tämän toiminnan naurunalaiseksi. Leen vuoroa *wallahi sä lupaat kunnolla wallahi* sopii erittelemään termi *double-voicing* (Bahtin 1981; ks. Coupland 2007: 102): Lee toistaa ja kierrättää Abdin ääntä, ja juuri siksi, että *wallahi* on enemmän Abdin kuin Leen ”omistuksessa”, Lee saa esiin oman asennoitumisensa sekä Abdiin että meneillään olevaan tilanteeseen.

Leen kielenylitys sinänsä ei saa tilanteessa sanktiota eikä sitä sinänsä kommentoida. Lee ottaa käyttöön *wallahin* vielä uudestaankin (r. 44). Se seuraa Ramanin vuoroa *mä lupaa* (r. 43), jonka voi nähdä melko tyypillisenä tämän fraasin käyttönä (ks. esimerkki 4_3): se alleviivaa Ramanin kantaa kiistatilanteessa. Tätä seuraava *wallahi* voidaan toisaalta lukea sen kanssa yhdenmielisyyttä osoittavaksi

– Lee ja Ramanhan ovat samalla puolella Abdia vastaan. Toisaalta, kun *wallahi* on aiemmin niin selvästi merkitty kierrätetyksi, siinä voidaan nähdä samantapainen kommentti kuin edellä: Lee tunnistaa asennoitumisen ja toiminnan, joka tilanteessa vallitsee, ja kommentoi sitä kielenylityksellä – omista lähtökohdistaan, mutta toisen äänellä. Abdin reaktio (r. 48) osoittaa Leen ja Ramanin strategian onnistuneeksi: Abdi jää siinä mielessä alakynteen, ettei enää keksi tehokkaita vasta-argumentteja. Abdi ei kuitenkaan kritisoi Leen kielenylitystä, vaan Ramanin toimintaa tilanteessa. Ehkä todistamme juuri tässä esimerkissä hetkeä, jossa *wallahi* on siirtymäisillään myös Leen käyttöön niin, ettei sitä enää tarvitsisi hänenkään puheessaan kuulla *toisen ääneksi*.

Fraasien *mä vannon, mä lupaan* sosiaaliseen indeksisyyteen on hankalampi tarttua kuin *wallahin*. Ne leviävät *wallahia* helpommin yli etnisten ja kielellisten rajojen. Mahdollisesti niistä on modaalisina adverbeina tullut jollain lailla osa koko pääkaupunkiseudun kattavaa nuorisoslangia. Olen kuullut niitä nuorison käytössä busseissa ja metrossa ja saanut useita raportteja siitä, että aikuiset ovat kiinnittäneet huomiota nuorten erikoiseen *vannoa* ja *luvata* -verbien käyttöön. On mahdollista, että *mä vannon, mä lupaan* -fraasit leviävät nuorten keskuudessa *wallahista* riippumattomina niin, ettei niillä kaikkialla ole minkäänlaista etnisyyteen liittyvää indeksisyyttä. Kaikki niitä käyttävät eivät ehkä tiedä *wallahista* mitään. Sosiaaliset rajat niillä silti on: ne kuuluvat nuorille, eivätkä aikuiset tunnu aina edes ymmärtävän niiden uudenlaista merkitystä.⁹⁸

On kuitenkin viitteitä siitä, että ainakin monietnisissä toimintayhteisöissä myös *mä vannon* ja *mä lupaan* assosioidaan etnisyyteen ja tietynlaiseen etnisyyteen kietoutuvaan tyyliin. Retrospektiivisessä haastattelussa Mary liittää *mä lupaan* -fraasin eksplisiittisesti ”ulkomaalaisiin” (ks. luku 3.1). Soitan nauhalta katkelman, jossa Mary sanoo *Ronyaki ol lihonu. kaikki ol lihonum mä lupaan* (r. 1–2). Kiinnitän Maryn huomion *mä lupaan* -fraasiin. Hän ei tunnu hämmästyvän kiinnostustani, vaan osoittaa valmiutta käsitellä fraasia metakielellisesti.

Esimerkki 4_22. Retrospektiivinen haastattelu. Mary (M); haastattelija, HL (H). Mäntymetsä.

- 01 M: ((nauhalta)) Ronyaki ol lihonu.
02 kaikki ol lihonum mä lupaan.
03 H: hei toi juttu kuulitsä mitä sä sanoit. (.)
04 öö Ronyaki ol lihonum mä lupaan.
05 ni mikä toi mä lupaan on. (.)
06 sitä niinkuk käytetään aika paljo.

98 Kenttäpäiväkirjasta: ”Mary käytti *mä lupaan* -fraasia ruotsintunnilla opettajan vakuutteluun, mutta opettaja ei selvästi ymmärtänyt sen merkitystä. Hän vastasi: ”No lupaa lupaa.”

07 M: joo se on sillee et- (.) yleensä tarkoittaa
 08 sillee et- (.) mä oon ihan varma.
 09 H: nii-
 10 M: jos joku sanoo vaik et; (.) et; (.) mä lupaan sä oot
 11 kaunis tänään. (.) tai tai mä en osaa selittää mut
 12 se o sillee et- (.) et-
 13 H: osaaks sä sanoo et mistä se on tullut tai
 14 mistä se niikut tulee.
 15 M: en tiädä. (.) mut- (.) .hh mä oom muistaakseni ottanu sen-
 16 (.) yhelt pojalt joka on niinku- (.) .h ennen tanssinu
 17 mun kaa? (.) [samas ryhmäs,
 18 H: [aij jaa. (.) mitä te tanssitte.
 19 M: mitä?
 20 H: mitä te tanssitte.
 21 M: öö- (.) silloin mä olin tanssimas hip hoppii
 22 [nyt mä en enää tanssi hip hop.
 23 H: [joo.
 24 M: nii sit silloin se käytti sitä n[ii;
 25 H: [mm-m.
 26 M: sit se tavallaa tarttui muhun.
 27 H: aha. (.) kuka sitä muuten- (.) ku< sitähan kuulee aika
 28 paljo kuka sitä sum miälest käyttää niiku enite.
 29 (.)
 30 H: (onks siinä (- -))
 31 M: no mum miälest enite ulkomaalaiset käyttää si[tä.
 32 H: [joo.
 33 M: et< et< tosi harvoim mä kuule esim meiäl luakkalaiset
 34 suomalaiset sanoo. (.) mut< (,) kyl jotkut käyttää
 35 [et se on-
 36 H: [mm-m,
 37 M: et se riippuu vähä ihmisestä tai em mä tiä.
 38 H: joo. (.) miks sä< (.) niiku aloit käyttää sitä muuten kus
 39 sä sanoit sä otit sen (- -) niikut tiäsit et mä haluun
 40 niiku miks. (.) (sä ha[luut.)
 41 M: [e:i siis-
 42 M: mä tarkoitin et se tavallaa tarttui.
 43 H: mhyhy [okei.
 44 M: [muhun.
 45 M: tiäks tuli automaattisesti kuj joku puhuu-

Mary kuvaa pienen osan *puhuketjua* (*speech chain*, Agha 2007: 64–77); sitä kohtaamisten sarjaa, jossa kielellisiä merkkejä ja niihin liittyviä merkityksiä siirretään eteenpäin. Hän sanoo kanssaan samassa hip hop -ryhmässä tanssineen pojan käyttäneen *mä vannon* -fraasia ja kuvaa sen ”tarttuneen” hänen omaan puheeseensa (r. 15–26). Kun kysyn, kuka fraasia käyttää, Mary vastaa, että hänestä sitä käyttävät enimmäkseen *ulkomaalaiset*

(r. 31). Tämä on eksplisiittinen metapragmaattinen kannanotto *mä lupaan*-fraasin sosiaalisesta indeksisyydestä. Mary liittää sen joukkoon, johon tutkimuskouluissani viitataan kategoriatermillä *ulkomaalaiset* (ks. luku 3.1).

Tuon oman aineistoni ulkopuolelta tarkasteltavaksi eräältä chat-kanavalta poimitun keskustelukatkelman (esimerkki 4_23).⁹⁹ Siinä keskustelija 1 (olen korvannut nimimerkit numeroilla 1, 2 ja 3) tuo keskusteluun ”mamun” eli maahanmuuttajan äänen lainauksessa ”mä vannon mä tapan sut” (22:28). ”Mamun” ääneksi merkitty *mä vannon* on koko tämän chat-aineiston ainoa *mä vannon*-fraasi. Muutoin aineistossa on joitakin *vannoa*-verbin esiintymiä, enimmäkseen fraasissa *en menis vannomaan*.¹⁰⁰

Esimerkki 4_23. Chat-keskustelu.

22:24 <@1 >2: meilläkin on ollu pesäpalloa nyt

22:25 <@1 > Ihan hirveitä huutamista ja itkemistä, kun on liikunnanryhmä täynnä noita mamuja

22:25 <@1 > ”ME OLLAAN AINA PELATTU SILLEEN, ETTÄ TOI MENEÄ NOIN JA TOI NOIN, NIIN SE EI VOI MENNÄ NIIN”

22:27 <@3 > ei oo helppo olla kovis :(

22:28 <@1 > Ja sitten kun niille yrittää sanoo, että se on vaan yks liikkatunti, niin ne käy kurkkuun kiinni.. ”Mä vannon mä tapan sut”

22:28 <@2 > :D:D:D:D:D

22:28 <@2 > mitä ihimeen mamuja

--

22:29 <@1 > Maahanmuuttajia. Ei niissä itessään oo varmaan vikaa, mutta kun ne vetää pulttia kaikesta

22:30 <@2 > :---D

22:30 <@3 > aikamoisia mamuja jos käy kurkkuunkin kiini :o

22:30 <@1 > Enemmän ne kyllä tappelee keskenään varmaan

22:31 <@1 > ”Toi haukku mua huoraks,” *slapriipsbäng*

22:32 <@3 > no se on kyllä aika ilkeää :(

Keskustelija 1 luo katkelmassa karaktäärisen ”mamun” hahmon. ”Mamu” huutaa ja itkee, jos on eri mieltä säännöistä, ja ylireagoi asialliseen keskusteluun käymällä kurkkuun kiinni ja vannomalla tappamista. Keskustelijaa 2 naurattaa kuvaus, mikä resonoi sen aiemman havaintoni kanssa, että vannominen saatetaan kokea jollain lailla liioitteluksi; pienistä asioista vannotaan sukulaisten pään tai Jumalan nimeen – ja tässä vain pesäpallon sääntöjen vuoksi uhataan kuolemalla, vieläpä vannotaan

99 Kyseessä on Jarkko Niemen tutkimustarkoituksiin käyttämä chat-aineisto, joka koostuu erään chat-sivuston viesteistä 12 kuukauden ajalta.

100 Sähköposti Jarkko Niemeltä 27.1.2010.

sitä. Karaktäärinen hahmo, johon vuorovaikutuskatkelmassa yhdistetään tiettyjä ominaisuuksia ja jonka ääneen sijoitetaan tiettyjä kielenpiirteitä, mahdollistaa sen, että syntyy assosiaatioita kielellisten resurssien ja sosiaalisten persoonien tai näihin liitettyjen ominaisuuksien välille. Tällaiset käyttöyhteydet kommentoivat ja rakentavat *wallahin* tai senkaltaisten episteemisten fraasien sosiaalista indeksisyyttä etnisyyden tai etnisten erojen embleeminä (vrt. Agha 2007: 235).

On esitetty näkemyksiä, joiden mukaan tyyli syntyisi merkkien toistuvasta käytöstä tunnistettavan asennoitumisen ilmaisussa (ks. Buchholtz 2009; Kiesling 2009, ks. luku 1.4.2). Myös edellisen esimerkin 4_24 chat-katkelmassa *mä vannon* assosioituu paitsi ”mamuihin” nimenomaan heidän asennoitumiseensa kiistatilanteessa sekä liioitellun aggressiiviseen reagointiin. Kielellisten merkkien vuorovaikutusfunktiot ja niihin liittyvä asennoituminen ovat osa sosiaalisen tyylin rekisteriytymistä. Myös aiemmin käsittelemässäni Leen *wallahi sä lupaat kunnolla wallahi* -performanssissa (esimerkki 4_21) Lee käyttää hyväkseen asennoitumisen aineksia, joita *wallahi* ja *mä lupaan* kantavat: hän osoittaa Abdin tukalan aseman ja oman asennoitumisensa Abdiin ja tilanteeseen. Performanssi ei toimisi näin, ellei Leellä olisi metakielellistä ymmärrystä Abdin *wallahin* performatiivisuudesta ja sen tyypillisistä vuorovaikutusfunktioista. Niin kuin Snell (2010) on huomauttanut, ei kuitenkaan ole tarpeen väittää, että asennoituminen olisi sosiaalisen indeksisyyden ja rekisteriytymisen kannalta ensisijaista. Rekisteriytymisprosessin erottamattomia ja yhtä tärkeitä tekijöitä ovat (kielelliset) merkit, puhujat, sosiaalinen vaikutusala ja sen käsitykset tyyleistä ja rekistereistä, puheketjut (siis aikaan ja historiaan liittyvä ulottuvuus), vuorovaikutusgenret ja toimintatyyppit sekä yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat tekijät, niin kuin asennoituminen. Näitä tekijöitä ei ole tarpeen eikä hedelmällistä asettaa tärkeysjärjestykseen tai kronologiseen suhteeseen, vaan ne voi nähdä alati vaikuttamassa toisiinsa syklisessä sosiaalisen indeksisyyden liikkeessä.

4.4 YHTEENVETO

Wallah(i) on esimerkki kielellisestä resurssista, jota on vaikea lajitella kuuluvaksi johonkin tiettyyn perinteisesti (kansallis)kieleksi miellettyyn systeemiin. Se on alun perin arabiaa, mutta yhtä hyvin voisi sanoa, että se on somalia, kurdia tai turkkia – ja suomea. *Wallahin* sosiaalinen indeksisyys liittyy etnisyyteen muutoin kuin kansallisten standardikielten kautta: se on islaminuskon sana ja keskieuropplaisen ja pohjoismaisen monietnisen kaupunkinuorison sana. Omassa aineistossani se liitetään pääasiassa somaleihin tai koulun *ulkomaalaisiin*. Näihin molempiin taas liittyy hip hop -tyyli.

Käytänteisiin, joissa *wallahi* esiintyy, ovat suomenkielisistä resursseista sopineet parhaiten verbit *vannoa* ja *luvata*. Niistä ovatkin kieliopillistuneet episteemiset fraasit *mä vannon* ja *mä lupaan*, joita monissa funktioissa käytetään samoin kuin *wallahia* ja syntaktisesti ja semanttisesti toisin kuin *luvata*, *vannoa* -verbejä vanhastaan. Fraasit *mä vannon*, *mä lupaan* keräävät myös omaa sosiaalista indeksisyyttään. Ne liitetään (itähelsinkiläisiin) nuoriin ja omassa aineistossani *wallahin* tapaan *ulkomaalaisiin*.

Erityisesti *wallahi* ja *mä vannon* ovat rekisteriytyneet myös tietynlaisten vuorovaikutusgenrejen indekseiksi. Niillä luodaan vakuuttava asennoituminen esimerkiksi riitatilanteessa ja tietynlaisten lähes uskomattomien uutisten kerronnassa. *Wallahin* esiintymiskonteksteihin liittyy usein jonkinlainen affektisuus, ja niitä voi tarkastella rituaalin ja performanssin käsittein. Niillä tehdään sanoista totta – ainakin kerrontahetkellä. Resurssien vuorovaikutustehtävien tarkastelu purkaa eksotisointia: *wallahikaan* ei läheskään aina toimi etnisen identiteetin indeksinä, vaikka myös etnisyyteen liittyvä merkityspotentiaali kuuluu sen indeksiseen kenttään.

Sille on syynsä, että juuri *wallahi* ja *waryaa* (ks. luku 3.3.2.3) kaikista mahdollisista somalinuorten keskenään käyttämistä resursseista keräävät tiettyihin tyyliin liittyvää sosiaalista indeksisyyttä ja leviävät toimintayhteisöissä. Ne poikkeavat äänteellisesti ympäröivän suomenkielisen puheen massasta ja ovat siinä määrin frekventtejä, että ne erottuvat puheen virrasta ja jäävät mieleen. Lisäksi ne ovat puhujan asennoitumisen resursseja ja liittyvät nimenomaan siihen, millaista suhdetta puhuja rakentaa muihin vuorovaikutustilanteen osallistujiin. Voi sanoa, että niille on sosiaalinen tilaus.

Myös seuraavassa luvussa tarkastelen sellaisia kielellisiä resursseja ja toimintoja, joiden avulla käsitellään ja kommentoidaan sekä etnisyyttä että erilaisten sosiaalisten persoonien keskinäisiä suhteita. Näkökulma rekisteriytymiseen on vain hiukan toinen: en kuvaa sitä niinkään yksittäisten kielellisten resurssien kautta, vaan katson, miten tietyt toiminnot ja niiden vuorovaikutustilanteelle asettamat vaatimukset alkavat kerätä kielenpiirteitä kimpuiksi, jotka siirtyvät kontekstista toiseen ja uusissa konteksteissa toimivat sosiaalisina indekseinä niin, että aiemmista käytöistä käynnistynyttä rekisteriytymisprosessia on mahdollista kuvailla.

5 REKISTERIYTYMISEN PROSESSEJA: OPETUSPUHEESTA TYYLITELTYYN ”HUONOON SUOMEEN”

Aineistostani voi tarkastella rekisteriytyminen prosesseja, joissa joissakin konteksteissa yleis- tai kirjakielisiksi (puhekielisen vastakohtaksi) miellettyjä kielenpiirteitä aletaan liittää suomea oppiviin, suomea toisena kielenä puhuviin tai ”ulkomaalaisuuteen”. Jotkin piirteet ovat siinä määrin ”ulkomaalaisiksi” leimautuneita, että niillä voidaan käsitellä omaa ”ei-suomalaisuutta” ja ulkomaalaisiin liittyviä stereotyyppioita – ja puhuja voi kokea tarpeelliseksi merkitä ne itselleen vieraisiksi ja sanoutua niistä irti. Opetuksessa ja oppimisessa käytetyt rekisterit ovat kuitenkin monien maahanmuuttajataustaisten yhteistä kokemusta ja historiaa, ja siksi niihin assosioituvilla kielenpiirteillä voidaan luoda myös yhteenkuuluvaisuutta ja osoittaa keskinäistä solidaarisuutta. Kun kokemukset rekistereistä kertautuvat, mielikuvat niistä jaetaan ja niitä vahvistetaan tyyliteltyin performanssein. Syntyy *trooppi*, vakiintunut, tunnistettavia kulttuurisia ja sosiaalisia assosiaatioita kantava käytänne, jota voidaan hyödyntää vuorovaikutuksessa (Agha 2007: 24).

5.1 KIELENOPETUS- JA OPPIMISREKISTERIEN YLEISKIELISYYS

Kutsun *kielenopetus- ja kielenoppimisrekistereiksi* kokoavasti sellaisia (kielellisiä) toimintoja, joiden asetelmaan kuuluu, että osalla osallistujista on jostakin tietystä ”kielestä” vähäisemmät tiedot kuin toisilla osallistujista, ja usein enemmän tietävien osallistujien tarkoitus on auttaa vähemmän tietäviä saavuttamaan paremmat kielelliset tiedot ja taidot. Näihin rekistereihin kuuluvat muun muassa oppikirjojen kieli, oppituntien kielelliset käytänteet sekä sellainen luokkahuoneen ulkopuolinen vuorovaikutus, jossa kielellinen epäsymmetria tai kielenoppijuus tehdään relevantiksi.

Pyrkimystä yksinkertaistaa viestintää silloin, kun vastaanottajan vuorovaikutustaidot arvioidaan heikoiksi tai rajallisiksi, on pidetty lähes universaalina tendenssinä. Kaikissa kieliyhteisöissä esiintyy hoiva- ja opetusrekisterejä, joita käytetään vauvoille ja pikkulapsille, vanhuksille, vammaisille sekä oppiville viestittäessä (Ferguson 1986). Yksi tällaisen yleismaailmallisen yksinkertaistamisen alalajeista on opetuspuhe, ja toisen tai vieraan kielen opetuspuhe on vielä oma erityistapauksensa (ks. Sinclair & Brazil 1982; Chaudron 1988; Larsen-Freeman & Long 1991). Yleiskieleen, jolla saatetaan viitata niinkin kodifioituihin normeihin kuin kirjoitetun yleiskielen normeihin, on liitetty oikeellisuuden ja selkeyden ideologia

merkityksiä, ja sitä on siten joskus pidetty soveliaampana opetukseen kuin muita rekistereitä.

Suomi toisena kielenä -alalla syntyi erityisesti 1990-luvulla jonkin verran keskustelua siitä, pitäisikö suomenopetuksessa opettaa ”yleiskieltä” vai ”puhekieltä”. Tässä väittelyssä ”yleiskielellä” tarkoitetaan yleensä niitä kielenpiirteitä, jotka on normitettu osaksi kirjoitettua standardikieltä. ”Puhekielellä” taas viitataan sellaisiin piirteisiin, jotka poikkeavat kirjoitetun standardin normista, mutta joita käytetään puheessa monissa tilanteissa laajoilla alueilla Suomessa, erityisesti Etelä-Suomen suurten kaupunkien vaikutusalueella (vrt. Mantila 2004, *yleiset ja neutraalit puhekielen piirteet*). ”Yleiskielen” puolustajien mukaan yleiskieli on neutraali kieli, joka sopii tilanteeseen kuin tilanteeseen. He vetosivat myös siihen, että eri varianttien ja niiden käyttökontekstien opettaminen rinnakkain hämmentää oppijaa ja on tälle liian raskasta. (Ks. esim. Silfverberg 1993: 251; 1996: 252; Lepäsmä 1993: 21–22.) ”Puhekielen” esittelyn puolestapuhujat taas huomauttivat, että ”yleiskieli” ei ole neutraalia, sillä sen käyttäminen puheessa on nykyisin poikkeavaa ja sen käyttäminen voi siksi leimata ulkopuoliseksi. He myös kysyivät, voiko jonkin kielen käytön ja ymmärtämisen kannalta aivan keskeisen asian jättää opetuksessa mainitsematta siksi, että se tuntuu hankalalta. (Storhammar 1994: 104; Lauranto ym. 1993). Joissakin opetusmateriaaleissa ymmärrys puhutun kielen piirteistä on yritetty ottaa huomioon esimerkiksi niin, että dialogeihin on valittu puhutussa suomessa tavallisia morfofonologisia ja syntaktisia piirteitä, jotka on painettu myös dialogien kirjoitusasuun.¹⁰¹ Opetuksessa on kuitenkin käytetty ja käytetään edelleen monia kirjoja, joiden dialogit poikkeavat niin sanotusta luonnollisesta vuorovaikutuksesta sekä pragmaattisesti että muodoltaan, muun muassa niin, että ne täysin vastaavat kirjoitetun standardikielen normeja (Tanner 2012).

Suomi toisena kielenä -opettajien opetuspuhetta ei etenään sociolinguistisin tai variaation tutkimuksen metodein ole juuri tutkittu, vaikka luokkahuoneen vuorovaikutukseen keskittyviä aineistoja ja tutkimuksia kyllä on (Tainio 2007; Lehtimä 2011, ks. kuitenkin Storhammar 1994; Ahtosalo 2012). Storhammar (1994) on osoittanut, että suomi toisena kielenä -opettajat käyttävät opetusryhmille puhuessaan huomattavasti enemmän yleiskielisiä piirteitä kuin puhuessaan ensikieliltään suomenkielisistä kootulle verokiryhmälle. Ahtosalo (2012) tarkastelee yksikön 1. persoonan pronominivariaatiota neljän suomea toisena kielenä opettavan puheessa. Kaksi opettajista on haminalaisia ja kaksi helsinkiläisiä. Haminalaisilla opettajilla yleiskielinen *minä* on yleisin oppituntipuheen variantti. Helsinkiläisillä opettajilla oppitunneillakin tavallisin variantti on *mä*, mutta yleiskielistä varianttia esiintyy enemmän kuin vapaamuotoisessa tilanteessa.

101 Kuten Lauranto huomauttaa Elämän suolaa -oppikirjansa opettajanoppaan (1996) esipuheessa, puheen saattaminen kirjoitettuun asuun on kuitenkin aina kompromissi: kun puhetta kirjoitetaan, se ei ole enää puhetta, vaan kirjoitetun kielen keinoin luotu illuusio puheesta.

Suurin osa Storhammarinkin tutkimista piirteistä on sellaisia, joiden työnjako yleis- ja puhekielisten rekisterien kesken on esimerkiksi Helsingin seudulla ollut melko selvä: standardikieleen normitettua piirrettä on esiintynyt puheessa vain vähän (Paunonen 1995; Lappalainen 2004). Yksikön 1. ja 2. persoonan pronominivariaatio on kuitenkin luonteeltaan hiukan toisenlaista kuin muissa tavallisesti tutkituissa piirteissä. Myös niillä alueilla, joissa puhutun kielen tavallisimmat variantit ovat jotain muuta kuin *minä, sinä* – niin kuin Helsingissä *mä, sä* – variantteja *minä, sinä* esiintyy puheessa ja niillä on vuorovaikutuksessa keskeisiä omia tehtäviä: niitä käytetään kontrastoivissa funktioissa ja painollisissa asemissa (ks. esim. Paunonen 1995: 162; Lappalainen 2004: 71–72; Lehtonen 2006a). (Kirjoitetussa) standardikielessä taas on mahdollista ja usein tyylillisesti preferoitua jättää pronomini kokonaan ilmipanematta (Helasvuo & Laitinen 2006: 174; vrt. Lappalainen 2015). Variantit *minä, sinä* eivät siis ole samalla tavalla *mä, sä* -varianttien yleiskielisiä vastineita kuin vaikkapa variantti *sanoi* on katomuodolle *sano* (vrt. Lehtonen 2015). Niin varianteilla *minä, sinä* kuin varianteilla *mä, sä* sekä pronominin ilmipanemattomuudella on tehtäviä sekä puhutun että (normitetun, kirjoitetun) yleiskielen rekistereissä, mutta tehtävät ovat erilaisia. Kiinnitän yksikön 1. (ja 2.) persoonan pronominivariaatioon tässä tutkimuksessa erityistä huomiota, sillä variantit *minä, sinä* näyttävät erityisesti keränneen jonkinlaiseen oppijankielen ja ulkomaalaisuuteen liittyvää indeksisyyttä.

Voi sanoa, että *minä, sinä* -variantit ovat opetusrekisterissä yliedustettuja verrattuna muuhun puheeseen ja myös (kirjoitettuun) yleiskieleen. Storhammarin (1994) aineistossa *minä : minu-, sinä : sinu-* -varianttien osuus tutkittujen opettajien puheessa on alkeisoppijoille puhuttaessa 83–100 prosenttia ja jatkokurssilaisille puhuttaessa 61–100 prosenttia, mutta ensikieleltään suomenkielisille puhuttaessa 0–7 prosenttia. Pronominin ilmipanemattomuus ei samalla tavalla palvele selkokielistämisen tarkoituksia kuin muut yleiskielisyydet, ja *minä, sinä* -pronomineille annetaan yksinkertaistava yleiskielisyyden ja selkeyden (ideologinen) tulkinta: ne mielletään, ajatellaan ja asemoidaan yleiskieliseksi – ja siis yleisesti sopivaksi – tavaksi ilmaista 1. ja 2. persoonan subjektia. Ahtosalon (2012) aineisto on Storhammarin aineistoa tuoreempaa, ja hän tarkastelee myös ilmipanematonta subjektia. Kuitenkin *minä* on kaikilla opettajilla opetuspuheessa yleisempi kuin vapaamuotoisessa keskustelussa. Variantit *minä : minu-, sinä : sinu-* esiintyvät opetuspuheessa myös sellaisissa tehtävissä, joissa niitä ei (normitetussa standardinmukaisessa) yleiskielessäkään juuri esiinny, muun muassa niin sanotussa esimerkkipuheessa (Ahtosalon 2012: 48–52).¹⁰²

Tiettyjen kielenpiirteiden toistuminen opettajan puheessa opetuskonteksteissa

102 Kyseessä on niin sanottu geneerinen *minä*, jota opettaja käyttää esimerkeissä puhuessaan siitä, miten entisaikaan toimittiin: *jos minulla oli, (.) maitoa tai pöytä tai >tai tai< nahkoja tai voita >niin minun piti mennä< kaupunkiin markkinoille, (.) siellä minä sain <myydä>*. (Ahtosalon 2012.)

saa alulle rekisteriytymisprosessin: ne aletaan liittää opetuksen, opettajien ja oppimisen rekistereihin. Esimerkkiä 5_1, joka on kenttäpäiväkirjakatkelma, voi analysoida metapragmaattisena keskusteluna suomenopetuksen rekisteristä ja erityisesti *sinä*, *minä* -pronominivarianttien asemasta siinä. Shadi ja Mary ovat suomi toisena kielenä -tunnilla. Tehtävänä on muodostaa annetuista verbeistä dialogeja. Shadi valitsee *ostaa*-verbin ja tuottaa (muistiinpanojeni mukaan) vuoron *selitä minulle mitä sinä ostat*. Pronominivariantit (*minulle*, *sinä*) ja ohjeistus *selitä* ovat ilmeisesti Shadin omaa valintaa; materiaaleissa ei ole sanallisia tehtävänantoja vaan vain kuvia erilaisista tekemisistä ja niiden mukaan listatut verbit.¹⁰³ Mary nostaa Shadin vuoron huomion kohteeksi toistamalla sen sanasta sanaan.

Esimerkki 5_1. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Tytöt tekevät ryhmätöitä, jossa pitää rakentaa dialogi verbeistä.

Shadi: selitä minulle mitä sinä ostat

Mary (huonon suomen aksentilla): selitä minulle mitä sinä ostat (silmittää pyöritellen).

Olen lisäksi merkinnyt, että Mary tuottaa toiston ”huonon suomen aksentilla”. Kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani olen käyttänyt nuorten itsensä tyyliteltyistä performansseista käyttämää ilmaisua *huono suomi*, mitä ei voi pitää muuna kuin jonkinlaisena kansanomaisena luonnehdintana ”ei-suomenkielisyteen” viittaavasta ääntämisestä, joka aineistossani liittyy tiettyyn tyyliteltyyn käytänteeseen. Ymmärrän merkintäni niin, että olen pitänyt vuoron ääntämistä Maryn tavanomaisesta puheesta poikkeavana, performanssin-omaisena (ks. luvut 5.4, 5.5, 6.3). Lisäksi Mary pyörittelee silmiään. Maryn asennoituminen Shadin vuoroon syntyy näistä kontekstivihjeistä: erityisesti tässä suomi toisena kielenä -tunnin kontekstissa ääntäminen liittää Shadin vuorossa käyttämät resurssit ei-äidinkieliseen suomeen, ja silmien pyörittely osoittaa Maryn omaa asennoitumista tähän kokonaisuuteen. Tuo asennoituminen osoittaa jonkinlaista kummastunutta paheksuntaa, Shadin valitseman rekisterin epäsopivuutta Maryn näkökulmasta (silmiä pyörittelystä asennoitumisen ilmaisussa vrt. Kaukomaan ym. tulossa).

Pronominivariantteja *minä*, *sinä* voi sekä Shadin että Maryn kielessä pitää poikkeuksellisina; he käyttävät pääsääntöisesti variantteja *mä*, *sä*. Rekisterinvaihdoksella Shadi voi merkitä ensinnäkin toiminnan muutosta: siirrytään tekemään tehtävää (vrt. Lappalainen 2004: 292–322). Shadin kielellisiä valintoja voi tarkastella esimerkkipuheena. Sen piirre opetuskonteksteissa on yleiskielisyys (Storhammar 1994; Ahtosalo 2012). Olen toisaalla (Lehtonen 2015) havainnut

¹⁰³ Minulla on tallessa tunnilla käytetyt materiaalit.

samansuuntaisen yleisemmän tendenssin: yleiskielen keinoin on mahdollista merkitä toiminta sellaiseksi, että puhuja ikään kuin vain on tekevinään jotakin sen sijaan, että toimisi aivan omana itsenään ja omalla äänellään (ks. myös luku 5.4). Tämä vertautuu siihen, että lapset leikkiessään merkitsevät leikin fiktiivisiä toimintoja yleiskielisyydellä (Korpela 2002). Pronominivariantit merkitsevät vuoron metatoiminnaksi, jonka tarkoituksena on täyttää tehtävänanto. Oppituntiin liittyvä toiminta erotetaan näin siitä, mistä Shadi ja Mary muutoin juttelisivat keskenään. Voi ajatella, että yleiskielisiksi mielletyt pronominit ovat saaneet toisen asteen asteen indeksistä merkitystä (Silverstein 2003): ne ovat metakielisyyden tai metapragmaattisuuden merkki.

Muistiinpanoni mukaan Maryn ääntäminen on ollut tunnistettavissa jonkinlaiseksi ”ei-äidinkielisyyden” kontekstualisoinniksi. Suomentunnin ja opetustilanteen konteksti ohjaa tässä myös tulkintaa. Myös muut kielelliset valinnat viittaavat samoihin suuntiin: *minä, sinä* -kieltä viljellään suomi toisena kielenä -oppikirjoissa ja -opetuksessa, ja Mary tunnistaa Shadin vuoron osaksi tätä rekisteriä. Silmienpyörittely ilmaisee hänen asennoitumistaan annettuun tehtävään ja siihen, että Shadi osoittaa hänelle tällaisen vuoron. Mary saattaa vastustaa joko tehtävää sinänsä tai itsensä asemointia tällaisia harjoituksia tarvitseväksi suomenoppijaksi.

Storhammar (1994: 101–102) esittää suomi toisena kielenä -opetuspuheen yleiskielisyydelle neljä mahdollista syytä: 1) Yleiskielisyys on seurausta hitaasta puhuneudesta. 2) Kyseessä on kielellinen yksinkertaistaminen. 3) Oppikirjojen kieli vaikuttaa opettajan kieleen. 4) Opiskelijat halutaan opettaa puhumaan yleiskieltä tai ”hyvää” suomea. En pidä näitä syitä toisistaan erillisinä, vaan osana samaa vyyhteä, jonka taustalla ovat rekisteriytymisprosessit ja kieli-ideologiat. Ideologisesti taustalla on ajatus yleiskielestä ”oikeana”, ”täydellisenä”, ”selkeänä” ja ”yhteisenä” ja siten tasa-arvoisena kielenä (vrt. Mononen 2013: 131).

Kieli-ideologista ajattelua hallitsee jako yleispätevällä tavalla norminmukaiseen yleiskieleen ja kaikkeen muuhun, muun muassa murteisiin (Vaattovaara 2009: 30–31; Mielikäinen & Palander 2002: 91–92).¹⁰⁴ Kaikki Storhammarin esittämät syyt liittyvät yleiskielisyyteen liitettyihin attribuutteihin. Ideologinen ajatus yleiskielen selkeydestä selittää sen, että hidas puhuneisuus ja yleiskielisyys palvelevat samaa yksinkertaistamisen ja ymmärrettävyyden ihannetta ja kulkevat siksi käsi kädessä. Puhekielen loppuheitot, assimilaatiot ja pikapuhemuodot ohjaavat helposti ajatukseen, että yleiskieli on systemaattista ja täydellistä ja säännöllisempää kuin puhekieli ja soveltuu siksi paremmin systeemin oppimisen pohjaksi. Mitä oppikirjojen kielen ja opetuspuheen samankaltaisuuteen tulee, en sanoisi, että oppikirjojen kieli yksisuuntaisesti vaikuttaa opettajan kieleen, vaan oppikirjojen

104 Yleis- tai kirjakieltä ei aina arvoteta vain positiivisesti, vaan sitä pidetään etäisenä ja persoonattomana (Mielikäinen & Palander 2002: 103).

tekijöitä ja opettajaa opetustilanteessa ohjailevat samat ideologiset selkeyden ja systemaattisuuden tendenssit.

En kuitenkaan usko opetusrekisterien yleiskielisyyden johtuvan vain asenteista tai (tietoisista) ideologisista valinnoista. Suomi toisena kielenä –opetusrekisterin keinot, yleiskielisyys niistä yhtenä, ovat vakiintuneita, ja opettajat sosiaalistuvat niihin jo opetusuransa alkuvaiheessa. Väittäisin suurimman osan opettajista tunnistavan sen, miten opetustilanteessa lauserakenteet yksinkertaistuvat, sanavalinnat tiedostetaan, puhenopeus hidastuu, artikulaatio terävöityy – ja morfofonologia ja morfosyntaksi myötäilevät kirjoitettua standardia.¹⁰⁵ Yksinkertaistamisen ilmiö on ehkä niin universaali, että osittain ilmiössä on kyse automaattisesta reaktiosta – ja joka tapauksessa rekisteriin sosiaalistumisesta.

Kuten esimerkin 5_2 havainnoista käy ilmi, ”maahanmuuttajaoppilaiksi” mielletävät nuoret kohtaavat yksinkertaistettua puhetta esimerkiksi koulun henkilökunnan kanssa asioidessaan. Yksinkertaistetulla puheella tarkoitan tässä sellaista rekisteriä, jonka puhuja ottaa käyttöön arvellessaan, etteivät vuorovaikutuskumppanin taidot ole syystä tai toisesta – tässä kielellisestä taustasta johtuen – samantasoisia kuin hänen omansa. Havaintojeni mukaan koulun vahtimestari yksinkertaistaa ja mahdollisesti myös yleiskielistää (esim. *yksi pro yks*) puhettaan Maryn ja Azizan ollessa läsnä – vaikka heistä Aziza on syntynyt Helsingissä ja Marykin saapunut Suomeen pikkutyttönä.

Esimerkki 5_2. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Koulun mukava vaksikin tuli juttelemaan minun, Maryn ja Azizan kanssa. Aziza kysyi, kuinka kauan ruokalan remontti vielä kestää. Vaksi sanoi erittäin huolellisesti artikuloitua yksi sormi pystyssä: ”Vielä yksi kuukausi.” Siinä oli selkosuomea [yksinkertaistettua suomea] vuorovaikutuksessa.

Ensikieleltään muun kuin suomenkielisiksi arvioidut törmännevät jatkuvasti edellä esittämäni havainnon kaltaiseen yksinkertaistettuun rekisteriin. Monille Suomeen saapuville opetusrekisterit ovat aluksi ainoita suomenkielisen vuorovaikutuksen resurssseja. Näin on erityisesti aikuisena Suomeen saapuvien laita: aikuisten maahanmuuttajien vähäiset kontaktit valtaväestön kanssa on havaittu tutkimuksessakin (ks. esim. Palmanto 2009; Suni 2008: 193–198; ks. myös *Somalis in Helsinki*: 39). Voi siis olettaa, että vastikään suomea oppimaan alkaneiden suomenkielisen vuorovaikutuksen resursseihin kuuluu yleiskielisyyteen

¹⁰⁵ Ahtosalo (2010) kuvaa kandidaatintutkielmansa esipuheessa sitä, miksi oikeastaan kiinnostui aiheesta: hän on lapsesta saakka kiinnittänyt huomiota suomenopettajaäitinsä puhetapaan tämän palattua opetustöistä. Havainto kuvaa suomenopettajan rekisterivalinnan vakiintuneisuutta ja automaattisuutta ja sitä, että rekisteri tunnistetaan.

assosioitavia kielenpiirteitä, jotka ovat tulleet heille tutuiksi yksinkertaistetuissa rekistereissä, muun muassa opetuspuheessa, ja joille ei juuri ole vaihtoehtoja heidän kielellisessä repertuaarissaan. Lapsena Suomeen tulleet sen sijaan alkavat kuulla valtaväestön arjessaan suosimia rekisterejä usein jo melko pian maahan saapumisen jälkeen päiväkodeissa, kouluissa, leikkipaikoilla. Monet haastattelemani nuoret kuvailevat vapaa-ajan vuorovaikutusta suomenkielisten kanssa muodollista kielinopetusta tärkeämmäksi suomenoppimisen alkuvaiheessa. Esimerkeissä 5_3–5_4 suomenoppimisensa alkuvaiheita kuvaavat venäläinen Aleksei ja virolainen Raisa.

Esimerkki 5_3. Haastattelu. Aleksei (A); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: mi< miten se meni muistatsä sitä alkuaikaa nyt ku heti
02 tultiin tähän- (.) et; (.) muistaksä sitä miten sä aloit
03 oppia suamee.
04 A: kävin tunneilla.
05 H: kävit- (.) tua- (.) äskakstunneilla.
06 A: äs< e:i kum mull_oli erityisluakka.
07 H: a↑haa; (.) sä olit oliksä sellasel niikuv valmistavalla
08 luakalla.
09 A: joo valmistavalla.
10 H: mhyhy joo. (.) tota niin- (.) muistatsä sitä että- (.) al<
11 opitsä niiku enemmän siäl tunneilla vai opitsä
12 vaikka kavereilta tutus [tuiksä suomalaisii-
13 A: [kavereilt pu< puhu<
14 kavereitte kaa.
15H: ni[i.
16A: [ni siin_oppii paljo.

Esimerkki 5_4. Haastattelu. Raisa (R); Karita (K); haastattelija HL (H). Koivulehto.

01 R: sem mä muistav vaam mut- (.) sit- = yht
02 tää kiäli kus se oli mullev viaras.
03 H: mm. (.) miltä susta tuntu muuten sillon- (.)
04 alkaa oppias suamee.
05 R: no kyllä mä muistam muista< tai siis
06 mull_o jok< piänii hämäärii muistikuvii
07 sillee et; (.) kum mä o< kävij joku pari- (.)
08 viikkoo tai ehkä- (.) tsägäl kuukauden; (.)
09 sillee tarhas nii- (.) p< niiku opiskelemas
10 sit suamee.
11 H: mm.
12 R: sitte et mä osais(s)i jonkuv verram

- 13 et mä- (.) kum mä ennen kum mä meen kou[luu?
14 H: [mm.
15 R: nii ni- (.) sit- (.) aluks mä oli iha hiljaa
16 mä vaa kuuntele ja sit mä vaam menim
17 mukaa sem mä muistam mutt_et mitääm
18 muut mä em muista.
19 H: tuntuuks susta et sä opit enemmän suamee
20 ↓ka,vereilta, (.) vai- (.) sitte niikun- (.) koulussa.
21 R: kavereilta.
22 H: mm.(.) kuinka nopeesti jos sä- (.) heittäsit
23 jonku ajan et kuinka nopeestis sä opit
24 nii hyvin et pystyit sillä tavalla
25 puhuun.
26 R: em mä tiiä se mehen< menee aikaa mut
27 mä olin kummiskin nii piäni.

Sekä Raisa että Aleksei kertovat saaneensa heti alussa jonkinlaista muodollista opetusta, joka valmentaa uudessa kieliympäristössä toimimiseen (5_3: r. 6–9; 5_4: r. 5–13). Molemmat kokevat kuitenkin oppineensa enemmän vapaamuotoisissa tilanteissa, kavereilta (5_3: r. 10 – 16; 5_4: r. 19–21). Tällainen kokemus välittyi monista muistakin haastatteluvastauksista. Vastaukset kertovat siitä, että muiden kuin opetusrekisterien hallinta koetaan tärkeäksi.

Esimerkissä 5_5 Mary kuvailee alkuaikojaan Suomessa. Mary kertoo tilanteista, joihin joutui saavuttuaan suomentaidottomana Suomeen. Narratiiviin sisältyi oppimisrekisterin kuvauksen ja erityisesti *minä*-pronominin kannalta kiinnostava itsen refererointi (r. 30 – 32).

Esimerkki 5_5. Haastattelu. Mary (M); Shadi (Sh); Kadri (K); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

- 21 M: mä oppisin suamee itseasias kavereitten kautta.
22 H: mm-m.
23 M: kum mä muutin< tai no< mä muutin tänne<
24 ekaks me asuttii Niemeläs?
25 ((muutettu, kaupunginosa Helsingissä))
26 H: mm?
27 M: ja- (.) meiäm pihal kaikki puhui suamea?
28 H: [mm-
29 M: [kaikki tuli puhuum mullek kum mä oli iha uus et mo:i eh
30 he .hhh fmitä kuuluu(h)£ mä muistan, (.) mitä mut mä
31 olin sillee et, (.) ääh moi fsit mä vaa osasin sanoo et
32 mä em< minä em puhus suamee. .hhh
33 H: nii.
34 M: ja< sit< joka päivä se oli kesäl kum me muutettii? (.) ja-
35 (.) joka päivä kum mä menim pihal ne puhui mulle suamee
36 ja mä vastasin niille enklantiks vaikka mä en

ja sekä erään muistiinpanon kautta (esimerkki 5_6) nimenomaan *minän* sosiaalisen indeksisyyden tulkintaan. Kenttäpäiväkirjamerkintöjeni arkisista sanavalinnoista huolimatta sille havainnolleni, että venäläistytöt käyttävät esimerkiksi *minä, sinä* -pronomineja eri konteksteissa kuin useimmat tutkittavani, ei voi eikä pidä antaa sellaista yksioikoista tulkintaa, että he puhuisivat kauttaaltaan jotakin leimallista ”oppijankieltä”. Havaintojani ei voi myöskään käyttää argumentteina Maryn tai muiden kielitaidon tasosta. Puheen mahdollisten erojen taustalla ovat erot asenteissa ja kieli-ideologioissa sekä siinä, mitkä rekisterit kunkin elämässä ovat tavallisia ja keskeisiä.

Venäläisessä kirjalliseen sivistykseen orientoituneessa kulttuurissa elää vahva kieli-ideologinen jaottelu hyvän ja kauniin kielen ja kansankielen välillä (Mustajoki 2009: 72; Mustajoki & Protassova 2010: 58; Sarhimaa 2005: 158). Tämä vaikuttaa venäläisten suomenoppijoiden suomen kielen rekistereihin kohdistuviin asenteisiin (ks. myös Mononen 2013: 131): yleiskielen arvellaan vastaavan venäjän kauniin kielen ihannetta, kun taas suomen puhuttujen rekisterien piirteiden ei uskota tai hyväksytä kuuluvan sivistyneenkin ihmisen puheeseen. Ensinnäkin tällainen kieli-ideologia saattaa ohjata venäläistaustaisia valitsemaan yleiskielisinä pitämäänsä piirteitä. Toiseksi Mäntymetsän koulun venäläisnuoret käyttävät koulupäivän epämuodolliseen kanssakäymiseen pääasiassa venäjää. Suomen kieli on heille lähinnä opetuksen kohde ja väline, opetuksen institutionaalinen kieli. Heille kaveripiirin vapaamuotoiset suomenkieliset rekisterit eivät ole niin keskeisiä kuin vaikkapa Marylle, joka puhuu ystäviensä kanssa pääasiassa suomea. Tämän ryhmän venäläistytöillä ei ehkä ole pakottavaa tarvetta kielellisestäikään samastua valtaväestön tai koulun monietnisen *ulkomaalaisten* porukan suomenkieliseen nuorisokulttuuriin eikä tulla nähdyksi tai hyväksytyksi sen normien mukaan.

Esimerkin 5_6 perusteella vaikuttaa siltä, että olen huomioita kirjatessani kiinnittänyt huomiota jonkinlaiseen kirjakielisyyteen ja erityisesti *minä, sinä* -pronominivariantteihin.

Esimerkki 5_6. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Katja oli materiaalejaan vailta ja sanoi opettajalle: ”Minun paperit on sinulla.” Tulin miettineeksi, onko tällainen ”oppijankieli” tyypillistä venäläisille (jotka eristäytyvät).

Tässä vaiheessa kenttätyötä olin jo jollain lailla omaksunut koulun sosiaaliseen ja kielelliseen järjestykseen näkökulman niiltä, joiden kanssa vietin eniten aikaa – siis nuorilta, jotka osallistuivat aktiivisimmin tutkimukseeni. Eniten tutkimissani ystäväpiireissä muodot *minä, sinä* ovat saaneet voimakkaita ”ulkomaalaisuuteen” ja osaamattomuuteen liittyviä sosiaalisia merkityksiä. Haastatteluaineistossani *minä* : *minu-*, *sinä* : *sinu-* pronominiin yleisin funktio on osaltaan luoda assosiaatio

jonkinlaiseen ulkomaalaisuuteen: suurin osa näistä muodoista esiintyy jaksoissa, joissa puhuja joko luo stereotyyppisen ei-suomalaisen äänen tai esittää tyyppillistä ulkomaalaisen puheeseen assosioituvaa performanssia (ks. luku 5.3). Tämä funktio on haastatteluaineistossani tavallisempi kuin tyyppillisesti variaationtutkimuksessa raportoitu *minä*, *sinä* painollisessa asemassa ja kontrastoivassa funktiossa (Paunonen 1995: 162; Lappalainen 2004: 71–72).¹⁰⁶

En käsittele esimerkkiä 5_6 esittäkseni, että siinä mainittu Katja, koulun venäläistäustaiset tai venäjänkieliset yleensä puhuisivat suomea jotenkin oppijankielisemmin tai epäidiomaattimaisemmin kuin muut. Tällainen päätelmä ei aineistostani ole reilu eikä relevantti. Esimerkki tarjoaa mahdollisuuden tarkastella *minän* sosiaalisen indeksisyyden riippuvuutta tulkitsijasta ja kontekstista: vaikka *minä* Maryn referoinnissa esimerkissä 5_5 selvästi assioituu oppijan kielenkäyttöön ja luo vaikutelmaa siitä, saman merkin, siis *minän*, ei tarvitse saada samanlaista tulkintaa, kun saman koulun venäläistyttö sanoo opettajalle *minun paperit on sinulla* (esimerkki 5_6). Vaikka olen itse havainnoijana kuullut venäläistyttö puheen ”oppijankielisenä”, viereisessä pulpetissa istuva venäläistyttö ei välttämättä anna vuorolle tällaista tulkintaa. Saman toimintayhteisön jäsen, vaikkapa Mary, ei niin ikään välttämättä kuule juuri tässä erityistä ”oppijankielisyyttä”. Merkki, tässä tapauksessa *minä*, tulkitaan osana paikallista kontekstia ja sen hetken vuorovaikutustilannetta, ja Katjan pronomiivalinta saatetaan tässä kontekstissa lukea ja ymmärtää hänen omaksi, luontevaksi äänekseen, jossa ei ole eikä ainakaan ole tarkoitus olla mitään erityistä muistumaa opetus- ja oppimisrekistereistä. Pelkkä *minä* täysin irrallaan kehystyksistä ja (paikallisesti tulkituista) konteksteista ei kannata mitään yksittäistä sosiaalista indeksisyyttä enempää kuin toista: vaikka se Maryn referointijaksossa on merkityksellinen juuri oppijankielimäisyyden indeksinä (esimerkki 5_5), siinäkin edellä on luotu kehys, jossa referointia tulkitaan.

Yleiskielisyys – tai se, mikä ideologisesti mielletään norminmukaiseksi yleiskieleksi – on vakiintunut osaksi suomenoppimis- ja opetusrekistereitä. Yleiskielisiksi mielletyt piirteet esiintyvät osana opetusrekistereitä yhdessä puheen hidastamisen ja artikulaation terävöittämisen kanssa. Tähän vaikuttavat paitsi ideologiat yleiskielestä ”hyvänä”, ”selkeänä” ja ”yhteisenä” kielenä, myös se, että rekisteriytymisprosessissa on syntymässä erityinen s2-opetusrekisteri, johon yleiskielisyydet kuuluvat. Tietyt piirteet, jotka esimerkiksi Helsingissä ovat olleet puheessa harvinaisia, kuuluvat joidenkin suomea toisena kielenä oppineiden arkisiin ei-institutionaalisiin rekistereihin osittain siksi, että heidän tärkeimmät suomen kielen mallinsa ovat tulleet opetusrekistereistä. Osa näistä piirteistä,

106 Olen laskenut 1. ja 2. persoonan pronomiivariantit 10 nuoren haastattelupuheessa (30–60 minuuttia haastattelua osallistujien määrästä riippuen). 655 esiintymästä *minä*, *sinä* -variantteja on 18, joista 13 esiintyy jonkinlaisessa tyyllitellyssä ”ei-suomalaisen”, ”ulkomaalaisen” tai ”suomenoppijan” äänessä.

niin kuin pronominivariantit *minä*, *sinä* ovat omien tutkittavieni parissa saaneet sellaisen sosiaalisen tulkinnan, että tietyissä konteksteissa ne assosioidaan ja niillä voidaan luoda assosiaatio suomenoppijan tai huonosti suomea taitavan puheeseen, ei-suomalaisuuteen ja ulkomaalaisuuteen.

5.2 YKSINKERTAISTETUSTA PUHEESTA RYHMÄN TYYLIKSI

On tilanteita, joissa tutkimani nuoret itse hidastavat, yksinkertaistavat ja yleiskielistävät kieltään puhuessaan koulutovereille, joiden suomen taidon arvioivat sellaiseksi, että yksinkertaistaminen on tarpeen. Haastatteluaineiston valossa näyttää siltä, että nuoret itsekin tiedostavat tällaisen yksinkertaistamisen ilmiön. Suomea toisena kielenä oppineiden tutkittavieni itsen asemointi suhteessa oppimisrekistereihin ei ole yksioikoista niin, että he sanoutuisivat niihin assosioituvista kielenpiirteistä ja kategorisoinneista täysin irti: he jakavat suomenoppimiskokemuksen, ja siksi siitä muistuttavat piirteet voivat toimia myös yhteenkuuluvuuden ja solidaarisuuden osoituksena.

Esimerkissä 5_7 kurdilaistaustaisen Ramanin puheessa esiintyy yksinkertaistamiseen liittyviä piirteitä hänen puhuessaan kahden ilmeisesti verrattain vastikään Suomeen tulleen pojan kanssa.

Esimerkki 5_7. Välitunti. Koivulehto. Poika (p1) väittää Ramanille (R) toisen pojan (p2) käyttäneen itsestään somalin ’homoa’ tarkoittavaa sanaa.¹⁰⁷ Poika itse (p2) kuitenkin väittää käyttäneensä ’kuningasta’ tarkoittavaa sanaa *boqor*. Raman ryhtyy selvittämään asiaa.

- 01 R: **hän sanoi sinä olet homo.**
02 p2: kuninkas ku[ninkas].
03 R: **[hän sanoi sinä olet homo.**
04 p2: walla< wallahi.
05 ((naurua))
06 - - ((rivejä poistettu))
07 R: **tykkäätkö sinä tytöistä;**
08 **(.) sinä olet kuningatar.**
09 p2: kuninkas.
10 ?: ku[ninGatar].
11 R: [kuningatar].
12 ?: kuningatar.
13 p2: kuninkas.
14 ?: kuninGatar.

107 P1 ei ehkä itse ole somalinkielinen, mutta uskoo ymmärtävänsä ’homoa’ tarkoittavan somalinkielisen sanan, kun taas p2 ilmeisesti on somalinkielinen ja puhuu siis ensikielensä.

15 p2: e:i.
16 R: **tykkäätkö sinä tyttöistä.**
17 p2: mikä?
18 R: tyttöistä.
19 (,
20 R: **tykkäätkö.**
21 (,
22 - ((rivejä poistettu))
23 R: (- -) jos sä tykkäät tyttöistä (- -)
24 ((somalia taustalla))
25 R: **homo on, (.) e< mies ja mies.**
26 p2: (- -)
27 R: e:i.
28 (.
29 R: KURDIA **jos o homo; (.) miäs ja miäs; (.) jos ol**
30 **lesbo [na<**
31 p2: [(- [-)
32 R: [kuuntele. (.) joss_on, (.) homo-
33 kuuntele [kuuntele.
34 ?: [(- -)
35 R: kuuntelet [tyhmä.
36 ?: [(- -)
37 R: **jos o homo, (.) ni om miäs ja miäs.=jos ol lesbo;=**
38 **=nainej ja naine.=jos on hetero.=miäs ja nainen.**
39 (.
40 R: **mikä sinä olet.**
41 (,)

Raman raportoi kuulemastaan (*hän sanoi sinä olet homo*, r. 1), ja p2 itse korjaa sanoneensa 'kuningas'. Raman toistaa referointijaksonsa (r. 3), mihin p2 vastaa kiistatilanteissa tyypillisellä oman vilpittömyyden vakuuttelulla (*wallahi* r. 4, vrt. luku 4). Raman ottaa tilanteessa opettajan roolin. Hän sekä yksinkertaistaa puhettaan että opettaa sisältöjä (r. 23–41). Puheen yksinkertaistaminen näkyy yleiskielisyyksinä, joita Ramanin puheessa ei muutoin juuri esiinny, niin kuin *hän pro se*. Opetus- ja oppimisrekistereihin viittaavat myös *minä*, *sinä* -pronominit. Myös jälkitavun *i:n* säilymä *sanoi* on yhdenlinjainen tämän yleiskielistämisen tendenssin kanssa. Vaikka sitä joillakin tutkittavistani esiintyykin ei-yksinkertaistetussa puheessa (Lehtonen 2015), Ramanilla näissä välitunneilla tehdyissä nauhoituksissa ei. Muutoin yksinkertaistaminen näkyy pelkistettynä syntaksina, niin kuin *jos o homo, (.) miäs ja miäs* (r. 29). Vaikka Raman retrospektiivisessä haastattelussa selittää toimintaansa juuri sillä, että muut osallistujat ”eivät osaa” niin hyvin suomea (vrt. luku 6.2), rekisterinvaihdos ei ehkä liity pelkästään siihen, millaisiksi hän tulkitsee muiden osallistujien kielelliset resurssit. Mukana voi olla strategista tyylittelyä, performanssia ja karnevalismia (vrt. luvut 5.3–5.4).

Esimerkissä 5_8 analyysini fokuksessa on tyylinvaihdos Abdin puheessa. Tilanne on sillä lailla samankaltainen kuin Ramanin keskustelu edellä, että Abdin puhekumppani on häntä itseään nuorempi, Suomessa vähemmän aikaa ollut maahanmuuttajataustainen koulutoveri. Rekisterinvaihdos on kuitenkin siinä mielessä erilainen, että siitä puuttuu (kielen)opettajan rooli, jonka Raman ottaa edellä esimerkissä 5_7.

Esimerkki 5_8. Välitunti. Koivulehto. Pienemmät somalipojat ovat kannelleet Abdille (A), että (Lähi-Idästä kotoisin oleva) Fadil (F) on haukkunut heitä neekeriksi. Abdi ottaa asian puheeksi Fadilin kanssa.

01 A: Fadil miks sä sanot koko ajan
02 neeker*i*.
03 ? (- -)
04 ((nauraa ja vaimeaa puhetta))
05 A: *f*miks*i*(h) hi hi .hh miksi
06 sä sanot.*f*=koko ajan.*=oike*(e)sti:.*=veli*
07 [lopeta:.
08 F: [mitä.*=mitä* mitä.
09 A: no ä.
10 (.)
11 F: uu.
12 A: lopeta. (.) [se ä*n*: miksi.
13 F: [ei vittu m<

Ennen katkelmaa nuoremmat somalipojat ovat kannelleet Abdille, että Fadil on viitannut muihin oppilaisiin *neekeri*-sanalla. Abdi kysyy Fadililta, miksi tämä käyttää *neekeri*-nimitystä (r. 1–2). Kysymys *Fadil miks sä sanot koko ajan neekeri* on täysin tavallisimpien helsinkiläissuomen normien mukainen. Keskustelun edetessä Abdin tyyli kuitenkin muuttuu (r. 5–6): *miksi*-sanaan ilmestyy loppu *i*, prosodia muuttuu staccatomaiseksi, vokaalien kvantiteetit ovat erilaisia kuin Abdin puheessa yleensä. Abdi tuo tyylinvaihdoksella esiin hänen ja Fadilin yhteisen ei-suomalaisen taustan. Tämä palvelee sitä tarkoitusta, että Abdi haluaa vedota Fadiliin, jottei tämä enää käyttäisi epäkorrektia ja rasistista *neekeri*-sanaa. Abdi ei vaikuta aggressiiviselta: hän nauraa ja hymyilee (r. 5–6) ja pyytää Fadilia rauhallisesti lopettamaan *neekeriksi* nimittelyn (r. 6–7). Fadilin ja Abdin taustan yhtäläisyyksiin viittavalla rekisterinvaihdoksella sekä (maskuliinista) solidarisuutta korostavalla *veli*-puhuttelulla (jolla on myös etnisiä konnotaatioita, ks. luku 3.3.2.2) Abdi luo yhteistä maaperää, jolla konflikti on mahdollista ratkaista rauhanomaisesti.

Retrospektiivisessä haastattelussa Abdi tunnistaa esimerkin 5_8 rekisterinvaihdoksen; hän on itsekin sitä mieltä, että puhuu jollakin erityisellä tavalla. Esimerkissä 5_9 käymme keskustelun tästä.

Esimerkki 5_9. Retrospektiivinen haastattelu. Koivulehto. Tutkija (H) on kiinnittänyt huomiota Abdin (A) erikoiseen miksi-sanana ääntämiseen nauhoituksessa.

- 01 H: tota niin- (.) mi< niim miks sä- (.) puhut sillet tollee.
02 A: no ku se ei osaas suamee kauhee hyvin nii sitte. (.)
03 pitää puhuus sillee minkälaist- (.) sillee se puhuu
04 sillee. (.) [tottunu.
05 H: [onks se sillee et sä niiku ajattelet- (.)
06 tiatosesti että- (.) nyt mä puhun sillet tällee kus
07 se ei osaas suamee vai [tuleeks se sillee niiku-
08 A: [joo.
09 A: no mä yritä selittää sillee @miksi miksi@
10 [niikus sillee et se ei o<
11 H: [niij just, et se on oikeestis sillee sillee
12 et sä yrität- (.) niiku-
13 A: joo.
14 H: niin et se yr< ymmärtäis paremmi.
15 A: joo.

Erikoista Abdin *miksi*-sanassa on lähinnä prosodia ja mahdollisesti se, ettei loppu-*i* heity niin kuin useimmiten helsinkiläisillä (nuorilla) (Paunonen 1995, 2005; Lappalainen 2004). Abdi perustelee erikoisuutta sillä, että puhekumppani *ei osaa suamee kauhee hyvi*. Selitys saattaisi siis viitata samantyyppiseen yksinkertaistamiseen kuin Ramanin puheessa esimerkissä 5_7. Ilmiö ei kuitenkaan ole ihan samanlainen: on vaikea kuvitella, että puhekumppani ymmärtäisi Abdia olennaisesti huonommin, esittäisi hän kysymyksen *miks(i)* millaisella prosodialla tahansa. Abdin selitys jatkuu: *pitää puhuu sillee, minkälaista se puhuu sillee. (.) tottunu.* (r. 3–4). Abdi esittää tunnistavansa puhekumppanin käyttämän puhetavan ja mukautuvansa siihen. Sosiolingvistikin ovat selittäneet tyylinvaihtelua puhekumppanin puheeseen mukautumisella (*communication accommodation theory*, Giles & Coupland 1991), ja haastattelemini nuorten selityksissä omasta kielellisestä käytöksestään toistuu ikään kuin mukauttamisteorian kansanversio. Usein tuntuu siltä, kuin nuoret sysäisivät vastuun vuorovaikutuksen ”ulkomaalaisista” piirteistä puhekumppaneille¹⁰⁸ (vrt. esimerkki 5_10) selittäessään niitä ulkopuoliselle. Vuorovaikutuksessa kyse voi kuitenkin olla strategisesta tyyllitelystä tai monietnisen ystäväporukan rekisteriytyneestä käytänteestä. Abdi selittää rekisterinvaihdoistaan vielä ”tottumuksella” (5_9, r. 4), joko hänen tai puhekumppanin tai molempien.

¹⁰⁸ Usein kun haastatteluissa puhutaan (*tyylitellystä*) ”huonosta suomesta” (ks. luku 5.4. ja 6.3), haastateltavat sanovat alkavansa puhua ”väärin” tai ”huonoa suomea”, jos puhekumppanilla ”on huono suomi”. Vietnamilaistaustainen Lee myös esittää, että hän on puhunut aiemmin paremmin suomea, mutta hänen suomensa on ”huonontunut”, koska hän on viettänyt aikaa muiden maahanmuuttajataustaisten kanssa.

Tämä sanavalinta vaikuttaa siltä, että on jokin jossain määrin rekisteriytynyt tyyli tai puhumisen tapa, johon tällainen ääntämys sopii, ja se on osallistujille yhteinen.

Myös esimerkin 5_10 haastattelukatkelma kuvastaa kokemusta monietnisen ystäväpiirin omasta puhetavasta.

**Esimerkki 5_10. Haastattelu. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).
Koivulehto.**

01 A: kyl mäki ylee< aika puhuin tiätsä- (.) jotai arabikaverit
02 ketkä ei osaa just suamee niim mä puhu samallail ku
03 just ne et;
04 H: mhyhy.
05 A: #mm#
06 H: niikuk koko ajav vai vaan joskus; (.) joissain
07 tilan[teissa.
08 A: [sillon kum mä puhun niiden kaa niim mä puhu
09 koko ajan; (.) sillee- (.) ↑mennaanko tänä(ä) ulos↑ vaikka;
10 (.) jotai t(h)ollasta että; (.) [(-)
11 H: [ahaa- (.) mhyhy.

Katkelma alkaa jo tutulla kuvauksella, jossa ei-suomalainen puhetapa liitetään johonkukun muuhun kuin itseän, tällä kertaa ”arabikaverihin ketkä ei osaa suamee”, ja jossa ulkomaalaisuuteen liittyvät kielenpiirteet tarttuvat näiltä toisilta (r. 1–3). Abdi antaa kuitenkin ymmärtää, ettei kyseessä olisi mikään satunnainen tyylinvaihdos tai strateginen tyylittely, vaan tässä porukassa puhuttaisiin ”koko ajan” jollain erityisellä tavalla. Abdi antaa näytteen mielessään olevasta puhetavasta (r. 9). Tämä performanssi on mielenkiintoinen riippumatta siitä, onko tällaista ryhmää tai sen yhteistä tyyliä lainkaan olemassa.

Keinot, joilla Abdi luo hänen ja ”arabikaverien” yhteisen tyylin haastattelukatkelmassa, ovat lähinnä prosodisia ja foneettisia: etuvokaalin sijaan takavokaali (*mennaanko*), pitkän vokaalin lyheneminen (*tänä(ä)*), staccatomainen prosodia (ks. myös Lehtonen 2011; vrt. esimerkki 5_8). Lisäksi jakso on tuotettu ympäristöä korkeammalta. Tämä osaltaan merkitsee jakson ympäröivästä haastattelupuheesta poikkeavaksi ääneksi. Jaksossa ei kuitenkaan ole opetus- ja oppimisrekistereihin assosioituvia yleiskielisyyksiä. Ehkä Abdi ja osa hänen ystävistään jakavat tyylin, johon kuuluvat lähinnä ”ulkomaalaisuuteen” liittyvät prosodiset ja äännepiirteet, mutta eivät strategiseen ulkomaalaistyylittelyyn opetus- ja oppimisrekisterien kautta tulleet *sinät* ja *minät* (vrt. luku 5.3).¹⁰⁹

Siinä missä Raman yksinkertaistetulla rekisterillä ja yleiskielisyyksineen asettuu

109 Kuvatessani tutkimusaiheittani epämuodollisissa kohtaamisissa, useat ihmiset ovat raportoineet kiinnittäneensä huomiota monietnisten nuorisoporukoiden yhteiseen, erottuvaan ääntämistapaan.

puhekumppaniinsa nähden hierarkkiseen suhteeseen (hänen yläpuolelleen) (esimerkki 5_7), Abdi korostaa foneettisin ja prosodisin piirtein itsensä ja puhekumppaninsa taustojen samankaltaisuuksia (esimerkit 5_8–5_10). Suomea toisena kielenä puhuviin assosioituvina piirteinä opetusrekisterien *minä*, *sinä* ja vaikkapa etuvokaalien takaisuus tai pitkien vokaalien suhteellinen lyhyys ovatkin erilaisia. Pronominit *minä*, *sinä* ovat tulleet oppimisrekistereihin, siis suomea oppivien puheeseen, ikään kuin ulkopuolelta, opettajilta ja kirjoista. Äännepiirteet taas ovat lähtöisin puhujien aiemmasta kielellisestä taustasta. Niistä voi olla myös hankalampi sanoutua irti, eivätkä ne saa osakseen sellaista määrää metapragmaattisia (käyttäjänsä huonosti suomea taitavaksi leimaavia) kommentteja kuin *minä* ja *sinä*. Foneettisista piirteistä ollaan vähemmän tietoisia kuin esimerkiksi leksikaalisista, ja siksi myös rekisteriytymisprosessit, joille ne ovat keskeisiä, ovat erilaisia (ks. Woolard 2008: 442). Esimerkiksi Marylla etuvokaalit ovat kautta linjan melko takaisia. Niihin ei kuitenkaan kiinnitä kukaan mitään huomiota. Myös Mary itse eksplisiittisesti asemoi itsensä suomea osaavaksi (ks. luku 6) ja esittää vahvoja käsityksiä siitä, millaista puhe on, kun ”ei vielä osaa suomea” (ks. esimerkit 5_5, 5_11).

Opetusrekisterinomaista yksinkertaistamista ja äännepiirteisiin perustuvaa retrospektiivissä tunnistettua tyylinvaihtelua perustellaan samoin, nimittäin sillä, että halutaan suomea jollain lailla toisin tai ”huonommin” puhuvan ymmärtävän paremmin. Nämä erilaiset, eri tavoilla ”ulkomaalaisiksi” rekisteriytyneet piirteet limittyvät ja kohtaavat eri tavoin aineistoni ulkomaalaisuuteen liittyvissä tyylittelyissä ja performansseissa sekä näihin liittyvissä eksplisiittisissä metapragmaattisissa kommentteissa (ks. luku 5.3, 6). Ramanin yksinkertaistettu rekisteri ja Abdin solidaarisuutta luova äännepiirteisiin perustuva tyylinvaihtelu ovat jossain mielessä myös samankaltaisia tekoja: molemmissa osoitetaan sensitiivisyyttä puhekumppanin kielelliselle ja etniselle taustalle, ja tuo ymmärrys pohjautuu osittain yhteisiin kokemuksiin maahanmuuttajuudesta, etnisestä toiseudesta ja kielenoppijuudesta.

Esimerkissä 5_11 Mary tuo eksplisiittisesti esiin sen, miten kokemus suomen kielen oppimisesta yhdistää maahanmuuttajataustaisia nuoria. Esimerkki on sillä lailla edellisistä poikkeava, että Mary ei liitä oppimisrekisterien piirteitä ensisijaisesti johonkuhun toiseen, vaan asemoi itsensä niiden (entiseksi) käyttäjäksi (r. 9–11).

Esimerkki 5_11. Haastattelu. Mary (M); Shadi ; Kadri; haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

- 01 H: - - Mary sä sanoit että- (.) joskus; (.)
 02 leikit sillai aksentilla. (.) mi< minkälaisissa
 03 tilanteissa ja- (.) mite.
 04 M: no e:i mut ku; (.) esim jos mull_on kaverit jotka om
 05 muuttanut tännes Suameen niikut tai- (.) mull_on kaverit
 06 jotka- (.) silllon kum mä muutin Suameem mä olin niikuv
 07 valmistaval luakal,
 08 H: joo.
 09 M: ja- (.) me- (.) tutustuin siäl niij joskus me vaam mu<

- 10 muistellaa et joo muistaksä mitem me puhuttii sillom
 11 me ei osattu suamee, (.) mä oon sille joo-o, (.) no esim
 12 vaikka ha ha ha [minä em puhus suamee voitko sinä
 13 H: [mhyhy.
 14 autta m(h)inua [ha nis sillee.
 15 H: [mhyhy.
 16 H: joo. (.) leikitteks te joskus sillä sitte- (.)
 17 [niikuk keskenänne millasissa tilanteissa esimerkiks.
 18 M: [jo(h)o(h)
 19 M no- (.) em mä tiiä no- (.) joskus sillei iha huviksee esim
 20 kum me ollaa ulkona ja sil[lee.
 21 H: [mm- (.) mm-m.
 22 H: ja se tuntuu siltä että te tavallaav vähä nauratte sille
 23 että- (.) se oli sillon kun;
 24 M: mm-m.
 25 H: kun opis< opittiiv vasta suamee.
 26 M: mm.
 27 H: joo.

Esimerkin avaus osoittaa, miten rajoittavaa ja rajallista metakieli on: olemme tulleet yksinkertaistavaan, joitakin ilmiöitä heikosti kuvaavaan leimaan *aksentti* (r. 1), mutta se ei läheskään aina laukaise puhetta samankaltaisista kielenilmiöistä. Tässä se saa Maryn kuvailemaan jotakin hänen ja niin ikään suomea toisena kielenä oppineiden oppimisrekistereillä tyylittelyä. Mary esittää esimerkin tällaisesta tyylittelystä (r. 12–14). Tyylittelystä käytetään opetus- ja oppimisrekistereihin tyypillisesti assosioituvia *minä, sinä*-pronomineja. Rekisteriytymisprosessien kannalta merkillepantavaa on, että tässä ne eivät esiinny (institutionaalisissa) opetus- tai oppimiskonteksteissa, vaan ne ovat saaneet suomea toisena kielenä oppivien keskinäiseen puheeseen ja heidän välisiinsä suhteisiin liittyviä merkityksiä. Toinen tyylittelyn keino tässä on vokaalivartalo predikaattina (tai mahdollisesti *auttaa*-verbin jälkitavun vokaalin lyhentyminen). Nämä piirteet yhdessä toistuvat vuorovaikutusjaksoissa, joissa performanssinomaisesti tuodaan jonkinlainen ei-suomalainen ääni puheeseen. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tätä ilmiötä haastatteluissa.

5.3 TYYLITTELYÄ ULKOMAALAISÄÄNELLÄ

Keskityn tässä alaluvussa haastattelukatkelmiin, joissa nuoret tuovat keskusteluun sellaisen hahmon äänen, joka ei ole ensikieleltään suomenkielinen. Esimerkkien kokoelmasta alkaa hahmottua piirteitä, joita erityisen usein käytetään luomaan illuusio jonkinlaisen oppijan tai ei-suomalaisen puheesta. Osa esityksistä on vahvasti performanssinomaisia, ja niitä myös kohdellaan sellaisina. Katkelmat liittyvät erityisesti kahteen haastatteluissa käsiteltyyn puheenaiheeseen: aksentteihin (joilla

pääsääntöisesti viitataan erikielisten tapaan ääntää toista kieltä) ja niin sanottuun ”huonoon suomeen” (palaan tähän rekisterinimitykseen ja leimaan myöhemmin) sekä näiden matkimiseen. Esitin usein kysymyksen, tunnistavatko nuoret eri aksentteja. Tämä ei tuottanut keskustelua vain erilaisista ääntämistavoista, eikä se ollut tavoitteenanikaan. Toivoin ei-kielitetielijöidenkin käyttämää termiä tarjoamalla herättäväni ylipäättään etnisyyteen ja kieleen liittyvää puhetta.

Esimerkissä 5_12 keskustelen Abdin ja Ramanin kanssa eri kieliä ensikielinenään puhuvien tavoista ääntää suomea (olemme edellä käyttäneet nimitystä *aksentti*). Abdi sanoo, että suomalaisilla on tapana matkia muun muassa venäjän ja kiinan aksenttia. Kiinalaisaksentista hän soittaa puhelimestaan näytteeksi äänitetyn hupailun, jossa asiakas soittaa kiinalaiselle pizzerianpitäjälle. Tämän jälkeen palaamme venäläisaksenttiin.

Esimerkki 5_12. Haastattelu. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

- 01 H: niin niim mut et siinä matkitaan sitä [kiinalaista< niin
02 A: [nii.
03 nii.
04 A: mm- (.) sit venäläisiikit tiätsä aika paljo että; (.)
05 R: niij ja musta [laisii, puhutaa.
06 A: [mitä s'inä t'ehdä sieLLä.
07 H: mustalaisii [a<
08 R: [mm.

Abdi antaa näyteen siitä, miten venäläisaksenttia matkitaan: *mitä s'inä t'ehdä sieLLä* (r. 5). Tämä on Abdin käsitys siitä, miten suomalaiset matkivat (hän tarkoittaa myöhemmin *suomalaisethan ne aina matkii*) venäläistä aksenttia.¹¹⁰ Jos aksentti katsotaan fonetiikkaan ja prosodiaan liittyväksi, aksenttia – ja totta tosiaan venäläiseen äännejärjestelmään sopivaa – Abdin näytteessä ovat palatalisaatio ja lateraaliäänten laatu. Muut piirteet, joilla ei-suomalaisen ääni tässä luodaan, ovat A-infinitiivi predikaattina ja *sinä* (pro *sä*) subjektina (ks. luku 5.1). *Sinä* ja A-infinitiivi predikaattina ovatkin sellaisia piirteitä, joita esiintyy kaikenlaisissa ulkomaalaisuuteen viittaavissa tyyllittelyissä.

Esimerkissä 5_13 Abdi esittää kuvitellun dialogin, jossa joku, joka ”ei osaa” suomea esittelee itsensä *nimeni olla Kalle*.¹¹¹ (r. 8). Tässä mielikuva oppijankielestä luodaan hyperkorrektilla yleiskielisyydellä (erityisesti possessiivisuffiksilla) ja jälleen A-infinitiivipredikaatilla.

110 Venäläistä aksenttia tai puhetaapa kerrotaan joissakin haastatteluissa matkittavan erityisesti. En pohdi tässä sitä, liittyykö tämä venäläisten viihtymiseen keskenään tai heidän erilaiseen suhtautumiseensa opetus- ja oppimisrekisterien kielellisiin piirteisiin.

111 Referoituua jaksoa edeltävä *mitä* on mahdollisesti lipsahdus; Abdin on ehkä tarkoitus sanoa *minä*.

Esimerkki 5_13. Haastattelu. Abdi (A); R (R); haastattelija HL (H). Koivulehto.

- 01 A: esimerkiks sit ku joku- (.) yrittää iha tosissaa puhuu
sit se ei osaa sit toinev vaa heti- (.) dissaa niiku
03 siin eh he[he he
04 H: [nii luulee et se; (.) [niiku<
05 A: [et puhuu toisen kaa
06 innoissaa et toinej jatkais sillee et; (.)
07 tiätsä iha kyl mä o< esimerkiks joku- (.) u< just muuttanu
08 sit se puhuu et **mitä-** (.) **nimeni olla-** (.) **vaikka Kalle** sit
09 se toine **@joo-** (.) **minä nimi ollas: Sami@** tiätsä- (.) sit
10 se [toinej jat<
11 H: [vaik se
12 osaiski.
13 A: nii.
14 H: niin nii.

Abdi tuo taas esiin jo tutuksi tulleen ajatuksen siitä, että ”suomea osaavan” puhe muuttuu ja mukautuu, kun hän kohtaa jonkun, joka ”ei osaa”. Sanavalinta *dissaa* ’haukkua, solvata, kiusata’ (r. 2) antaa ymmärtää, että mukautuminen saattaisi olla jopa ilkeämielistä ja siten tietoista, strategista tyylittelyä eikä vain puoliksi tiedostettua mukautumista. Kuvitteellinen vastausvuoro kuuluu *joo- (.) minä nimi ollas: Sami.* (r. 9). Se merkitään performanssiksi äänenlaadun muutoksella. Vuoro on esitys siitä, miten Abdi kuvittelee itsensä tasoisesti suomea taitavan ”dissaavan” oppijan esittäytymistä poimimalla omaankin puheeseensa oppimisrekisterin piirteitä. Käytetyt kielelliset keinot ovat jälleen *minä*-pronomini ja A-infinitiivipredikaatti. Merkitystä ei ole sillä, käytetäänkö tällaisia piirteitä ja keinoja spontaanissa vuorovaikutuksessa. Keskeistä on se, että Abdilla on mielessä jokin oppijoiden ja heidän puheeseensa mukautuvien – siis jonkinlainen stereotyyppisten sosiaalisten persoonien kanssakäymisen – rekisteri, josta luodaan mielikuva muun muassa *minä*-pronominilla ja A-infinitiivipredikaatilla. Se, että tyylittelyyn valikoituvat juuri nämä piirteet, ei ole sattumaa: ne ovat stereotyyppisen ei-äidinkielisen suomen matkimisen indeksejä.

Edellä Abdi puhuu toisaalta venäläisen aksentin matkimisesta (esimerkki 5_12) ja toisaalta suomenoppijan puheen ”dissaamisesta” (esimerkki 5_13). Näistä molemmista luodaan mielikuva muun muassa *minä*-pronominilla ja A-infinitiivipredikaateilla. Samanlaiset keinot toistuvat myös silloin, kun metakielisenä käsitteenä on niin sanottu ”huono suomi”, jolla Raman ja Abdi sanovat haastattelussa ”leikkivänsä” (esimerkki 5_14). Tällaisille tyylittelyille on tyypillistä myös se, että kun predikaattina on kieltomuoto, kieltoverbi esiintyy taipumattomassa muodossa *ei*.

Esimerkki 5_14. Haastattelu. Abdi (A); Raman; haastattelija HL (H).

Koivulehto.

H: no miten te puhutte hei sittej jos te leikitte sitä
hua [noo suamee.

A: [em mä tiädä; (.) **ei minä hyvä puhu suomi** tai jotai vastaavaa.

Huono suomi on rekisterinimitys, metakielinen käsite, jonka tuovat keskusteluun joskus haastateltavat itse, joskus minä. Itse käytän tällaista kansanomaista rekisterinimitystä haastatteluissa, koska olen kuullut sen nuorilta itseltään ja se liittyy yleisempään *huono soomi* ~ *huono suomi* -trooppiin (Agha 2007: 24; ks. luku 5.4). ”Huono suomi” ymmärretään yleensä selityksittä ja sen tulkitaan tarkoittavan jonkinlaista ”tehtyä”, esitettyä ulkomaalaispuhetta, jota voidaan vuorovaikutuksessa hyödyntää tietoisesti.¹¹² Karan ja Azizan haastattelussa, josta seuraava esimerkki 5_15 on, nimitystä on käyttänyt ensimmäisenä ja siis jo ennen tätä katkelmaa Kara (*me aina puhutaan kavereitten kaa huanoo suamee, me esitetään sillee*, ks. lisää luvut 5.4, 6).

Esimerkki 5_15. Haastattelu. Aziza (A); Kara (K); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 A: tiätsä jos jollaki o huano suamee nis sittem mä vastaan

02 niikut takas sille m< [sille huanolla suomella.

03 K: [mhe he he he huanoks<

04 K: nii mäki; (.) oikeestis se menee sillee.

05 A: mm se ot tosi haus[kaa.

06 K: [a< aina kuj joku puhuu mulle huanoo

07 suamee sit mul menee itekki väärin sit mä; (.) jatkan

08 toiselle niiku- (.) joo @mitä:@ th tyylii

09 [tällee (sit sit<)

10 A: [↑mitä sinä sano↑ ante(e)ksi minä ↑'ei ummär(r)ä.

10 [he he

11 K: [heh heh just tollasta [oikeesti.

112 Abdi ja Raman kuvaavat haastattelussa, miten ”huonoa suomea” voi tietoisesti käyttää hyväkseen:

H: .mhh, joo. tota niin, öö, entäs sittes semmonej juttu että, *mt*
ootteko koskaan, kut tehäm puhutte tosi hyvin suomee, ni ootteko
koskaan, tahallanne jossain tilanteessa leikkiny että, puhuisitte
niiku huanoo suamee tai ette osaiskaa?

R: joo mä [puhui- mä leiki et mä osaa huanoo suamee mä pääsin sil taval

A: [joo.

R: suomi kakkoseen.

A: mäki yritil leikkii mut ei onnistunu iha(h)

[ha

H: [ah ha ha ha siis opettajillev vai niiku?

A: joo opettajille.

Aziza ja Kara tuovat esiin jo tutuksi tulleen käsityksen ja kuvauksen puhettavan mukautumisesta ”huonommin” suomea taitavan puheeseen (r. 1–4). Azizan ja Karan haastattelussa tulee lisäksi pariinkin otteeseen ilmi, että mukautuminen voisi olla tahatonta (*mul menee itekki väärin*, r. 7). Aziza käyttää ilmausta *jos jollaki o huano suomee* kuvaamaan sitä, että jonkun suomessa kuuluu jokin vieraus tai oppijantausta. Hänen mielikuvissaan siis ”huono suomi” on jotakin, jota joku oikeasti puhuu ja johon hän itse mukautuu tahattomasti tai vaihtaa tahallisesti.

Kara alkaa rakentaa performanssia siitä, miten hän mukautuu ”huonoon suomeen” *mä; (.) jatkan toiselle niiku- (.) joo @mitä:@ th tyylii tälle* (r. 7–8). Tyylliteltyä Karan vuorossa on vain *mitä*-sanana prosodia, eikä se siten ole kovin pitkälle viety performanssi. Aziza keskeyttää Karan ja antaa esityksen siitä, millaista ”huono suomi” hänen mielikuvissaan on: *↑mitä sinä sano↑ ante(e)ksi minä ↑ei ’ummär(r)ä* (r. 9). Aziza esittää tyyllittelynsä ilman johtolauseita ja rakentaa vuoron rakenteellisesti sopivaksi jatkoksi Karan vuorolle. Azizan vuorossa (r. 9) ja sen vastaanotossa (r. 10–11) on useita performanssin aineksia. Huono suomi -käytännön kehystys humoristiseksi alkaa jo Azizan vuorossa *mm se ot tosi hauskaa* (r. 5). Aziza on aiemmin sanonut, että ei leiki ”huonolla suomella”, mutta tässä käy ilmi, että hän oikopäätä tunnistaa käytännön.

Karan esitys (r. 8) jää kesken, mutta Azizan performanssi (r. 10) niin sanotusti räjäyttää pankin: hän ottaa käyttöön kaikkein tyypillisimmät huonolla suomella tyyllittelyn piirteet: *minä*, *sinä*-pronominit, vokaalivartalon predikaattina, taipumattoman kieltoverbin (vrt. luku 5.4). Lisäksi huomiota herättävät foneettiset piirteet: takainen *u* sanassa *ummär(r)ä*, kova aluke kieltoverbissä ja pitkien äänteiden esiintyminen tavallista lyhyempinä. Myös sisältö ja fraasit, jotka ilmentävät kommunikaation ongelmia, toistuvat huonon suomen tyyllittelyissä. Azizan esitys toimii performanssin lailla siinä mielessä, että se nostaa itse kielen huomion kohteeksi. Performanssin esittäjä myös asettaa itsensä arvioinnin kohteeksi, ja tässä palaute on välitön: sekä Aziza itse että Kara nauravat, ja Kara vielä toteaa: *just tollasta oikeesti* (r. 10–11). Esityksen sosiaaliset indeksit siis on valittu sillä lailla onnistuneesti, että ne tunnistetaan.

Kun puhe on ulkomaalaisten puhumaan suomeen liitetystä mielikuvista, on merkityksellistä kysyä, mitä Karan evaluaatio *just tollasta oikeesti* (r. 11) koskee. Mikä Karan mielessä on sellaista, josta Azizan performanssi on onnistunut toisinto? Vaihtoehtoja on kolme: 1) joku, ”jolla on huono suomi”, puhuu juuri näin, 2) joku, joka alkaa vahingossa puhua ”huonoa suomea” sillä tavalla puhuvalle, puhuu juuri näin, 3) silloin, kun ulkomaalaisten puhetta matkitaan, se tehdään juuri näin. Kallistun viimeiseen vaihtoehtoon. Performanssissa käytetyt merkit ovat keränneet sellaista indeksisyyttä, että niillä voidaan luoda assosiaatio ulkomaalaisuuteen liittyviin stereotyyppioihin ja ennakkoluuloihin. Piirteiden sosiaalinen vaikutusala on itähelsinkiläiskoulun toimintayhteisöä laajempi; niiden ”ei-äidinkielisyyteen” ja ”ei-

suomalaisuuteen” viittaava sosiaalinen indeksisyys on vanhempaa kuin tutkimani nuoret. Resursseilla ei viitata vain – ehkei lainkaan – vaikkapa niihin suomen kielen piirteisiin, joita tutkimieni nuorten vanhempien sukupolvi tosiasiaassa käyttää, vaan suomenpuhujien joukossa vuosisatojen aikana syntyneeseen käsitykseen siitä, miten stereotyyppisen ”ei-suomenkielisen” ääni luodaan. Onnistunut esitys kirvoittaa naurun. Huumorin avulla voi käsitellä ulkomaalaisuuteen liittyvää ulkopuolisuuden kokemusta ja leimaa.

Esimerkeissä 5_12–5_15 käsittelemäni tyyllittelyt ovat tyyllittelyn tyyllittelyä: niillä luodaan mielikuva siitä, miten spontaanissa vuorovaikutuksessa tyyllitellään jonkinlaisella suomenoppijan tai ulkomaalaisen puheella. Tyyllittelyn tyyllittelyt toimivat metapragmaattisina kommentteina siitä, mitkä keinot tällaiseen tyyllittelyyn ja matkimiseen liitetään. Niitä ovat: 1) *minä, sinä* subjektina, 2) A-infinitiivi, kieltoverbi *ei* tai verbin vokaalivartalo predikaattina, 3) jotkin äänneasuun ja prosodiaan liittyvät piirteet sekä 3) inkompetenssiin, erityisesti kielen osaamattomuuteen ja ymmärtämättömyyteen liittyvät sisällöt.

Pohtiessaan sitä, mikä puheen virrasta erottuu kantamaan erityistä sosiaalista merkitystä, Woolard (2008) nojaa Erringtonin (1985) *suhteellisen pragmaattisen salienssin* teoriaan. Sen mukaan erityisen salientteina nähdään ne resurssit, joilla välitetään sosiaalisia suhteita. Ne leksikaaliset ja morfologiset variantit, jotka nopeasti leviävät jonkin tyylin indekseinä, vastaavat usein kysymykseen *mitä ajattelet minusta (how are you feeling about me?)* eivätkä kysymykseen *kuka sinä olet*. Toisin sanoen ne indeksoivat subjektiivista asennoitumista sen sijaan, että olisivat suoranaisesti jonkin identiteetin indeksejä (Woolard mas. 443). Errington (mp.) ja Woolard (mp.) pitävät pronominivariantteja pragmaattisesti erityisen salientteina. Teoretisointi sopii taustaksi sille, että juuri *minä, sinä* näyttävät lähes yksinään pystyvän tuomaan vuorovaikutustilanteeseen kokonaisen maahanmuuttajan stereotypian ja siihen liittyviä sosiaalisia suhteita ja asennoitumisia.

Seuraavassa, tämän luvun viimeisessä alaluvussa osoitan, että tutkimissani toimintayhteisöissä ja suomenkielisissä yhteisöissä laajemminkin elää käytänne, jota kutsun *tyyllitellyksi ”huonoksi suomeksi”*. Sillä on paikallisia vuorovaikutustehtäviä ja sosiaalista indeksisyyttä, mutta se liittyy myös laajemmin tunnistettuun historialliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen *hoono soomi* -trooppiin ja sillä tehtäviin kategorisointeihin. Ilmiö vertautuu Ramptonin (1995: 50–56, 141–161) kuvaamaan *tyyllitellyyn aasianenglantiin (stylised Asian English)* sekä Keimin (2008: 416–433) kuvaamiin *vierastyöläistensaksan (Gastarbeiterdeutsch)* tyylliteltyihin käyttöihin. Näissä molemmissa jotkin muuhun kuin valtaväestöön liitetyt kielenpiirteet herättävät assosiaation stereotyyppiseen etniseen vähemmistöön kuuluvaan persoonaan ja tämän ominaisuuksiin. Myös vähemmistöihin kuuluvat ovat alkaneet hyödyntää tätä sosiaalista indeksisyyttä omassa vuorovaikutuksessaan. Kytölä (2013) on kuvannut ”huonon englannin” ja ”huonon suomen” performansseja suomalaisilla jalkapalloaiheilla keskustelufoorumeilla (ks. myös Kytölä & Androustopoulos

2012). ”Huonolla suomella” tyylittelyt ovat yleensä sekä paralingvistisesti että lingvistisesti performansseiksi merkittyjä. Voi ajatella, että niissä on aina läsnä jokin *toisen ääni* – kyseessä on tyylitelty rekisteri. Ilmiö on siis siinä mielessä toisenlainen kuin vaikkapa sellaiset kielenpiirteiden kimput, jotka on nimetty multietnolektiksi tai vaikkapa rinkebyruotsiksi, vaikka myös niihin assosioituvia kielellisiä resursseja voidaan käyttää tyylittelyissä.

Rampton huomauttaa, että *tyylitellyssä aasianenglannissa* kysymys on ikään kuin *kolmannen asteen ulkomaalaispuheesta* (1995: 288–289). Termi kuvaa kielenpiirteiden sosiaalisen indeksisyyden laajentumista yksinkertaistetusta ulkomaalaisille suunnatusta puheesta (*primary foreigner talk*) ensin sellaisiksi, joilla valtaväestö matkii etnisen vähemmistön puhetta (*secondary foreigner talk*) ja lopulta sellaisiksi, että nämä piirteet ovat tyylittelyissä myös etnisen vähemmistön omassa käytössä (Ferguson 1975; Valdman 1981). Kolmannen asteen ulkomaalaispuheella on stereotypian omaan käyttöön ottamisen voimaannuttava vaikutus. Järjestyslukuihin nojaava terminologia tuntuu implikoivan (ainakin suhteellista) kronologiaa, mitä pidän sosiaalisen indeksisyyden kuvauksen kannalta tarpeettomana ja ongelmallisenakin: toisen, kolmannen tai *n*:n asteen indeksisyys on läsnä usein yhtäaikaisesti. Keskustelu kuitenkin osoittaa, että rekisteriytyminen kielenoppijoille suunnatun puheen piirteistä tyyliteltyyn ulkomaalaispuheeseen on havaittu toisaallakin.

5.4 TYYLITELLYN ”HUONON SUOMEN” IDEOLOGISUUS JA SOSIAALINEN INDEKSISYYS

Tyylitelty ”huono suomi” on käytänne, jolla puheeseen tuodaan *toisen ääni* tietyn kielellisin resurssein, joista osa toisissa konteksteissa assosioituu suomen opetus- ja oppimisrekistereihin. Keskityn seuraavaksi siihen, millaisissa vuorovaikutuskonteksteissa ja -funktioissa käytänne esiintyy ja pohdin, onko näissä havaittavissa toistuvuutta ja säännönmukaisuutta. Tarkastelen sitä, millaisia kategorioita tyylittelyllä herätetään ja miten osallistujat asemoivat itsensä ja muut suhteessa näihin kategorioihin. Osoitan, että suomenkielisissä yhteisöissä elää laajemmaltikin ideologinen käsitys kielellisestä käyttäytymisestä, jolle arkipuheessa annetaan usein leima *huono suomi*. Näytän, että näillä laajoihin historiallisiin ja kulttuurisiin kehyksiin asettuvilla kieliasenteilla ja -ideologioilla on yhteys aineistoni *tyylitellyn ”huonon suomen”* käytänteisiin.

Esimerkki 5_16 on katkelma matematiikantunnilta, jolla Kara, Vilma ja Ella valmistelevat ryhmätöyönä seinälehteä. Kiinnostukseni kohteena on erityisesti Karan vuoro *minä t^harvita iso viivot^hin*. (r. 37).

Esimerkki 5_16. Matematiikantunti. Mäntymetsä. Kara (K) etsii isoa viivotinta, koska hänellä on tekeillä matematiikan ryhmätyöhön liittyvä seinälehti. Kara työskentelee kolmen tytön ryhmässä Vilman (V) ja Ellan (E) kanssa.

01 K: mis ne isot viivottimet_o. ((opettaja puhuu taustalla))
02 ((taustahälyä n. 2.5))
03 K: no nii teen nyt.
04 ((n. 1.5))
05 K: mä teen tä.
06 E: saang mä sitä paperii[:-
07 K: [et.
08 E: haista sinä (pa[ska).
09 K: [mhe he he he he
10 ((n. 1.0))
11 K: mitä sä siin riahut. ((syö purkkaa))
12 ope: Ella tässä.
13 ?: (- -)
14 ope: onks sulla harppi,
15 K: hei; (.) nyt mä käy hakees se [iso<
16 P: [mitä v<
17 ope?: jos mä annan sulle.
18 Kara: em mä heittäny.
19 P: fhe s(h)e oli Vilma hef
20 ((naureskelua, taustahälyä n. 7.0))
21 K: hei missä on niit isoi viivottimii.
22 ((n. 1.0))
23 K: tual.
24 ((n. 3.0))
25 ope: eli hei mä oon ajatellu että te voitte eka laskeen ne- (.)
26 suhteelliset frekvenssit ja sit se että kuinka paljo niitä
27 asteita tulee,
28 ((taustahälyä n. 3.0))
29 K: hei mistä sä sait;
30 ((n. 2.5))
31 K: saa< voiks mä lainaat tä.
32 ?: et koska me tarttetaan sitä nytte-
33 K: ai nytte.
34 ?: joo. (.) meiam pitää tehä (ne,)
35 K: @ndii ai aih@
36 ((n. 4.5))
37 K: **minä tärvita iso viivothin.**
38 ((n. 2.0))
39 K: mistä.
40 ((n. 1.5))
41 K: fkiitti täst.f
42 ((n. 1.5))
43 ?: oikeesti. ((taustalla))
44 ? joo joo. ((taustalla))

45 ((taustahälyä n. 12.0))
 46 K: mhy hy hyy he he he he he he he he mhy mhy
 47 ? eh he heh he Kara.
 48 ((taustahälyä n. 1.0; K ilmeisesti piirtää
 49 tauluviivottimella))
 50 ope: onks toi nyt kauhee< (.) helppoo.
 51 K: no ku sä et antanum mulle vaa [piäne<
 52 ope: [ei oo isompia.
 53 (.)
 54 ope: ne on käy[tös(sä).
 55 V?: [metriviivotin kannatti tsitt_o[ttaa.£
 56 K: [mhi hi hi hi
 57 @pium@
 58 ((taustahälyä))

Vuorossaan *minä t^harvita iso viivot^hin.* (r. 37) Kara hyödyntää juuri niitä resursseja, joilla haastatteluissa tuodaan ”ei-suomenkielisen” ääni puheeseen (vrt. luku 5_3): *minä*-subjektipronominia, A-infinitiiviä predikaattina sekä foneettisia ja prosodisia keinoja (klusiileiden aspiraatiota, staccatomaista prosodiaa, painoa viimeisellä tavulla). Lisäksi objekti on nominatiivissa, vaikka genetiivi olisi norminmukainen.

Viivottimenetsintä alkaa vuorollamisneisotviivottimet_o. (r.1). Etsintä kuitenkin keskeytyy, kun ryhmän jäsenet alkavat neuvotella tehtävistä ja materiaaleista (r. 3–14). Kara palaa asiaan vuorossa *hei; (.) nyt mä käy hakees se iso* (r. 15). Vuoro jää kesken, kun Kara huomaa jonkun saaneen osuman ilmeisesti Vilman (r. 19) heittelemistä kuminpalasista ja huomauttaa, ettei heittäjä ollut hän (r. 18). Jonkin ajan kuluttua Kara palaa kolmannen kerran viivottimen etsintään kysymyksellä *hei missä on niit isoi viivottimii* (r. 21). Ainakaan nauhoituksestani ei käy ilmi, että Kara saisi vastausta. Sen sijaan hän vaikuttaa itse vastaavan itselleen (r. 23). Viivottimen etsintä kuitenkin jatkuu edelleen (r. 29–34), kun Kara pyytää toiselta ryhmältä viivotinta lainaksi, mutta tulee torjutuksi. Kara on siis ainakin neljästi osoittanut kiinnostusta viivotinta kohtaan saamatta etsinnälleen vastakaikua. Tässä tilanteessa hän elaboroi kielellistä toimintaansa tyylinvaihdoksella *tyylliteltyyn ”huonoon suomeen”*. Tyylinvaihdoksella on siis vuorovaikutusfunktio – elaboroida sellaista toimintaa, jolla ei ole ollut haluttua vaikutusta – mutta tässä yhteydessä olen kiinnostunut sen muista ulottuvuuksista: pohdin, voiko juuri tässä vuorossa tämän toiminnan yhteydessä nähdä yhteyttä *tyyllitellyn ”huonon suomen”* sosiaaliseen indeksisyyteen ja muihin tilanteisiin, joissa sitä hyödynnetään. Palaan kysymykseen luvun lopussa.

Tyllitelty ”huono suomi” on ainakin Karan, Ellan ja heidän toveriensa vuorovaikutuksessa vakiintunut rekisteri, jolla on omia vuorovaikutustehtäviään. Kara ja hänen ystävänsä ovat tästä käytänteestä tietoisia. Esimerkissä 5_17 Kara puhuu ”huonosta suomesta” haastattelussa.

Esimerkki 5_17. Haastattelu. Kara (K); Aziza (A); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

- 01 K: me aina puhutaan kavereitten kaa huanoo suamee me
02 ↑esitetään sillee.
03 H: [ai jaa.
04 K: [me eh (.) me oltii Marijan kans, (.) me oltii
05 v< [odottamas-
06 A: [kenen kans?
07 K: Marijan.=se on yks mu< mun paras kaveri somali(tyttö),
08 H: joo.
09 K: ni- (.) me- (.) odotettiin metroo näi sit me- (.) oltii
10 sit mä sanoi mun kaverille et esitetää et me puhutaan nii
11 huanoo suamee ja näi, .h (.) sit mä oli että @millo metro
12 tulee,@ (.) sit mun kaveri heittää et joo että- (.) @se
13 om myähässä@ et @miksi tämä olla myähässä@ ja tälläi sit
14 se joku nainen tuli meiäv viäree sit se oli
15 et @vähän te osaatte hyvin puhuus suamee@ .ehh sit meni
16 vähä aikaa sit me puhutti ihan tavallista
17 suamee; (.) sit se oli iha shokis se katto- (.) se eka
18 s_oli näi .h eehehe sit se katto sillee- (.) kivasti ja
19 sit se vaal lähti.
20 H: mhy [hy.
21 K: [sit me vaan naurettiim mun kaverin kaa.
22 H: onks sulla mui< mui< muita tommosia tilanteita
23 joissa te ootte matkinu tollast- (.) niiku huanoo suamee.
24 K: siis me- (,) m< kyl me välil tos meiäl luakas aina
25 puhutaa Ellan ja kaikkien kaa niiku.
26 H: [(millast<)
27 K: [sit mä aina heitän sit opet< sit ope on aina et @joo
28 puhukaa nyt kunnolla@. eh
29 H: eh he he
30 K: me oltii @mita:??@ eh he he
31 H: millasissa tilanteissa esimerkiks- (,) .h vai vaan sillee
32 huviksee.
33 K: siis iha huviksee vaa.

Ennen katkelmaa tytöt ovat hiukan huvittuneeseen sävyyn kuvailleet sitä, miten heidän vanhempiensa ikäiset somalit ääntävät suomea. Tästä topiikista Kara siirtyy vuoroon *me aina puhutaan kavereitten kaa huanoo suamee me esitetään sillee* (r. 1). Kara siis tuo *huono suomi*-rekisterinimityksen esiin itse. Vuoron verbivalinta *esitetään* paljastaa lisäksi sen, että Kara käsittelee ”*huonoa suomea*” performanssina – jonakin, joka poikkeaa tavanomaisesta ja siitä, mitä hän tavanomaisimmillaan on.

”*Huono suomi*” (joskus myös *huono soomi*) on nuorten oma nimitys tyylitellylle performanssille ja tunnistetulle käytänteelle. Se kiihtyy ja kierrättää

suomenpuhujien yleisesti tunnistamaa nimitystä ja leimaa, jolla on kuvattu ei-äidinkielistä suomea. Helsinkiläisten käsityksiä ei-suomenkielisten puhumasta suomesta voidaan jäljittää ainakin 1900-luvun alun kansallisen herätyksen aikoihin. Tuolloin esimerkiksi ruotsalaisen herrasväen ja heidän alun perin suomenkielisten palvelijoidensa kommunikaatioon viitattiin *kyökkisuomena* (Paunonen 2006: 60–62). Ruotsalaisvaikutteisuus näkyi myös sen ruotsinkielisen yläluokan kielessä, joka ajan fennomaanisten ihanteiden mukaisesti vaihtoi koti- ja keskustelukielekseen suomen. *Hoono soomi* -nimityksellä onkin mahdollisesti alun perin viitattu nimenomaan ruotsinkielisten puhumaan suomeen.

Nykyisin *hoono soomi* ~ *huono suomi* viittaa yleisesti millaiseen tahansa ei-idiomaattiseen, ”vieraskorosteiseen” suomeen. Eräs blogikirjoittaja kirjoittaa 2000-luvun alussa näin:

Sain lisäaineistoa vanhaan tuttuun ”Minä puhu hoono soomi” -ilmiöön. Jotkut sitä paheksuvat, joidenkin mielestä se on sympaattista. Yksinkertaistettuna voidaan sanoa että ihmisen oma äidinkieli vaikuttaa todennäköisesti toiseen kieleen jota hän puhuu. On luonnollista siirtää oman kielen piirteitä vieraaseen kieleen. Sanoja, rakenteita, ääntämistä. (<http://ritamentor.blogspot.fi/2006/09/puhu-hoono-soomi.html>)

Blogikirjoitus hyödyntää paitsi juuri rekisterinimeä *hoono soomi*, myös nimenomaan *tyyliteltyyn ”huonoon suomeenkin”* rekisteriäytneitä kielellisiä keinoja: *minä*-pronominia ja vokaalivartaloa predikaattina. Nimenomaan *minä puhu hoono soomi* on lisäksi fraasi, jota tällaisissa tyylittelyissä toistellaan. Voi puhua troopista: tällä fraasilla on mahdollista herättää assosiaatio kokonaiseen stereotyyppiin; kaikkeen, mikä liittyy ei-äidinkieliseen suomeen ja sen puhujiin. Kirjoittaja nimeää ilmiön ”vanhaksi tutuksi”. Hän siis käsittelee sitä jonakin, joka tunnistetaan. Tällaisen stereotyypin ja sen kierrättämisen joutuvat kohtaamaan myös ne maahanmuuttajataustaiset nuoret, jotka elävät suurimman osan arjestaan suomeksi. *Tyylitellyn ”huonon suomen”* performanssit ovat yksi tapa käsitellä tätä stereotypiaa.

Haastatteluissa yhdeksi *tyylitellyn ”huonon suomen”* funktioista kuvataan toistuvasti jonkinlainen vaikean tilanteen väistäminen. Abdi ja Raman sanovat, että sitä voi hyödyntää ”jos poliisit kyselee sulta jotain”, ja Lee kertoo tarinan, jossa hänen tuttavansa oli liputta matkustaessaan ”päässyt pälkähästä” puhumalla tarkastajalle ”huonoa suomea”. Myös Miriam ja Ronya kuvailevat tällaista haastattelussa (esimerkki 5_18).

Esimerkki 5_18. Haastattelu. Miriam (M); Ronya (R); haastattelija HL (H). Mäntymetsä. Edellä on ollut puhetta siitä, että tytöt joskus tarkoituksella puhuvat niin kuin eivät osaisi idiomaattista suomea. Miriam on sanonut, että näin voi tehdä muun muassa opettajille.

01 H: ootsä kiuſsannu opettajia sillai.ſ
02 M: em mä ok kiusannu mut [s<
03 H: [niim mut;
04 R: hyvällä tavalla vaan.
05 M: nii.
06 R: niiku vit[sil.
07 H: [joo.
08 H: no millanen kerroj joku esimerkki.
09 M: no jossei osaam mitään? (.) ni sitte-(.)
10 ja [niiku ei osaa- (.) yrittää tai ei
11 R: [(- -)
12 M: jaksa yrittään niin [sitte; (.) just vetää sitä.
13 H: [nii.
14 H: #e# minkä takia mi< miks just siinä tilanteessa.
15 M: #no#- (.) öö yks t< tosi piäni syy on se et pääsee
16 helpommal; .hh [ja sitte;
17 H: [joo:?
18 M: just se vitsillä.
19 H: joo.
20 M: ei koskaam mitää huanoo [(sillee).
21 R: [tai sittej jos sä haluat
22 tunti loppuu aikasemmi?
23 M: nii(h) [hih hi
24 H: [ehh heh he .hhh
25 H: eli säkit teet sitä Ronya.
26 R: #joo.#
27 M: eh he heh he
28 H: millases tilanteessa.
29 R: ſaika monissa;=aika usei.ſ

Miriam liittää oppituntitilanteiden *tyylitellyn "huonon suomen"* performansseihin sellaisia kuvauksia kuin *jossei osaa mitään* (r. 9), *ei jaksa yrittää* (r. 10–12) ja *pääsee helpommal* (r. 15–16). Näin vuorovaikutuksessa hyödynnetään ei-äidinkielistä suomea puhuviin liittyviä stereotypioita, joiden mukaan vuorovaikutus heidän kanssaan on hankalaa ja jopa mahdotonta. Taustalla on oletus, että keskustelukumppani tällöin luopuu leikistä, koska ei osaa reagoida toisenlaiseen suomeen. Siksi *tyylitellyllä "huonolla suomella"* on mahdollista paeta vuorovaikutustilanteesta, johon ei halua osallistua. Tällainen vuorovaikutusfunktio perustuu siihen, että *tyylitelty "huono suomi"* indeksoi (esitettyä) kyvyttömyyttä selviytyä tilanteesta. Tämä indeksisyys on esillä myös seuraavassa kenttäpäiväkirjahavainnossa (5_19).

Esimerkki 5_19. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Aziza ja Kara sentään lupasivat muistaa huomisen haastattelun. Kun Shadi kuuli tästä, hän kommentoi: ”Vittu mikä pari.” Yritin nostattaa: ”Tekin saatte sitte taas kuvailla.” Mary iski takaisin: ”Mä en tee sun kans mitään ennen ku me saadaan kattoo se mitä me tehtii viime vuonna.” – Aziza kommentoi Maryn ehdottomuutta huonolla suomella: ”Mina ei osa puhua mina osa vain katsoa.”

Esimerkissä Azizan tyylittely kommentoi Maryn asennoitumista, jossa tämä kieltäytyy yhteistyöstä. Aziza liittyy huonon suomen tyylittelyjen tyypilliset kielelliset keinot toimintaan, jossa paetaan itselle epämiellyttävästä tilanteesta vetoamalla riittämättömiin vuorovaikutustaitoihin (olivat ne riittämättömiä tai eivät).

Vaikuttaa siltä, että *tyylitelty ”huono suomi”* on rekisteriytynyt indeksoimaan sellaista toimintaa, jossa puhuja väistää epämiellyttävää tilannetta; sen ensisijainen tarkoitus ei siis olisi tällöin viitata ”ulkomaalaisuuteen” (vaikka se hyödyntää siihen liitettyjä ominaisuuksia) vaan osoittaa puhujan asennoitumista tilanteeseen. Tällainen funktio *tyylitellyllä ”huonolla suomella”* on myös seuraavassa Big Brother -ohjelmaan liittyvässä Ilta-Sanomien viihdeuutisessa vuodelta 2009.

BB: Isoveli yllätti asukkaat ikävällä tehtävällä

Tiistai 24.11.2009 klo 12.34

Isoveli antoi finalisteille tylyn tehtävän - näiden tulisi perustella, miksi toiset finalistit eivät ansaitse voittoa yhtä paljon kuin he itse, Subin Big Brother -sivuilla kerrotaan.

Synkistynyt Aso pakeni kiusallista tehtävää pihalle. (SUB)



*- Mini ei tiedä, mini ei osaa sanoa mitään, **Aso** kauhisteli ja pakeni pihalle.*

***Antti** ihmetteli ääneen, mitä oikein luettelisi perusteluikseen. **Kätlin** pyysi miestä olemaan hiljaa, sillä tehtävästä ei saanut puhua.*

***Esa** poistui omiin oloihinsa ja Kätlin sai vielä pariin otteeseen muistuttaa muita miehiä siitä, ettei tehtävästä saanut puhua.*

Lamautunut ja järkyttynyt hiljaisuus valtasi talon, kun finaalinelikko pohti hiljaa yksikseen kiviä toistensa voitonjuhlien tielle.

Utinen kertoo tosi-tv-ohjelma Big Brotherin tapahtumista. Eräs talon asukkaista on Aso, jonka kurdilaistausta on tullut ohjelmassa esiin. Uutisessa kuvataan asukkaiden reaktioita ”isoveljen” antamaan tehtävään, jossa on ikävällä tavalla puhuttava pahaa muista asukkaista. Jutun kuvituksena on mielteliäs Aso, ja kuvatekstissä kerrotaan, että synkistynyt Aso pakeni tehtävää pihalle. Itse jutussa on referaatti: - Mini ei tiedä, mini ei osaa sanoa mitään, Aso kauhisteli ja pakeni pihalle. Referaatissa yhdistyvät tyylitelyn ”huonon suomen” tavanomaiset keinot minä-pronominin (vaikkakin tässä ”vierasperäiseen” ääntämiseen viittaavassa asussa mini), kieltoverbin taipumattomuus ja taitamattomuuteen liittyvät sisällöt. Ohjelmaa seuranneille on selvää, että tämä on Ason muusta kielenkäytöstä poikkeava performanssi – joka saattaa olla myös toimittajan luoma. Se hyödyntää tyyliteltyyn ”huonoon suomeen” rekisteriytyneitä käytänteitä. Näihin liitetään eksplisiittisesti ”pakeneminen” epämiellyttävästä tilanteesta. Tästä näkökulmasta lankeaa uudenlainen valo esimerkiksiin 5_16, jossa Kara siirtyy tyyliteltyyn ”huonoon suomeen” epäonnistuttuaan toistuvasti viivottimen etsinnässä. Siinäkin on mahdollista nähdä kyvyttömyyteen ja tilanteen epämieluisuuteen liittyvää indeksisyyttä: Kara on ajautunut viivottimen etsinnässä umpikujaan, jonka hän kielentää tyyliteltyllä ”huonolla suomella”.

5.5 YHTEENVETO

Suomen opetusrekistereissä – niin opetuspuheessa kuin oppikirjoissakin – on suosittu yleis- ja kirjakieleen assosioituvia kielenpiirteitä. Ne ovat vastanneet selkeyden vaatimukseen ja ideologisiin käsityksiin hyvästä, kauniista ja yleispätevästä kielestä. Suomalaisessa opetuspuheessa ne ovat osa yksinkertaistamista, joka on ei-äidinkielisille suunnatun puheen ja opetusrekisterien universaali ominaisuus.

Maahanmuuttajille, joiden kontaktit valtaväestöön ovat vähäisiä, opetus- ja oppimisrekisterit saattavat olla pitkään ainoita suomen kielen resursseja. Siten aikuisena Suomeen muuttaneiden arkipuheeseen kuuluu sellaisia piirteitä, joita

esimerkiksi variaationtutkimuksessa on kohdeltu yleiskielisyyksinä ja joiden osuus esimerkiksi pääkaupunkilaisten puheessa on hyvin pieni.

Tutkimukseeni osallistuneilla maahanmuuttajataustaisilla nuorilla, jotka ovat tulleet Suomeen lapsena (tai syntyneet Suomessa), on tarve kielellisesti erottautua ei-äidinkielisiltä vaikuttavista vanhemmistaan. Tyylittelyissä, joissa puheeseen tuodaan ei-suomenkielisen tai ulkomaalaisen ääni, hyödynnetään juuri opetusrekistereissä liiaksi suosittuja yleiskielisyyksiä, esimerkiksi *minä, sinä* -pronomineja. Näihin yhdistetään norminvastaisia epäkieliopillisuuksia esimerkiksi niin, että tyylittelyissä predikaattina toimii pelkkä vokaalivartalo tai A-infinitiivi (esim. *minä mene, minä mennä*). Nämä kielelliset resurssit ovat rekisteriytyneet osaksi sitä tyyliteltyä rekisteriä, jota kutsun *tyylitellyksi ”huonoksi suomeksi”*.

Edellä mainitut *tyylitellyn ”huonon suomen”* keinot ovat vanhempia kuin tutkimani nuoret: he hyödyntävät jo aiemmin piirteisiin rekisteriytynyttä sosiaalista indeksisyyttä. ”Hoono soomi” on rekisteri, joka assosioituu stereotyyppiseen, ymmärtämättömään maahanmuuttajan hahmoon. Nuoret käsittelevät *tyylitellyllä ”huonolla suomella”* syvälle yhteiskunnalliseen diskurssiin juurtuneita ennakkoluuloja, jotka kohdistuvat myös heihin itseensä. *Tyylitelty ”huono suomi”* on trooppi, jolla voi helposti tuoda vuorovaikutukseen stereotyyppisen sosiaalisen persoonan tai tähän liittyviä ominaisuuksia. Trooppi enää indeksoi pelkästään etnisyyttä tai kielenoppijuutta vaan puhujan asennoitumista hankalaan tilanteeseen. Näin *tyylitellyn ”huonon suomen”* performanssit toimivat esimerkiksi pakotienä vuorovaikutustilanteesta, johon puhuja ei haluaisi osallistua.

Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten suhde suomeen on toisenlainen kuin heidän vanhempiansa, monet heistä ovat kuitenkin oppineet suomea toisena kielenä ja myös saaneet muodollista suomenopetusta. Siksi he voivat viitata oppimisrekistereihin assosioituvilla piirteillä yhteiseen taustaansa. *Tyylitelty ”huono suomi”* voi siis toimia myös solidaarisuuden rekisterinä. Se saattaa olla yhteinen rekisteri myös siinä tapauksessa, että osa porukasta on suomalaistaustaisia ja osa ei. Tällöin herää kysymys: onko suomalaisperheissä syntyneiden suhde *tyyliteltyyn ”huonoon suomeen”* toisenlainen kuin maahanmuuttajaperheen nuoren? Palaan tähän kysymyksen erityisesti luvussa 6.3, kun seuraavaksi tarkastelen sitä, miten nuoret asemoivat itseään ja muita suhteessa suomen kieleen ja sen taitoon.

6 KUKA OSAA SUOMEA?

Tutkimieni toimintayhteisöjen jäsenillä on erilaisten henkilöhistorioiden, kieli- ja kulttuuritaustojen vuoksi erilaisia suhteita ja pääsyjä niihin kielellisiin resursseihin, joita pidetään suomen kieleen, suomen kielen osaamiseen ja suomenkielisisille kuuluvina. Kielellisten repertuaarien epäsymmetrisyys on näille yhteisöille niin ominaista, että se väistämättä johtaa kielenoppimiseen, kielitaitoon ja näihin kohdistuviin asenteisiin liittyviin kysymyksiin.

Käsittelen tässä luvussa sitä, millaisena käsitykset suomen kielen osaamisesta ja suomenkielisydestä näyttäytyvät aineistossani. Tarkastelen sitä, miten suomen kieltä ”osaavan” kategoria rakennetaan, miten nuoret asemoivat itsensä ja toisensa suhteessa suomen kielen taitoon liittyviin kategorisointeihin ja miten he ilmaisevat asennoitumistaan kielitaitokäsityksiin kietoutuviin sosiaaliin, etnisiin ja kielellisiin rajoihin. Tämä vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseeni siitä, miten kielen omistajuutta ja vierautta ilmaistaan (ks. luku 1.2) erityisesti siitä näkökulmasta, kenelle juuri suomen kieleen assosioitavat resurssit koetaan kuuluviksi.

Kielellisiä resursseja ja kielen osaamista voi tarkastella myös tietona, johon eri ihmisillä on erilainen pääsy (*epistemic access*, Stivers ym. 2011: 8–13) ja johon he ovat keskenään epäsymmetrisessä suhteessa. Tietyt kielelliset resurssit kuuluvat ensisijaisimmin joillekuille (*epistemic primacy*, mas. 13–17). Kielellisiä resursseja, jotka ihminen kokee omikseen, voidaan symbolisesti ajatella hänelle kuuluvana alueena (*territory*, Goffman 1971: 29–41). Ramptonin (1995) kielenylityksen käsite (*language crossing*) on hyödyllinen juuri siinä, että se käsitteellistää kielten symbolisten rajojen ylittämistä ja rikkomista ja puhujien käväisyjä kielellisesti vierailta alueilla. Voidaan puhua myös kielen omistajuudesta (*ownership* ks. esim. Norton 1997; Higgins 2011; ks. myös Aalto ym. 2009), jolla viitataan puhujan kokemukseen siitä, missä määrin hänellä on oikeus käyttää kieltä kuin omaansa.

Leimat, joita kieleen liitetään, ovat ideologisia sekä tilanteesta, tulkitsijoista ja kontekstista riippuvaisia: sillä, mitä kulloinkin tarkoitetaan *suomella*, *hyvällä suomella*, *huonolla suomella*, *täydellisellä suomella*, *normaalilla suomella* tai *äidinkielellä* ei ole olemassa mitään objektiivista määritelmää (vrt. Mononen 2013: 129–144). Kielen osaamiselle tai kielitaidolle on niin ikään vaikea esittää mitään absoluuttista mittaria (kielitaidon kuvaamisen ja mittaamisen ongelmista ks. esim. McNamara 1996, 2001; He & Young 1998; Huhta & Takala 1999, Kokkonen & Tanner 2008; Halonen & Kokkonen 2008), eikä sellaista tässäkin tutkimuksessa aseteta.

Nuorten vuorovaikutuksessa esiintyy kuitenkin sellainen rekisterinimitys kuin *suomen kieli*, johon joitakin kielellisiä resursseja liitetään, ja puhujia arvioidaan

ja kategorisoidaan suhteessa noihin resursseihin. Siksi on merkityksellistä puhua asemoinnista (ks. luku 1.2.5) suhteessa suomen kieleen ja sen osaamiseen. Nuoret esittävät kannanottoja liittyen siihen, millainen suhde tai pääsy heillä itsellään tai jollakulla toisella on suomen kielen resursseihin, tai he neuvottelevat näiden resurssien hallinnasta vuorovaikutuksessa muulla tavoin.

6.1 MUIDEN ASEMOINTI

Tässä luvussa tarkastelen sellaisia vuorovaikutusjaksoja, joissa ensisijaisesti arvioidaan tai arvioidaan jonkun muun kuin itsen suomen kieltä tai suomen kielen taitoa. Jako itsen ja muiden asemointiin on tekninen ja jossain määrin keinotekoinen ratkaisu: asemoidessaan toisen suhteessa suomen kieleen tulee kuitenkin asemoineeksi myös itsensä sekä suhteessa suomen kieleen että siihen toiseen, jonka kieltä arvioi.

Suomen kielen taito nostetaan aineistossani topiikiksi eri tavoin. On tilanteita, niin kuin haastattelut, joissa topiikista määrää pitkälti tutkija. Haastatteluissa kieliasiat ovat joka tapauksessa esillä. Topiikki voi kuitenkin johtaa toiseen myös haastateltavan viemänä. Esimerkissä 6_1 olen edellä kysynyt, puhuuko Lee mielestään eri tavalla eri tilanteissa. Lee sanoo puhuvansa suomalaisille eri tavalla kuin somaleille, ”somalittyllä”. *Somalittyllä* hän kuvaa (r. 5–6) niin, että *jotkut ei osaa puhuu sillee jotenki hyvin suamee tälle*.

Esimerkki 6_1. Haastattelu. Lee (L); haastattelija HL (H). Koivulehto.

- 01 H: nii et s< mistä se tulee se s< somalittyli niiku- (.)
02 jos sä- (.) iham miätit sitä kiältä nim mi< mi< mi<
03 miten sev vois niikut tuada siihen kiälele tai; (.)
04 mistä se tulee se- (.) tyyli osaaksä yhtään sanoo.
05 L: no somalissa jotkut ei osaap puhuu sillee jotenki
06 hyvin suamee tälle;
07 H: mhy [hy.
08 L: [niij jotkut- (.) sit mum pitää sillei matkii
09 niit sillei- (.) puhuus sillee huanostit tai jotenki;
10 H: mhyhy.
11 L: nii.
12 H: mhy [hy,
13 L: [niikut thaimaalaisetki- (.) ne ei osaa
14 sillee hyvin suamee sit-
15 ku mä oo liikun niitten kaa- (.) sillee
16 paljo, [hh
17 H: [mhyhy,
18 L: sit munki pitäis- (.) sillei- *mt* matkiin niitten
19 kiäli taij jotai tälle.

20 H: mm. (.) et se tulee v< vaan siks et ne puhuu eri
 21 tavalla niin sit säki alat jotenki-
 22 L: nii.
 23 H: tai- (.) aha.
 24 L: kun ne ei osaa hyvi suamee munki pitää: matkii
 25 että ei sillei jotenki
 26 ei mä osaa hyvi suamee
 27 [puhuu sellast kiältä.
 28 H: [mhyhy.
 29 H: no miltä se kuulostaa osaaks sä yhtää, matkiin
 30 nyt sitä kiältä miten se ois se- (.) £kiäli mitä sä
 31 sittes s(h)illom p(h)uhut(h)£.
 32 L: e(h)n tiädä (vittu); (.) mä sillee pu< .hhh niikuj
 33 jotenkim must muuttunu [sillee suamen kiäli ennem
 34 H: [mhyhy.
 35 L: mull_oli hyvä suamen kiäli kum mä oon liikku(nu)
 36 L: niitten kaa mää puhus sillee- (.) jotenki
 37 samallail [la;
 38 H: [mhyhy.
 39 L: sit- (.) mä puhu kunno suomalaisen kans sit se psp
 40 sanoo mullem miks sä puhut sillee huanoo suamee
 41 tällee näi.

Lee nimeää kahdesti joukon, joka ”ei osaa hyvin suamee”: somalit (r. 5–6) ja thaimaalaiset (r. 13–14). Omia mahdollisia kielenkäyttönsä erikoisuuksia Lee selittää sillä, että viettää aikaansa näiden suomea osaamattomien kanssa (r. 8–9, 18–19, 24–45). Tässä mielessä esimerkki muistuttaa Abdin tapaa puhua ”arabikaveristaan” (luku 5.2, esimerkki 5_10): *kyl mäki ylee< aika puhuin tiätsä- (.) jotai arabikaverit ketkä ei osaaj just suamee niim mä puhu samallail ku just ne--* Ajatus on, että jos Abdi puhuu jotenkin ”ulkomaalaisittain”, se johtuu seurasta, jossa hän liikkuu; ”osaamattomuus” on muissa.

Haastatteluesimerkeistä on rakennettavissa käsitys, että on olemassa jokin oikea, kunnollinen, hyvä suomen kieli, ja on olemassa joukko, joka ei osaa suomea hyvin tai kunnolla. Lee asemoi tuohon joukkoon jotkut somalit ja thaimaalaiset, joiden kanssa liikkuu, Abdi ”arabikaverinsa”. Se, mihin he itse osaamisen jatkumolla sijoittuvat, jää osin avoimeksi. Lee esittää niin kuin ”hyvän suomen kielen” resurssit olisivat olleet hänen hallussaan, mutta kuin ne somalien ja thaimaalaisien kanssa vietetyn ajan vuoksi olisivat jotenkin kadonneet (r. 35–37). Joukkoa, joka hallitsee oikean ja hyvän suomen, edustaa sosiaalinen persoona ”kunno(n) suomalainen” (r. 39), joka Leen narratiivissa ihmettelee, miksi Lee puhuu niin kuin puhuu, ”huonoa suomea”.

Ajatus siitä, että on olemassa yksi oikea tapa puhua suomea, ja niin puhuvat suomalaiset, on aineistossani ambivalentilla tavalla olemassa: toisaalta sen rinnalla elää monissa haastatteluissa ajatus, että kaikkien ei tarvitse kuulostaa

samalta suomeksi. Esitän haastatteluissa kysymyksen, pitäisikö niin sanotusti ei-suomalaisen kuulostaa samalta kuin suomalaisen. Käytän useimmiten nuorilta oppimiani kategorioita *ulkomaalainen* ja *suomalainen* tai esitän kysymyksen niin kuin esimerkissä 6_2 (r. 1–4), jossa tarjoan useita vaihtoehtoisia kategorioita. Näin toki rakennan itse jonkinlaisen rajan tai vastakkainasettelun, mutta useimmiten se on kuitenkin rakentunut jo aiemmin haastattelussa. Suurin osa vastaa näin kysyttäessä, että ulkomaalaisen ei tarvitse kuulostaa samalta kuin suomalaisen – tosin jotkut huomauttavat, että olisi hyvä oppia suomea ja ainakin niin, että tulee ymmärretyksi. Haastattelemillani nuorilla tuntuu olevan aitoa ymmärrystä tarkastella tilannetta käänteisesti: Mary pohtii haastattelussa saman kysymyksen yhteydessä, että olisi hassua vaatia suomalaiselta swahilintaitoa Keniassa. Samoin Karita ja Raisa (esimerkki 6_2, r. 13–16) perustelevat kantaansa niin, ettei suomalaista voisi Kiinassa vaatia kuulostamaan kiinalaiselta.

Esimerkki 6_2. Haastattelu. Raisa (R); Karita (K); haastattelija HL (H).

Koivulehto.

- 01 H: mm no tota: mitä miältä ootte sittes semmosesta
02 että pitäiskö- (.) ulkomaalaisen tai- (.) tai
03 maahammuuttajan tai tai ei suomalaisen kuulostaas
04 samalta kus suomalaisen.
05 R: ei?
06 K: ei?
07 H: ei. (.) miksei eh he
08 (,)
09 H: tai miksei se ot tärkeitä.
10 R: ↑miks sem pitäis ollat tärkeitä.
11 H: mm.
12 K: mm.
13 R: voihan suomalaisetkim mennäv vaik- (.) Kiinaan ni
14 eihän niitten tarviik kiinaa osata.
15 K: tai kiinalaiselt kuulostaa.
16 R: [nii.
17 K: [toss_on oikeesti esimerkiks täs koulus vähä
18 outoo et kaikki porukat jotka kävelee vastaa ni
19 puhuu ihan- (.) selvää suamee.
20 H: [mm.
21 R: [ei välttämät kaikki.
22 K: niim mut siis jos kaikkien pitäs osata.
23 R: nii.
24 H: mm.
25 K: sel(e)vää suamee. (.) niiv vähä se ois outoo.
26 R: ↑a↓a.
27 H: mhe he he
28 R: no hei kelaam mun äiti puhuis koko ajan
29 pelkkää suamee. (.) mä tulisi hulluks. (.) he he

Taustalla on kuitenkin ajatus, että on jokin sellainen tapa puhua suomea, johon kaikilla ei ole pääsyä. Esimerkin 6_2 haastattelukatkelmassa tulee esiin ilmaus *selvä suomi* (r. 19, 25). Karita sanoo, että olisi outoa, jos kaikki heidän koulussaan puhuisivat tai kaikkien pitäisi osata selvää suomea (r. 22, 25). Raisa ymmärtää Karitan indikatiivimuotoisen vuoron *on oikeesti esimerkiks täs koulus vähä outoo et kaikki porukat jotka kävelee vastaa ni puhuu ihan, selvää suamee* (r. 17–19) väitteeksi, että kaikki koulussa puhuvat selvää suomea. Raisa on tästä eri mieltä; Raisan mielestä koulussa siis on joukko, jonka suomea ilmaus *selvä suomi* ei kuvaa (r. 21). Tällainen ajatus Karitallakin on, ja hänestä kuuluu asiaan, että kaikki koulussa eivät puhu samalla tavalla, *selvää suomea*. Normit ja asenteet siis toisaalta väljenevät, mutta normatiivinen ajatus siitä, että on olemassa jollain lailla puhdasta, oikeaa ja kunnollista suomea, pitää pintansa.

Haastatteluissa kielelliseen heterogeenisuuteen suhtaudutaan ehkä alleviivatun suvaitsevaisesti ja poliittisesti korrektisti. Muunlaisissa tilanteissa kielellisiin eroihin voidaan kuitenkin takertua samoin kuin mihin tahansa inhimillisiin ominaisuuksiin ja ne voidaan nostaa negatiivisen huomion kohteeksi. Niitä voidaan käyttää lyömäaseena ja kiusoittelevan välineenä niin kuin mitä tahansa kategorisointia (vrt. Raevaara 2015a; Day & Kjaerbeck 2013: 16–17). Kenttäpäiväkirjassani kuvaan tilannetta, jossa seisomme Kadrin kanssa koulun käytävällä, kun Saad kulkee ohi ja tokaisee jotakin Kadrille. Tokaisu saa Kadrin luonnehtimaan Saadia: ”Toi ei osaa suamee, toi vaa ’haista sinä paska sinä’”. Tässä Kadri asemoi Saadin suhteessa suomen kieleen ja sen osaamiseen kahdella tavalla: ensinä eksplisiittisellä kuvauksella, jonka mukaan Saad ”ei osaa” suomea, ja toiseksi referoinnilla, joka esittää Saadin suomenkielistä puhetta.

Luonnehdinta ”ei osaa suomea” ei kerro siitä, millaiset ovat Saadin suomenkieliset ilmaisukeinot jollakin objektiivisella mittapuulla. Luonnehdinta kertoo, että Kadrilla on jokin käsitys siitä, mitä suomen osaamiseen vaaditaan, ja hänelle Saad ei vastaa tuota käsitystä. Siis on jokin raja, jonka toisella puolella käytössä ovat tietyt suomenkieliset resurssit ja toisella puolella nuo resurssit puuttuvat. Raja ei kulje siinä, että suomea osaamattomia olisivat vain ne, joilla yleisesti ottaen suomenkieliseksi luokiteltavia resursseja ei ole ollenkaan. Itse tilanteessa ei ehkä ole lainkaan niin paljon kyse Saadin suomentaidosta, vaan siitä, että hän on onnistunut ärsyttämään Kadria, ja Kadri tarvitsee jonkin keinon osoittaa ylemmyyttään. Kielellisten resurssien epäsymmetrisyys mahdollistaa sen, että asemointi suhteessa suomen kielen taitoon toimii tällaisen sosiaalisista suhteista neuvottelun keinona.

Muistiin kirjaamani referointi ”haista sinä paska sinä” perustelee kuvausta, jonka mukaan Saad ei osaa suomea. Referointi muodostuu metapragmaattiseksi ja metakielelliseksi kommentiksi niistä mielikuvista, joita Kadri liittyy suomea taitamattomaan. Referoinnissa on ilmaus *haista sinä paska*. Sitä voi kaikei pitää kiteytyneenä fraasina, jolla voidaan ilmaista negatiivista, tuomitsevaa ja

torjuvaa asennoitumista puhuteltavaa kohtaan. Kuvatussa tilanteessa sen voi kokea kontekstista irralliseksi, mikä lisää mielikuvaa Saadin riittämättömistä vuorovaikutustaidoista. Tämän fraasin lisäksi Kadri toistaa *sinä*-pronominin. Luvussa 5 käsitelin rekisteriytymisprosesseja, joiden myötä *minä*, *sinä* -pronimit ovat saaneet ei-suomenkielisyyteen, oppijankieleen ja ulkomaalaisuuteen liittyvää indeksisyyttä. Kadri hyödyntää ja vahvistaa tässä tuota indeksisyyttä.

Esimerkissä 6_3 Kadri arvioi Aaryan suomen kieltä osaamattomaksi samaan tapaan kuin Saadin. Jälleen on selvää, että Kadrille suomen osaamattomuus ei tarkoita sitä, ettei puhujan käytössä olisi lainkaan suomenkielisiä resursseja; Aarya esimerkiksi osallistui suomenkieliseen haastatteluun.

Esimerkki 6_3. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, marraskuu.

Kun juttelin Kadriin kanssa, Aarya ja Nisaran kulkivat ohi. Muistutin heitä haastattelusta. Kadri kysyi: "Puhuuks toi Aarya ees suamee?" Sanoin jotenkin, että katsotaan nyt tai että eiköhän se sen verran, että toimeen tullaan. Kadri sanoi: "Mun mielestä se ei puhu."

Muiden kielitaidon arvottamista ilmenee myös nuorten keskinäisissä spontaaneissa keskusteluissa (esimerkit 6_4–6_5). Esimerkissä 6_4 Abdi kommentoi Ramanin suomen kielen taitoa kolmannelle osapuolelle.

Esimerkki 6_4. Välitunti. Koivulehto. Abdi (A) keskustelelee toisen pojan (?) kanssa Ramanin tavasta käyttää sananlaskuja.

01 A: haluutsä a< haluutsä kuulla [Ramani.
02 ? [kaks iskuu yhel
03 kerralla.
04 A: nii(h) hi hi .hh Raman vetää kaks iskuu
05 @yhdellä kär:päsellä@. eh heh heh he
06 ? (- -)
07 A: sit se heitti; kr .hh sit se sano
08 kaikki syyt mun niskoille ni sit se heittää
09 kaikki niskat mum päälle(h) eh heh he
10 ((naureskelua))
11 A: £ov vitu hyvä suamen kiäles saatanaf. eh
12 (.)

Ennen katkelmaa Abdi on käyttänyt muunnelmaa *kaks ihmist yhdellä iskulla* sananlaskusta *kaksi kärpistä yhdellä iskulla*. Tästä hänen mieleensä juolahtaa kommentoida Ramanin epäonnistunutta tapaa käyttää sananlaskuja (r. 1). Puhekumppani esittää vielä yhden muunnelman sananlaskusta (r. 2–3), millä hän mahdollisesti kommentoi aiempaa keskustelua tai osoittaa, että hänkin

tuntee Ramanin pieleen menneet sananlaskut. Abdi vastaa vuoroon naurulla ja *nii*-partikkelilla, jolla voi ilmaista samanmielisyyttä yleisesti tiedossa olevaa asiaa kohtaan (Sorjonen 2001: 167).

Abdi esittää kaksi Ramanin epäonnistunutta versiota tutuista sananlaskuista: *kaks iskuu yhdellä karpäsellä* (r. 4–5) ja *kaikki niskat mun päälle* ('heittää syyt jonkun niskoille') (r. 8–9). Abdi ja puhekumppani nauravat näille epäidiomaattisille sananlaskuille yhdessä (r. 9–10). Sitten seuraa Abdin vuoro, joka liittää käydyn keskusteluun suomen kielen taitoon: *£ov vitu hyvä suamen kiäles saatana£. eh.* (r. 11). On selvää, että vuoro on tulkittava ironiseksi; Abdi osoittaa sitä myös hymyllä ja naurulla.

Seuraavassa esimerkissä 6_5 Abdi arvottaa Leen suomen kielen taitoa. Arvottava vuoro on *tolla oikeesti on o < o < emosuamenkiäli vittu se ymmärtää sanav vääri* (r. 33–34). Määrite *emo* tulee *erityismukautetun opetuksen* lyhenteestä.¹¹³ Koulun toimintayhteisössä se on yksiselitteisesti viittaus taitamattomuuteen, heikkoon suoriutumiseen. On mahdollisesti myös niin, että vaikka erityismukautetun opetuksen luokat eivät ole vain maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettuja, vaan kenelle tahansa oppimisvaikeuksille, niihin on sijoitettu myös maahanmuuttajataustaisia, joiden koulunkäyntiä vaikeuttaa mahdollisten muiden ongelmien lisäksi se, että he ovat vasta alkaneet oppia suomea. Abdi siis asemoi Leen sillä tavalla suomea taitavaksi, kuin ne, joilla on ongelmia koulunkäynnissä. Vuoron loppu *vittu se ymmärtää sanav vääri* vahvistaa joka tapauksessa, että kyse on kommunikaation ongelmista eikä *emosuomenkieli* ole kehu. Tätä asemointia pohjustaa keskustelu, jossa kommunikaatio ei olekaan aivan sujuvaa (r. 1–30) – mutta ei välttämättä vain Leestä tai tämän kielitaidosta johtuen.

Esimerkki 6_5. Välitunti. Koivulehto. Raman (R), Lee (L), Abdi (A), Sami (S) ja muut saman luokan oppilatta odottavat tunnin alkua koulun käytävällä, kun eräs opettaja (ope) kulkee ohi.

01 R: saadaaks me huamen kokeet.
02 ? sä et ook koulus vai mitä.
03 ope: öö joo.
04 L: mitkä kokeet.
05 A: ai saadaa[n].
06 ope: [sä et oot tehnyk
07 koetta.
08 (.)
09 ope: nyt pitää ts< semppaas se
10 [koe.
11 ? [tuas se kouluu.

113 *Emo* ei tässä tarkoita tiettyyn tyyliin affilioituvaa kevyen metallimusiikin (emotional metal) kuuntelijaa (vrt. luku 3.2).

- 12 ? huamenna mä teev vaikka se.
13 A: [saadaaks me ne kokeet tai;
14 L [(teeks mä huamenna.)
15 ope: jos meill_on tunti niin te
16 [saatte-
17 L: [teeks mä huamenna. (.)
18 teeks mä huame [nna.
19 ope: [teet
20 huomenna.
21 L: no milloii.
22 ope: huomenna.
23 R [vähä helppoo (- -).
24 S?: [teeks mä huamen teet huamenna
25 no milloin häh.
26 L: ↑huamenna.
27 A: hu(h)amenna(h) he
28 L: mitä vittuu mä kysyi teeks mä
29 huamenna se sanoi et sit millo
30 huamenna mitä vittuu.
31 (,)
32 A: tolla oikeesti on o< o<
33 emosuamenkiäli vittu se
34 ymmärtää sanav vääri.
35 L: no o hiljaa vitum
36 pakolainen.
37 A: eh heh heh he

Abdin, Leen ja Ramanin ohitse kulkee opettaja, ja Raman kysyy tältä, palauttaako opettaja seuraavana päivänä aiemmin tehdyt kokeet (r. 1). Kun Lee osoittaa, ettei ole aivan kärryillä siitä, mistä kokeista on kysymys (r. 4), opettaja huomaa, ettei Lee ole tehnyt koko koetta (r. 6). Tästä seuraa kaksi osin limittäistä keskustelulinjaa: puhutaan siitä, palauttaako opettaja kokeet ja millä ehdoilla (r. 5, 13, 15–16), ja Lee keskustelee opettajan kanssa siitä, milloin hän voisi tehdä kokeen (9, 12, 14, 17, 19, 21, 22). Kun opettaja on enemmän keskittynyt ensin mainittuun keskustelulinjaan, Lee tiedustele kolmeen otteeseen, voisiko tehdä kokeen seuraavana päivänä (r. 14, 17–18). Opettaja vastaa lopulta *teet huomenna* (r. 19–20). Lee kysyy *no milloii*, mitä voi pitää erikoisena kysymyksenä: oppitunti, johon koe liittyy, on seuraavana päivänä lukujärjestyksessä määrättyinä aikana. Opettaja on kuitenkin esittänyt edellä, että on jokin mahdollisuus, että tuntia ei olisikaan (r. 15). Se saattaisi motivoida tällaisen kysymyksen, tai voisi olla niin, ettei Lee muista, milloin kyseisen oppiaineen tunti on. Opettajan ei kuitenkaan vastaa kysymykseen esimerkiksi kellonajalla, vaan jälleen *huomenna* (r. 22).¹¹⁴

114 Lee on lintsannut koulusta jonkin verran. Opettaja saattaa ajatella Leen kysyvän kellonaikaa siksi, että hän osaisi

Sami tarttuu dialogiin (r. 24–25) toistamalla opettajan ja Leen vuorot (r. 18–21) lukuun ottamatta opettajan viimeistä vastausta. Ongelmaksi osoitetaan nimenomaan Leen vuoro *milloi*. Lee ymmärtää, että Sami asettaa hänen toimintansa huomion kohteeksi, mutta vastaa riittämättömästi *huamenna* (r. 26), mikä on mahdollista tulkita niin kuin hän ei ymmärtäisi Samin toistavan hänen omia sanojaan, vaan vastaisi tämän esittämään kysymykseen *milloi*.¹¹⁵ Nyt Abdikin ryhtyy Leen kustannuksella pilailuun ja osoittaa Leen *huomenna*-vuoron huvittavaksi toistamalla sen nauraen (r. 27). Lee puolustautuu (r. 28–30): *mitä vittuu* vuoron alussa ja lopussa osoittaa, että Lee näkee Abdin ja Samin tulkinnassa jotain ongelmallista. Lee referoi hänen ja opettajan sananvaihdon, ja referoinnista selviää, että hän on ehkä kuullut väärin opettajan vuoron *teet huomenna* (r. 19–20). Referoinnissa on kolme referaattia: 1) *mä kysyi teeks mä huamenna*, 2) *se sanoi et*, 3) *sit millo*. Toisessa referaatissa Lee referoi opettajan vastaukseksi *et (tee huomenna)*.¹¹⁶ Tähän olisi aivan odotuksenmukaista vastata *milloin* – ja tällöin myös opettajan vastaus *huomenna* (r. 22) on Leelle käsittämätön.

Pienen tauon jälkeen (r. 30) Abdi aloittaa Leen suomen kielen taidon arvioinnin. Vuoro (r. 32–34) saa osin motivaationsa edeltäneestä keskustelusta: on selvää, että Leen ja opettajan välille on syntynyt jonkinlainen väärinymmärrys. Kuten edellä osoitin, tilanne on monimutkainen, eikä väärinymmärrys johdu ehkä lainkaan Leen kielellisistä valmiuksista tai niiden puutteesta. Se antaa silti Abdille syyn alkaa arvottaa Leen kielitaitoa. Abdin asemoivaa vuoroa ei kuitenkaan motivoi vain sitä välittömästi edeltävä konteksti. Se on osa Leen ja Abdin lähes jatkuvasti meneillään olevaa kisailua ja toistensa nälvimistä, joka helposti saa etniseen taustaan liittyviä sävyjä. Vuorosta saakin alkunsa mittelo, joka kestää useita minuutteja (r. 32–37 ja siitä eteenpäin). Abdi siis tavallaan käyttää tilaisuuden hyväkseen ja lisää vettä näiden kahden välillä jatkuvasti pyörivään kiusoitelumyllyyn (vrt. Raevara 2015a).

Leen vastausta *no o hiljaa vitum pakolainen* (r. 35–36) voi analysoida kolmessa osassa: Sen aloittaa *no*, jolla on mahdollista ilmaista, että puheena olevaa asiaa aletaan käsitellä toisesta näkökulmasta. Konfliktissa sillä voidaan merkitä kahden näkökulman vastakkainasettelua.¹¹⁷ (Vepsäläinen tekeillä.) *o hiljaa* on konventionaalistunut tapa ilmaista erimielisyyttä. Siihen saattaa havaintojeni mukaan liittyä perustelu, joka kyseenalaistaa toisen episteemisen auktoriteetin (vrt. esimerkki 6_23_d: *ole hilja kun mistään et mitään tiedä*). Lopuksi vielä

tulla seuraavana päivänä kouluun vain tekemään kokeen. Opettaja haluaa ehkä vahvistaa sellaista ajatusta, että ”huomenna” riittää sopimukseksi, koska Leen pitäisi joka tapauksessa olla koulussa lukujärjestyksen mukaisesti.

115 Tätä tulkintaa tukee itsestäänselvyiden intonaatiokuvio (ks. Halonen & Lappalainen 2015).

116 Prosodia paljastaa, ettei kyseessä ole *että*.

117 *no* esiintyy samantapaisessa funktiossa ja kontekstissa muissakin tämän luvun esimerkeissä, vrt. 6_11 ja 6_23.

pejoratiivinen *vitum pakolainen* kyseenalaistaa osaltaan Abdin auktoriteetin, joka antaisi hänelle mahdollisuuden asemoida Lee suhteessa suomen kieleen. Sekä Abdi että Lee liittävät siis suomen kielen taidon tai sen puutteen johonkin abstraktiin sosiaaliseen persoonaan, kategoriaan: Abdi tietynlaisessa tukiopetuksessa käyvään hahmoon, Lee kuvaan stereotyyppisestä pakolaisesta. Ilmeisesti ainakin Leen mielessä näiden kahden kategorian sosiaaliset indeksit jollain lailla limittyvät kielitaitoon tai kommunikoinnin ongelmiin liittyvissä kysymyksissä, sillä pakolainen toimii vasta-argumenttina emo-oppilaalle.

Vaikka nuoret arvioivat, arvottavat ja kommentoivat toistensa suomenkielentaitoa, suora kieleen kohdistuva korjaaminen on aineistossani hyvin harvinaista (ks. myös Kurhila 2003, 2006). Esimerkissä 6_6 Abdi kuitenkin korjaa virheellisen rektion koulutoverinsa puheessa.

Esimerkki 6_6. Välitunti. Abdi (A) huomaa koulutoverillaan hienon lippalakin.

01 A: lol mikä lippis.
02 (.)
03 mist sä löysit.
04 (,)
05 ? su pyärä alta.
06 ((taustahälyä))
07 ? sum persee alla.
08 A: sum perseen alla(h) heh he
09 perseen alTA vitun neekeri.

Se, että Abdi juuri tässä esimerkissä tarttuu kielioppivirheeseen, voi johtua siitä, ettei puhekuppani ole edellä ottanut häntä aivan vakavasti. Abdi kiinnittää huomiota toverin lippikseen ja kysyy mistä tämä on sen löytänyt (tarkoittanee, mistä lippis on ostettu, r. 1–3). Toveri vastaa leikillään ensin *su pyärä alta* ja sitten *sum persee alla* (r. 3, 5). Abdi kiinnittää huomiota rektiovirheeseen (*löytää + alla*) toistamalla virheellisen vuoron nauraen (r. 8) ja korjaa sitten virheen (r. 9). Korjaamalla kielioppivirheen, joka ei millään muotoa vaikeuta kommunikaatiota, Abdi asemoi sekä itsensä että puhekuppanin suhteessa suomen kieleen ja rakentaa lisäksi heidän välilleen hierarkkisen suhteen: Abdi osoittaa olevansa sellaisessa asemassa, että hän voi korjata toisen suomen kieltä. Näin hän asemoi toisen sellaiseksi, jonka suomen kielessä on jotain korjattavaa. Abdin ja puhekuppanin välille rakentuu suhteessa suomen kieleen hierarkia, jossa Abdi tietää enemmän kuin toinen.

Edellä kielitaidon arvottamiseen liitetään myös kategorisointi, joka herättää mielikuvia tietyistä sosiaalisista persoonista ja sosiaalisista suhteista. Abdi puhuttelee korjauksen jälkeen puhekuppaniaan *vitun neekeriksi*. Kun puhuttelu välittömästi liittyy korjaukseen, voi kysyä millaisena sosiaalisena indeksinä se toimii,

miten se liittyy Abdin korjauksen rakentamaan asemointiin. Abdille *neekeri* on häneen omaan ihonväriinsä ja viittaava rodullistava ja halventava sana, ja toisaalla hän tuomitsee sen käytön solvauksena (ks. luku 5, esimerkki 5_8). Sana kantaa tietynlaista sosiaalista asennoitumista: sitä käyttävä ihminen asettuu yläpuolelle ja haluaa osoittaa puhuteltavan (rodullista) alempiarvoisuutta. Merkitystä ei ole edes sillä, onko näin puhuteltu todella tummaihoisen vai ei. Puhuttelulla *vitun neekeri* Abdi liittyy korjaukseen ylemmydentuntoisen ja halveksuvan asennoitumisen puhuteltavan ihonväristä riippumatta. (Rastas 2005: 153–154.) Abdi voi käyttää sanaa näin, koska hän itse on tummaihoisen; Abdin ihonväri ohjaa tulkitsemaan puhuttelun moniääniseksi. Siinä kuuluu valkoisten tummaihoisiin kohdistama halveksunta, joka on tulkittavissa jonkun *toisen ääneksi*, ja tuo ääni voisi osua myös Abdiin itseensä. Näin Abdi toimii kaksoisroolissa: Asettumalla itse korjaa ja valkoisen auktoriteetin rooliin hän riisuu aseista sen (esimerkiksi tutkijan?), joka voisi käyttäytyä häntä kohtaan samalla tavalla. Lisäksi hän tarjoutuu ikään kuin vertaistueksi sille, jota korjaa: Abdi jakaa puhekumppanin kokemuksen siitä, miten kielitaito ja etninen tausta (epäoikeudenmukaisestikin) nähdään ja liitetään yhteen.

Erityisesti sellaiset maahanmuuttajataustaiset nuoret, joiden ulkonäkö viittaa muuhun kuin suomalaiseen etniseen taustaan, joutuvat jatkuvasti suomalaisten hyvin suorasukaisenkin kategorisoinnin kohteeksi (ks. luku 3). Heitä pidetään ulkonäkönsä vuoksi vähemmän suomalaisina ja vähemmän suomenkielisinä, vaikka he olisivat kasvaneet ja käyneet koulunsa Suomessa. Tämä näkyy muun muassa niin, että heille saatetaan puhua yksinkertaistetusti ja selkeytetysti, vaikka heidän suomentaitonsa olisi käytännössä samantasoinen kuin puhekumppanin (Lehtonen 2004: 136–137, 2008; vrt. Rampton 1995: 50–51; ks. myös luku 3), tai heitä saatetaan puhutella englanniksi. Abdi kertoo tästä esimerkissä 6_7.

Esimerkki 6_7. Haastattelu. Abdi (A); Raman; haastattelija HL (H).

Koivulehto.

01 H: - - ee- (.) ootteks te huamannu- (.) muuten koskaan että-
 02 (.) öö- (.) sellasta et- (.) suomalaiset- (.) niikup puhuis
 03 teille- (.) jotenki eri tavalla siks et ne ajattelee et te
 04 ootte ulkomaalaisia.
 05 A: joo.
 06 H: joo.
 07 A: tai mä oon kuullu aika monestikki et sä- (.) sä puhut
 08 iha samal taval kus suomalaiset sit sellasilt
 09 tuntemattomilt.
 10 H: mm. (.) nii ja sitte- (.) mut- (.) nii et miten ne- (.)
 11 puhuuks ne hitaastiv vai;
 12 A: (- -)
 13 H: ↑millasis tilanteissa.
 14 A: välil se o hauskaa tiätsä ku ne sanoo- (.)
 15 do you speak english sit-

- 16 H: niin nii.
17 A: puhuu niiden kaa jotai ihme englantii sit- (.)
18 sit kus sä oot just lähössä nii sanoo moikka. .h
19 joo nähää sit se ov vaa ↑osaatsä suamee joo
20 kyl mä osaa.
21 H: eh heh he onks sullek käynyn näi.
22 A: on aika monestikki.

Abdi suhtautuu englanniksi puhutteluun huumorilla, mutta asialla on vakava puolensa: Abdilla on monia suomalaisuuteen ja suomenkielisyyteen liittyviä attribuutteja, taitoja ja ehkä affiliaatioitakin, mutta hän joutuu kohtaamaan valtaväestön mustavalkoisen kategorisoinnin, jossa vain ulkonäön perusteella oletetaan jotakin perustavanlaatuisia hänen kielellisistä ja kulttuureista resursseistaan. Hän joutuu jatkuvasti erikseen osoittamaan suomenkielisyytensä toisin kuin niin sanotusti suomalaisen näköiset. Taustalla vaikuttaa monoliittinen yksikielisyyden ideologia, johon liittyen suhde kansallisvaltion, kansalliskielen, valtion asukkaiden ja kansalliskielen puhujien välillä nähdään luonnollisena ja essentialistisena (Heller 2008; Blommaert 2010). Teemu toteaa haastattelussa: ”kyl noi somalit ja noi puhuu suamee mut, kyl ne keskenään puhuu sit somalii aina”. Suomi siis oletetaan somalinuorille toissijaisemmaksi kuin se tosiasiasa on ja somali automaattisesti heille ensisijaiseksi. Toisaalta Taru ihmettelee haastattelussa, miksi kiinalaistaustainen Tytti puhuu äitinsä kanssa kiinaa, vaikka sekä Tytti että äiti osaavat suomea. Tässä yksikielisyyttä nähdään niin ikään norminmukaisena.

Myös opetusjärjestelyt, opetussuunnitelma ja niiden takana vaikuttava kieli- ja opetuspolitiikka ja ideologiat luovat ja ylläpitävät kieleen liittyviä kategorisointeja. Osa oppilaista osallistuu suomi toisena kielenä -opetukseen, osa suomi äidinkielenä -opetukseen. Joskus äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opiskelevat suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä -oppilaat yhdessä, mutta tutkimissani kouluissa kaikilla suomea toisena kielenä opiskelevilla on tunteja erillään niistä, jotka opiskelevat suomea äidinkielenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004)¹¹⁸ suomi toisena kielenä -oppimäärästä sanotaan seuraavaa:

Oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, opetetaan suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan. - - Opetuksen lähtökohtana on oppilaan suomen kielen taito, ei luokka-aste, jolla hän opiskelee. - - Tavoitteita asetettaessa ja sisältöjä valittaessa otetaan huomioon oppilaan kokonaistilanne, kuten ikä, kielitaito sekä koulu- ja kokemustausta.

118 Opetussuunnitelman perusteista on tekeillä uudet versiot, jotka otetaan käyttöön 2016. Viittaan tässä niihin opetussuunnitelman perusteisiin, jotka olivat voimassa aineistoa kerätessäni.

Kriteerit sille, kenelle suomi toisena kielenä kuuluu, ovat ylimalkaisia ja vaikeasti määriteltäviä: ei-äidinkieliisyys, koulu- ja kokemustausta sekä kielitaito, jonka mittaamiseen ei kuitenkaan anneta ohjeita. Kielitaidon mittaamiseen on toki kehitetty testejä, esimerkiksi Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja (KIKE 2005; ks. Halonen 2007). Samoin 9. vuosiluokalle on määritelty tavoitetasoksi Kielteopetuksen yleiseurooppalaisen viitekehyksen (EV) taitotaso B1, joka on itsenäisen kielenkäyttäjän alkeistaso – muiden vuosiluokkien tavoitteita ei kuitenkaan ole määritelty. Kumpaakaan näistä arviointikeinoista ei voi objektiivisesti käyttää maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeeseen. Kike-testissä on hyviä puolia, mutta sen ongelmat ovat samat kuin minkä tahansa kielitaitotestin: miten kielitaito määritellään, millainen tehtävä mittaa kielitaitoa, mikä on kielitaidon eri osa-alueiden suhde – siis mitä taitoja kulloinkin painotetaan? Ei ole myöskään yksiselitteisiä ohjeita siitä, miten testissä tulisi menestyä, jotta suomen kielen taito vastaisi ”äidinkielen taitoa”. (Ks. Halonen 2007.) Tämä taas liittyy äidinkielen ja äidinkieliyyden käsitteiden ongelmallisuuteen yleensä (ks. luku 1.4.4; vrt. Suni & Latomaa 2012: 90). Kike-testi diagnosoi kielitaitoa suhteessa Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasoihin. Ne ovat sanallisia kuvauksia siitä, millaisista tilanteista kielenkäyttäjä selviytyy. Viitekehys toimii kielellisten taitojen yleiskuvauksena, mutta vain sen avulla ei ole helppo arvioida kovin eritellysti esimerkiksi muodollisten kirjallisten rekistereiden hallintaa tai sitä, miten oppilas hallitsee juuri koulutyössä vaadittavia kielellisiä taitoja. Käytännössä se, opiskeleeko oppilas suomea suomi äidinkielenä -oppimäärän vai suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan on opettajien tapauskohtaisesti harkittavissa. (Ks. myös Suni & Latomaa 2012: 84–90.) Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei ole arvioida tutkimieni nuorten kielitaitoa. Olen kiinnostunut siitä, miten nuoret itse kokevat sen, että koulu asettaa heidät kahteen eri ryhmään suhteessa suomen kielen taitoon. Lisäksi pohdin koulun kielenopetuksen taustalla vaikuttavia käsityksiä kielestä, kielitaidosta ja äidinkieliyydestä – siitä kenelle kieli kuuluu (ks. luku 7.2.4).

Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan yksiselitteisesti, että suomi toisena kielenä -oppimäärä eroaa tavoitteiltaan ja sisällöiltään suomi äidinkielenä -oppimäärästä. Tutkimillani nuorilla ei kuitenkaan aina tunnu olevan selvää käsitystä siitä, mitä s2-opetuksessa olisi tarkoitus oppia. Esimerkiksi Aleksein mielestä s2-tunneilla ja äidinkielen tunneilla opiskellaan samoja asioita (Esimerkki 6_8, r. 27).

Esimerkki 6_8. Haastattelu. Aleksei (A); haastattelija (HL). Mäntymetsä.

- 24 H: - - onks se sust hyvä että- (.) et sä
25 käyt just äskakstunneilla etkä äikäntunneilla
26 et ne o erillää.
27 A: no ne opiskelee ihan samaa asiaa ku me.

Kuka osaa suomea?

28 H: nii. (.) eli s< s< (.) sum miälestä sillä ei ov väliä
29 [ei (sillei).
30 A: [nii.

Tuomas, joka esimerkissä 6_9 osallistuu haastatteluun Ervinin kanssa, esittää saman ajatuksen kuin Aleksei: hänen käsityksensä mukaan opetus s2-tunneilla ja äidinkielen tunneilla on melko samanlaista (r. 5–6, 8–10).

Esimerkki 6_9. Haastattelu. Ervin (E); Tuomas (T); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: nii et onks se mut mä tarkotin sitä et onks siit
02 sum miälestä sulle hyätyä et sä oot niiku ä<
03 suami [äs(kakkosessa).
04 E: [no em mä oikee tiiä et-
05 T: no must tuntuu kum- niikun noill_om melkei samaa
06 kum meil.
07 E: nii.
08 T: tai kum me oltii kerran sii äskakkostunnil kum
09 meitä oma opettaja ei olluk koulus nii se om
10 melkei samallaist ku meillä.
11 H: m [m-m.
12 E: [°joo. °
13 T: tai me- (.) käsitellääv vaa- (.) vähä erilaisia asioit
14 ku noi.
15 H: nii.
16 T: mut noill_o periaattees [sillee;
17 E: [nii.

Ervin on syntynyt Itä-Suomessa Kosovon albaaniperheeseen. Kun kysyn, mikä hänen äidinkielenä on, hän sanoo, että ainakin osaa suomea paremmin kuin kosovoa (albaniaa). Kysymykseen, onko s2-opetuksesta hänelle jotain hyötyä, hän ei oikopäättä osaa tai halua vastata (esimerkki 6_10, r. 4). Kuvaavaa on, että monet s2-opetuksessa käyvät kutsuvat tunteja äidinkielen tunneiksi, vaikka nimeäisivät äidinkieleksen jonkin muun kuin suomen. Se on heille äidinkieltä vastaava oppiaine, jonne heidät on sijoitettu ei niinkään kielitaidon vaan syntyperän perusteella.

Esimerkissä 6_10 kiinalaissyntyinen Tytti kyseenalaistaa sijoittamisensa ”maahanmuuttajaluokkaan”. Tytti on syntynyt Suomessa. Hänen parhaat ystävänsä ovat suomalaisia, ja hän käyttää arjessaan suomea enemmän kuin kiinaa. Hän lukee mielellään, ja suomi on hänen kirjallisen sivistyksensä kieli; kiinan lukutaitoaan hän kuvaa surkeaksi. Haastattelussa tulee puhe siitä, miltä Tytin suomen kieli hänen parhaiden ystäviensä mielestä kuulostaa, ja he väittävät, että ainakin ala-asteella ja vielä nykyäänkin Tytti käyttää esimerkiksi joitain erikoisia taivutusmuotoja (niin kuin *audot*) (r. 1–8).

**Esimerkki 6_10. Haastattelu. Jenni (J); Taru (Ta); Tytti (Ty); Emma (E);
haastattelija HL (H). Koivulehto.**

- 01 J: jotai audot tai [videot tai jotai semmosta ainaki
02 Ta: [mm.
03 J: ala-asteel oli.
04 Ty: nii ala-asteel oli [jo<
05 E: [o:n sul kyl vieläki jotain tollasta.
06 Ta: [ja kyl yläasteelki.
07 J: välillä.
08 E: mm.
09 Ty: mut heitettii maahallu< mua< kal<
10 maahanmuuttajaluokkaav vaik [he vaik mä oikeesti
11 ?: [(väärin)
12 Ty: olin syntyny Suames ja kaikkee kum muut oli jo<
13 H: ja osasit iha hyvin suamee.
14 Ty: niin ku mä en suastunup puhumaa nii mut
15 [heitettiin sinne.
16 H: [aij jaa he he
17 H: muitaksä mi< sitä tilannetta miksä et suastunup
18 puhuu.
19 Ty: em mä tiä; (.) mä olin tarhassa silloin nii sitte mä,
20 em mä tiä miksä en puhunu (niille opettajille) paljo
21 tällee.

Tytti yrittää hiukan vastustaa itsensä asemointia muista poikkeavaksi: hän myöntyy siihen, että teki virheitä ala-asteella, mutta implikoi näin, ettei tällaisia ongelmia olisi enää (r. 4). Emmi ja Taru ovat toista mieltä (r. 5–8). Tytin narratiivi (r. 9 eteenpäin) tuntuu perustelevan sitä, miksi hän tekee virheitä. Tytti kertoo, että hänet *heitettiin maahanmuuttajaluokkaan*.¹¹⁹ Tämä tarkoittaa ilmeisesti sitä, että hänet on koulun aloituksessa sijoitettu jonkinlaiselle valmistavalle luokalle. Tytti itse uskoo näin käyneen siksi, ettei hän suostunut puhumaan päiväkodissa, vaikka osasikin suomea.

Tämän katkelman perusteella on vaikea arvioida, mikä tapahtumien kulku on todella ollut ja mitkä ovat syitä ja mitkä seurauksia. Joka tapauksessa tarina havainnollistaa sitä, että kouluja käy kaksikielinen sukupolvi, joka joutuu jatkuvasti suhtautumaan siihen, että heidät kategorisoidaan vähemmän tai ainakin toisella tavalla suomenkielisiksi kuin suomalaisperheisiin syntyneet koulutoverit. Tämä kategorisointi ei jää kouluun, vaan sillä on laajempikin yhteiskunnallinen kontekstinsa: Osa vanhemmista on huolissaan siitä, miten arvosana suomi toisena kielenä -oppimäärästä leimaa heidän lapsensa suhteessa suomea äidinkielenä

119 *Heittää*-verbi korostaa vaikutelmaan siitä, että Tytti oli vain toiminnan kohde eikä voinut vaikuttaa sijoittamiseensa.

opiskelleisiin (Suni & Latomaa 2012: 85–86; *Somalis in Helsinki*: 54–56). Huoli on ehkä osittain aiheellinen. Työnantajilla ei välttämättä ole tietoa siitä, kenelle kaikille suomea toisena kielenä opetetaan ja millaista kielitaitoa siinä menestyminen vaatii. Joku saattaa kuvitella suomea toisena kielenä opiskelleen kielitaidon sekä määrällisesti että laadullisesti tyystin erilaiseksi kuin suomea äidinkielenä opiskelleen, vaikka ero olisi vaikkapa työelämän vuorovaikutus- ja viestintätilanteiden kannalta mitätön.

6.2 ITSEN ASEMOINTI

Kuten todettua, jako itsen ja muiden asemointiin on häilyvä. Kun asemoi toisen, asemoi samalla itsensä suhteessa tähän toiseen sekä puheena olevaan asiaan. Ulkoapäin tuleva kategorisointi tai asemointi myös haastaa esittämään oman asennoitumisensa siihen.

Kun puhutaan ulkomaalaisuudesta, maahanmuuttajuudesta ja suomen kielen taidosta, tärkeä vertailukohta ja viittauspiste tutkimilleni nuorille ovat omat vanhemmat tai vanhemmat sukulaiset ja muut omaan etniseen ryhmään kuuluvat: vanhemmat ovat tuoneet heidät uuteen kotimaahan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin, jonka merkitys nuoren elämässä muodostuu väistämättä toisenlaiseksi kuin vanhempien elämässä. Eräässä kenttäpäiväkirjahuomiossani Shadi naureskelee sille, että hänen mummonsa, ”vanha ihminen”, käy suomen kursilla. Suomen kieli ja sen taito näyttäytyvät vain nuorille ja lapsille kuuluvana resurssina. Vanhempien suomea kuvaillaan usein hassuksi ja sitä myös matkitaan; se toimii yhtenä vertailukohtana *tyylitellylle ”huonolle suomelle”* (ks. luvut 5.4; 6.3). Se, että vanhempien sukupolven ääni muokataan humoristiseksi performanssiksi, joka selvästi poikkeaa nuorten omasta äänestä ja puheesta, on asemointi: nuoret osoittavat, että oppijankieltä muistuttava puhetapa ei ole heidän omansa (vrt. Rampton 1995: 50–54; Keim 2008 [2007]: 416–433).

Vaikka nuoret tiedostavat olevansa suhteessa suomalaisuuteen ja suomenkielisyteen toisenlaisia kuin vanhempansa, monien tutkimieni nuorten suhdetta suomen kieleen ja sen osaamiseen voi kuvailla ambivalentiksi (vrt. Jaspers 2011; Otterup 2005; ks. myös Maegaard 2006): suomen osaaminen on tärkeää, mutta on tilanteita, joissa nuorilla on tarve korostaa sitä, etteivät he ole yksinomaan tai yksiselitteisesti suomalaisia tai suomenkielisiä. Haastatteluihinsa oman kielen tai äidinkielen tärkeyttä korostetaan joskus ideologisin ja opituin sanankääntein.

Seuraavat kaksi kenttämuistiinpanoa havainnollistavat sellaista itsen asemointiä, joissa halutaan sanoutua irti kategorisoinnista äidinkielleksi suomalaiseksi. Esimerkissä 6_11 sotkeudutaan oppimäärien nimien problematiikkaan.

Esimerkki 6_11. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, helmikuu.

Seuraava tunti on äikän/suomentunti. Sen pitää äikänope, s2-ope on koulutuksessa. s2:ille on omat tehtävät, äikkäläiset kertavat kokeeseen. Kun ope kertaa äikkäläisten tehtäviä, joku äskakonen ihmettelee.

ope: ei te äskakkoset, te ette oo äikkäläisii

Juuli: mitä me sit ollaa? jotain sontiaisii?

ope: teill_ei o äidinkieltä [tarkoittaa kouluainetta].
suomi ei o teiän äidinkieli

Juuli: no onneks

Opettaja kutsuu suomea äidinkielenä opiskelevia äikkäläisiksi. Kun joku s2-opetuksessa käyvä reagoi ohjeisiin, opettaja huomauttaa, että ohjeet eivät koske äskakkosia, koska he eivät ole äikkäläisiä. Opettaja rakentaa tässä kategorisoinnin, joka pohjaa koulun arkeen, mutta jossa voi kuulla myös (ehkä arvottavan) jaon äidinkielisiin ja ei-äidinkielisiin. Virolaissyntyinen Juuli käsittelee sitä tällaisena ja kysyy *mitäs me sit ollaan, jotain sontiaisia*. Edelleen oppimäärien nimityksiin viitaten opettaja korjaa *teillä ei o äidinkieltä*, mikä on mahdollista tulkita niin kuin ihmisellä ei olisi äidinkieltä, ellei se ole suomi (vrt. Voipio-Huovinen & Martin 2012: 105). Opettaja huomaa tämän itse heti ja jatkaa *suomi ei o teiän äidinkieli*. Tässä opettaja todennäköisesti kummempia harkitsematta tulee esittäneeksi, että jos käy suomi toisena kielenä -opetuksessa ja puhuu kotona muuta(kin) kuin suomea, suomea ei voi pitää äidinkielen veroisena. Tässä kehyksessä Juuli asemoi itsensä niin kuin hän ei missään nimessä haluaisikaan tulla kategorisoiduksi äidinkieleltään suomenkieliseksi; hän vastaa *no onneks*. Juuli haluaa kyseenalaistaa mahdollisen arvottavan ja hierarkisen tulkinnan, joka erottelee s2-oppilaat suomi äidinkielenä -opetukseen osallistujista. Hän tekee tämän asemoimalla itse itsensä tarjottuun kategoriaan ei-äidinkielisistä suomenpuhujista ja osoittamalla itsetietoista ylpeyttä tähän kategoriaan kuulumisesta.

Juuli erottuu tämän luokan s2-ryhmästä hyvin taitavana suomenpuhujana: hän auttaa muita kielioppiongelmissa, ja haastattelussa käy ilmi, että hän viettää suurimman osan ajastaan suomalaissyntyisten harrastustoveriensä kanssa. Esimerkissä 6_12 Mary antaa Juulille sanktion siitä, että tämä tietää sanan *väliotsikko*. Juuli tulkitsee Maryn kommentin *ai kato suomalainen* ilman muuta negatiiviseksi (hän vastaa näyttämällä keskisormea); suomalaisuus ei näyttäisi olevan suotavaa.

Esimerkki 6_12. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, maaliskuu.

Kun Juuli tietää sanan *väliotsikko*, Mary kommentoi: "Ai kato suomalaine." Juuli näyttää keskaria.

Suomalaisuuden esittäminen epäsuotavana ominaisuutena voi olla Marylta myös reaktio siihen, että Juuli tietää sanan, jota hän ehkä itse ei olisi tiennyt. Seuraavassa esimerkissä 6_13 Mary kuitenkin tomerasti asemoi itsensä suomea osaavaksi. Siinäkin ollaan s2-tunnilla, ja Maryn tarkoitus on täydentää opettajan esimerkkilause *olen suuttunut* sopivalla suuttumuksen kohteella. Hän täydentää *sinuun*. Opettaja poikkeaa kielenopetuskehystä ja alkaa vitsailla esimerkkilauseen sisällöllä: *no ei minuun*. Mary ei ymmärrä opettajan asennonvaihdoista ja luulee opettajan korjaavan hänen vastaustaan. Hän kiirehtii muuttamaan sitä, ja ehdottaa allatiivia *sinulle*. Kun opettaja toteaa sekä illatiivin että allatiivin mahdolliseksi, Mary esittää kannanoton *no nii kyl mä osaa jonkiv verran suamee*.

Esimerkki 6_13. Kenttäpäiväkirja, tammikuu.

On tarkoitus tehdä lauseita annetussa sijamuodossa annetusta verbistä. [Siis ilmeisesti käyttää verbiä tietyssä muodossa ja liittää siihen rektionmukainen täydennys.]

ope: olen suuttunut.. mihin?

Mary: sinuun

ope: no ei minuun

Mary: sinulle

Opettaja kiirehtii korjaamaan, että kyllä voi sanoa myös *sinuun*.

Mary: no nii kyl mä osaa jonkiv verran suamee

Opettaja selittää, että tarkoitti vitsiksi: toivottavasti et ole suuttunut minuun.

Mary asemoi itsensä suomea osaavaksi ja asettuu agenttiiviseksi suomenkieliseksi toimijaksi: hän ottaa vastuun kielenkäytöstään. Sellaisenahan opettajakin häntä oikeastaan kohtelee luottaessaan Maryn ymmärtävän vitsin. Tällaisia eksplisiittisiä oman suomen kielen taidon arviointeja on etenkin spontaaneissa keskusteluissa vähän. Haastattelukonteksti kirvoittaa niitä joskus. Esimerkiksi Raman mainitsee haastattelussa kolme perustelua sille, että hän on ”aika paljo” suomalainen: hän on asunut suuren osan elämästään Suomessa, hänellä on Suomen kansalaisuus ja hän osaa hyvin suomea. Raman asemoi itsensä suomea osaavaksi eksplisiittisesti ja yksiselitteisesti; se, mistä neuvotellaan, on kuuluminen *suomalaisten* etniseen, kulttuuriseen ja kansalliseen kategoriaan (ks. luku 3.1, esimerkki 3_3). Suomen kielen taito ja suomalaisuus eivät siis ole yksi ja sama asia, mutta suomen kielen taito näyttäytyy kuitenkin ominaisuutena, joka liittyy suomalaisuuteen.

Haastattelussa erityisesti yksi toistuva kysymys pakottaa haastateltavat asemoimaan itsensä suhteessa suomen kieleen. Kysyn kaikilta maahanmuuttajataustaisilta haastateltaviltani, onko heillä mielestään koskaan koulussa ongelmia kielen vuoksi. Vastaukset eivät kerro niinkään siitä, millainen nuoren kielitaito todella on, kuin siitä, millaisena suomentaitajana he haluavat

itsensä nähdä ja haastattelutilanteessa esittää. Tällaisen kysymyksen kysyminen sinänsä kategorisoi; se olettaa jonkin syyn, miksi haastateltavalla olisi ongelmia koulun kielen kanssa. Paljastavaa on, etten kysytällaista kysymystä suomenkielisissä perheissä kasvaneilta. Kukaan vastaajista ei aktiivisesti vastusta tai kyseenalaista koko kysymystä, mutta monet vastaavat, ettei koulunkäynti suomen kielellä aiheuta heille mitään erityisiä haasteita. Näin tekevät esimerkiksi Aleksei (esimerkki 6_14) sekä Abdi ja Raman (esimerkki 6_15).

Esimerkki 6_14. Haastattelu. Aleksei (A); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

01 H: - - tota, (,) tuntuuks susta koskaan- (.)
02 niikun nyt; (,) että sulle on joku asia vaikeeta
03 sen suamen kiälen takia et sä et ymmärrä
04 jotain [esimerkiks koulussa.
05 A: [eij: kyl kyl mu< kyl mä ymmärrän
06 kaikki.
07 H: nii. (.) nyt. (.) [mm.
08 A: [°mitä tarvitaa°.
09 H: ei koskaam missään aineessa vaikka historiassa
10 [os semmonen teksti.
11 A: [ei; (.) kyl mä ymmärrä.

Esimerkki 6_15. Haastattelu. Abdi (A); Raman (R); haastattelija HL (H).

Mäntymetsä.

01 H: tuntuuks teistä koskaan koulussa että mikään- (.)
02 asia olis sen kiälen siis suamen kiälen takia
03 vaikee. (.) ettei ymmärrä.
04 A: ei.
05 R: mm.
06 A: paitsi englannin kiäle.
07 H: nii.=mutt_et suamen kiälen takia- (.) ettei tuu
08 esimerkiks- .hh missään- (,) hissantunneilla tai- (.)
09 jossaij joss_on- (.) ettei ol liiav vaikeita te< tai et-
10 ei tus sellasta olee et nyt mä en ymmärrä.
11 A: no ei.
12 H: ei koskaa.
13 R: ei.
14 H: te ootte niim piänenä tullu.
15 R: mm.

Molemmissa esimerkeissä kysymykseni on kaksiosainen: kysyn aluksi, tuntuuko jokin asia koulussa suomen kielen vuoksi vaikealta, ja haastateltujen vastattua kieltävästi annan heille vielä mahdollisuuden elaboroida vastaustaan tarjoamalla ajatusta, että suomi voisi aiheuttaa hankaluuksia joissakin tietyissä oppiaineissa.

Kummassakaan tapauksessa tämä ei saa nuoria luopumaan siitä kannasta, että suomen kieli ei koskaan aiheuta ongelmia koulussa. Haastattelijan kysymysten taustalla kuuluu ajatus, että riittävästi pohtimalla haastateltavien mieleen tulee tilanteita, joissa suomen kieli tuottaa ongelmia. Haastateltavat kuitenkin vastustavat tätä kategorisointia. Aleksei ei kuuntele kysymyksenasettelua edes aivan loppuun, vaan aloittaa kieltävän vastauksensa jo haastattelijan vuoron päälle (r. 4). Kun annan esimerkkitilanteen, jossa ongelmia voisi ilmetä, Aleksei aloittaa jälleen päällekkäispuhunnan ja kieltää ymmärtämisiongelmat lähes samoin sanoin kuin edellä, *ei; (.) kylmä ymmärrä* (r. 11). Aleksei haastaa sellaisen implikaation, ettei hän joidenkin ominaisuuksiensa vuoksi ymmärtäisi suomenkielistä opetusta. Kieltoverbi *ei* osoittaa, ettei haastattelijan tulkinta pidä paikkaansa, ja artikkeli *kyl* kiistää keskustelussa syntyneen implisiittisen kielteisen väitteen (VISK § 1609; Hakulinen 2001).¹²⁰ Abdi ja Raman esittävät kieltävän vastauksen yhteensä kolme, neljä kertaa (r. 4–5, 11, 13, 15). Hekään eivät lähde laajentamaan pohdintaa, vaikka tarjoan mahdollisia ongelmatilanteita, vaan kieltävät ymmärrysongelmat lyhyin vuoroin.

Haastateltavat asemoivat tässä itsensä suhteessa oletuksiini ja kategorisointeihini haastattelijana. Ensimmäinen kategorisointi on se, että Alekseilla, Abdilla tai Ramanilla saattaisi syystä tai toisesta olla vaikeuksia ymmärtää suomea. Toiseksi oletan, että ongelmat saattaisivat ilmetä erityisesti tietyillä tunteilla, niin kuin historiassa. Kolmanneksisekä Abdin ja Ramanin että Aleksein haastattelukatkelmasta käy ilmi kysymyksen syy: se, että he ovat muuttaneet Suomeen muualta. Abdin ja Ramanin haastattelussa tämä käy ilmi vuorossa *te ootte niim piänenä tullu* (r. 14), minkä tarjoan selitykseksi sille, ettei ymmärrysongelmia ole. Aleksein haastattelukatkelmassa tähän vertautuva vuoro on *ni. nyt. mm.* (r. 7); *nyt* implikoi, että aiemmin on ollut aika, jona Alekseilla on ollut vaikeuksia suomen kielen kanssa. Asetan haastateltavat tilanteeseen, jossa heidän on pakko asemoida itsensä jollain lailla suhteessa maahanmuuttajataustaan ja suomen kielen taitoon. Saattaa olla, että ilman haastatteluani kysymykset siitä, ymmärtävätkö he suomea vai eivät, eivät lainkaan tulisi heidän mieleensä eikä heillä olisi tarvetta pohtia lapsena Suomeen tulleiden maahanmuuttajien suomen kielen oppimista. Koska haastattelussa on vaikea jättää täysin vastaamatta, yksiselitteinen kielto on ainoa tapa vastustaa kategorisointeja. Aleksei, Abdi ja Raman asemoivat itsensä suhteessa suomen kieleen niin, etteivät vaikeudet ja ymmärrysongelmat koulussa koske heitä.

Seuraavissa esimerkeissä (6_16–6_17) Mary, Shadi ja Xasan kohtelevat kysymystä sellaisena, josta on mahdollista neuvotella, vaikka päätyvätkin siihen, että ymmärrysongelmia on harvoin. He siis suhtautuvat kategorisointiin toisin

¹²⁰ Näiden leksikaalisten keinojen lisäksi Aleksei ilmaisee asennoitumistaan puheenalaisen kysymykseen vuorovaikutuksellisin keinoin, päällekkäispuhunnalla (r. 5, 11): näin hän osoittaa, tunnistaa tilanteen, josta puhutaan, ja että hänellä on oman kokemuksensa perusteella yhtäläiset ellei paremmat valmiudet arvioida sitä kuin haastattelijalla (Vatanen 2014).

kuin Abdi, Raman ja Aleksei. Siinä missä Abdi, Raman ja Aleksei heti kieltävät ymmärrysongelmat, esimerkiksi Mary ja Xasan ilmaisevat epärointiä (6_16: r. 4; 6_17: r. 8). Molemmat vastaavat, että sattuu vain harvoin niin, etteivät he ymmärtäisi (6_16: r. 6; 6_17: r. 8) ja antavat esimerkkejä oppiaineista, joissa niin voi käydä (6_16: 17–18; 6_17: r. 8). Shadi taas vastaa, että jos hän ei joskus ymmärräkään, se ei johdu kielestä, vaan muista taidoista (6_16: 24–25). Erilaiset vastaukset eivät välttämättä kerro kielitaidon eroista. Ne kertovat eroista siinä, miten vastaajat asemoivat itsensä suhteessa haastattelijan rakentamiin kategorisointeihin. Mary, Shadi ja Xasan osittain hyväksyvät sellaisen mahdollisuuden, etteivät ymmärtäisi jotakin siitä syystä, että ovat muuttaneet Suomeen muualta ja oppineet suomea toisena kielenä.

**Esimerkki 6_16. Haastattelu. Mary (M); Shadi (S); Kadri; haastattelija HL (H).
Mäntymetsä.**

01 H: onks teist teiäm mielestä sen- (.) kielen takia vielä- (.)
02 niiku jokiv vaikeaa koulussa onks vaikee ymmärtääj joskus
03 vai; (.) tuntuuko että ymmärrätte ihan kaike.
04 M: mm no-
05 S: ei mulla tiätkö kiälessä [(- -)
06 M: [mä en ymmärrä tosi harvoin.
07 H: joo.
08 M: eli mä niikuk kyl mä ymmärrän [melkein kaiken.
09 H: [nii et tosi harvoin
11 on se.
- -
10 H: - - jos ois sellanen tilanne että ette ymmärräv vaikka- (.)
11 m< millä tunnilla vois tulla- (.) vois tullaaj
12 joskus semmonen tilanne.
13 M: mm- eh he to< tiätenki äidinkiälän tunneil.
14 H: ai [jaa.
15 M: [eli- (.) suamen [kiälän tunneil.
16 H: [nii.
17 M: tai sit- (.) joskus- (.) biologiantunnil kut tulee tosi-
18 (.) paljo tekstejä [ja uus sanoja ja-
19 H: [nii.
20 H: mm.
21 M: sillee.
22 H: mitäs muut sanoo.
23 S: ei tiätkö ei mulla siin mitääm mut
24 [tiätkö mä en vaa- (.) osaa tehdä.
25 H: [mm.
26 H: niin nii. (.) ettei se siitä kiinni o. (.) no Mary jos
27 sullet tulee sellanen tilanne että- (.) että sä et ymmärrä
28 ni kysytkö sä; (.) tai sanotko sä suaraa et sä et ymmärrä.
29 [(- - -)

Kuka osaa suomea?

- 30 M: [no joo joskus. (.) mut joskus en. [eh he
31 H: [nii.
32 H: miks et joskus sano.
33 M: no ku- (.) em mä tiiä.

Esimerkki 6_17. Haastattelu. Xasan (X); haastattelija HL (H). Mäntymetsä.

- 01 H: tuntuuks susta muuten koskaan- (.) ku sähäm puhut tosi
02 hyvin suamee mut-
03 X: krh
04 H: tuntuuks susta koskaan koulussa et joku olis- (.) joku
05 asia olis niiku sen kiälen takia vaikeeta. (.)
06 sillee et- (.) et niikuv vaik tunneilla et mä en oikeen
07 ymmärrät tai joku teksti olis vaikee tai- (.)
08 X: mm: aika harvoi mut- (.) kyl matikas joskus.
09 H: ahaa; (.) matikas joskus. (.) entäs joku hissa tai
10 tommonen; (.) joss_om paljo niikut tekstiä.
11 X: kai mä niit_ymmärrä.
12 H: joo. (.) et sull_ei tunnus siltä. (.) mitäs sä muuten teet
13 jos sullet tulee semmonen tilanne ett_et ymmärrä.
14 X: kysy opettajalta.

Nuoret eivät asemoi itseään suhteessa suomen kieleen vain eksplisiittisin sanallisoin kannanotoin, vaan toiminnalla ja toimintoihin osallistumisella. Esimerkiksi Shadi osallistuu viikottain kerhoon, jossa hän kirjoittaa runoja – suomeksi. Hän on runoistaan ylpeä ja innostunut, mikä käy ilmi kenttäpäiväkirjamerkinnöistäni (esimerkit 6_18–6_19).

Esimerkki 6_18. Kenttäpäiväkirja. Maantiedontunti. Mäntymetsä, lokakuu.

Shadi otti esiin kovakantisen kirjan. Näin sivusilmällä, että se oli päiväkirjan tapainen. Selailin diskreetisti hakemaani kartastoa, en halunnut urkkia. Yllätyksekseni Shadi halusi, että luen hänen runojaan. Hän näytti minulle kolme. Kaikki runot olivat suomeksi - tietysti niissä oli joitakin kieliooppikumallisuuksia ja erikoisia kirjoitusasuja - mutta kuitenkin. Ilmeisesti monen aiheena on rakkaus. Runoja edelsi aina päivämäärä ja otsikko Runo! Sitten seurasi lyhyt teksti, jossa ei ollut riimejä eikä säejakoa. Ensimmäisessä runossa tyttö vaati poikaa osoittamaan rakkautensa hakemalla äitinsä sydämen tyttölle. Kommentoin, että hui aika dramaattinen. Toisessa runossa oli onnellinen loppu.

Esimerkki 6_19. Kenttäpäiväkirja. Itäkeskus koulupäivän jälkeen, lokakuu.

Menimme Itäkeskukseen. Kysyin, onko Shadi kirjoittanut uusia runoja. Kävi ilmi, että hän käy - - runokerhossa. Kysyin, kirjoittaako hän aina suomeksi, ja hän sanoi, ettei osaa

kirjoittaa omalla kielellään. Äitinsäkin kanssa hän kuulemma usein puhuu suomea, niin että äiti vastaa dariksi.

Suomenkielisten runojen kirjoittelu ja niiden innokas esittely on voimallinen asemointi suhteessa suomen kieleen: suomen kielen resurssit ovat Shadin käytettävissä, ja hän luottaa omiin oikeuksiinsa ja taitoihinsa. Arjen valinnoilla voi toisaalta asemoida itsensä myös toisin: yksi nuorista kieltäytyi haastattelusta, koska ei luottanut omaan suomen kielen taitoonsa tarpeeksi. Näin hän asemoi itsensä noviisiksi ja oppijaksi suhteessa suomen kieleen: taustalla on ajatus, etteivät taidot (vielä) riitä haastatteluun.

6.3 SOSIAALINEN ASEMOINTI, KIELITAITO JA TYYLITTELY

Tyylitelty performanssi on yksi keino käsitellä ei-äidinkieliseen puheeseen liittyviä kategorisointeja ja stereotyyppioita. Syvennän nyt analyysia siitä, miten tyylittelyä voi tarkastella puhetapojen sosiaalista indeksisyyttä kommentoivana metapragmaattisena toimintana (ks. myös luvut 4–5). Tässä luvussa keskityn siihen, miten niin sanotun *tyylitellyn "huonon suomen"* (ks. luvut 5.3–5.4) avulla neuvotellaan kielitaidosta, kielellisistä ja kulttuurisista rajoista ja siitä, kenelle suomen kieli kuuluu. Käsittelen muutamaa keskustelukatkelmaa, joissa turkkilaistaustaisen Karan ja hänen suomalaistaustaisten ystäviensä Ellan, Vilman ja Tiinan käytössä on tyylitelty puhetapa, jota he itse kutsuvat *huonoksi suomeksi* (vrt. luku 5). Keskeinen kysymys analyysissani on se, miten samaan ystäväporukkaan kuuluvat suomalais- ja maahanmuuttajataustaiset nuoret asemoivat itsensä ja toisensa suhteessa niihin sosiaaliin persooniin ja ominaisuuksiin, joiden indeksinä *tyylitelty "huono suomi"* toimii: asettaako erilainen kieli- ja kulttuuritausta heidät lähtökohtaisesti erilaiseen asemaan suhteessa *tyylitellyn "huonon suomen"* performanssiin?

Kara ja Ella ovat haastattelujen valossa tietoisia kielellisestä käytänteestään, jossa he performanssinomaisesti hyödyntävät ei-äidinkieliseen suomalaiseen assosioituvia kielellisiä keinoja. Kun heiltä kysyy, miksi tai millaisissa tilanteissa he puhuvat "huonoa suomea" tahallaan, vastaus on usein "huvin vuoksi" tai "läpällä". Seuraavan esimerkin keskustelu sijoittuu ajallisesti muutaman minuutin päähän aiemmin käsittelemästäni esimerkistä (5_16), jossa Kara etsi viivotinta. Esimerkissä 6_20 Kara piirtää taulukkoa seinälehdelle. Vilma ei ole osoittanut kiinnostusta tehtävää kohtaan. Ilmeisesti hän häiritsee Karaa niin, että Kara ei onnistu piirtämään suoraa viivaa (*tää meni vinoon; sun takii*, r. 3–5). Kara hermostuu Vilman häiriköintiin ja solvaa tätä *kakkapääksi* ja pyytää lopettamaan häiriköinnin (r. 5). Vilma ei ota Karan pyyntöä tosissaan vaan orientoituu tilanteeseen ennemminkin verbaalikipailuna (*pyllyreikä hiljaa*; vrt. Depperman 2007). Kara yrittää rakentaa

sovintoa ja saada Vilmaa osallistumaan yhteiseen toimintaan (r. 13–19), mutta Vilma jatkaa häiriköintiään. Tässä tilanteessa Kara ottaa vuorovaikutuskeinoksi *tyylitellyn ”huonon suomen”*.

Esimerkki 6_20. Matematiikatunti. Mäntymetsä. Kara (K), Vilma (V) ja Ella (E) tekevät ryhmätyönä seinälehtiä.

01 K: tää meni vinoo.
02 (.)
03 K: s(h)un takii. (.) *mt*
04 (.)
05 K: kakkapää lopetan nyt.
06 (.)
07 V: pyllyreikä hiljaa.
08 K: £mhi£
09 ope: (- -) tällä taval sarakkeisiin (kato). ((taustalla))
10 V?: ih hih hi he he tuv vertaan noitte,
11 (n. 1.0)
12 K: mitä.
13 (n. 1.5)
14 V?: £kato.£
15 ope: eli tolla kerrottii. ((taustalla))
16 K: no ei sitä ↑huamaa ees.
17 V: mhh
18 (.)
19 K: vai; (.) huamaako.
20 (n. 2.0)
21 V?: #ööö#
22 (.)
23 K: **sinä** ↑**häiritäm** minu:..
24 (2.0)
25 K: **mene** ↑**p^hois**.
26 (n. 2.0)
27 V: **s^jinä** **olla**. (.) **olla** **muslima**.
28 (n. 3.0)
29 K: ähläm sähläm.
30 (n. 2.0)
31 V: ähläm sähläm;
32 ((taustahälyä n. 1.5))
33 V: allah, (.) kuss_om mun (puvut).
34 (n. 1.5)
35 V: allah.
36 ((n. 2.0))
37 E: **sⁱthen:-** (.) **kaksikymmentä**< (.) ↑**yhdeksän** jaettuna (-).
38 ((n. 3.5))
39 E: kaksikytyheksän,
40 ((taustahälyä n. 10.0))

41 K: **Lopeta nytthen.**
 42 (n. 4.0)
 43 K: ↑lopeta.
 44 (.)
 45 K: mhe [he he
 46 V: [miks;=mä (-).
 47 K: v_{amm}mainen.
 48 (.)
 49 V: @v_{amm}mainen@.
 50 ((taustahälyä))

Tyylittelyn aloittaa Kara vuoroilla *sinä* ↑*h_äiritäm minu:*. ja *mene* ↑*p^hois*. (r. 23, 25). Käytössä on *tyylitellyn* ”huonon suomen” tavallisimpia keinoja, muun muassa *sinä*-pronominivariantti ja A-infinitiivi predikatiivina. Tyylinvaihdoksella (r. 23) voi tässäkin nähdä *minä tarvita iso viivotin* -vuoroon (esimerkki 5_16) vertautuvan funktion: tyylittelyllä modifioidaan toimintoa, jolla ei ole ollut toivottua vaikutusta (Vilma ei ole lopettanut häiriköintiä). Tyylittely jatkuu tauon jälkeen imperatiivimuotoisena¹²¹ käskynä *mene phois* (r. 25). Käskyä voi pitää ongelmallisena toimintona. Lappalainen (2004: 333) on osoittanut, että koodinvaihto yleispuheliestä kirjakieliseen puheeseen voi liittyä toiminnan ongelmallisuuteen. Tässä tyylittelyllä on samankaltainen funktio; *tyylitelty* ”huono suomi” osaltaan mahdollistaa Karan hyvin suoran käskyn. Kara käyttää hyväkseen sitä, että oppijankielen parodialle annetaan epäkohteliaisuus ja omituiset sanavalinnat anteeksi (vrt. *haista sinä paska sinä*, luku 6.1). Toiminnan tarkoitus on yhä sama kuin katkelman alussa: saada Vilma lopettamaan työn häiritseminen.

Siitä huolimatta, että Karalla ja Vilmalla on tilanteessa aito konflikti, *tyylitelty* ”huonosuomi” toimii myös solidaarisuuden osoituksena. Hetiedostavatsenyhteiseksi hupailuun liittyväksi rekisterikseen (vrt. Deppermann 2007 ”*kanackprakin*” käytöstä leikkimielisessä verbaalikipailussa), ja *tyyliteltyä* ”huonoa suomea” käyttämällä Kara voi orientoitua sekä ystäväysten yhteiseen oloon että koulutyöhön (vrt. Rampton 2006: 330–331, 280–284), johon taas Vilma ei haluaisi osallistua. Näkemystä tyylittelystä huonosta suomesta tyttöjen keskinäisen solidaarisuuden rakentajana tukee Ellan vuoro (r. 37): Ella ei osallistu Karan ja Vilman kisailuun, vaan tekee omaa osuuttaan työstä. Hän laskee juuri jotakin ja kommentoi omaa tekemistään, mutta vuorossa on *tyylitellyn* ”huonon suomen” keinoja. Näin hän osoittaa, että on noteerannut Karan ja Vilman rekisterin ja osallistuu heidän sanailuunsa, vaikka jatkaakin samalla työtään.

Vilma orientoituu tilanteeseen verbaalikipailuna, jossa vastapuolelle on

121 Imperatiivimuotoiset pyynnöt ovat kysymysmuotoisia harvinaisempia, ja niitä on pidetty epäkohteliaampina (Lappalainen 2009). Sorjonen (2001: 91–93) on osoittanut, että imperatiivia käytetään erityisesti silloin, kun puhuteltavalta vaaditaan välitöntä toimintaa.

keksittävä naseva vastaus. Hän esittää tyylitellyn vuoron *sinä olla. (.) olla muslima.* (r. 27). Hän ottaa käyttöön Karan edellä (r. 23 ja 25) käyttämän rekisterin; tässäkin esiintyy stereotyyppisimpiä *tyylitellyn "huonon suomen"* keinoja (palatalisaatio, *sinä*-pronomini, predikaatti A-infinitiivissä). Vilma siis siirtyy käyttämiensä kielellisten resurssien avulla Karan aiempien vuorojen rekisteriin, mutta ei reagoi Karan vuorojen (*sinä häiritä minu, mene pois*) vuoroihin toiminnan muutoksella. Näin hän voi yhtäaikaisesti osallistua verbaalikielipailuun ja vastustaa Karan käskyä jättää hänet rauhaan.

Vilma tuo vuorovaikutukseen myös etnis-kulttuurisen kategorian *muslima* (r. 27). Näen sille kahtalaisen motivaation: Ensinnä sen voi kuulla (leikkimielisenä) solvauksena, joka jatkaa verbaalikielipaa. Kara on uskonoltaan muslimi, ja olen jo toisaalla kiinnittänyt huomiota siihen, että etniset kategoriat nousevat usein eksplisiittisesti esiin kilpailutilanteissa tai pienessä kinassa (luku 6.1, esimerkki 6_5; Raevaara 2015a). Vilman *muslimaan* Kara vastaa *ähläm sähläm*.¹²² Tämä on fraasinomainen muka-arabiankielinen hokema, jota käytetään kaikenlaisissa arabeihin ja muslimeihin liittyvissä parodioissa. Tällä Kara voisi vapaaehtoisesti asettua Vilman edellisessä vuorossaan luomaan stereotyyppiseen rooliin ja katkaista sillä solvaukselta terän tai väistää sitä. Etnis-kulttuurista kategoriatermiäkään siis ei välttämättä tarvitsisi nähdä *tyylitellyn "huonon suomen"* seuralaiseksi eikä perusteeksi tyylittelyiden sosiaalisesta indeksisyydestä. Solvauskilpailu jatkuukin myöhemmin toisentyypisellä solvauksella *vammaainen*.

Toisaalta voi ajatella, että sekä Vilman *muslima* että Karan *ähläm sähläm* istuvat jo herätettyyn *tyylitellyn "huonon suomen"* performanssiin: ne sopivat siihen nimenomaan samansuuntaisen ulkomaalaisuuteen ja ei-suomalaisuuteen liittyvän sosiaalisen indeksisyyden vuoksi. *Tyylitelty "huono suomi"* saa performanssiarvonsa valtaväestön ennakkoluuloista, ja nämä etnisyyteen viittaavat leksikaaliset resurssit kaiuttavat samoja ennakkoluuloja. Merkitsemällä puheensa tyylitellyksi performanssiksi, *toisen ääneksi*, sekä Kara että Vilma ilmaisevat etäisyyttään ennakkoluuloiseen asenteeseen. He ovat siis niin sanotusti samalla puolella suhteessa *tyyliteltyyn "huonoon suomeen"* sekä valtaväestön ennakkoluuloihin. Vilma jatkaa tuomalla keskusteluun lisää stereotyyppistä muslimikulttuuriin liittyvää arabialla tyylittelyä: hän toistaa *ähläm sählämin* ja toistelee sanaa *allah* (r. 33, 35).

Jonkinlaisella oppijankielellä tyylittely ei automaattisesti aseta maahanmuuttajataustaista nuorta suomalaistaustaisesta nuoresta poikkeavaan asemaan suhteessa suomen kieleen ja sen taitoon. Karalla, Ellalla ja Vilmalla on erilaiset kielelliset ja kulttuuriset taustat ja heidän kielelliset biografiansa muun muassa suhteessa suomen kieleen ovat erilaisia: Kara on oppinut suomea

122 Kielenkäyttäjien Internetissä täydentämän urbaanin sanakirjan (www.urbaanisanakirja.com) mukaan *ähläm sähläm* voi tarkoittaa syntyperältään arabialaista, usein islaminuskoista henkilöä. Karan rivin 25 vuoron voisi siis nähdä jopa toteavana varioivana kuvailuna Vilman *muslimalle*.

kouluikäisenä ja kolmantena (ellei neljäntenä) kielenään, Ella ja Vilma ovat oppineet suomea kotona ensikielenään ja ainoana äidinkielenään. Ääni, joka heillä on käytössään *tyylitellyn "huonon suomen"* performansseissa on silti yhteinen. Tämä on tärkeä lähtökohta tarkastellessamme seuraavaa esimerkkiä 6_21 (katkelmat 6_21a–6_21f).

Edellisessä esimerkissä 6_20 "huonolla suomella" tyylittelyn aloittaa sekä ensimmäisen kerran että myöhemmin uudestaan aina Kara. Hän ottaa käyttöön rekisterin, johon muut yhtyvät. Seuraavassa esimerkissä (6_21) tilanne on toinen: tyylittelyn aloittaa Ella toistamalla Karan ei-tyylitellyn vuoron. Ella tulee rinnastaneeksi Karan puheen "huonoon suomeen", mistä seuraa konflikti, joka lopulta kuitenkin ratkeaa sillä, että *tyylitelty "huono suomi"* jälleen legitimoidaan rekisteriksi, johon heillä kaikilla on samat oikeudet.

Käsittelen esimerkkiä sen pituuden vuoksi useammassa osassa. Keskustelu on luettavissa kokonaisuudessaan liitteessä 5. Siinä Kara, Ella ja Tiina juttelevat matkalla lähikauppaan. Kara on kertonut tanskalaisista ystävästään, ja hän kehuu tanskalaisia tyttöjä kauniiksi. Tästä Ella saa syyn – hymyilevästä äänestä päätellen humoristisen kiusoittelevasti – tuoda esiin molemmissa tutkimuskouluissa ja laajemmaltikin elävän etnisen stereotypian, jonka mukaan turkkilaiset (ja kurdit ja muut Lähi-Idän kansat) ovat karvaisia.¹²³ Syntyy väittely, jossa neuvotellaan siitä, missä määrin stereotypia pitää paikkansa. Näitä tapahtumia seuraa keskustelu, johon paneudun tarkemmin. Keskustelun karkea synopsis on tällainen: 1) Ella matkii Karan puhetapaa *tyylitellyn "huonon suomen"* keinoin, mutta aluksi Kara ei käsittele Ellan tyylittelyä hänen omaan puhetapaansa viittaavana (6_21_a). 2) Ella liittyy tyylittelyn ja "huono suomi" nimityksen eksplisiittisesti Karan puhetapaan (6_21b). Tästä seuraa metapragmaattinen keskustelu monikielisyudesta ja kielitaidosta. 3) Kara rekisteröi sen, että Ellan tyylittelyt voi tulkita hänen omaan puhetapaansa viittaavana. Hän vastaa kehuskelemalla omalla kielitaidollaan sellaisissa kielissä, joita Ella ei osaa (Kara puhuu sujuvasti ainakin kolmea kieltä). (6_21_c.) 4) Kohdassa 1 kuvailtu matkimissekvenssi toistuu ja vahvistaa sitä tulkintaa, että Ella rinnastaa Karan puhetavan *tyylitellyn "huonon suomen"* performanssiin, mihin Kara reagoi aggressiivisesti (6_21_d). 5) Konflikti ratkeaa niin, että kaikki tytöt yhtyvät *tyylitellyn "huonon suomen"* performanssiin ja ovat näin ollen kaikki

123 Kenttäpäiväkirjamainintoja stereotypiasta: "Ruoan jälkeen istun rappusilla Maryn ja Kadrin kanssa. Mary muistelee taas viime vuoden kommelluksia ja erityisesti jotain kurdi- tai turkkilaispoikaa. Mary oli kuulemma joskus heittänyt pojalle: "Vitun kebabbi sä oot karvane." Poika oli osoittanut Maryn paljaita sääriä ja heittänyt, että sullaki on karvoja tossa, ja että voit nostaa käsiä vaan ku sulla on huppari." Tyttö lukee, ei kuulu mitään - eikä kukaan kuuntele. Abdin lukeminen onnistuu äänekkäämmin. Hän lukee pätkää Jekyllistä ja Hydeistä: "käsi oli - - runsaiden mustien karvojen peittämä." Tämä naurattaa poikia - jotenkin arvasin. Antun kommentoi: Raman."

taas samalla puolella suhteessa siihen (6_21e–6_21f). Lopuksi vielä nimetään Karan sijaan keskustelun ulkopuolinen hahmo, johon *tyylitelty "huono suomi"* liittyy (Karan äiti). Voi ajatella, että hahmo edustaa tässä Karan vanhempien sukupolvea ja yleisemminkin ensimmäisen polven maahanmuuttajan sosiaalista persoonaa. Katsotaan nyt tarkemmin, miten tämä kaari keskustelussa rakennetaan.

Vaikka Kara yrittää suhtautua turkkilaisten karvaisuutta koskevaan stereotypiaan huumorilla, hän ei aggressiivisesta kielenkäytöstä päätellen pidä topiikista. Hän myös yrittää järjestää itsensä jälleen samalle puolelle Ellan ja Tiinan kanssa esittämällä, että turkkilaisten sijaan ennen kaikkea kurdit ovat karvaisia (r. 29–30). Keskeinen taitekohta syntyy, kun Kara keksii vastaesimerkin stereotypialle: enonsa, joka ei ole lainkaan karvainen (r. 33).¹²⁴

Esimerkki 6_21_a. Mäntymetsä. Kara (K), Ella (E) ja Tiina (T).

28 K: - - vittu ei se ot
 29 turkkilaine.=kurdilaisill_ov
 30 vitustik karvaa.
 31 E: älä, (.) (- -) sheivannuv vittu eh he @tshung@
 32 T: eh he he
33 K: mut jotkut ei< mun_enol ei ook k^harvaa_ollenkaa.
34 E: £mu ↑enoll_ei ook k^harva(a) ↑ollenka(a)n.£
 35 T: ih hi hii hi hi
 36 K: oikeesti.
 37 T: sun eno on<
 38 K: eh he he tai siis< kyl [sill_on niikuj_jalois. eh he he
 39 T: [sun eno om posliini.
 40 K: [(nauraa)]
41 E: [mu_enol ei ok karva(a)_ollenka(a)n.
 42 K: tai siis kyl sill_on mut [sillä< tiädätsä täss näi.
 43 T: [ei kulmakarvoja.
 44 K: sillei o oikeestik karvaa täs.
45 E: ei k^harvaa_ollenk^ha(a)n.
 46 K: ei sill_o oikee[sti.
47 E: [ei k^harvaa,
 48 K: [älä jaksä.
 49 T?: [se on (-) posliini.
 50 K: tiätsä, (.) sillä oj_jalois ja, (.) täs ja,
 51 E: (- -) kuj Jerellä Jere o aina tälle heittää tolle(e)
 52 aina kaikkee tälläst.
 53 T: mitä kuuLuu Kara:, (.) Kara:,
 54 E: vittu vaan nauraa vittu sit kum mä sanoj jotai
 55 @↑lopeta_oike(e)sti↑@.

¹²⁴ Keskustelusta saa oikeastaan sen kuvan, kuin Karan eno olisi nimenomaan kurdi eikä turkkilainen, mutta en tiedä asiasta tarkemmin.

Karan lausumassa *mun enol ei ook k^harvaa ollenkaa* on erikoinen prosodia, jossa huomio kiinnittyy erityisesti painolliseen jälkitavuun sanassa *ollenkaa*. Sanassa *k^harvaa* palataaliklusiili on jonkin verran aspiroitunut – selvemmin kuin Karan suomessa yleensä. Aspiraatio on piirre, jota sekä Kara että Ella käyttävät *tyyliteltyssä ”huonossa suomessa”*, mutta tässä se sisältyy vuoroon, jota ei ole muutoin merkitty tyylittelyksi. Lausuman syntaktinen rakennekaan ehkä ole aivan idiomattinen,¹²⁵ ja joka tapauksessa sisältö on hassu: syntyy vaikutelma täysin karvattomasta miehestä. Ella toistaa Karan vuoron (r. 34). Tainio (2008) tuo esiin, että toisen vuoroa matkimalla voidaan osoittaa muun muassa ironiaa ja kiusoittelua sekä matkitun vuoron huvittavuutta. Ellan matkimisvuoro (r. 34) osoittaa, että Karan vuorossa (r. 33) on jotain kohosteista, poikkeavaa, huomionarvoista ja ehkä huvittavaa.

Huomioarvo voisi liittyä pelkästään sisältöön, hassuun ajatukseen karvattomasta miehestä. Ella kuitenkin matkii aspiraatiota ja tavoittelee Karan lausuman prosodiaa äänenkorkeuden muutoksilla ja painottamalla jokaista sanaa. Sen lisäksi hän värittää matkimustaan *tyyliteltyyn ”huonon suomen”* suuntaan ääntämällä jälkitavujen pitkät vokaalit tavallista lyhyempinä. Tästä voisi syntyä tulkinta, että Ella ivailee Karan puhetavalle. Kara ja Tiina kuitenkin orientoituvat Ellan matkimisvuoroon niin, että siinä kommentoidaan nimenomaan sisällön huvittavuutta, ei Karan puhetapaa (r. 35–40): Kara aluksi vakuuttelee (*oikeesti*), nauraa sitten itsekin huvittuneena ja alkaa lopulta elaboroida väitettään. Tiina taas jatkaa huvittavaa ajatusta karvattomasta miehestä: *sun eno on posliini*. Karaa naurattaa tämä (r. 40). Kara ja Tiina eivät siis orientoitu matkimisen metakielelliseen aspektiin, vaan sen sisältöön.

Ella toistelee pätkiä samasta Karan vuorosta yhteensä neljästi (r. 34, 41, 45, 47). Toisella kerralla (r. 41) aspiraatio ei ole niin ilmiselvä, mutta jälkitavujen pitkien vokaalien lyhyys ohjaa tulkitseman lausuman ”huonon suomen” tyylittelynä. Karan ja Tiinan reaktio on hyvin samanlainen kuin ensimmäiseen matkimukseen: Kara alkaa selittää lisää enon karvoituksesta, ja Tiina liioittelee: *ei kulmakarvoja*. Kara vielä kertoo, mitä oikeastaan tarkoitti: hän näyttää, missä enolla ei oikeasti ole karvaa (r. 44). Kumpikaan heistä siis ei näytä kiinnittävän huomiota siihen, että Ella matkisi Karan puhetapaa. Ella tuottaa jälleen (r. 45, 47) loppuosan Karan rivin 33 lausumasta. Ella liioittelee aspiraatiota: hän aspiroi nyt myös klusiilin sanassa *ollenk^haan* (r. 45). Hän siis korostetusti kiinnittää huomion juuri ääntämistapaan. Kara ei kuitenkaan edelleenkään huomaa – tai ei halua huomata – viittausta puhetapaan vaan toistaa väitteensä, ettei enolla ei ole karvoja (r. 46).

125 Vrt. *joku on / ei ole karvainen*.

Kun Ella neljännen kerran toistaa matkimuksen aspiroidun ytimen *ei k^harvaa* (r. 47), Kara muuttaa asennoitumistaan: hän osoittaa, että Ellan vitsi alkaa väsyttää (älä jaksa r. 48). Hän kuitenkin ei vielääkään vaikuta kiinnostavan huomiota mahdollisuuteen, että Ella ivailisi hänen puhetavalleen, vaan kertoo jälleen missä enolla on karvaa ja missä ei (r. 50).

Ella näyttää tulkitsevan Karan älä jaksa (r. 48) niin, että se tuomitsee Ellan matkimisen – ja nimenomaan puhetapaan liittyvänä. Hän esittää (r. 51–57), että tyttöjen yhteinen tuttu Jere saisi puhutella Karaa jonkinlaista *tyyliteltyä ”huonoa suomea”* käyttäen ja Kara vain nauraisi.¹²⁶ Ella ihmettelee, miksi hänen tyylyttelynsä saa reaktion *lopeta oikeesti*. Tämä osoittaa, että Ellan matkimisen tarkoitus ei ole ollut vain nostaa huvittava karvaton mies huomion kohteeksi, vaan hän todella on matkinut Karan puhetapaa. Ella esittää Karan reaktion kuvitteellisina referointeina @↑*lopeta oike(e)sti*@. ja @↑*mikä sua vaiva(a)*↑.@ (r. 55 ja 57). Hän merkitsee ne performansseiksi äänenlaadun ja -korkeuden muutoksella. Jälkitavujen vokaalit ovat lyhyitä, ja painotus on staccatomainen. Näin Ella jälleen rinnastaa *tyylitellyn ”huonon suomen”* Karan muuhun puheeseen.

Se, että Ella rinnastaa Karan puhettavan *tyyliteltyyn ”huonoon suomeen”*, on ongelmallista, koska Kara kohtelee ”huonoa suomea” haastatteluissa ja myös esimerkiksi matematiikan tunnin esimerkeissä (luku 5.4) selvästi performanssinomaisena tyylyttelynä, joka on tyttöjen yhteinen rekisteri ja poikkeaa yhtä lailla heidän kaikkien omimmasta puhetavasta. Rinnastamalla ”huonon suomen” Karan tavanomaiseen puhetapaan Ella asemoi itsensä ja Karan eri tavalla suhteessa *tyylitellyn ”huonon suomen”* sosiaaliseen indeksisytyteen: Kara näyttäytyikin nyt siihen joukkoon kuuluvana, joihin *tyylitellyn ”huonon suomen”* herättämät assosiaatiot viittaavat.

Lopulta, seuraavan katkelman alussa, Ella nostaa Karan suomen kielen eksplisiittisesti huomion kohteeksi (r. 59).

Esimerkki 6_21_b. Mäntymetsä. Kara (K); Ella (E); Tiina (T).

58 ((taustahälyä))
 59 E: Karal tulee välil sellasii kausii millon se puhuu
 60 huanoo suamee.
 61 K: mhe he he
 62 E: huanoo suamee.
 63 K: eh he he heh he he [((naurua))
 64 E: [se puhuu iha täydellist suamee
 65 sit se puhuu vähä< välil
 66 K: e heh [pätkii hih
 67 E: [(-) jotai @gigiiäöee@

126 Tähän voi liittyä jonkinlaista neuvottelua Karan, Ellan ja Jeren keskinäisistä suhteista, mutta tätä tulkintaa on aineistoni valossa mahdotonta rakentaa pidemmälle.

68 T: mi↑tä?
69 K: [(nauraa)]
70 T: [(tänään ku) Kara luki u< (.) hissantunnilla.
71 ((naurua ja taustahälyä))
72 T: (- -)
73 ((naurua))
74 K: £mut ku oikeestim mä en [saanus selvää£;
75 T: [sä olit tällee miks tos
76 lukee tiina,=sittet toi oli hiljaa;
77 K: ((nauraa))
78 T: tiina:?
79 ((K nauraa))
80 E: häh häh @tiina?@
81 T: tiina?
82 ((naurua))
83 K: £oikeesti em mä- vittu; (.) em mä saanus selvää.£ e he
84 he he

Ella sanoo Karalla olevan *kausia*, joina tämä puhuu *huonoa suomea*. Nimitys *huono suomi* rinnastaa Karan puhettavan aivan suoraan tyttöjen yhteiseen performanssikäytäntöeseen. Kara reagoi naurulla (r. 63) Ellan ongelmalliseen, Karan kasvoja uhkaavaan väitteeseen.

Seuraavaksi erikoinen puhetapa asetetaan Karan suuhun edellisen tunnin tapahtumia kertaavassa narratiivissa (r. 70–81). Tyttöillä on ollut historiaa, ja Tiina ja Kara ovat pitäneet yhdessä esitelmän Mäntsälän kapinasta. Narratiivi kuvaa siis tilannetta, jossa Karalta odotettaisiin suomen kielen taitoa. Karalla on kuitenkin ollut huomattavia vaikeuksia lukea esitelmän tekstiä ääneen.¹²⁷ Kara puolustautuu sillä, ettei vain ole saanut selvää tekstistä (r. 74). Kara reagoi lähinnä Tiinan rakentamaan narratiiviin nauramalla. Nauru tarjoaa Karalle mahdollisuuden asemoida itsensä

127 Nauhoitus historiantunnilta, jolla Tiina ja Kara pitävät esitelmää:

T: ää. (.) ensimmäinen tasavallan presidentti koo jii stoolberi kuului edistyspuolueeseen.

K: Vihtori Kosolaj johtama, (.) öö Lapuanliike ryhtyi käyttämään; (.) väkivaltaisia keinoja?

T: se kaappasi autoihin kommunistejä ja vasemmiston suosijoina pidettyjä .hh jopa entisen presidentin stoolbergin ja kyyditti heidät itärajalalle.

K: Mäntsälän kapina< lop- (.) mikä? (.) <lopahti>. (.) kuitenkin alkuv< khe mä en saas [selvää.

monet: [alkuunsa.

K: alkuunsa sen jälkeen kun, .hh presidentti Sui- mikä Suihuivud ehe oli radiopuheessaan vaatinut; (.) ki- mikä? (.) kapinallis, .hh

kapi<=

P: =kapinallisia ha[jaantumaan.

K: [>aha<.

samalle puolelle kuin Tiina: hän nauraa itselleen ja esittää kimmelluksen sellaisena, joka olisi voinut käydä kenelle tahansa – siis sen sijaan että pilkan kohteena olisi Karan kielitaito. Tiina referoi (r. 78) Karaa esitelmätilanteessa, jossa hän haki apua Tiinalta kutsumalla tätä nimellä (r. 75–78). Referoinnin *tiina:?* prosodia on erikoinen, siinä on performanssin maku. Ella nauraa, matkii Tiinan vuoroa ja toistaa sen prosodian (r. 80). Matkimalla hän jälleen kiinnittää huomiota vieraskorosteiseen suomeen. Kara tuo toistamiseen esiin, että kyse oli teknisestä ongelmasta (r. 83).

Seuraava katkelma 6_23_c havainnollistaa keskustelun käännekohtaa: siinä Kara eksplisiittisesti noteeraa sen mahdollisuuden, että Ella ivailisi hänen suomen kielelleen, ja käyttää strategisesti aseenaan omaa – Ellaan ja Tiinaan verrattuna verrattoman laajaa – kielitaitoaan (r. 24–25). Edellä on keskusteltu eri kielten vaikutuksesta toisiinsa, kun Tiina aloittaa uuden topiikin (r. 9) kysyessään, mikä tunti tytöillä on seuraavaksi.

Esimerkki 6_21_c.

09 T: mitä meill_on.
 10 K: terveystiatoo.
 11 ?: kello on kolmee yli.
 12 E: meill_o enkkuu.
 13 T: ei meill_o enkkuu [(- -)
 14 K: [meillä on TERVEYSTIATOÄ.
 15 E: en[kkua.
 16 T: [ei meill_ot tänää [enkkua.
 17 K: [fmeill_o terveystiatoaf
 18 [e heh
 19 T: [ei o enkkuu tänää.
 20 K: ei ol³e enkkua.
 21 T?: @ärrärrä@
 22 ((taustahälyä))
 23 E: oLe hiLja kun mistään et mit^hä(ä)n tiedä.
 24 K: no yritätsä †vittuilla mulle †oikeesti.=no et säkääv
 25 varmaa tans< vittu et säkää osaa mont kiältä.
 26 E: osaam minä.

Tyylittelyn aloittaa tässä Kara vuorolla *ei ol³e enkkua*. (r. 20). Sillä voi nähdä samankaltaisen funktion kuin matematiikantuntien esimerkeissä: tyylittely modifioi viestiä, joka ei ole saanut (toivottua) vastausta (tytöt ovat erimielisiä siitä, mikä tunti on seuraavaksi). Ella jatkaa tyylittelyä vuorossaan *oLe hiLja kun mistään et mit^hä(ä)n tiedä*. (r. 23). Aggressiivisuus liittyyne siihen, että Ella on joutunut alakynteen keskustelussa; hän on yksin eri mieltä kuin muut. Tällä kertaa Karan reaktio muiden tyylittelyyn poikkeaa kuitenkin aiemmista: hän käsittelee Ellan vuoroa itseään pilkkaavana (*no yritätsä †vittuillam mulle †oikeesti* r. 24). Partikkeli

no merkitsee asennonvaihdon: Kara asettuu nyt vastustamaan Ellan toimintaa (vrt. Vepsäläinen tekeillä, ks. myös esimerkki 6_6). Vaikka Karan puheen rinnastaminen *tyyliteltyyn "huonoon suomeen"* on aiemminkin uhannut hänen kasvojaan, hän on asennoitunut siihen huumorilla. Nyt hän kuitenkin lausuu ääneen ajatuksen, että Ella ehkä yrittäisikin kiusata tosissaan ja vastaa tuomalla esiin omaa kielitaitoaan.

Kara palaa hiukan myöhemmin kielitaitoonsa vuorolla *kelaam mä osaav viis kiältä* (r. 68). Syntyy tilanne, joka vertautuu katkelmassa 6_23_a käytyyn keskusteluun: Ella ryhtyy jälleen toistelemaan Karan vuoroa *tyylitellyllä "huonolla suomella"*.

Esimerkki 6_21_d.

65 ((ope selittää luokkavalinnoista))
67 K: kelaam mä osaav viis kiältä.
68 E: @mä osa(a)n viis kiältä.@
69 ?: (- -)
70 K: *mt* älä vittu jaksa oikeesti.
71 E: äLä ↑toi vittu toi aina nauraa kuj Jere-
72 kiv vittu< vittuilee sittek kum mä sanon
73 nii se on;
74 (.)
75 E: @äLä ↑kiusaa.@
76 ((taustahälyä melko pitkään))

Karan vuorossa *kelaam mä osaan viis kiältä*. (r. 65) on pieni kielipillinen kömmähdyks: nominatiivimuotoista totaaliobjektia idiomaattisempi olisi varmaankin partitiiviobjekti *viittä kieltä*. Ehkä tämä osaltaan antaa Ellalle mahdollisuuden matkia Karaa (r. 68). Hän toistaa Karan vuoron sanatarkasti, mutta liioittelee prosodiaa ja fonetiikkaa *tyyliteltyyn "huonon suomen"* suuntaan, esimerkiksi ääntämällä jäljitävien pitkät vokaalit tavallista lyhyempinä. Nyt Karakin ottaa huomioon sen mahdollisuuden, että Ella tyylittelyllä käsittelee nimenomaan Karan puhetausta. Ella ryhtyy jälleen matkimaan Karaa (äLä, r. 70-71) ja palaa aiempaan väitteeseensä (katkelma 6_23_b), että tyttöjen yhteinen ystävä Jere saa pilailta Karan puhetaustalla tähän tapaan toisin kuin Ella. @äLä ↑kiusaa.@ (r. 75) on samalla tavalla kuvitteellinen referaatti Karan puheesta kuin *lopeta oikeesti ja mikä sua vaivaa* aiemmassa tilanteessa (b: 75, 77). Vuorot hyödyntävät *tyyliteltyyn "huonon suomen"* prosodisia ja foneettisia käytänteitä. Ella siis jälleen luo Karasta kuvan *tyyliteltyyn "huonon suomen"* kaltaisen puhetaustan käyttäjänä.

Seuraavat katkelmat 6_21_e, 6_21_f päättävät neuvottelun *tyyliteltyyn "huonon suomen"* asemasta tyttöjen keskinäisessä vuorovaikutuksessa tämän välitunnin osalta. Kara katkaisee tyttöjen välisen hiljaisuuden ja pyytää Ellaa antamaan keksinsä, jotka ovat ehkä Ellan laukussa (*annam mun keksit vittu*, r. 79).

Esimerkki 6_21_e

77 ? : missä kaikki muut oppilaat [o.
78 K : [annam mun
79 keksit vittu.
80 (.)
81 K : **voinko ottaa sinult yhen keksin?**
82 E : **@miksi vitus [sa;@**
83 K : [mä haluum maistaa.=**sinä saa**
84 [minulta.
85 E : [**no koska sinä vittu laitoit [@heitit ↑maahan.@**
86 K : [heh
87 heh [he he
88 E : [@heitit ↑**maahan.@**

Ella ei ilmeisesti reagoi, koska Kara kysyy uudelleen, voisiko saada keksin (*voinko ottaa sinult yhen keksin?* r. 81). Pyyntöjen välillä on tyylinvaihdos: Ensimmäinen pyyntö on imperatiivi ja vuoro päättyy *vittu*-partikkeliin (r. 78–79). Toinen pyyntö on kysymyksen muotoinen, siinä on modaaliverbi ja nouseva intonaatio. Toisessa pyynnössä (r. 81) siis hyödynnetään konventionaalistuneita kohteliaisuuskeinoja (ks. esim. Muikku-Werner 1992; Lappalainen 2009.). Karan voi tulkita rakentavan sovintoa. Toiseksi huomio kiinnittyy pronominivarianttiin *sinult* pro *sult(a)*. Se taivuttaa tyyliä kirjakielisyyden, ”esimerkkikielen” ja myös *tyylitellyn* ”huonon suomen” käytänteiden suuntaan. Kara ja Ella liukuvat vähitellen vuoro vuorolta jälleen yhteiseen *tyylitellyn* ”huonon suomen” performanssiin. Ellan vuoroissa *miksi vitussa* (r. 82) ja *no koska sinä vittu laitoit heitit ↑maahan* (r. 185) on *tyylitellyn* ”huonon suomen” prosodisia ja foneettisia keinoja: takainen i-vokaali, äänenlaadun muutos ja huomattavan aaltoileva äänenkorkeus (jyrkkä hyppy sanan *maahan* alussa). Lisäksi *tyylitellyn* ”huonon suomen” suuntaan viittaa loppuheitoton *miksi* sekä pronomini *sinä*.

Ellan ja Karan vuorot eivät tässä (r. 78–85) kuitenkaan kauttaaltaan istu kaikkein tyypillisimpiin *tyylitellyn* ”huonon suomen” performansseihin. Ellan molemmissa vuoroissa on *vittu*-sana, joka ei yleensä kuulu tällaisiin tyylittelyihin. Kara on käyttänyt sitä tässä keskustelussa runsaahkosti, ja vaikka se on nuorten puheessa tavallinen partikkeli, Ella kierrättää Karan *vittu*-sanaa ja sen kantamaa ärtynyttä ja aggressiivista asennoitumista. Vuorossa *no koska sinä vittu laitoit heitit maahan* Ella laittaa tyylittelyn ikään kuin hetkeksi ”pois päältä”: hän merkitsee vuoron alun ja vuoron lopun performanssiksi äänenlaadun muutoksella, ja niiden väliin jäävä *vittu laitoit* on lähempänä hänen tavanomaista puhettaan. Karan vuoro *mä haluum maistaa.=sinä saa minulta.* taas koostuu kahdesta prosodisesta kokonaisuudesta, joiden välillä rekisteri vaihtuu. *mä haluum maistaa* on valtavirran helsinkiläisnuorison puhekieltä, kun taas *sinä saa minulta* taipuu muoto-opiltaan

ja morfosyntaksiltaan *tyylitelty* ”huonon suomen” suuntaan: käytössä ovat pronominivariantit on *sinä*, *minu-* ja predikaattina on vokaalivartalo.

Näissä vuoroissa sovitellaan konfliktia, ja sovun ja konfliktin vastakkainasettelua osoitetaan kahdella eri rekisterillä. Konfliktia esitetään tässä paikallisen puhekielen standardeja noudattavalla puheella, jossa erityisesti Kara on osoittanut asennoitumistaan runsaalla *vittu*-sanana käytöllä. *Tyylitelty* ”huono suomi” taas normaalisti toimisi tyttöjen yhteisenä, yhteenkuuluvuutta luovana rekisterinä. Tämä *tyylitelty* huonon suomen yhdistävä funktio on kuitenkin kyseenalainen nyt, kun Karan oma puhetapa on tullut rinnastetuksi ”huonoon suomeen”. Toisaalta taas *tyylitelty* ”huono suomi” sopii sovinnon symboliksi juuri siksi, että se on ollut konfliktin ytimessä. Jos tytöt onnistuvat asemoimaan itsensä ja toisensa sen suhteen samalle puolelle, konflikti on ratkaistu. Näin käykin (katkelma g).

Esimerkki 6_21_f.

85 E: [@no koska sinä@ vittu laitoit [@heitit ↑maahan.@
 86 K: [heh
 87 heh [he he
 88 E: [@heitit ↑maahan.@
 89 K: £Tiina soi sen.£ he
 90 E: Tiina nii(h) hi Tiina [£nappasi ja soi.£
 91 K: [he he
 92 E: @saNoi, (.) sisältä ei ↑paha.@
 93 K: eh he heh he heh he he
 94 E: @ota ↑k^heksi.@
 95 K: ↑kii↑tos:.
 96 E: @>minä tiedän että sinä ei annam minu< mutta annan
 97 [silti.@
 98 K: [eh he he annanha. .hhh
 99 ?: [(- -)
 01 K: [@voitko sinä avata.@
 02 T: jos minä saan yhden [keksin.
 03 E: [@ei hän osaa.@
 04 (.)
 05 E: @hän tyhmä. (.) sinä vi(i)sas.@ (.) eiku
 06 @mInä vi(±)sas.@
 07 T: ja minä viisas hän tyhmä.
 08 E: niinkus se oli tälle tom mutsi oli tälle
 09 X:lle ja Y:lle. (.) @hän tyhmä. (.) sinä
 10 viisas.@

Ensimmäinen askel kohti sopua on se, että Kara alkaa nauraa (r. 86). Naurun saattaa laukaista joko Ellan vuoron sisältö (se, että Kara ei saa keksiä, koska on aiemmin heittänyt keksin maahan r. 85) tai Ellan ilmeisen onnistunut *tyylitelty* huonon

suomen performanssi @heitit ↑*maahan*.@ – tai nämä molemmat yhdessä. Ella huomaa, että performanssi palkitaan, ja hän toistaa sen (r. 88). Nyt Kara lähtee mukaan tyylyttelyyn (r. 89): £*Tiina soi sen*.£ *he* on merkitty *tyylitellyn ”huonon suomen”* performanssiksi fonetiikaltaan ja prosodialtaan ja vieläpä hyväntahtoiseksi hymyilevällä äänellä. Kara lopettaa vuoronsa nauruun, ja Ella vastaa naurulla ja samanmielisyyttä osoittavalla *nii*-partikkelilla (r. 90) ja jatkaa sitten performanssia: *Tiina [£nappasi ja soi*.£ @*saNoi*, (.) sisältä ei ↑*paha*.@.¹²⁸ Kara palkitsee onnistuneen performanssin runsaalla naurulla, joka alkaa jo Ellan vuoron päälle (r. 91, 93). Sopu palautuu, ja se merkitään myös toiminnassa: Ella tarjoaa nyt Karalle keksiä (r. 94). Sekä Ellan tarjous että Karan kiitos (r. 95) merkitään *tyylitellyn ”huonon suomen”* performanssiksi prosodisesti ja foneettisesti. Tytöt ovat jälleen sovussa ja *tyylitellyn ”huonon suomen”* suhteen samalla puolella keskenään. Ella esittää vielä pitkän tyylyttelyn vuoron @>*minä tiedän että sinä ei annam minu< mutta annan silti*.@ (r. 96–97), jossa on useita tyylyttelyn huonon suomen keinoja: *minä, sinä* -pronominivariantit, taipumaton kieltoverbi ja muuta yksinkertaistettua morfosyntaksia (*anna minu pro minulle*). Kara nauraa performanssille anteliaasti ja vastaa sovittelevasti (*annanha*).

Katkelman lopussa käydään vielä keskustelu, jossa Ella liittyy tyylyttelyn huonon suomen performanssin Karan äidin puhetapaan. Rivillä 101 Kara pyytää ilmeisesti Tiinaa avaamaan jotakin, ehkä keksipaketin. Tässä vaiheessa keskustelua käydään kautta linjan *tyylitellyn ”huonon suomen”* keinoin; se on tyttöjen yhteinen rekisteri. Tiina vastaa vuorolla *jos minä saan yhden keksin*, ja Ella taas *ei hän osaa*. Ellan mieleen tulee tilanne, jossa hän, Kara, Karan äiti ja kaksi tyttöjen miespuolista ystävää ovat olleet aiemmin (Ella kertoo tilanteesta rivillä 208–210, ja tytöt kuvailevat sitä myös retrospektiivisessä haastattelussa). Riveillä 205–206 hän tapaa sellaista, mitä Karan äiti tuossa tilanteessa on tokaissut: Nuorten tarkoitus on ollut asentaa Karan huoneeseen elektronisia laitteita, ja Karan äiti on pitänyt nuorista miehistä toista taitavampana kuin toista. Hänen kerrotaan tokaisseen *hän tyhmä, sinä viisas*. *Tyylytelty ”huono suomi”* assosioituu siis Karan äitiin ja ylipäättään Suomeen aikuisena saapuneisiin maahanmuuttajiin. *Tyylytellyn ”huonon suomen”* performanssi on Ellan ja Karan keskinäisessä suhteessa näin palautettu asemaan, johon se kuuluu: sellaisiin kategorioihin liittyväksi, joihin kumpikaan heistä ei asemoi itseään eikä toista.

128 *Tiina nappasi (pudonneen keksin maasta) ja söi (keksin) ja sanoi, (että) sisältä (keksi) ei (ole) paha (~ likainen, syömäkelvoton)*

6.4 KIELELLINEN EPÄSYMMETRIA OPPITUNNEILLA

Monietnistien koulujen arjessa on tilanteita, joissa se, että osa oppilaista on oppinut suomea toisena kielenä, näyttää vaikuttavan koulutyöstä selviytymiseen ja siinä menestymiseen.¹²⁹ Tarkastelen tässä alaluvussa erityisesti sitä, miten oppilaiden keskinäinen kielellinen heterogeenisuus ja kielellisten resurssien epäsymmetria näkyy ja miten siihen suhtaudutaan suomenkielisessä opetustilanteessa. Opettajat ja oppilaat näyttävät aineistoni luokkahuonetilanteissa pääasiassa suvaitsevaisina ja ymmärtäväisinä. Mahdollisia ongelmia lähestytään käytännöllisesti; ne pyritään ratkaisemaan niin, ettei konfliktia synny. On kuitenkin tilanteita, joissa epäsymmetriaa käytetään yhteisen agendan vastaisesti tai sen vaatimat käytännöt kyseenalaistetaan. Vain muutamassa tapauksessa nuoret haastattelussa raportoivat opettajien epäasiallisesta, oppilaan nolanneesta, käytöksestä, ja joskus olen havainnoinut tilanteita, joissa oppilas kieltäytyy puhumasta suomea. Kuvaan monikielisen koulun oppituntien kielellistä suvaitsevaisuutta ja niitä käytännön ratkaisuja, joilla opetus saadaan sujumaan ja opitaan yhdessä siitä huolimatta, että oppilaiden kielelliset resurssit ovat erilaisia (6.3.1.), ja käsittelen sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat käyttävät kielellistä epäsymmetriaa omiin tarkoituksiinsa niin, ettei se välttämättä edistä oppitunnin agenda (6.3.2).

6.4.1 YHTEISYMMÄRRYS

Oppilaat osoittavat monin tavoin ymmärrystä ja hyväksyntää sitä kohtaan, että vaikka suomi on heidän yhteinen kielensä ja koulun kieli, heidän suomen kielen taitonsa ovat erilaisia. Ainakin silloin tällöin he uskaltavat asemoida itsensä ei-tietävän asemaan ja ilmaista eksplisiittisesti, etteivät tiedä, niin kuin Mary esimerkissä 6_22.

Esimerkki 6_22. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, maaliskuu.

Tunnilla on tarkoitus kirjoittaa mielipidekirjoitus, jota on käsitelty jo parilla edeltävällä tunnilla. Mary keksii heti aiheen: häntä ärsyttää, etteivät oppilaat pese käsiään mennessään syömään. Mary kirjoittaa ahkerasti. Välillä hän kysyy, sano- taanko *likaidella* vai *likaisilla* käsillä. Juuli auttaa, koska opettaja ei juuri silloin ole luokassa.

129 Tämän osoittaa esimerkiksi keskustelu Karan vaikeuksista lukea esitelmää historiantunnilla, ks. luku 6.3, esimerkki 6_21.

Samassa katkelmassa raportoin myös oppilaiden keskinäisestä avunannosta: Juuli vastaa Maryn kysymykseen, kun opettaja ei ole paikalla. Tällaisia havaintoja on kenttäpäiväkirjassani muitakin.

Kielellisten apuneuvojen, niin kuin sanakirjojen, käyttö ymmärretään. Esimerkin 6_23 muistiinpanot on kirjoitettu tilanteessa, jossa sijaisopettaja pitää luokalle tietokilpailua. Katja on melko uusi luokassa ja on ilmeisesti ollut Suomessa vähemmän aikaa kuin suurin osa muista oppilaista.

Esimerkki 6_23. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, helmikuu.

Katja selaa innokkaasti sanakirjaa. Joku huomauttaa siitä, mutta Juuli puolustaa Katjaa: se on sanakirja. - - Kun tulee aika tarkistaa paperit, Katja vielä kirjoittaa eikä halua vaihtaa paperiaan minkään ryhmän kanssa. Herää keskustelua siitä, onko Katja kompetentti kilpailija jos hän ei ymmärrä kysymyksiä.

Muistiinpanojeni perusteella vaikuttaa kuitenkin myös siltä, että Katja jää jollain lailla toiminnasta ulkopuoliseksi: hän vastaa kysymyksiin yksin, vaikka muut toimivat ryhmissä, eikä halua tarkistuttaa vastauksiaan kenelläkään. Syntyy keskustelua siitä, onko hän lainkaan vertailukelpoinen kilpailija, jos ei ymmärrä kysymyksiä. Näin hänen muiden resursseista poikkeavat kielelliset resurssinsa nostetaan huomion kohteeksi, missä voi nähdä sekä myönteisiä että kielteisiä puolia: Toisaalta voi pitää myönteisenä huomioonottamisena sitä, ettei Katjalta odoteta samaa kuin muilta, vaan hänen annetaan toimia omien resurssiensa mukaisesti. Toisaalta taas kielteistä huomiota on se, että hänen mahdollisuuksiinsa osallistua yhteiseen tekemiseen epäillään.

Tunneilla käydään paljon sellaista muun kuin suomenkielistä keskustelua, joka vie tunnin asiaa eteenpäin. Esimerkin 6_24 kenttäpäiväkirjakatkelmassa on havaintojani biologiantunnilta. Aleksei ja Oleg keskustelevat opetettavasta asiasta venäjäksi ymmärtääkseen sen paremmin.

Esimerkki 6_24. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, huhtikuu.

Aleksei ja Oleg juttelevat melko huomaamattomasti venäjäksi ja koodinvaihdosta päätellen (esim. käsiteltävien eläinten nimiä suomeksi) ihan asiaa. Koodinvaihto on aika kiinnostavaa: *VENÄJÄÄ vittu sä oot sokee VENÄJÄÄ no se on tossa vihreellä pallolla vot SUOMEA*. Vihreällä pallolla on taululle merkitty eläimet, joista on tarkoitus etsiä tietoa.

Nuoret hyödyntävät tässä joustavasti hallussaan olevia eri kielten palasia tarpeen mukaan. Tällainen joustava funktionaalinen monikielisyys nimetään

Kieltenopetuksen yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä *plurilingvaalisuudeksi* ja asetetaan Euroopan kieltenopetuksen tavoitteeksi (EV: 23; ks. myös Lehtonen 2006b). Aineistostani käy muutoinkin ilmi se, miten kielen ja sisällön oppiminen kulkevat käsi kädessä. Esimerkiksi historiantunnilla on joskus tarpeen kysellä käsitteiden ja termien merkityksiä (esimerkki 6_25).

Esimerkki 6_25. Historiantunti. Mäntymetsä. Mary (M) ja Sanni (Sa) ovat jatkosotaa käsittelevällä tunnilla.

01 ope: - - teiän täytyy osata selittää mitä on, (.)
02 on tota, (.) vastikkeet. (.) ää- (.) mitä on noi tota- (.)
03 ? (- -)
04 M: vastik(k)eet.
05 ope: vastikkeet. (.) no, katotaas vaikka sitä sivun
06 sataseittemän kuvaa? (.) niin- (.) siinä on- (.)
07 kahvitehdas Pauligin valmistama ää kahvipaketti,
08 (.) mut kuitenkin se paketti ei sisällä kahvia. (.)
09 vaan- (.) se sisältää semmost korviketta. (.) ää, (.)
10 joka- (.) pikkusen ehkä- (.) hyvällä mielikuvituksella
11 saatto maistua vähän ikään kuin kahvilta
12 vaikka se ei olluk kahvia ↑nähykkään se tuote.
13 Sa: mitä se o[li].
14 ope: [eli se oli valmistettu, (.) joistakik
15 korvike- (.) vastikeaineista- (.) viljasta. (.) sokerista-
16 (.) sikurista ja siitä keitettiin kahvia koska tota
17 kahvia ei sota-aikana ollu koska tota- (.)
18 kansaivvälinen kauppa häiriinty niim pahasti- (.)
19 talous romahti- -

Opettaja valmentaa oppilaita kokeeseen ja antaa *vastikkeen* esimerkkinä termistä, jota saattaisi kysyä (1–2). Mary toistaa sanan *vastikkeet* (r. 4; oppilaiden toistoista luokkahuoneessa ks. esim. Lehtimaja 2012: 110; vrt. Piirainen-Marsh & Tainio 2007). Opettaja tulkitsee toiston korjausaloitteeksi (ks. Sorjonen 1996; Svennevig 2008) ja alkaa selittää termiä (toistettuaan sen vielä kerran,¹³⁰ r. 5–12). Itse sana saattaa olla Marylle vieras, tai vierasta voi olla vain sen merkitys tässä historiallisessa kontekstissa. Näin voisi olla siitä riippumatta, onko suomi ainoa ensi- ja äidinkieli vai ei. Kahvikorvike tai vastike onkin esimerkiksi myös suomalaistaustaiselle Sannille vieras asia, ja hän kysyy, mistä se koostui (r. 13). Kieleen ja opiskeltavaan asiasisältöön kohdistuvat kysymykset limittyvät toisiinsa; ei ole mahdollista erottaa

130 Toistoa on pidetty tyypillisenä opettajan kolmannen position vuorona (ks. esim. Lehtimaja 2012: 109; Hellermann 2008), ja toistoa ja jäljittelyä on tarkasteltu kielennoppimistilanteelle tavallisena vuorovaikutuskeinona erityisesti sanastoa kartutettaessa (ks. esim. Lehtimaja 2012: 60 ja siinä mainitut lähteet).

toisistaan substanssia ja kieltä, jolla siitä puhutaan. Ymmärrys tästä on *kielitetöisen koulun* (ks. esim. Harmanen 2013)¹³¹ ideoiden taustalla: niiden mukaan kielellisestä kasvatuksesta ei vastata vain kielten tunneilla, vaan kielitaidon kehityksestä vastaavat oppiaineet yhdessä, niin äidinkielen kuin muidenkin kielten sekä reaali- ja taideaineiden opetus.

6.4.2 YHTEENOTTO

Edellisen alaluvun esimerkeissä plurilingvaalit strategiat ja suvaitsevainen suhtautuminen kielelliseen epäsymmetriaan veivät oppitunnin agendaan eteenpäin. Oppilaat voivat kuitenkin käyttää kielellistä epäsymmetriaa oppitunneilla hyväkseen myös niin, että se nostaa sosiaaliset suhteet neuvottelun alaisiksi eikä aina edistä opetuksen ilmeistä yhteistä tavoitetta. Aineistossani on joitakin esimerkkejä tilanteista, joissa se, että oppilas kieltäytyy käyttämästä suomea, selvästi toimii tunnin yhteistä agendaan vastaan. Esimerkissä 6_26 Marina vastustaa tunnin suomenkielistä kirjoitustehtävää vastaamalla siihen ainakin osittain venäjäksi.

Esimerkki 6_26. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, syyskuu.

Tunnilla on tarkoitus osallistua - - tutkimukseen, jossa pitäisi tehdä kirjoitustehtävä: vastata kaverin tekstiviestiin. Marina huutelee Dimitrille venäjäksi kielloista huolimatta. Muutaman minuutin kuluttua Marina ilmoittaa olevansa valmis: hän on kirjoittanut hyvin lyhyen viestin venäjäksi, tai ainakin sen loppuun *paka* [heil]. Ivan paukauttaa Marinalle jotain, Marina nousee ja lyö Ivania selkään, palaa paikalleen ja alkaa itkeä. Lopulta Marina ei tee tehtävää, vaan räplää puhelintaan ja plärää Hyvin menee -oppikirjaa. Hän jatkaa edelleen puhumista venäjäksi Dimitrille.

Kyse on koulun ulkopuolelta teetetävästä tutkimuksesta, ja on mahdollista, että Marina vastustaa nimenomaan asettamistaan tutkimuksen kohteeksi (vrt. Halonen 2009a: 342). Hän myös käy testin aikana Dimitrin kanssa äänestä venäjänkielistä keskustelua, joka kärjistyy jopa fyysiseksi konfliktiksi. Marinan käytös ei ole tunnin tarkoitusten mukaista eikä edistä oppimista – toisin kuin esimerkiksi Alekseinin ja Olegin venäjänkielinen juttelu esimerkissä 6_25.

Esimerkin 6_27 kenttäpäiväkirjakatkelmassa venäjänkieliset oppilaat puhuvat

131 <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitetoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/>

oppitunnilla itsepintaisesti venäjää, ja yksi oppilaista kohdistaa venäjänkielisen puheen myös sitä ymmärtämättömälle opettajalle.

Esimerkki 6_27. Kenttäpäiväkirja. Mäntymetsä, lokakuu.

Tunnilla venäläiset Ivan, Maria ja vielä yksi poika eristäytyivät täysin muista ja juttelivat omiaan venäjäksi. -
- Kello ei ollut vielä soinut, ja venäläiset vain päättivät lähteä. Opettaja kielsi heitä ja vähän moittikin. Tähän Maria papatti pitkän litanian venäjäksi. Opettaja käski käski Mariaa "marmattamaan" saman suomeksi.

Vetäytyminen erikieliseen keskusteluun suomenkielisellä oppitunnilla ei ehkä ensisijaisesti ole kielelliseen identiteettiin liittyvä teko. Samaa kieltä puhuvilla nuorilla vain on käytössään yhteinen keino, jolla he voivat vastustaa tätä kieltä taitamattoman opettajan agenda ja kapinoida koulun hierarkiaa vastaan.

Myös seuraavassa esimerkissä 6_28 oppilas niin ikään rekisterin valinnalla väistää opettajan ojentamista, vaikka opettaja tässä esimerkissä ymmärtää, mitä oppilas sanoo. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla luetaan nuortenromaanin. Leen on määrä lukea seuraavaksi ääneen. Lee, Abdi ja Raman pelleilevät keskenään, ja opettaja joutuu kehottamaan heitä olemaan rauhallisemmin (r. 3, 6, 11, 15). Opettaja pyytää Leeta lukemaan ääneen (r. 1).

Esimerkki 6_28. Äidinkielen tunti. Koivulehto. Raman (R) on juuri lukenut ääneen katkelman nuortenromaanista, ja olisi Leen (L) vuoro.

01 ope: Lee. (.) alota lukemaan tosta ihan ääneen.
02 L: h[ä?
03 ope: [>°Abdi.°
04 S?: justhan toi sano alotal lukee he he he
05 ((juttelua))
06 ope: °Abdi.° shh
07 Lee: es:- eiks toi Raman lukenu.
08 ope: °hän luki [(tämän:).°
09 ?: [Raman haluu lukee (-).
10 L: Raman haluu lukee eks [nii Raman.
11 ope: [he:i lopeta.
12 R: Antun, (.) [(- -)
13 L: ((alkaa lukea)) [tänne minu olisi siis
14 [pitänyj jäädä mikäli mahdollista
15 ope: [suu kiinni Raman.
16 Lee: ylioppilas↓tutkinto ↑asti ↑nii:n ↓o:n
17 @↓oppila@laitoksen parkkipaikalla
18 katšeLe ympä↑ri::lleni vanhempiani
19 seisoivat #↓viäresä:# .hh ↑he ↓toivoovat, (.)

20 hh he toivat,
 21 A: he [he he
 22 L: [↑minut ↓tännē:?.hh olen käynyt
 23 neljä eri: kouluā:?.hh tästä
 24 o:n määrä tulla vii↑des:;=ja tämä
 25 viidennem pitäis vihdoin ↑'onnistua:;
 26 .mhh korottamaan ki:rottua m< (.
 27 matikanneloseni viitoseksi? .hh
 28 iloitsen ↑si(i)tä jo ↓#etukätee#.
 29 ope: no nii. (.) Minna ja Jonsku. (.)
 30 käytävällej k< juttelemaa jos ette osaa olla
 31 hiljaa täällä.

Lee ei haluaisi lukea, vaan yrittää esittää, että olisi Ramanin vuoro ja Raman haluaisi lukea (7, 10). Opettaja pyytää Leetä lopettamaan vastaan väittämisen (r. 11). Pyyntö on painokas: se on imperatiivimuotoinen,¹³² ja *lopeta*-verbin viimeinen tavu yhtä painollinen kuin ensimmäinen. Lee myöntyy opettajan pyyntöön ja alkaa lukea (r. 13). Hän kuitenkin tekee ääneen lukemisesta performanssin: Äänenlaatu on paikoin voimakkaasti nasaalinen, paikoin kireä ja nariseva. Prosodia on erikoisen aaltoileva; äänenkorkeus vaihtelee voimakkaasti. Vokaalit pitenevät erityisesti sanojen lopuissa (r. 23–25). Luennassa on suomen fonetiikalle vieraita äänteitä. Vaikka Lee toimii opettajan käskyn mukaisesti, eli alkaa lukea, performanssi jatkaa karnevalistisuudessaan poikien keskinäistä hulluttelua. Näin Lee voi samanaikaisesti miellyttää sekä tovereitaan että täyttää opettajan tehtävänannon ja kapinoida sitä vastaan. Leen performanssi toimii tässä hyvin samanlaisena vuorovaikutustekona kuin jotkin *tyylitellyn ”huonon suomen”* performanssit luvussa 6.3: tyylitelty performanssi on keino (näennäisesti) noudattaa imperatiivimuotoista käskyä tai pyyntöä, mutta samaan aikaan ylläpitää toimintaa, joka käskyllä tai pyynnöllä haluttiin lopettaa. Tyylittely on siis tehokas ja tärkeä sosiaalisen asemoinnin keino.

Vaikutelma, joka performanssiin käytetyin kielellisin keinoin syntyy, on se, että Lee tyylittelee muunkielisen puhuman suomen aksentilla. Soitin katkelman Abdille ja Ramanille retrospektiivisessä haastattelussa, ja Ramanin mukaan Lee ”pistää äänen sellaseks vähä enemmän kiinalaiseks”. Lee ei ole kiinalainen, mutta kylläkin aasialainen taustaltaan. Osa Leen käyttämistä keinoista on yhteisiä aineistonkeruuni aikaan sosiaalisessa mediassa kiertäneelle kiinalaisen pizzamyynnin puheen tyylittelylle, jonka Abdi soitti minulle haastattelussa puhelimestaan: siinäkin hyödynnetään kireää ja nasaalista äänenlaatua sekä vokaalien venyttämistä. Jotkin piirteistä ovat samoja, joita esiintyy äidinkieleltään vietnaminkielisten suomessa (Aho ym. tekeillä). Tällaisia ovat esimerkiksi juuri

¹³² Imperatiivimuotoisista pyynnöistä ks. Sorjonen 2001: 91–93; Lappalainen 2009, vrt. luku 6.3.

nasaalisuus, nariseva tai kireä äänenlaatu sekä sananloppuisten vokaalien venyttäminen. Keinot selittyvät vietnamin fonetiikan ja prosodian erityispiirteillä. Vietnamissa ei ole vokaalien kvantiteetin distinktiota ja erityisesti sananloppuiset vokaalit ovat usein suhteellisen pitkiä, mikä kietoutuu yhteen myös toonisysteemin kanssa. Äänenlaatu ja aaltoilevaan prosodia ovat myös toonien vaikutusta: jotkin toonit äännetään vain soinnittomalla, jotkin vain nasaalilla äänellä, ja aaltoileva prosodia mahdollisesti jäljittelee toonien vaihtelusta syntyvää melodiaa. Näyttää siltä, että ainakin nasaalius, sävelkorkeudella taiteilu ja vokaalien venyttäminen ovat saaneet aasialaisuuteen liittyvää indeksisyyttä, jonka Abdi ja Ramankin tässä tunnistavat. Lee siis ottaa käyttöön rekisterin, jonka on mahdollista toimia hänen omaan etniseen taustaansa viittaavana indeksinä.

Vaikka opettaja ei huomaisikaan potentiaalista aasialaistaustaan viittaavaa merkitystä, jonkinlaisen erityisen puhettavan hän huomaa varmasti – performanssi on ilmiselvä. Melko varmasti hän myös huomaa, että Lee kääntää performanssillaan tehtävän suorittamisen omaksi karnevaaliksi. Opettaja ei kuitenkaan voi puuttua tähän: kun kyseessä on maahanmuuttajataustainen oppilas, joka puhuu suomea toisena kielenä, opettajan on vaikea korrektisti huomauttaa aksentista. Siksi potentiaalisesti omaan etniseen taustaan assosioituvan aksentin tyyllittely on mahdollinen keino kapinoida opettajan auktoriteettia vastaan (vrt. Rampton 1995: 70–71).

Tarkastelen vielä lopuksi tilannetta, jossa yksikielisessä suomalaisperheessä kasvanut Sanni käyttää hyväkseen luokan kielellistä epäsymmetriaa. On vappuaatto, eikä Sanni jaksaisi keskittyä historiantuntiin. Hän on levoton, ja opettaja osoittaa pitkin tuntia, että tapa, jolla hän häiritsee tuntia ja hidasta opetusta, ei ole suotava. On toisenlaisiakin häiriöitä, jotka saavat opettajalta huomiota: vuorovaikutuksessa on useita jaksoja, joissa oppilaat eivät saa selvää kopioitavasta tekstistä ja esittävät siitä kysymyksiä. Shadi ei tunnista sanaa *saarento* tai tarkemmin sen taivutusmuotoa *saarennosta*, ja Ervin ei tunnista paikannimeä *Käkisalmi*. Opettaja on kirjoittanut kalvot käsin, eikä käsiala välttämättä ole kovin helppolukuista. Uusia sanahahmoja on tällaisesta tekstistä ehkä erityisen vaikea tunnistaa, jos on oppinut suomea toisena kielenä.

Esimerkissä 6_29 ongelmia on sekä termien että opettajan käsialan kanssa. Opettaja on aiemmin sanonut, että kokeessa on esimerkiksi osattava selittää, mikä on evakko. Aleksei palaa tähän muutamaa minuuttia myöhemmin (r. 1).

Esimerkki 6_29. Historiantunti. Mäntymetsä. Aleksei (A), Mary (M), Sanni (Sa) ovat tunnilla, jonka aiheena on jatkosota.

- 01 A: ope- (.) mikä oli evakko.
02 ope: evakko- (.) on ihminen joka joutuu- (.) sodan
03 takia jättämään kotinsa ja muuttamaan- (.)
04 muualle. (.) lähtee sotaa pakoon.

- 05 M: onks toi (kaipo).
06 ? ihminej joka [(muuttaa sodaj jälkee)
07 ope: [evakko. (.)karjalan evakko.
08 M: e:i lues sillai.
09 ope? e:i.
10 M: ei.
11 ope: ↑kirjotankoham mä vähä epäselvää.
12 [(kysyi -)
13 M: [siis toi- (.) nelkyt, (.) tuha<
14 ope: <haavoittunutta>.
15 ? (tos) lukee kyl kaavoittunutta (-).
16 ope: eh he
17 Sa: mi↑tä kuallutta tarkot↑taa,
18? (siis ne [kaatui.)
19 ope: [mi↑tä.
20 Sa: ↑mitä toi kuallutta tarkoittaa.
21 ? oh ho
22 ope: no kuo< tapettua sodassa
23 kuollutta ihmistä Sanni
24 ootsä tosissas.
25 ? prr pr
26 ope: vappuläppä.
27 ? viistoist minuuttii ni sitte.
28 ? vappuläppä

Opettaja alkaa selittää käsitettä, ja kesken opettajan selityksen Mary kysyy selvennystä sanaan, jonka näkee kalvolla (r. 5). Myöhemmin käy ilmi, että sana, jota Mary tarkoittaa, on *haavoittunutta* (r. 13–14). Opettaja kuitenkin ymmärtää Maryn kysymyksen *evakko*-sanaa koskevaksi (rivi 07) ja toistaa sen. Mary ei tietenkään ymmärrä mistä opettaja puhuu, sillä hän tarkoittaa aivan erinäköistä sanaa, ja torjuu opettajan vastauksen: *ei lue sillai* (r. 8). Opettaja ei vielääkään ymmärrä, että Maryn kysymys ei koske *evakko*-sanaa, ja kommentoi omaa kirjoitustapaansa (r. 11).¹³³ Mary tekee vielä kerran korjausaloitteen ja lukee kalvolta kysymyksen kohteena olevaa sanaa edeltävän tekstin, jolloin opettaja vihdoin osaa antaa oikean sanan (r. 14).¹³⁴

On siis käytetty monta vuoroa vain käsitteiden selittämiseen sekä kalvojen epäselvän ulkoasun kommentoimiseen, kun Sanni esittää kysymyksen *mi↑tä kuallutta tarkot↑taa* (r. 17). Kalvolla kerrotaan tietoja haavoittuneiden ja kuolleiden määrästä toisessa maailmansodassa. On hyvin epätodennäköistä, ettei Sanni tietäisi, mitä sana *kuollut* tarkoittaa. Se ei ole samalla tavalla terminomainen kuin *korvike*

133 Tässä hän kommentoi myös aiempia samantyyppisiä kirjoitettuihin sanahahmoihin kohdistuneita sanahakuja, joita on ollut useita.

134 Ilmeisesti haavoittunutta-sanan alkukirjain näyttää k-maiselta, koska Mary on lukenut sanan k-alkuisena ja rivillä 15 joku toinenkin oppilas sanoo, että kalvolla lukee ennemminkin *kaavoittunutta*.

tai *evakko*, ja suomi on Sannille yksiselitteisesti ainoa äidinkieli. Hän kuitenkin esittää performanssin, jossa kysyy arkista sanaa samalla tavalla kuin pyydetään selitystä käsitteelle. Sanni merkitsee kysymyksen performanssiksi prosodisesti (äänenkorkeuden vaihtelulla ja lievästi nousevalla intonaatiolla). Opettaja ei kuitenkaan voi sivuuttaa Sannin kysymystä oikopäätä pelkkänä vitsinä, sillä Sanni hyödyntää karnevaaliinsa toimintoa, joka on osoitettu legitimiiksi tavaksi keskeyttää opetus.

Opettaja on tunnin alkupuolella erikseen kannustanut oppilaita esittämään kysymyksiä, jos he eivät ymmärrä. Kehotuksen ei tietenkään tarvitsisi olla suunnattu erityisesti suomea toisena kielenä puhuville oppilaille, mutta kun luokalla on paljon maahanmuuttajataustaisia ja eri aikoina Suomeen tulleita, tällainenkin tulkinta on tarjolla.¹³⁵ Huomionarvoista on, että joku myös selittää *kuollutta*-sanan tosissaan (r. 18). Opettaja tekee korjausaloitteen *mitä* (r. 19; Haakana 2011), ja Sanni toistaa kysymyksensä (r. 20). Vaikka opettaja tietäisi, että Sanni pelleilee ja viivyttää tuntia tahallisesti, hänen on otettava kysymys huomioon, sillä hän ei voi asettaa oppilaita ja kysymyksiä eriarvoiseen asemaan keskenään. Opettaja vastaa kysymykseen, mutta lopettaa vuoronsa *Sanni ootsä tosissas*, ja nimeää Sannin kysymyksen *vappuläpäksi* (r. 26). Näin hän osoittaa, ettei kuitenkaan ole täysin Sannin vietävissä. Sanni on joka tapauksessa onnistunut karnevalisoimaan tunnin ja viivyttämään opetusta sellaisella keinolla, jota opettaja ei voi kieltää häneltä. Tässä Sanni on käyttänyt hyväkseen sekä sitä kaikkien yhteistä tietoa, että luokassa on oppilaita, joille suomenkieliset käsitteet saattavat olla erityisen hankalia, ja hyödyntänyt tunnilla jo aiemmin syntynyttä käytännettä, jossa opettajan saa keskeyttää, kun ei ymmärrä sanaa tai termiä.

6.5 YHTEENVETO

Suomea ”osaavan” ja ”ei-osaavan” kategoriat ovat tarjolla ja niitä rakennetaan ja uudennetaan tutkimissani kouluissa. Suomea toisena kielenä oppineet nuoret asemoivat itseään ja toisiaan toisaalta suhteessa sellaisiin sosiaalisiin persooniin, joihin assosioidaan sujuva suomenkielisten resurssien käyttö, ja toisaalta suhteessa sellaisiin, joiden pääsy suomenkielisiin resursseihin on rajallista.

Omat vanhemmat – tai aikuisena Suomeen muuttanut sukupolvi – on monille

135 Shadin vastaus opettajan kehotukseen osoittaa, että ainakin Shadi on tulkinut opettajan kehotuksen nimenomaan jonkinlaista elementaarista kielenymmärtämistä koskevaksi. Hän kiistää, että kyse olisi ymmärtämisestä, ja huomauttaa, että ongelmat ovat opettajan epäselvässä käsialassa:

ope: sitte hei jos tota, te haluatte kysyä nim
muistakaapa kysyä heti jossette ymmärräj jotai.
Sh: ei se siitä ok kiinnim mä katoim kans et toi o
äs vaikk_on koo.

merkittävä vertailukohta. Perhesiteet, tavat ja yhteisön kontrolli sitovat nuoria juuriin Suomen ulkopuolella. He kuitenkin poikkeavat vanhemmistaan merkittäväällä tavalla: osa ei ole koskaan, tai ainakaan maastamuuton jälkeen, käynytäkään vanhempien kotimaassa, eikä ”oma kieli” ehkä ole heidän vahvin kielensä, ja heidän arkensa on lähes kaikilta osin suomenkielistä. Heille on tärkeää erottautua vanhemmistaan suomen kielessään, ja tähän on ainakin kaksi syytä. Ensinnäkin, jos nuoret haluavat ilmaista osallisuuttaan paikallisiin nuorisotyyleihin, on hallittava ne suomenkielisetkin resurssit, joita noissa tyyeissä käytetään. Helsingiläisnuorten puhekieli poikkeaa monin tavoin siitä kielestä, johon aikuisella suomenoppijalla on pääsy. Jos ei hallitse paikallista puheen kielioppia, ei ”osaa suomea” ja osallistuminen paikallisiin tyyllisiin käytänteisiin on vaikeaa tai rajallista – vaikka ystäväpiiri olisi monietninenkin. Toiseksi myös koko ikänsä Suomessa asuneet maahanmuuttajaperheiden nuoret joutuvat kohtaamaan ne ennakkoluulot, joita stereotyyppiseen maahanmuuttajaan liitetään. Stereotyyppien karnevalisointi muun muassa kielellisin tyylitelyin performanssein on yksi tapa kohdata ennakkoluulot ja osoittaa etäisyyttä niiden maahanmuuttajakuvaan. Karnevalisoinnilla on vakava kääntöpuolensa: vaikka maahanmuuttajataustaisen nuoren ote suomenkielisistä resursseista olisi yhtä lailla vaikkapa koulutyöhön sopiva kuin suomenkielisessä perheessä kasvaneen, hän joutuu kielellis-kulttuurisen ja etnisen taustansa vuoksi ponnekkaammin asemoimaan itsensä päteväksi toimimaan suomenkielisessä julkisessa elämässä, esimerkiksi koulussa ja työssä.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten suhtautuminen suomen kieleen ja sen ”osaamiseen” on ambivalenttia: on tilanteita, joissa nuoret eksplisiittisesti asemoivat itsensä suomea osaaviksi, mutta joissakin tilanteissa on sosiaalisesti edullisempaa ottaa etäisyyttä suomalaisuuteen, jonka osana nähdään esteetön – ja estoton – suomenkielisten resurssien käyttö. Nuoret, jotka ovat oppineet suomea toisena kielenä, kokevat maahanmuuttoon ja kielenoppimiseen liittyvät kokemukset yhteiseksi maaperäkseen, jonka pohjalta he voivat rakentaa solidaarisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Tähän ”ulkomaalaisten” kokemusmaailmaan liittyvät kielelliset resurssit voivat niin ikään toimia välineinä tyylitellyille performansseille.

Oppitunneilla kielelliseen moninaisuuteen ja epäsymmetrisyyteen suhtaudutaan yleensä rakentavasti ja joustavasti: oppilaat käyttävät kaikkia kieliään koulutyössä, kysyvät tarkentavia kysymyksiä ja auttavat toisiaan. On kuitenkin tilanteita, joissa oppilaat kapinoivat esimerkiksi puhumalla opettajalle kieltä, jota tämä ei ymmärrä. Tällaiset esimerkit liittyvät keskusteluun siitä, missä määrin opettajilla on oikeus kieltää puhumasta muuta kuin koulun yhteistä kieltä ja ovatko tällaiset kiellot tai rajoitukset tarpeen. Keskustelua on käyty jonkin verran Suomessakin. (Ks. myös Suni & Latomaa 2012: 80–81.) Suni ja Latomaa (2012) ovat tutkineet suomalaisten koulujen suhtautumista lisääntyvään kielelliseen moninaisuuteen. Heidän mukaansa kouluissa näyttää vallitsevan kirjoittamaton sääntö, jonka

mukaan oppilaita ei saa kieltää puhumasta omaa kieltään. Myöskään omissa tutkimuskouluissani tällaisia kieltöjä ei ole langetettu. Tältä osin kielellinen ilmapiiri kouluissa näyttyy suvaitsevaisena. Sunin ja Latomaan tutkimat opettajat ovat kuitenkin joskus kieltäneet oppilailta oman kielen käytön: nimenomaan oppitunnilla ja hyvin perustein, esimerkiksi kun joku ryhmän jäsen tällöin jää yhteisen toiminnan ulkopuolelle.

Niin kuin Blommaertym. (2012) esittävät kirjassaan *Dangerous Multilingualism*, kielellinen moninaisuus voi asettaa yksilöt hankaliinkin tilanteisiin – uudenlainen diversiteetti on haaste suomalaiselle koululle (Suni & Latomaa mp.; Voipio-Huovinen & Martin 2012). Opettajan on esimerkiksi kyettävä ratkaisemaan, miten suhtautua siihen, että oppilas puhuu hänelle kieltä, jota hän ei ymmärrä. Voipio-Huovinen ja Martin (mp.) huomauttavat, että vaikka suomalaiset opettajat on koulutettu tasa-arvoiseen ajatteluun, heitä ei välttämättä ole erityisesti koulutettu kohtaamaan nykyistä etnisesti, kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista oppilaistoa. Koulujen ja oppilaiden kielellinen heterogeenisyys näyttyy raskaana ja ongelmallisena vasten sitä homogeenistä ja yksikielistä tilannetta, joka vielä pari-, kolmekymmentä vuotta sitten vallitsi (mas. 97–102). Sellaiseen tilanteeseen, jossa kaikilla oppilailta olisi suomenkieliset vanhemmat ja pelkästään suomenkielinen koti ja lapsuus ei ainakaan suurimmissa kaupungeissa ole paluuta. Haasteena on alkaa suhtautua kielelliseen moninaisuuteen normaalina lähtökohtana, josta arjenkin ratkaisut tehdään. Esimerkiksi sitä, että oppilas puhuu opettajalle kieltä, jota tämä ei ymmärrä, tai kieltäytyy käyttämästä suomea suomenkielisellä oppitunnilla, ei tarvitse lähestyä kielellisenä ongelmana eikä sitä tarvitse tuomita yksikielisyyden normin nojalla. Sen voi nähdä yksinkertaisesti huonona käytöksenä, ja sen taustalla voi olla muita kuin kielelliseen identiteettiin liittyviä ristiriitoja, joista voi keskustella rakentavasti niin kuin muistakin yhteisiin sääntöihin ja muiden huomioonottamiseen liittyvistä kysymyksistä. Toinen kysymys on, osataanko oppilaiden moninaisia muiden kielten taitoja hyödyntää positiivisesti vai jäävätkö ne koulutyössä näkymättömiksi (vrt. Voipio-Huovinen & Martin 2012: 105–107). En ole aineistossani juuri havainnut sellaista, että oppilaiden tietoja muista kuin suomesta tai koulussa opetettavista kielistä hyödynnettäisiin aktiivisesti opetuksessa. Tässäkään mielessä opetuksen lähtökohdat eivät ehkä vielä ole muuttuneet koulujen muuttunutta kielellistä ja sosiaalista todellisuutta vastaaviksi.

7 LOPUKSI

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut yläkouluikäisten nuorten kieltä, vuorovaikutusta sekä itsen ja muiden sosiaalista asemointia kahdesta monietnisestä helsinkiläiskoulusta etnografisesti kerätyssä aineistossa. Koulut ovat toimintayhteisöjä, joissa syntyy omia tyyllisiä ja sosiaalisia käytänteitä. Itsen ja muiden asemointi laajemminkin jaettuuihin käsityksiin metatason sosiaalisista persoonista ja heidän ominaisuuksistaan tapahtuu jokapäiväisessä arjen vuorovaikutuksessa, toimintayhteisöjen sosiaaliin ja tyyllisiin käynteisiin osallistumalla sekä niitä kommentoimalla.

Aloitin analyysini taustoituksella, jossa käsittelin sitä, millaisia etnisyyteen, tyyliin ja sukupuoleen liittyviä kategorioita haastatteluissa nostetaan esiin, millaisia tyyllisiä käytänteitä ja kielellisiä resursseja näihin liitetään ja miten nuoret asemoivat itseään ja muita suhteessa näihin kategorioihin (luvut 3.1 ja 3.2). Haastatteluissa vaikuttaa olevan kahdenlaista käyttöä kategoriatermille *ulkomaalainen*: Toisaalta se voi viitata julkisen diskurssin ulkomaalaiseen, jonka kategoriasidonnaisiksi ominaisuuksiksi rakentuvat muun kuin Suomen kansalaisuus, suomen kielen taidon puute ja se, että on muuttanut Suomeen muualta. Toisaalta *ulkomaalaisilla* viitataan koulujen toimintayhteisöjen paikallisiin ryhmittymiin, joihin kuuluminen ei riipu niinkään syntyperästä, vaan siitä, kenen kanssa liikkuu ja mitä tekee – millaisiin tyyllisiin käytänteisiin osallistuu. Tyyleistä tarkastelin erityisesti puhetta *hoppareista* ja *hevareista*, sillä nämä tyyliet kietoutuvat etnisyyteen niin, että hip hop yhdistetään *ulkomaalaisiin* ja metallimusiikki ja raskas rock ja näihin liittyvät tyyliet *suomalaisiin*.

Tyyliet ovat lisäksi sukupuolituneita: esimerkiksi kaikki hip hop -tyyliin liittyvät käytänteet eivät ole samalla tavalla tarjolla tytöille kuin pojille. Tyttöyttä ja tyyliä tarkastelin myös *pissistyylin* kautta. Tutkimillani nuorilla on *pissistyylistä* jokseenkin yhtenäinen kuva, mutta sekä itsen että muiden asemoiminen pissikseksi näyttäytyy ongelmallisena. Tyyliä käytetäänkin performansseissa, joilla neuvotellaan esimerkiksi asemasta koulun sosiaalisessa järjestyksessä sekä suhteesta omaan etniseen taustaan ja tarjolla oleviin naiseuden malleihin.

Analysoin kielellisten resurssien sosiaalista indeksisyyttä ja niiden osuutta rekisteriytymisprosesseihin erilaisista näkökulmista. Aluksi otin lähtökohdaksi *pissisperformanssit* (3.3.1) ja sitten kolme erilaista leksikaalista resurssia (*whatsup*, *waryaa* ja *veli*; luku 3.3.2), jotka yhdistetään nimenomaan hip hop -tyyliin. Luvussa 4 keskityin erikseen fraaseihin *wallahi*, *mä vannon* ja *mä lupa*. Näytin, miten ne toimivat samaan aikaan episteemisyden performatiivisina elementteinä ja performanssin näyttämön rakentajina mutta myös indeksinä tietynlaisesta vuorovaikutusgenrestä sekä sosiaalisina indekseinä.

Niin ikään rekisteriytymistä valotin luvussa 5. Fokuksessa olivat ne prosessit, joissa tietyt kielennoppimis- ja opetusrekistereihin liitetyt kielelliset resurssit siirtyvät opetuskontekstien ulkopuolelle ja saavat jonkinlaiseen kielennoppijuuteen tai ei-suomenkielisyteen liittyvää sosiaalista indeksisyyttä. Näiden kielellisten resurssien kimpuista sekä vanhoista ei-suomenkielisyteen liittyvistä leimoista ja ideologisista tulkinnoista syntyy niin sanottu *tyylitelty "huono suomi"*, käytänne, jossa kielellisellä performanssilla voi herättää assosiaation jonkinlaiseen stereotyyppiseen ulkomaalaiseen tai suomenoppijaan tai troopin tapaan myös näihin liitettyihin ominaisuuksiin. Näin *tyylitellyn "huonon suomen"* performansseilla voi käsitellä julkisen diskurssin ennakkoluuloja sekä ilmaista asennoitumista meneillään olevaan vuorovaikutukseen ja myös sen ideologisiin ulottuvuuksiin.

Viimeisen analyysiluvun (luku 6) keskiössä oli tutkimieni nuorten suhde nimenomaan suomen kieleen ja sen osaamiseen. Nuoret asemoivat itseään ja muita suhteessa kysymyksiin siitä, kuka "osaa" suomea. Kysymys on oikeastaan siitä, kenelle suomen kieleen liitetyt resurssit koetaan kuuluviksi. Tähän kysymykseen liittyy myös se, kenet sijoitetaan opiskelemaan suomea toisena kielinä (äidinkielen sijaan), mitä pohdin nuorten näkökulmasta. Lisäksi tarkastelin *tyylitellyn "huonon suomen"* performansseja tyttöporukassa, johon kuuluu sekä suomalaistaustaisia että maahanmuuttajataustainen Kara. Tavallisesti nuoret asemoivat itsensä samalle puolelle suhteessa "huonoon suomeen" liitettyihin stereotyyppioihin: "huono suomi" ei ole heistä kenenkään omaa puhetta. Kun Karan puhe sitten rinnastetaankin "huonoon suomeen", syntyy konflikti, joka päättyy vasta, kun tytöt uudelleen neuvottelevat paikkansa suhteessa *tyylitellyn "huonon suomen"* performansseihin ja ne toimivat taas selvästi kaikkien yhteisenä rekisterinä ja kaikille selvästi *tyyliteltyinä toisen äänenä*.

Analyysini painottui koulupäivien epäviralliseen vuorovaikutukseen. Aivan sen lopuksi tarkastelin kuitenkin sitä, miten koulujen kielellinen moninaisuus näkyy oppitunneilla. Kielellisten resurssien epäsymmetriaan suhtaudutaan pääasiassa ymmärtäväisesti: opettajat ottavat erilaiset suomen kielen taidot huomioon opetuksessaan, oppilaat auttavat toisiaan ja asenteet moninaisuutta ja eri kieliä kohtaan ovat suvaitsevaisia. On kuitenkin tilanteita, joissa kielellinen heterogeenisuus suo oppilaille mahdollisuuden kapinoida koulun järjestystä tai opettajan kaavailemaa oppitunnin agendaan vastaan. Kouluille kielellinen moninaistuminen asettaa haasteen muuntautua niin, että tällaisiin tilanteisiin osataan reagoida luontevasti osana ihan tavallista vuorovaikutusta.

Vastaan seuraavaksi kokoavasti tutkimukselleni aluksi asettamiini tavoitteisiin (luku 1.2). Toistan aluksi kolme tutkimuskysymystäni ja tiivistän niihin vastaamalla tutkimukseni keskeiset tulokset (luku 7.1). Tämän jälkeen pohdin tuloksiani kahdelta kannalta: Ensinnä suhteutan niitä sosiolingvistiikassa käytäviin keskusteluihin monikielisuuden olemuksesta ja pohdin teoreettisesti *kieleilyn* käsitettä kielellisen

moninaisuuden kuvauksen lähtökohtana. Pohdin, miten tämä oma lähestymistapani suhtautuu kielikontaktien tutkimukseen ja kielenomaksumisen tutkimukseen. (Luvut 7.2.1–7.2.3) Toiseksi tarkastelen tutkimukseni yhteiskunnallisia ulottuvuuksia ja erityisesti sitä, miten monikielisyyteen ja kielitaitoon liittyvät ideologiat ohjaavat esimerkiksi koulujen suomen kielen opetusta (luku 7.2.4): vaikuttaako koulujen kielellisen todellisuuden muuttuminen käsityksiin siitä, miten koulujen kielenopetus olisi järjestettävä?

7.1 TULOKSET KOOTUSTI

Tiivistin tutkimukseni tavoitteet kolmeen kysymykseen (luku 1.2). **Ensimmäinen kysymys** koski rekisteriytymisprosesseja: miten kielenpiirre kerää sosiaalista indeksisyyttä? Kun kielenpiirre toimii sosiaalisena indeksinä, sitä voidaan vuorovaikutuksessa käyttää kontekstualisoinnin keinona niin, että sen avulla herätetään mielikuvia jonkin stereotyyppisen sosiaalisen persoonan ominaisuuksista tai sosiaalisten persoonien välisistä suhteista. Kontekstualisointi toimii usein puhujan oman asennoitumisen ilmaisun keinona.

Tutkimukseni osoittaa, että sosiaalisina indekseinä voivat toimia kaikenlaiset kielenilmiöt: äänne- ja muotopiirteet, prosodia, leksikko, sekä syntaktiset ja morfosyntaktiset ilmiöt. Fonetikkaan liittyvä sosiaalinen indeksi on esimerkiksi myytiksi kasvanut Stadin ”ässä” tai ”pissisässä” (luvut 3.2.2; 3.3.1). Tutkimani nuoret hyödyntävät myös eri kieliin tai etnisiin ryhmiin, omiinsa tai toisten, assosioituvia äännepiirteitä tyylittelyissään: venäläistyylittely luodaan palatalisaatiolla ja tummalla lateraalilla *L* (esimerkki 5_12); vietnamilaistaustainen Lee ottaa performanssissaan käyttöön vietnamin nasaaliäänteet (esimerkki 6_28). Käsittelimistäni prosodisista sosiaalisista indekseistä pisimmälle rekisteriytynyt lienee lausumanloppuinen sävelkorkeuden nousu, joka laajalti tulkitaan pääkaupunkiseudun nuoriin tyttöihin liittyväksi. Omassa aineistossani sitä hyödynnetään pissisperformansseissa (luku 3.3.1). Morfofonologisesta sosiaalisesta indeksistä esimerkkinä voi mainita *-iA-* yhtymän pitkävokaalisen variantin *-ii-*, joka kaikkien *A*-loppuisten vokaaliyhtymien pitkävokaalisten varianttien joukossa näyttää erityisesti keränneen aivan omanlaistaan muun muassa feminiinisyyteen liittyvää indeksisyyttä (luku 3.3.1; Rouhikoski 2015). Ääntämiseen liittyvien piirteiden rekisteriytymiseen voi vaikuttaa hyvinkin vanha ja laajalti jaettu äännesymboliikka.

Leksikaalisen tason sosiaalisia indeksejä käsittelin esimerkiksi pissisperformanssien ja hip hop -tyylin yhteydessä (luvut 3.3.1 ja 3.3.2). Pissisperformanssien leksikkoa ovat *ihku*, *daa*, *oumaigaad* ja *pliiis*. Hip hop -tyyliin affilioitumista ilmaistaan esimerkiksi afroamerikkalaisuuteen viittaavilla sanoilla (*whatsup*) ja niiden paikallisilla appropriaatioilla (*veli*), mutta myös

esimerkiksi alun perin somalinkielisten Suomeen tuomalla puhuttelulla *waryaa*. Myös *wallahi* (luku 4) on esimerkki leksikaalisesta resurssista, joka kerää etnisyyteen, tyyliin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvää sosiaalista indeksisyyttä. Fraaseja *mä vannon*, *mä lupaan* voi niin ikään tarkastella leksikon tasolla, mutta niillä on myös syntaktis-pragmaattinen ulottuvuus: verbit *vannoa* ja *luvata* kieliopillistuvat niissä tietynlaiseen syntaktiseen, semanttiseen ja vuorovaikutukselliseen käyttöön ja keräävät omaa sosiaalista indeksisyyttään vakiintuneina fraaseina.

Rekisteriytymisprosessit, joissa kielenpiirteet keräävät sosiaalista indeksisyyttä, ovat paitsi sosiaalisia myös historiallisia, aikaan sidottuja prosesseja. Esimerkiksi stadilaisässän myytin syntyä voidaan seurata vuosikymmenten taa: erityinen sibilantin ääntämys liitettiin aluksi tiettyjen tyttökoulujen oppilaisiin ja näyttelijättäriin, sitten iskelmätahtiin ja poplaulajiin, lopulta pissiksiin ja homoseksuaaleihin (Vaattovaara & Halonen 2015). Rekisteriytymisprosessin kronologinen kuvaus ei kuitenkaan aina ole mahdollista – eikä mielekästä: myös sibilantin ääntämiseen kautta aikain liitetyille sosiaalisille persoonille on löydettävissä yhteisiä nimittäjiä, jotka kohtaavat sosiaalisissa persoonissa erilaisina yhdistelminä. Näitä ovat feminiinisyys, nuoruus tai nuorekkuus, liioittelu tai jonkinlainen ekstravaganttius ja teatraalisuus, esittävyys, urbaanisuus, fyysiseen viehättävyyteen ja kauneudenhoitoon keskittyminen. Näin siis merkin potentiaalinen sosiaalinen indeksisyys on aina läsnä; sille on vaikea osoittaa mitään kronologista alkupistettä. Jokainen käyttökerta vahvistaa, muokkaa tai uudistaa merkin sosiaalista indeksisyyttä ja venyttää piirteen indeksistä kenttää.

Mitä kuvitellumpi puheyhteisö, sitä suppeampi jaettu indeksinen kenttä. Esimerkiksi *wallahin* merkitys Etelä-Helsingissä voi olla aivan toinen kuin tutkimissani kouluissa. Todennäköisesti se ei kaikille helsinkiläisille merkitse mitään. Edes toimintayhteisön jäsenet, tässä vaikkapa samaa koulua käyvät nuoret, eivät välttämättä jaa kaikkia yksittäisen kielenpiirteen indeksisiä merkityksiä. Siis vaikkapa *wallahi* yksinkertaisesti viestii eri ihmisille eri asioita. Joillekin tutkimuskoulujeni nuorille se on selvästi ”vieras”; toisille se on kuin mikä tahansa vuorovaikutusresurssi, suomenkielisessäkin puheessayhtäeksoottinen kuin vaikkapa *oikeesti*. Joillekin *wallahi* on arkipäiväinen tuttu, muttei oma. Hekin saattavat kuitenkin kielenylityksessä ylittää oman ja vieraan rajan hyödyntääkseen *wallahin* sosiaalisen indeksisyyden tehoa. Sosiaalisen indeksisyyden kontekstualisoiva teho kuitenkin perustuu siihen, että osa indeksisestä kentästä on siinä puhetilanteessa, siinä toimintayhteisössä jaettua. Indeksisyys on myös sillä lailla kerroksittaista, että vuorovaikutustilanteessa kielenpiirteet toimivat eritasoisina indekseinä: *wallahi* kehystää kerrontaa, osoittaa puhujan asennoitumista tilanteeseen ja mahdollisesti samaan aikaan herättää etnisyyteen tai tyyliin liittyviä konteksteja.

Yhden näkökulman kielenpiirteiden rekisteriytymiseen sosiaaliksi indekseiksi avaa tiettyjen kielellisten piirteiden kimputtuminen *tyylitellyn ”huonon suomen”*

performansseihin. Piirteitä, jotka toistuvat kaikenlaisissa ei-suomalaisuuteen, oppijankielisyyteen ja ulkomaalaisuuteen liitetyissä tyylittelyissä, ovat *minä*, *sinä* -pronominit, A-infinitiivi tai verbin vokaalivartalo predikaattina ja kieltoverbin taipumattomuus (*minä ei ymmärrä*). Lisäksi tyylittelyissä esiintyy toisaalta esimerkiksi objektintäivutuksen yksinkertaistumista sekä toisaalta tavallisimmasta puhekielen normista poikkeavaa standardinmukaisuutta. Juuri tätä jälkimmäistä edustavat *minä*, *sinä* -pronomien toistelu. 1. persoonan pronomini tässä yhteydessä on sillä lailla kiinnostava indeksi, että se on vanha, keskeinen kielenaines, jonka yksi variantti (*minä* pro *mä*) kuitenkin on tutkimassani toimintayhteisössä vahvasti rekisteriytynyt osin uudensuomalaiseksi sosiaalisesti indeksiksi: tietyissä konteksteissa sillä voi lähes yksinään luoda vaikutelman jonkinlaisesta oppijankielestä, ja esimerkiksi haastatteluaineistossani se esiintyy tavallisimmin juuri jonkinlaisella ulkomaalaisäänellä tyylittelyssä – ei esimerkiksi kontrastin tai painollisuuden luojana, niin kuin nämä pitkät pronominivariantit aiemmissa Helsingin puhekielen aineistoissa (ks. esim. Paunonen 1995: 162; Lappalainen 2004: 71–72; Lehtonen 2006a; luku 5.1).

Minä on esimerkki kielellisestä resurssista, jonka indeksinen kenttä on välttämättä laaja: riippuen kontekstista ja kontekstivihjeistä, puhujasta ja tulkitsijasta se voidaan tulkita ainakin yleiskielisyyden, metakielisyyden, opetus- ja oppimisrekisterien, *tyylitellyn* ”*huonon suomen*” tai esimerkiksi savolaismurteisiin liittyen myös murteellisuuden ja sen kantamien assosiaatioiden indeksiksi. *Minän* sosiaalinen indeksisyys syntyy osin kontrastista johonkin muuhun resurssiin, esimerkiksi *mä*-muotoon. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut sen rekisteriytymisprosessia opetus- ja oppimisrekistereiden, esimerkiksi opetuspuheen ja oppikirjakielen, kautta ulkomaalaisäänellä tyylittelyistä *tyyliteltyyn* ”*huonoon suomeen*”, trooppiin, joka kaiuttaa myös jo satoja vuosia vanhoja ideoita ei-suomenkielisten puhumasta Suomesta. Jälleen on vaikea sanoa, milloin mahdollisuus toimia jonkinlaisen oppijankielisyyden, ei-suomalaisuuden tai ulkomaalaisuuden indeksinä yhdessä vaikkapanorminvastaisen verbintäivutuksen kanssa on ilmestynyt *minän* indeksiseen kenttään: se on mahdollisesti ollut osa sitä jo ennen tutkimieni nuorten syntymää, ennen heidän Suomeen tuloaan, ennen 1990-luvun maahanmuuttoaaltoja.

Mitä kronologisuuteen tulee, joidenkin leksikaalisten resurssien osalta on mahdollista suurin piirtein arvioida, milloin ne ovat ilmestyneet Itä-Helsinkiin: sellaiset resurssit kuin *waryaa* tai *wallahi* ovat Euroopan ulkopuolelta 90-luvulta alkaen tulleiden maahanmuuttajien tuomia. On kuitenkin kiinnostava kysymys, miksi kaikista mahdollisista resursseista juuri nämä ovat keränneet sosiaalista indeksisyyttä, *wallahi* lähes koko Pohjois- ja Länsi-Euroopassa. Käsittelemilläni leksikaalisilla sosiaalisilla indekseillä on yhteisiä nimittäjiä. Sosiaalista indeksisyyttä keräävät puheessa frekventit resurssit. Etnisyyteen liittyvää sosiaalista indeksisyyttä saavat resurssit erottuvat myös äänteellisesti esimerkiksi valtakielestä; niillä saattaa olla jonkinlainen eksoottisuusarvo.

Edellä mainittuja jokseenkin pinnallisia seikkoja tärkeämpänä pidän kuitenkin tätä: sosiaalisiksi indekseiksi kehittyvät herkimmin ja nopeimmin sellaiset ilmaukset, joilla puhuja ilmaisee asennoitumistaan puhetilanteeseen ja ennen kaikkea sen muihin osallistujiin. Kyse ei siis ole vain puhujan omasta identiteetistä, vaan hänen sosiaalisesta suhteestaan muihin. *Waryaa* luo kontaktin ja vetoaa *veli*-puhuttelun tavoin maskuliiniseen solidaarisuuteen; näillä molemmilla rakennetaan suhde puhuteltavaan. *Wallahi* performatiivina luo osallistujien välille sopimuksen siitä, mitkä lait puhetilanteessa vallitsevat. Samoin 1. ja 2. persoonan pronomineilla on erityistä *pragmaattista salienssia* (Woolard 2008; Errington 1985; ks. luku 5.3). Tässä tullaan sosiaalisen indeksisyyden, vuorovaikutusgenren ja asennoitumisen leikkauspisteeseen: rekisteriytymisprosesseissa eivät kimputu vain tietyt semioottiset merkit, vaan tietyt resurssit esiintyvät tietyissä toiminnoissa, jotka taas ovat tyyppillisiä tietyille vuorovaikutusgenreille. Ne taas mahdollisesti liitetään tiettyihin tyylihin. Olen fokusoinut tähän leikkauspisteeseen erityisesti tarkastellessani *wallahin* performatiivisuutta kerronnassa (luvuissa 4.2.2. ja 4.2.3), mutta koen vasta avanneeni oven: sosiaalisen indeksisyyden, vuorovaikutusgenren, tyylin ja asennoitumisen yhteydet kutsuvat jatkotutkimukseen.

Toinen tutkimuskysymykseni liittyykin tyylin rekisteriytymiseen. Tyyli sitoo yhteen semioottiset merkit, sosiaalisen indeksisyyden ja toiminnan. Tyyli syntyy tyyllillisissä käytänteissä niin, että tietyt merkit, myös kielelliset merkit, ovat osa tietynlaista toimintaa. Näin samat merkit aletaan liittää myös sellaisiin ihmisiin, jotka tuohon toimintaan tyyppillisesti osallistuvat. Tutkimieni toimintayhteisöjen jäsenillä on esimerkiksi melko yhtenevä kuva pissistyylistä, johon liitetään feminiininen ulkonäkö, riehakas käytös, juoruilu ja tiettyjä kielenpiirteitä. Paikallinen hip hop -tyyli liittää yhteen etnisyyden ja maskuliinisuuden, globaalit esikuvat ja kulttuuriset resurssit sekä konkreettiset koulun tilat ja toiminnot, esimerkiksi sen, miten vaikkapa välitunnit vietetään.

Herää muna vai kana -paradoksi: syntykö tyyli toistuvasta samansuuntaisen asennoitumisen ilmaisusta, johon käytetään tiettyjä kielellisiä resursseja, vai kerääkö kielenpiirre toiminnoissa sosiaalista indeksisyyttä, jota taas voi käyttää asennoitumisen ilmaisuun? En ratkaise paradoksia, vaan yhdyn Snellin (2010) näkemykseen kehästä, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen: Tarve ilmaista asennoitumista vuorovaikutuksessa on primääriä, mutta siihen tarvitaan merkkien tehoa, joka syntyy osittain sosiaalisesta indeksisyydestä. Toisaalta sosiaalinen indeksisyys juuri vahvistuu niin, että merkki toistuvasti liitetään samansuuntaiseen asennoitumiseen.

Tyyliä muodostavat hahmoja (*Gestalt*), joita vasten kielellisten merkkien sopivuutta ja sopimattomuutta (siis sosiaalista indeksisyyttä) tilanteessa tulkitaan. Tiettyyn tyyliin affilioituminen antaa yhtä vahvan – ellei vahvemman – oikeutuksen ”omia” jokin kielenpiirre kuin vaikkapa etninen syntyperä. Kielenpiirteen sosiaalista

indeksisyyttä voi hyödyntää myös silloin, kun se ei ole oma: tällöin sillä voi esimerkiksi herättää tiettyyn tyyliin liittyvän asennoitumisen.

Tyylit ovat rekistereitä; rekisteriytyneet tyylit syntyvät refleksiivisissä rekisteriytymisprosesseissa (ks. luku 1.4.3). Tyylit ”luetaan” semioottisesta virrasta niiden sosiaalisessa vaikutusalassa, ja ne saavat siis sosiaalisen tulkinnan. Voi kysyä, tarvitaanko erillistä tyylin käsitettä ollenkaan. Koin tarpeelliseksi ottaa kantaa tyylin käsitteeseen ja avata sitä, koska se on ollut niin merkittävässä käytössä sosiolingvistiikassa. Lisäksi se on mielestäni käytännöllinen siksi, että se arkikielessäkin herättää esimerkiksi alakulttuurisiin tai harrastusryhmien tyyleihin liittyviä mielikuvia. Viittaankin tyylillä sellaisiin rekistereihin, jotka koetaan ikään kuin johonkin asiaan vihkiytyneiden tai sille omistautuneiden rekistereiksi. Tyylillä erottaudutaan – siitä huolimatta että lopulta tyylit ovat ideoita, joiden kaikkia resursseja kukaan ei ehkä koskaa käytän koko laajuudessaan.

Myös *tyylitelty ”huono suomi”* on rekisteri: siihen ovat rekisteriytyneet tietyt kielelliset resurssit, sillä on sosiaalinen toiminta-ala ja vaikutusala, ja sillä herätetään assosiaatio tietynlaisiin sosiaalisiin persooniin tai heidän kuviteltuihin ominaisuuksiinsa. En kuitenkaan kutsu sitä tyyliksi ensisijaisesti siitä syystä, että ”huono suomi” on aina nimenomaan tyylittelyä. Puhuja tuo sillä vuorovaikutukseen aina *toisen äänen*, osaltaan juuri lähestyäkseen kysymystä siitä, miten oma identiteetti asemoituu suhteessa ”huonoon suomeen” ja siihen liitettyihin stereotypioihin.

Kolmas kysymykseni kuului: miten kielestä tulee ”omaa”, ja miten kielen omistajuutta ja ”vierautta” ilmaistaan vuorovaikutuksessa? Vastaan alkuosaan lyhyesti: kielestä tulee omaa toiminnassa. Kun jotakin rekisteriä tai sen resursseja toistuvasti tarvitsee jonkin itselle tärkeän vuorovaikutustehtävän hoitamiseen, niillä alkaa elää ja niistä tulee osa omaa ääntä. Aluksi sosiaalinen raja on kuitenkin ylitettävä. Palaan tähän vielä alaluvussa 7.2.3.2. Kysymykseni tai tämän vastaukseni ei ole tarkoitus implikoida, että puhujilla olisi jatkuvasti pyrkimys tehdä kaikista hyödyntämistään resursseista enemmän omiaan: päinvastoin juuri moniäänisyydellä ja sillä, että oma ja *toisen ääni* vaihtelevat puheessa, on tärkeitä tehtäviä vuorovaikutuksessa.

Kielen, esimerkiksi suomen kieleen liittyvien resurssien, omistajuudesta käydään kuitenkin tutkimissani toimintayhteisöissä sekä eksplisiittistä että implisiittistä neuvottelua (luku 6). Tyylitelty performanssit ovat yksi puhujan implisiittisistä keinoista osoittaa, millainen hänen suhteensa on tyylittelyssä käytettyihin resursseihin. Tyylittelyissä venytetään ja muokataan kielen sosiaalisia rajoja ja neuvotellaan siitä, mille puolelle rajaa kukin kuuluu. Tullaan ideologioihin: esimerkiksi *tyylitellyn ”huonon suomen”* performansseissa ja myös niiden nimeämisessä on kyse siitä, mikä on suomea, mikä on hyvää suomea, kenellä on pääsy suomen kieleen ja kuka tästä kaikesta päättää. Ideologioista on vain lyhyt askel politiikkaan, vallan ja vastuun kysymyksiin.

7.2 POHDINTAA: MILLAISTA MONIKIELISYYTTÄ?

Tutkimukseni liittyy niihin viimeaikaisiin sosiolingvistisiin lähestymistapoihin, joissa kyseenalaistetaan perinteiset tavat puhua monikielisydestä (ks. luvut 1.4.2.–1.4.3). Toisistaan erilliset kielet ovat olemassa vain ideologisina, sosiaalisina, historiallisina konstruktioina. Rekisterin käsite kattaa myös sellaiset perinteisesti toisistana erillisiksi kieliksi mielletyt systeemit kuin vaikkapa suomen kieli, somalin kieli, englannin kieli. Tästä seuraa, että puhujat eivät ole esimerkiksi suomen-, somalin- tai englanninkielisiä vaan kieleilijöitä, jotka puheessaan hyödyntävät eri rekistereihin assosioituvia kielellisiä resursseja. Kielitaitoa tai kielellistä kompetenssia kuvataan resurssikimpusta koostuvana repertuaarina.

Jos tilannetta tai ihmistä kuvataan *monikieliseksi*, keskitytään siihen, että tilanteessa tai puhujan hallussa olevat kielet voidaan rajata, nimetä ja laskea (siis kertoa niiden lukumäärä). Yksi motivaationi *kieleily*-termin käytölle onkin se, että siinä mikään ei viittaa erillisiin kieliin tai niiden paljouteen – kieli vain on.¹³⁶ Samoin Otsuji ja Pennycook (2007; Pennycook 2010) luopuvat määrään viittaavista etuliitteistä *metrokielisyys*-termissään. Sellaiset käsitteet kuin monikielisyys, kielikontakti ja koodinvaihto istuvat edellä kuvattuun globalisaation sosiolingvistiikan kielikäsitteeseen ja näkökulmaan huonosti siksi, että kaikissa näissä tarkastellaan erillisiä kielisysteemeitä. Kielikontaktin kuvauksessa lähdetään siitä, että voidaan nimetä ja rajata erilaisia systeemejä, jotka vaikuttavat toisiinsa. Koodinvaihdon teoriassa oletetaan, että jotkin kielenpiirteet kuuluvat selvästi eri koodiin kuin toiset, ja koodit nähdään nimettävissä ja rajattavissa olevina kielellisinä systeeminä.

Erillisten kielten olemassaolon kyseenalaistaminen saattaa herättää vastalauseita (ks. esim. Saarikivi & Toivanen 2015). Kieleily, repertuaarit ja resurssit tuntuvat ehkä teoreettiselta pyörittelyltä. Huomauttaa voisi myös ristiriidasta; kirjoitanhan heti tutkimuksen avausluvussa, että tutkimuskouluissani puhutaan pariakymmentä eri ensikieltä. Kielet ovat olemassa nimenomaan ideologisina, sosiaalisina ja historiallisina konstruktioina, ja orientoidun niihin sellaisina niin kuin kuka tahansa. Arkikokemuksemme tarjoaa myös useita esimerkkejä siitä, että eri kielet ovat todellisia: emme yksinkertaisesti ymmärrä jonkinkielistä puhetta. On kai selvää, että kun eräs tutkittavistani taitaa belutšia, jota koko koulussa ei puhu kukaan muu, belutši on eri kieli kuin vaikkapa suomi? Näin voi argumentoida. Kyse on kuitenkin melko äärimmäisestä esimerkistä: arjessa tavallisempaa on se, että eri kieliin assosioituvat resurssit ovat meille eri asteisesti tuttuja ja käymme neuvottelua siitä, missä määrin ne kuuluvat kenellekin.

Tämän tutkimuksen termein kuvaisin mainitun belutšintaidon niin, että

136 Jørgensen ym. (ks. esim. 2011) ovat liittäneet *languageing*-termin etuliitteen *polylingual* (*polylingual languageing*). Tässä *poly*- viittaa jälleen määrään, eikä mielestäni ole siten oleellisesti erilainen kuin *multi-* tai *moni-*. Siksi käytän pelkkää *kieleily*-termiä. Se kattaa mielestäni kaiken kielenkäytön.

Jasminen repertuaariin kuuluu resursseja, jotka hänen kotonaan ymmärretään belutsiin kuuluviksi ja hänen synnyinmaassaan assosioidaan belutšinkielisen vähemmistöön. Tämä osa Jasminen repertuaaria ei ole limittäinen kenenkään toisen koulun oppilaan kielellisen repertuaarin kanssa, eikä belutšin resursseilla ole tutkituissa toimintayhteisöissä sosiaalista vaikutusalaa: niitä ei tunnisteta eivätkä ne ole rekisteriytyneet osaksi mitään jaettava rekisteriä. Ne eivät kannu sellaista sosiaalista indeksisyyttä, jota voisi hyödyntää vuorovaikutuksessa.

Siinä, etten puhu kielitaidosta, koodinvaihdosta ja kielikontaktista vaan repertuaarista, resursseista, kieleilystä, moniäänisyydestä ja sosiaalisesta indeksisyydestä, on kyse tutkimuksellisesta näkökulmaerosta. En kuvaa kielen rakenteita ja systeemiä sinänsä, vaan olen kiinnostunut kielen sosiaalisesta merkityksestä, siitä, mitä kielellä tehdään vuorovaikutuksessa ja mitä kieli merkitsee ihmisille. Keskustelen seuraavissa alaluvuissa kokoavasti joistakin keskeisistä käsitteistäni ja tiivistän, millaisen näkökulman ne avaavat tutkimaani kielelliseen ja sosiaaliseen todellisuuteen.

7.2.1 MONTAKO KIELTÄ: BIOGRAFIAT, RESURSSIT JA REPERTUAARIT

Anekdootti sosiolingvistikä, jolta kysytään, montako kieltä hän puhuu, tuntuu kehittyneen jonkinlaiseksi konferenssin urbaaniksi folkloreksi. Olen kuullut tarinan jo useissa yhteyksissä, eri protagonistein ja eri kertojilta. Juttu kuuluu näin: Innokas opiskelija kysyy kokeneelta ja kielitaitoiselta sosiolingvistiltä, montako kieltä tämä puhuu, ja tämä vastaa: ”Kielä ei voi laskea.”¹³⁷ Tarinan opetus on, että kielet ovat *uncountable* ja kielen osaaminen vaikeasti määriteltävä asia. Yksilön kielelliset valmiudet ovat erilähtöisten resurssien muodostama repertuaari sen sijaan, että kielitaito määriteltäisiin yhden äidinkielen natiivitaidoksi ja listaksi eritasoisesti opittuja vieraita kieliä. Repertuaari kasvaa ja muokkautuu jatkuvasti sen mukaan, millaisiin ympäristöihin ja vuorovaikutustilanteisiin ihminen joutuu: repertuaari on kokoelma niitä kielellisiä resursseja, joita ihminen on elämänsä varrella kerännyt. Kielellinen repertuaari paljastaa kielellisen biografian – ja toisinkin päin.

Annan aineistostani muutaman esimerkin siitä, miltä itähelsinkiläisen nuoren kielellinen biografia voi näyttää ja miten jo teini-ikäisen elämänpolku on muokannut hänen kielellistä repertuaariaan. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nuorten repertuaareihin kuuluu resursseja erilaisista suomenkielisistä rekistereistä, ja kaikki heistä opiskelevat koulussa ainakin englantia, monet myös ruotsia.

Ronya puhuu kotikielinsä kurdin sorania ja arabiaa. Hän syntyi kurdiperheeseen Irakissa. Perhe muutti Turkkiin, jossa Ronya aloitti koulun. Hän kävi koulua

¹³⁷ Tosiasiassa juttua on kerrottu englanniksi: ”- How many languages do you speak? – You can’t count languages.”

turkiksi. Turkissa perhe ystävystyi iranilaisen perheen kanssa, jolta Ronya oppi persiaa. Omien sanojensa mukaan hän puhuu persiaa sujuvasti. Ronyan ollessa alakouluikäinen perhe muutti Turkista Helsinkiin. Nyt 13-vuotias Ronya käy koulua suomeksi. Hänen parhaat ystävänsä koulussa ovat venäjän-, viron- ja somalinkielisiä. Hän sanoo oppineensa somalinkielisiä ilmauksia, ja olen itse kuullut hänen käyvän välitunnilla yksinkertaisen venäjänkielisen keskustelun.¹³⁸ Ronyan käyttämät resurssit assosioituvat eri yhteyksissä ainakin kurdiin, arabiaan, turkkiin, persiaan, venäjään ja suomeen, eikä juuri tällaista repertuaaria juuri näistä resursseista ole välttämättä kellään toisella.

Ronyan repertuaari tekee resurssien monilähtöisyyden näkyväksi, mutta repertuaari on monilähtöinen, vaikka sen resurssit tulisivatkin sellaisista rekistereistä, jotka tavallisemmin ovat tekemisissä toistensa kanssa – siis esimerkiksi suomenruotsista, Stadin slangista, suomen yleiskielestä. Myös Ronyan repertuaarissa kohtaavat kurdin sorani ja esimerkiksi Iranin tai Turkin kurdien puhuma kurdi, jota hän kuulee Suomessa. Samoin hän on jo ehtinyt kohdata ja omaksua monenlaista suomea. Hänenkään repertuaarinsa resursseja ei siis voi eikä tarvitse jaotella vain sellaisten leimojen alle, joita on perinteisesti pidetty eri kielinä. Olisikohan Ronyan helppo vastata kysymykseen, montako kieltä hän puhuu? Minusta ainakin tuntuu vaikealta vastata siihen hänen puolestaan. Määrittelykysymyksiä olisivat ainakin se, osaako Ronja venäjää, ja se, lasketaanko kurdinkieliset resurssit kahdeksi eri kieleksi.

Aziza on syntynyt Helsingissä somaliperheeseen. Hän ei ole koskaan käynyt Somaliassa, mutta vanhemmat ovat aina puhuneet Azizalle somalia. Sisarusten kanssa Aziza puhuu kotona joskus myös suomea. Tämä on tyypillistä maahanmuuttajien perheissä: etenkin Suomessa syntyneet lapset puhuvat sisarustensa kanssa myös valtakieltä. Kun kysyn Azizalta haastattelussa, mitä kieliä hän on oppinut (tarkoitin esimerkiksi koulutovereitten ensikieliä), hän hieman yllättäen kertoo oppineensa televisiosta saksaa ja italiaa. Kertomuksensa mukaan hän käyttää saksaa salakielenä sisarustensa kanssa.

Mary on syntynyt Keniassa. Hänen kotikielensä ovat swahili ja englanti, ja hän on aloittanut koulun englanniksi Keniassa. Mary on muuttanut Suomeen alakouluikäisenä. Keniassa asuu Maryn lähisukulaisia, ja Mary on heihin jatkuvasti yhteydessä ja viettää lomiaan Keniassa. Suomessa perheeseen kuuluu myös nuorempia sisaruksia, ja heidän kanssaan Mary puhuu suomea. Kerran Maryn puhelin soi kesken haastattelun, ja hän kävi puhelun suomeksi. Puhelimessa oli

138 Kenttäpäiväkirjasta: ”Sergei puhui puhelimeen venäjäksi, ja minäkin ymmärsin sen verran, että hän sanoi: ’Mitä teet kotona, sinun pitäisi olla koulussa’. Tähän Ronya kommentoi jotain ’Miks se on kotona?’ tai ’Miksei se oo koulussa?’, ja suomalainen tyttö kysyi, osaako Ronya venäjää. Ronya sanoi: ’Voi kulta pieni, mä oon kolme vuotta ollu venäläisten kanssa, niin kyl siinä oppii.’ Hän selitti vielä minulle: ’Kyl mä oikeesti ymmärrän aika paljo, mä oon ollu niin paljo venäläisten kaa.’ Kysyin, että kavereitako Ronya vain on oppinut. Niin kuulemma.”

äiti, ja kun ihmettelin, miksi Mary puhuu äitinsä kanssa suomea, Mary selitti, että äiti on juuri (suomenkielisessä) koulutuksessa, ja soitti siksi suomeksi. Esimerkki havainnollistaa sitä, että edes äidin ja tyttären välisessä suhteessa käytössä olevat repertuaarit eivät noudata perinteisiä tai rakenteellisia ”kielten” rajoja, vaan määräävämpiä ovat tilanne ja resurssit, jotka eri tilanteisiin kuuluvat. Äidin kieli ei ole vain äidinkieli, eikä äidinkieli ole yksi. Mary liikkuu venäjänkielisen pojan kanssa, ja hän osoittaa useissa tilanteissa mielenkiintoa venäjän kieltä kohtaan. Hän on oppinut ja käyttää myös somalinkielisiä ilmauksia kaveripiireissään.

Ervin on syntynyt Suomessa Kosovosta Suomeen muuttaneille albaani-vanhemmille. Perhe muutti Helsinkiin Ervinin ollessa pikkulapsi. Ervin puhuu kotona sekä albaniaa että suomea ja pitää suomea vahvimpana kielenään. Kavereiden kanssa hän puhuu enimmäkseen suomea ja hallitsee ja käyttää myös ainakin somalinkielisiä ilmauksia. Antun taas on syntynyt Kroatiaassa ja muuttanut vauvana Suomeen ja kouluikäisenä Helsinkiin. Hänen kotikielensä ovat suomi ja kroaatti, ja kavereiden kanssa hän puhuu enimmäkseen suomea. Hän ei lue itseään *ulkomaalaisten* porukkaan eikä esimerkiksi käytä somalinkielisiä ilmauksia.

Ervin ja Antun ovat kielellisiltä biografoiltaan siten samankaltaisia, että heidän ensikosketuksensa suomeen ei ole tapahtunut pääkaupunkiseudulla. He ovat myös asuneet (lähes) koko ikänsä Suomessa, ja molemmat pitävät suomea vahvimpana kielenään. Koulujärjestelmässä heidät kuitenkin kategorisoidaan suomea toisena kielenä puhuviksi: he käyvät molemmat s2-tunneilla. Heidän suhteensa joihinkin ympäristön kieliin näyttäytyy kuitenkin erilaisena. Ervin liikkuu monietnisyttään korostavissa hip hop -tyylisissä *ulkomaalaisten* kaveripiireissä ja hyödyntää tämänkin tutkimuksen nauhoituksissa esimerkiksi somalin fraaseja. Antun taas ei miellä itseään *ulkomaalaisten* joukkoon kuuluvaksi, eivätkä somalinkieliset fraasit kuulu hänen repertuaariinsa. Ervinin ja Antunin kielelliset biografiat ja repertuaarit sekä niiden vertailu toisiinsa tuovat esiin repertuaarien epäessentialistisuuden – siis sen, millä tavalla yksilön kielellinen repertuaari poikkeaa perinteiseen kansalliskieliin sidotun kielinäkemyksen ja yksikielisyyden normin valossa määrittelystä kielitaidosta. Syntyperää vahvemmin kielellistä repertuaaria muokkaa ja määrittää se, millaisiin tilanteisiin ihminen on joutunut ja mihin hän haluaa samaistua.

7.2.2 ONKO WARYAA SOMALIA: REKISTERIT, SOSIAALINEN INDEKSISYYS JA TYYLIN TAIKA

Kaikki kirja- ja kansalliskielet ovat sosiaalis-historiallisen rekisteriytymisprosessin tuloksia: tietyt piirteet on valittu tai ne ovat valikoituneet yleis-, kirja-, tai kansalliskieltä vaativiin toimintoihin, ja niihin on alettu viitata tietyllä nimityksellä,

usein näihin kielellisiin resursseihin assosioituvan etnisen ryhmän nimityksellä. Tällainen rekisteri on esimerkiksi somalin kieli. Edellisessä alaluvussa hyödynsin tätä rekisterinimitystä esimerkiksi kirjoittaessani, että jotkut ei-somalitaustaisetkin nuoret ovat oppineet ja käyttävät somalinkielisiä ilmauksia. Tällainen kuvaus ei kuitenkaan tee oikeutta tutkimieni toimintayhteisöjen sosiaaliselle todellisuudelle, sillä etnisyyteen ja kansalliskieleen viittaavat merkitykset eivät ole kielellisten piirteiden ainoita sosiaalisia indeksejä, eivätkä aina edes tärkeimpiä.

Kun vaikkapa Suomessa syntynyt kosovolaistaustainen Ervin käyttää *waryaa*-puhuttelua, hän ei ensi sijassa tai ainoastaan herätä somalialaisuuteen liittyviä assosiaatiota. Hänelle ja monelle muulle saman toimintayhteisön jäsenelle *waryaa* liittyy tiettyihin ihmisiin ja heidän tyyllisiin valintoihinsa, tiettyihin toimintoihin, tiettyihin asennoitumisiin: esimerkiksi siihen kaveriporukkaan, josta puhutaan *ulkomaalaisina*, heidän hip hop -affiliaatioihinsa sekä rentoon, maskuliinista solidaarisuutta rakentavaan ja itsevarmaan asennoitumiseen, joka taas globaalisti yhdistyy hip hop -kulttuuriin. Tämä kaikki taas liittyy somalialaisuuteen tavalla, joka saa merkityksensä juuri nyt tarkastelun kohteena olevassa ajassa ja paikassa. Somalinkieliset ovat Itä-Helsingin kouluissa suuri ryhmä ja suurin ei-valkoihoinen etninen tai kielellinen ryhmä. Hip hop -kulttuuri taas mielletty globaalistikin ei-valkoiseksi tai ”mustien” kulttuuriksi. Siksi somalitaustaisilla ja joillakin somalinkielisillä ilmauksilla voi olla erityisasema itähelsinkiläisissä hip hop -tyyleissä. Vaikka mallit ovat globaaleja, resurssit ja niiden merkitykset ovat paikallisia.

Itähelsinkiläinen hip hop -tyyli – jos nyt vaikkapa tällaista leimaa käytämme – on Aghan (2007) määritelmän mukaan yhtä lailla rekisteri kuin esimerksi somalin kieli: se on semioottisten merkkien ja toimintojen kokonaisuus, joka yhdistetään tiettyjä attribuutteja saaviin sosiaalisiin persooniin. Käytän melko luottavaisin mielin rekisterinimitystä somalin kieli, mutta epäröin käyttää nimitystä itähelsinkiläinen hip hop -tyyli. Itähelsinkiläinen hip hop -tyyli ei ole niin pitkälle rekisteriytynyt – voisi ehkä käyttää ilmausta vakiintunut – kuin somalin kieli. Kielelliset merkit siis osallistuvat erilaisiin rekisteriytymisprosesseihin, joiden osana niitä käytetään uusissa yhteyksissä ja niiden merkityspotentiaali laajenee.

Puhuttelu *waryaa* voi liittyä toisaalta somalin kieli -nimiseen rekisteriin, toisaalta itähelsinkiläisen hip hopin rekisteriin. Joku saattaa lukea siitä ennen kaikkea somalialaisuuteen tai somalin kieleen viittaavan indeksin, jollekulle toiselle se ehkä herättää vain paikallisiin nuorisotyyleihin liittyvät assosiaatiot. Indeksisyiden tulkinta on sitä paitsi kontekstisidonnaista: riippuu vuorovaikutuskontekstista, mikä osa merkin indeksisestä kentästä erityisesti korostuu sen tulkinnassa. Koko kentän merkityspotentiaali on kuitenkin aina läsnä. Samassakin tilanteessa eri kuulijat voivat tulkita erilaisia indeksisiä merkityksiä.

Kun siis Ervin huudahtaa *waryaa*, käyttäkö hän somalinkielistä ilmaisu?

Kyllä ja ei. Yhtä hyvin voisi sanoa, että hän käyttää itähelsinkiläistä hip hop -tyyliä. Tullaan jälleen kysymyksiin kielitaidon olemuksesta sekä ideologiaan kysymyksiin siitä, kenelle kieli kuuluu. Ervin tuskin sanoisi osaavansa somalia, eivätkä saman koulun somalit mieltäisi häntä somalinkieliseksi. Hän ei pystyisi käymään somaliksi keskustelua. Onko *waryaa* siis kielenylitys somaliin? Toisaalta Ervin hallitsee monietnisten kaveriporukoiden kielelliset käytänteet, ja *waryaa*-puhuttelu on yksi niistä. Osana tuota tyylia *waryaa* siis kuuluu rekisteriin, jota Ervin käyttää jatkuvasti ja jonka käyttäjäksi hänet voi mieltää yhtä lailla kuin vaikkapa somalitaustaisen Xasanin. Näin *waryaa* siis kuuluu myös Ervinille ja on osa hänen kielellistä repertuaariaan.

7.2.3 KESKUSTELUA KIELEILYSTÄ

Tämän tutkimuksen kantava kielikäsitys on se, että kieli on *kieleilyä*. Kieleilyn käsitteellistäminen lähtee siitä, että ihminen on *kieleilevä* laji (Jørgensen ym. 2011): kielten kehityksessä ensisijaista on ollut se, että ihminen on alkanut kommunikoida puhuen ja käytössään olevilla resursseilla (vrt. Cowley 2005). Kieleen liittyvät ideologiat ja käsitykset siitä, että kielet muodostavat toisistaan eroavia yhtenäisiä systeemejä, joille annetaan nimiä, ovat syntyneet myöhemmin (ks. myös Rajagopalan 2001).

Kielentutkimuksessa kielet erillisinä systeemeinä on usein melko lailla problematisoimatta otettu tutkimuksen lähtökohdaksi. Joku toinen ehkä voisi kuvata tässäkin tutkimuksessa analysoituja kielenilmiöitä erillisten kielisysteemien kontaktina ja joitakin tutkimiani nuoria suomenoppijoina. Itse käsitelen nuoria kuitenkin kieleilijöinä ja heidän kielellistä vuorovaikutustaan kieleilynä, jossa hyödynnetään eri rekistereihin assosioituvia resursseja. Peilaan seuraavaksi kieleilyn näkökulmaa kielenomaksumisen tutkimukseen sekä kielikontaktien tutkimukseen.

7.2.3.1 Kielikontakti ja kieleily

Kielikontakti tutkimuskohteen nimityksenä on paljastava: kielikontaktien tutkimus keskittyy siihen, miten kielten systeemit vaikuttavat toisiinsa. Nimitys on kuitenkin myös harhaanjohtava. Kielet eivät kohtaa itsestään, vaan kyse on nimenomaan puhujien – *kieleilijöiden* – kontaktista. Tutkitaan siis kielten vaikutusta toisiinsa tilanteissa, joiden osallistujat puhuvat kahta tai useampaa eri kieltä.

Kontaktilingvistikan kohteena on usein kielen muutos. Tutkimusalaa voidaan pitää nimenomaan strukturalistista kielinäkemystä purkavana siinä keskeisessä argumentissaan, että kielten vaikutus toisiinsa (siis puhujien kohtaaminen) on

tärkeä muutoksen taustavoima (Weinrich 1968; Thomason & Kaufmann 1988; Thomason 2001). Kielet eivät siis ole autonomisia, suljettuja systeemejä eivätkä muutu vain jonkin sisäisen rakenteellisen paineen purkautuessa.

Kielikontakti syntyy, kun monikieliset ihmiset kohtaavat (ks. myös Riionheimo ym. 2014: 320). Siksi myös synkronisen monikielisten käytänteiden (esimerkiksi koodinvaihdon) tutkimuksen voi nähdä kontaktilingvistiikan alaan kuuluvana tai sen lähialana. Kontaktilingvistiikka ei kuitenkaan perinteisesti ole keskittynyt puhujiin eikä varsinkaan yksilöihin. Yksilöiden kielellisen prosessoinnin ja vuorovaikutuksen merkitystä kielikontaktissa ja muutoksessa on kuitenkin viime aikoina tuotu esiin (Mufwene 2008; Matras 2011; Bisang 2011; Frick 2013; Riionheimo ym. 2014; Lantto 2015). Tässä kontaktilingvistiikka lähestyy kielenomaksumisen tutkimusta (ks. Riionheimo mp.), mutta toisaalta myös vuorovaikutussosiolingvististä monikielisyyden tutkimusta – ja myös kieleilyn näkökulmaa.

Yksi kontaktilingvistiikan tavoitteista on kuvata kielen muutosta. Muutoksen kuvaaminen taas vaatii määrittelemään, mikä muuttuu: yksittäisen kielen systeemille oletetaan jokin alkutilanne, joka muuttuu toisenlaiseksi systeemiksi. Näiltä osin tämän tutkimuksen fokus poikkeaa kontaktilingvistiikasta, vaikka monietnisen helsinkiläiskoulun voisi helposti nähdä kielikontaktin tapahtumapaikkana. En ensisijaisesti ole tässä tutkimuksessa tarkastellut jonkin yksittäisen kielen rakenteellisia muutoksia vaan kuvannut sitä, millaisia vuorovaikutusaineksia erilaiset kielelliset resurssit tarjoavat; miten kieleilijät eri resurssein rakentavat keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan tilanteen asettamista lähtökohdista. Vanhojen resurssien oheen ja päälle kerääntyy kieleilyssä uudenlaisia ilmaisumahdollisuuksia.

Sosiohistorialliset vuorovaikutuksen ketjut, rekisteriytymisprosessit sekä kieleily sosiaalisena toimintana voivat johtaa koettuun kielenmuutokseen: resurssi, jota ei aiemmin ole pidetty vaikkapa suomen kielen rekisteriin kuuluvana, aletaan mieltää sen osaksi. Näin kieleilyn kuvaus voi valottaa niitä sosiaalisia mekanismeja, jotka johtavat kontaktilingvistien kuvaamaan kielenmuutokseen. Kontaktilingvistiikka ja globalisaation sosiolingvistiikka kuitenkin käsitteellistävät monikielisyyttä siinä määrin eri tavoin, että toistaiseksi on aidosti avoin kysymys, miten näkökulmat ja esimerkiksi sellaiset käsitteet kuin *kieleily* ja vaikkapa *koodinvaihto* suhtautuvat toisiinsa ja miten ne ovat yhdistettävissä – vai ovatko mitenkään (vrt. Lantto 2015: 11–12).

Kontaktilingvistiikan tavoin koen koodinvaihdon (*code-switching*) jossain määrin tutkimuskohdettaan kuvailevaksi käsitteeksi (vrt. Frick 2013: 10): se presupponoi toisistaan erillisiä koodeja, jotka vaihtelevat puheessa. Silloinkin, kun koodinvaihdon tutkimuksen fokus on ollut koodinvaihdon vuorovaikutusfunktioissa tai koodinvaihdon sosiaalisessa merkityksessä (ks. esim. Auer 1998), lähtökohdaksi on oletettu erilaisia kielimuotoja, jotka määritellään rakenteellisesti. Tässä mielessä

näen koodinvaihdon tutkimuksen perusolemukseltaan varieteettilähtöisenä ja siten erilaisena kuin kieleilyn käsitteen tarjoaman näkökulman (vrt. Lantto 2015: 11–12).

7.2.3.2 Kielenomaksuminen kieleilynä

Kielenoppimisen ja omaksumisen tutkimusta hallitsivat pitkään strukturalistinen kielinäkemykset ja ajatus kielenoppimisesta ennen kaikkea yksilön neuropsykologisena kehityksenä (ks. esim. Dufva ym. 2011). Kuvauksessa keskityttiin kognitiiviseen prosessiin, jossa oppija oppii vieraan kielen merkki- ja sääntösystemin. Taustalla vaikutti myös yksikielinen kieli-ideologia: kielenopetuksen ja -oppimisen tavoitteeksi ja mittariksi otettiin yksikielisen natiivipuhujan kielitaito. 1990-luvun lopulta alkaen soveltavassa kielitieteessä on kuitenkin alettu korostaa kielen sosiaaliseen merkitykseen, identiteettiin ja vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. Tämä on tuonut soveltavaa kielitiedettä ja kielenomaksumisen, -oppimisen ja -opettamisen tutkimusta (ja käytäntöä) lähemmäs sosiolingvistiikan ja vuorovaikutuksen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja kiinnostuksenkohteita.

Toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa käännteentekeväenä voidaan pitää Alan Firthin ja Johannes Wagnerin nopeasti klassikoksi vakiintunutta artikkelia *On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA Research* (1997), jossa he peräänkuuluttivat sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulman tuomista toisen kielen omaksumisen tutkimukseen. Kymmenen vuotta myöhemmin tuon artikkelin ottivat lähtökohdiksi esimerkiksi Kramsch ja Whiteside (2007) purkaessaan perinteisen SLA-tutkimuksen kolmen keskeisen käsitteen ongelmia. Nuo käsitteet ovat natiivipuhuja (*native speaker*), välikieli (*interlanguage*) ja kielenoppija (*language learner*). Kritiikki kohdistuu tiivistäen siihen, ettei toisen kielen omaksumisen tutkimus ota huomioon kielellistä variaatiota, kielenoppimista sosiaalisena toimintana eikä kielenoppijaa vuorovaikutuksessa toimivana inhimillisenä agenttina. David Block on kirjoittanut toisen kielen omaksumisen tutkimuksen sosiaalisesta käännteestä (*social turn in SLA*, 2003). Kyse on siirtymästä strukturalistisesta poststrukturaaliseen, monologisesta dialogiseen.

Dialogisuus käsitteenä on liitetty nimenomaan bahtinilaiseen kielikäsitteeseen (ks. esim. Dufva ym. 2011). Siinä korostetaan kieltä perusluonteeltaan varioivana ja muuttuvana, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ajassa ja paikassa muovautuvana. Osaksi tuota muovautumista asettuu myös sellainen toiminta, jota käydään tavoitteena laajentaa kielellistä repertuaaria – siis kielenoppiminen tai -opiskelu. Toisaalta on paljon sellaista toimintaa, jossa oppiminen tai omaksuminen ei ehkä ole ensisijainen tavoite, mutta sitä kuitenkin tapahtuu, niin kuin omassa aineistossani. Lopulta, kun yksilöiden repertuaarit nähdään kokoelmana resursseja, jotka liittyvät eri rekistereihin ja kantavat erilaisia indeksisiä merkityksiä, voi ajatella, että

kaikissa vuorovaikutustilanteissa on mahdollisuus oman kielellisen repertuaarin laajentamiseen tai muokkaamiseen. Edellä sanotusta seuraa myös se, että on vaikea määritellä osa vuorovaikutukseen osallistuvista oppijoiksi. Käytämme kaikki kielellisiä repertuaarejamme kulloisenkin tavoitteemme saavuttamiseksi. Olemme kaikki puhujia – kieleilijöitä.

Soveltavan kielentutkimuksen puolella kieleilystä on kirjoittanut esimerkiksi Thibault (2011), ja kieleily-termi ja sen taustalla olevat näkemykset kielen ja kielellisen vuorovaikutuksen luonteesta sopivat sovellettaviksi myös toisen kielen omaksumisen tutkimukseen. Monikielisten käytänteiden termiperheeseen on syntynyt myös *translanguaging* ”transkieleily” (Blackledge & Creese 2010), jolla viitataan monilähtöisten repertuaarien joustavaan hyödyntämiseen monikielisissä yhteyksissä, jollaisina myös kielenoppimistilanteet voidaan nähdä. Trans-etuliite korostaa sellaisia kieleilyn mahdollisuuksia, joissa rekisterien, vaikkapa eri ”kielten”, resurssit nähdäänkin rajattomana ja yhtäläisenä osana puhujien repertuaareja vaikkapa kielellisesti moninaista koululuokkaa opettaessa (García & Wei 2014). Transkieleily on kuitenkin mielestäni nähtävä kieleilyn alakäsitteenä: kieleilyyn sinänsä kuuluu, että vuorovaikutuksessa hyödynnetyt resurssit voivat assioitua eri rekistereihin, myös niin sanotusti eri kieliin. Kielenoppimisen, -omaksumisen ja -opettamisen teorialle kieleily-ajattelun keskeinen anti on kielen toimintaluonteen korostaminen: kieli ei ole objekti tai olio ja sääntökokoelma, vaan toimintaa ja tapahtumista. Kieltä tehdään ja se tapahtuu. Uuden kielen omaksuja tai tavoitteellinen oppija antautuu kielen tapahtumiselle ja alkaa osallistua sen tekemiseen (ks. myös Dufva ym. 2011).

Rekistereihin liittyy kysymyksiä siitä, millaisiin tilanteisiin ne sopivat ja kenelle ne kuuluvat. Moniäänisyys on kaiken kieleilyn keskeinen ominaisuus, ja kieleilyyn kuuluu kyky ymmärtää ja hyödyntää myös sosiaalisia indeksejä. Kuten olen osoittanut, puhujien repertuaareihin kuuluu erilaisiin rekistereihin assosioituvia ääniä, joihin puhuja asemoi itsensä eri tavoin. Kaikkien kielenlylytysten tarkoituksena ei ole tehdä käytetyistä resursseista omia tai ottaa laajemmin haltuun rekisterejä, joihin ne assosioituvat (vrt. Rampton 1995: 292), vaan kieleilyssä vuorottelevat ja limittyvät eritasoisesti omat ja vieraat äänet ja niiden kantamat kontekstualisoinnit ja asennoitumiset. Etenkin tavoitteellisessa muodollisessa kielenoppimisessä näen kuitenkin kielenlylytykselle erään spesifin funktion. Kielenoppijan on harjoitettava kielellisiä toimintoja aluksi itselleen vieraalla äänellä (ks. myös Lehtonen 2006b). Voi puhua myös identiteetistä: kun alamme käyttää uutta rekisteriä ja haluamme tulla hyväksytyksi sen käyttäjinä, meidän on tehtävä siitä omamme, laajennettava identiteettiämme tuon rekisterin alueelle. Tämä ei ehkä onnistu heti, vaan olemme vieraalla kielellä puhuessamme aluksi vieraita sekä itsellemme että muille. On tehtävä tietoisia kielenlylytyksiä; puhuttava jonkun toisen äänellä, kunnes kieleily tekee sellaisen taian, että äänestä tulee omamme ja siinä käytetyistä kielellisistä

merkeistä osa repertuaariumme. Tämä perustavanlaatuisen sosiaalisen rajan ylitys on tarkasteltavissa tämän tutkimuksen aineistossa esimerkiksi siinä, miten maahanmuuttajat ottavat haltuunsa suomen, ja siinä, miten nuoret maistelevat toistensa ensikielten sanoja ja miten ne lakkaavat olemasta kielenylytyksiä ja niistä tulee yhteistä kieltä. Yhtä lailla kielellinen identiteetti laajenee ja sosiaalinen raja ylitetään kuitenkin kaikkialla, missä koululaiset harjoittelevat vaikkapa ruotsia, missä eläkeläiset tapailevat espanjaa työväenopiston kurssilla, missä Erasmus-opiskelijat rakastuvat toisiinsa eri kielillä – ja kun itse luennoin ensi kertaa omasta tutkimusaiheestani unkariksi. Kielenylytyksen kuvaus voi toimia sosiolingvistin linkkinä toisen kielen omaksumisen tutkimukseen, ja sellaiset spontaanit kielenylytykset, joita kuvaan aineistostani, voivat toimia mallina tai inspiraationa tavoitteellisen kielenoppijan strategiselle kielen sosiaalisen rajan ylitykselle (vrt. Rampton 1995: 290–294). Korkealta tuntuvan ideologisen kielimuurin voi aluksi ylittää kokeillen ja leikkillisesti, eikä tavoitteeksi tarvitse asettaa häilyvää natiivipuhujan ideaalia tai ideaa kokonaisuudesta ja oikeasta kielestä (ks. myös Lehtonen 2006b).

7.2.4 SUOMEN KIELI, ÄIDINKIELI JA SUOMI TOISENA KIELENÄ

Eräässä koulun kieltenopetusta käsitelleessä seminaarissa puhujana ollut yläkoulun yhden kotikielen opettaja hauskuutti yleisöä kiittämällä suomalaisia siitä, että he ovat kehittäneet maahanmuuttajille oman kielen: ”äskakkosen” eli suomen toisena kielenä. Hän kuvaili puheenvuorossaan, että kommunikaatio suomalaisten kanssa on melko helppoa, koska äskakkonen on suomen läheinen sukukieli. Yleisöä nauratti, mutta niin kuin niin usein, pilalla on totinen puolensa. Jako suomeen äidinkielenä ja suomeen toisena kielenä implikoi, että suomi toisena kielenä on eri suomea kuin äidinkielenen suomi ja että suomea toisena kielenä puhuva ei voi olla suomenkielinen, ainakaan samalla tavalla kuin suomea äidinkielenä puhuva. Niin kauan kuin maahanmuuttajan suomi on suomea toisena kielenä, hän on valtakielen suhteen eri kategoriassa kuin suomenkielinen valtaväestö.

Kouluissa jakoa ”äskakkosiin” ja ”äikkäläisiin” tehdään joka päivä (ks. esimerkki 6_11). Opettajien on tiettyjen kriteerien avulla päätettävä, kuka opiskelee suomea äidinkielenen oppimäärän mukaan, kuka toisena kielenä. Hongon (2013) tutkimus osoittaa, että ns. toisenkin sukupolven maahanmuuttajataustaisten ja suomalaistaustaisten verrokkien sanastonhallinnassa on eroja alakouluiässä. Myös tutkimuskouluissani nuorten kielelliset repertuaarit ovat keskenään epäsymmetrisiä ja heillä on kielellisten biografoidensa vuoksi ollut erilaisia pääsyjä valtakieleen liitettyihin resursseihin. Sittenkään ei ole yksinkertaista määritellä objektiivisia kriteereitä sille, kuka monikielisistä oppilaista kuuluisi s2-opetukseen, kuka suomi

äidinkielenä -opetukseen, ja kysymys myös ideologinen. Etnisesti ja kielellisesti moninaisten asuinalueiden synty on tehnyt monikielisyydestä joidenkin koulujen normaalitilan: niiden oppilaiden joukko, jotka käyttävät suomen ohjella jatkuvasti muita kieliä ja identifioituvat monikieliseksi mutta myös suomenpuhujiksi, kasvaa. On aika kysyä, millainen kielikäsitys ja millaiset kieli-ideologiat ovat suomen kielen opetuksen taustalla: ohjaako yksikielisyyden normi sitä, kenelle suomi äidinkielenä kuuluu, vai onko suomen ja muiden kielten opetuksen lähtökohtana koulujen kielellisesti monimuotoinen todellisuus?

Jako suomea toisena kielenä ja suomea äidinkielenä opiskeleviin on erityisen konkreettinen silloin, kun s2-oppimäärää opiskellaan täysin erillään suomi äidinkielenä -oppimäärästä, siis niin, että aina kun osa luokasta menee äidinkiellentunnille, osa menee eri luokkatilaan s2-tunnille. Näin tehdään sekä fyysisesti että henkisesti jako kahdenlaisiin suomenpuhujiin. Jako ei aina vastaa oppilaiden omaa käsitystä itsestään suomenpuhujina: aineistostani käy ilmi, että suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan opiskelee Suomessa syntyneitä oppilaita, jotka kokevat suomen vahvimaksi ja arjessa tärkeimmäksi kielekseen, jota he myös käyttävät eniten. Haastatteluaineistoni osoittaa myös yksiselitteisesti, etteivät s2-oppimäärään sijoitetut aina tiedä, millä perusteella heidät on sinne sijoitettu, eivätkä nuoret näe eroa oppimäärien sisältöjen välillä. On vaikea kuvitella, että opiskelu voisi olla tavoitteellista, jos tavoitteet eivät ole selvillä.

En tahdo syyllistää enkä moittaa s2-opettajia tai s2-opetuksen kehittäjiä. He ansaitsevat kiitoksen: Opettajat joutuivat 1990-luvulla yhtäkkiä tilanteeseen, jossa osa oppilaista ei osannut suomea juuri lainkaan. Siihen asti Suomen koulut olivat olleet kielellisesti ja kulttuurisesti verrattain homogeenisia. Parissakymmenessä vuodessa s2-opetuksen käytännöt ovat vakiintuneet, ja kouluissa toimii ammattitaitoisia tehtäväänsä koulutettuja s2-opettajia (ks. myös Kalliokoski 2009: 436; Latomaa & Aalto 2009). Viestini ei ole myöskään se, ettei suomea pitäisi lainkaan opettaa toisena kielenä. S2-opetus muodossa tai toisessa on tärkeää niille, jotka ovat tulleet Suomeen melko vasta ja aloittelevat koulunkäyntiä suomeksi. Tutkimani nuoret eivät myöskään suhtaudu s2-opetukseen negatiivisesti: päinvastoin, monet ovat kokeneet sen itselleen hyödylliseksi.

On kuitenkin vaikea määritellä, kenelle s2-opetus kuuluu (ks. myös Latomaa & Aalto 2009: 444). Etnisellä taustalla, vanhempien ensikielillä tai sillä, mikä väestörekisterin¹³⁹ tai vanhempien ilmoittamien tietojen mukaan on oppilaan äidinkieli, ei pitäisi olla mitään merkitystä siinä, sijoitetaanko oppilas s2-opetukseen vai ei. Toistaiseksi voimassa olevien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan s2-oppimäärää opetetaan kokonaan tai osittain suomi äidinkielenä -oppimäärän

139 Suomessa vallitsee sellainen epäkohta, että väestörekisteriin voi ilmoittaa vain yhden äidinkielen. Näin rekisteri yksinkertaistaa Suomen kielellistä tilannetta, ja rekisterin pohjalta julkaistut tilastot sekä tilastojen pohjalta tehdyt poliittiset päätelmät ja päätökset ovat osin vääristyneitä.

sijaan, jos oppilaan kielitaito ei ole äidinkielen tasoinen eikä hän pärjää äidinkielen oppimäärässä (POPS 2004). Paitsi että natiivin taso kielenoppimisen tavoitteena ei vastaa nykykäsitystä kielitaidon olemuksesta (ks. luku 7.2.3.2; vrt. Kalliokoski 2009), se on myös aivan mahdoton määriteltävä eikä siten auta opettajaa tehtävässä lainkaan. Uusia, vuonna 2016 voimaan tulevia opetussuunnitelman perusteita (ks. OPS 2014) laatinut työryhmä on ottanut ongelman huomioon. Työryhmä on kuullut asiantuntijoita ja opettajia, ja kuvaus siitä, kenelle s2-oppimäärä kuuluu, on yritetty muotoilla paremmin nykytilannetta vastaavaksi.

Parissakymmenessä vuodessa on kasvanut sukupolvi, joiden etnisyyttä ja myös kielellistä repertuaaria voi luonnehtia uudenaikaisiksi. Heidän vanhempansa ovat tulleet vaikkapa Somaliasta, Irakista tai Turkista, mutta nuoret ovat kasvaneet suomalaiskaupunkien lähiöissä. He viettävät iltansa suomalaisissa kauppakeskuksissa, kuluttavat globaalia populaarikulttuuria, skypeävät transnationaalien sukunsa kanssa Amerikkaan, Australiaan, Keski-Eurooppaan ja muihin Pohjoismaihin – ja puhuvat keskenään suomea. Suomi on heidän yhteinen kielensä, koulukielensä, harrastuskielensä ja usein myös yksi kotona käytetyistä kielistä. Suomi kuuluu heidän kielelliseen repertuaariinsa olennaisesti, ja on ideologinen teko kiistää heidän suomenkielisyytensä. Yksikielisyyden ideologia on näkynyt myös oppiaineen ja oppimäärien nimeämisessä. Suomi äidinkielenä -nimitys on kaiku maailmasta, jossa normaalitilanteena nähdään yksi äidinkieli, jota puhuja taitaa parhaiten, käyttää eniten ja johon hän affilioituu. Kun tilanne on tätä moninaisempi, monet tutkijat ja opetuksen kehittäjät ovat heränneet kysymään, voitaisiinko kouluissa opiskella suomen kieltä ja kirjallisuutta jakamatta oppilaita äidinkielisiin ja ei-äidinkielisiin. Tällaista ehdotetaan esimerkiksi kielipoliittisessa toimintaohjelmassa *Suomen kielen tulevaisuus* (Hakulinen ym. 2009). Opetussuunnitelmatyöryhmä näyttääkin ottavan osin uuden suunnan myös oppimäärien nimitysten osalta: Opetussuunnitelman luonnoksissa on edelleen äidinkieli ja kirjallisuus -kokonaisuus (OPS 2014). Sen alle sijoittuvat muun muassa oppimäärät suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä korvaa siis aiemman suomi äidinkielenä -oppimäärän, ja on siten avoimempi kuvaamilleni uusille etnisyyksille ja monikielisyydelle.

Pohdiskeluni kohteena ei siis ole niinkään suomi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen, vaan kysymys siitä, miten ja kenelle kielellisesti etnisesti ja kielellisesti moninaisessa koulussa kohdistetaan se oppimäärä, joka ennen on suunnattu yksikielisille suomenkielisille. Muun muassa suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmatyöryhmän jäsen Katriina Rapatti on eri yhteyksissä esittänyt, että voitaisiin luoda kaikille yhteinen oppiaine suomen kieli ja kirjallisuus, johon siirryttäisiin mahdollisimman nopeasti s2-opetuksesta (ks. esim. *Ylioppilaslehti* 4/2013). Sisällöt voisivat olla yhteisiä: kenellekään ei olisi haittaa siitä, että suomen

kielen rakenteita opiskeltaisiin silläkin tavalla, kuin niitä tähän asti on opiskeltu s2-opetuksessa. Päinvastoin se, että oppilaat katsovat suomea hieman eri näkökulmista, toisi opetukseen analyttisen aspektin ja kasvattaisi kielitietoisuutta. Kielitietoisien koulun ajatukseen, joka on ollut myös opetussuunnitelmatyön taustalla, kuuluu lisäksi periaate, että kielitaitoa ja -tietoutta ei kehitetä vain äidinkielen tunneilla vaan kaikissa kieliaineissa ja vieläpä kaikissa oppiaineissa (ks. Harmanen 2013; vrt. Tainio & Harju-Luukkainen 2013). Analyysini tukee tällaista näkemystä: aineistostani on selvästi nähtävissä, miten kielen ja sisällön oppiminen esimerkiksi historiassa ja biologiassa kietoutuvat yhteen – ja tämä koskeen niin maahanmuuttajataustaisten kuin suomalaistaustaistenkin oppimista. Kielellinen ja etninen moninaistuminen kutsuu kehittämään koulua, jossa yksilöiden ja yhteisöjen kielellinen diversiteetti on ”oletusasetus” sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin erityisjärjestelyjä vaativana poikkeuksena yksikielisuuden normiin.

7.3 KENELLE KIELI KUULUU?

Kun uloshengitysilma virtaa ääntöelimistön läpi, sitä manipuloidaan eri tavoin. Syntyy erilaisia äänneitä ja niiden erilaisia yhdistelmiä. Niistä syntyy morfeemeja, joihin aletaan liittää merkityksiä. Syntyy kieltä. Kun kuulemme kieltä, teemme jatkuvasti arvioita siitä, kenen äänen kuulemme, ja tulkitsemme puhujan suhdetta sekä omaa suhdettamme tuohon ääneen. Käymme metapragmaattista neuvottelua siitä, kenelle äännet kuuluvat – missä ovat kielen sosiaaliset rajat. Kaikki tämän tutkimuksen kysymykset ja pohdinnat voi liittää kysymykseen siitä, kenelle kieli kuuluu. Siitä on kysymys silloin, kun etinen sibilantti tai nouseva sävelkulku tulkitaan teinityttöjen kieleksi, silloin kun *wallahi, mä vannon* tai *waryaa* tulkitaan monietnistien itähelsinkiläisten nuorisoporukoiden kieleksi, silloin kun jokin tulkitaan suomalaisen tai ei-suomalaisen tavaksi puhua.

Neuvottelua kielen sosiaalisista rajoista käydään aivan paikallisesti, pienissä piireissä, ruohonjuuritasolla, pienessä mittakaavassa: esimerkiksi kaveriporukoissa, perheissä, koululuokissa. Kieleilijät ovat kuitenkin myös poliittisia ja ideologisia. Heillä on käsityksiä siitä, mikä kussakin tilanteessa on hyvää, mikä huonoa kieltä ja millainen kieli sopii kullekin puhujalle. Mittakaavat kasvavat: kielestä tulee vallan väline ja sitä käytetään sosiaalisen, ideologisen ja poliittisen erottelun keinona. Kaveriporukassa sanktio sopimattomasta kielestä voi olla pilkkanauru; yhteiskunnan tasolla osattomuus ja ulkopuolisuus.

Siinä, että kielelliset merkit voivat viitata konkreettista käsillä olevaa kontekstiaan laajempiin kokonaisuuksiin – siis sosiaalisessa indeksisyydessä – piilee merkittävä osa kielen vuorovaikutustehoa. Tuon tehon huomaa etenkin silloin, kun kieleilijät kaikista normeista huolimatta ylittävät kielen sosiaaliset rajat. Tällöin syntyy äänten

dissonanssi, joka haastaa tulkitsemaan uudestaan kielellisten merkkien merkitystä ja puhujien suhdetta eri ääniin. Maailma hengittää moniäänisyyttä, ilmaa eri äänten ja puhujien välillä. Kielenylitys on dynaaminen ja dialoginen voima, joka ravistelee merkkien indeksistä kenttää ja sysää alulle uusia rekisteriytymisprosesseja. Käsitys siitä, kenelle ja millaiseen tilanteeseen kielelliset merkit kuuluvat, muuttuu.

LÄHTEET

- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113/3: 402–423.
- Aaltonen, Sanna – Honkatukia, Päivi (toim.) 2002: *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Agha, Asif 2003: The social life of cultural value. – *Language and Communication* 23 (3/4): 231–273.
- Agha, Asif 2005: Voice, footing and enregisterment. – *Journal of Linguistic Anthropology* 15/1: 38–59.
- Agha, Asif 2007: *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aho, Eija – Karlsson, Fred – Lennes, Mietta – Toivola, Minnaleena (tekeillä): Aikuisten maahanmuuttajien suomen ääntämisestä. Artikkelikäsikirjoitus.
- Ahtosalo, Milja 2010: Kahden suomi toisena kielenä –opettajan yksikön 1. persoonan pronominin variaatiosta. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Ahtosalo, Milja 2012: Minän monet muodot: Yksikön 1. persoonan pronominin variaatio neljän suomi toisena kielenä -opettajan puheessa. Pro gradu -työ. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Ainiala, Terhi 2006: Helsingin nimet. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 100–122. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Ainiala, Terhi – Halonen, Mia 2011: Somalialaistaustaiset nuoret nimistönkäyttäjinä Itä-Helsingissä. – *Virittäjä* 115: 193–220.
- Alim, H. Samy 2009: Introduction. – H. Samy Alim, Awad Ibrahim & Alastair Pennycook (toim.), *Global linguistic flows. Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language* s. 1–22. New York: Routledge.
- Anderson, Benedict 1983: *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Androutsopoulos, Jannis – Scholz, Arno 2013: Spaghetti funk: Appropriations of hip-hop culture and rap music in Europe. – *Popular Music and Society* 26/4: 463–479.
- Anhava, Jaakko 1999: *Maailman kielet ja kielikunnat*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Antaki, Charles – Widdicombe, Sue (toim.) 1998: *Identities in Talk*. London: Sage.
- Appel, René – Schoonen, Rob 2005: Street language: A multilingual youth register in the Netherlands. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26/2: 85–116.
- Atkinson, Paul – Coffey, Amanda – Delamont, Sara – Lofland, John – Lofland, Lyn (toim.) 2007 [2001]: *Handbook of Ethnography*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.
- Auer, Peter 1992: Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. – Peter Auer & Aldo Li Luzio (toim.), *The Contextualization of Language* s. 1–38. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Auer, Peter (toim.) 1998: *Code-switching in Conversation. Language, Interaction and Identity* s. 29–50. London: Routledge.
- Auer, Peter 1999: From codeswitching via language mixing to fused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech. – *The International Journal of Bilingualism* 3/4: 309–332.
- Auer, Peter 2003: “Türkenslang”: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. – Annelies Häcki-Buhofer, Lorenz Hofer, Hansjakob Schneider, Teresa Tschui & Eva L. Wyss (toim.), *Spracherwerb und Lebensalter. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstag von Harald Burger* s. 255–264. Basel/Tübingen: Francke.
- Auer, Peter (toim.) 2007: *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Language, Power and Social Processes 18. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Auer, Peter – Dirim, İnci 2003: Socio-cultural orientation, urban youth styles and the spontaneous acquisition of Turkish by non-Turkish adolescents in Germany. – Jannis Androutsopoulos & Alexandra Georgakopoulou (toim.), *Discourse Constructions of Youth Identities* s. 223–246. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Austin, J.L. 1962: *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Back, Les 1996: *New Ethnicities and Urban Culture. Racisms and Multiculture in Young Lives*. Race and representation 2. London: UCL Press.
- Badawi, Elsaid – Carter, Michael G. – Gully, Adrian 2004: *Modern Written Arabic: a Comprehensive Grammar*. London/New York: Routledge.
- Bahtin, Michael 1981: *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bahtin, Michael 1986: The problem of speech genres. – *Speech Genres and Other Late Essays* s. 60–102. Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, Michael 1997: Positioning between structure and performance. – *Journal of Narrative and Life History* 7: 335–342.
- Bauman, Richard 1977: *Verbal Art as Performance*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.

- Bell, Allan 2001: Back in style: Reworking audience design. Penelope Eckert & John R. Rickford (toim.), *Style and Sociolinguistic Variation* s. 139–169. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhabha, Homi 1994: *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Biber, Douglas – Finegan, Edward 1988: Adverbial stance types in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. – *Text 9(1)*: 93–124.
- Bijvoet, Ellen – Fraurud, Kari 2010: ‘Rinkeby Swedish’ in the mind of beholder. Studying listeners’ perceptions of language variation in multilingual Stockholm. – Pia Quist & Bente A. Svendsen (toim.), *Multilingual Urban Scandinavia* s. 170–188. *New Linguistic Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bisang, Walter 2011: Variation and reproducibility in linguistics. – Siemund, Peter (toim.), *Linguistic Universals and Language Variation* s. 237–263. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Blackledge, Adrian – Creese, Angela 2010: Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? - *The Modern Language Journal 94/1*: 103–115.
- Block, David 2003: *Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, David 2013: *Social Class in Applied Linguistics*. New York: Routledge.
- Blom, Jan-Petter – Gumperz, John J. 1972: Social meaning in linguistic structures: code switching in Northern Norway. – J. J. Gumperz & Dell Hymes (toim.), *Directions in Sociolinguistics* s. 407–434. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC.
- Blommaert, Jan 2007: On scope and depth in linguistic ethnography. – *Journal of Sociolinguistics 11/5*: 682–688.
- Blommaert, Jan 2010: *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge approaches to language contact. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan – Backus, Ad 2011: ‘Knowing language’ in superdiversity. – Working Papers in Urban Language and Literacies. Paper 67. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/lde/publications/workingpapers/67.pdf> (15.10.2013).
- Blommaert, Jan – Dong, Jie 2010: Language and movement in space. – Nikolas Coupland (toim.), *The Handbook of Language and Globalization* s. 367–385. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011: Language and Superdiversity. - *Diversities 13/2*: 1–21. Unesco.
- Blommaert, Jan – Leppänen, Sirpa – Pahta, Päivi – Räisänen, Tiina (toim.) 2012: *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Bourdieu, Pierre 2013 [1977]: *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyd, Sally 2010: Research on language in multilingual urban settings in Sweden. – Pia Quist & Bente A. Svendsen 2010 (toim.), *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices* s. 1–5. Bristol & Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Bremer, K. – Roberts, C. – Vasseur, M.T. – Simonot, M. – Breeder, P (toim.) 1996: *Achieving Understanding*. London: Longman.
- Briggs, Charles L. – Bauman, Rickhard 1992: Genre, intertextuality and social power. – *Journal of Linguistic Anthropology* 2/2: 131–172.
- Buchholtz, Mary 2009: From stance to style. – Alexandra Jaffe (toim.), *Stance. Sociolinguistic Perspectives* s. 146–170. New York: Oxford University Press.
- Buchholtz, Mary 2011: *White kids. Language, Race and Styles of Youth Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundeszentrale für Politische Bildung 2012: Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950. - <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutscher-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950?p=all>. (8.8.2014).
- Cameron, Deborah 1990: Demythologizing sociolinguistics. – John E. Joseph & Talbot J. Taylor (toim.), *Ideologies of language* s. 79–93. London: Routledge.
- Carlson, Marvin 2005: *Esitys ja performanssi. Kriittinen johdatus*. Suom. Riina Maukola. Helsinki: Like.
- Chaudron, Charles 1988: *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chomsky, Noam 1971: *Chomsky: selected readings*. Toimittaneet J. P. B. Allen and Paul Van Buren. London, New York: Oxford University Press.
- Cheshire, Jenny – Kerswill, Paul – Fox, Sue – Torgersen, Eivind 2011: Contact, the feature pool and the speech community: The emergence of Multicultural London English. – *Journal of Sociolinguistics* 15/2: 151–196.
- Clyne, Michael 2000: Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. – *Sociolinguistica* 14: 83–89.
- Cornips, Leonie – Jaspers, Jürgen – De Rooi, Vincent 2014: The politics of labeling youth vernaculars in the Netherlands and Belgium. – *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 127. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP127.pdf> (8.8.2014).
- Couper-Kuhlen, Elizabeth 1999: Coherent voicing: On prosody in conversational reported speech. – W. Bublitz & U. Lenk (toim.), *Coherence in Spoken*

- and *Written Discourse: How to Create it and how to Describe it* s. 11–32. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Coupland, Nikolas 2007: *Style. Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, Nikolas (toim.) 2010: *The Handbook of Language and Globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cowley, Stephen 2005: Linguaging: How babies and bonobos lock on to human modes of life – *International Journal of Computational Cognition* 3/1: 44–55.
- Creese, Angela 2008: Linguistic Ethnography. – K.A. King & N.H. Hornberg (toim.), *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition. Vol 10: Research methods in language and education* s. 229–230. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cutler, Cecilia 1999: Yorkville crossing: White teens, hip hop, and African American English. – *Journal of Sociolinguistics* 13/4: 428–442.
- Cutler, Cecilia 2009: “You shouldn’t be rappin’, you should be skateboardin’ the X-games”: the coconstruction of whiteness in an MC battle. – H. Samy Alim, Awad Ibrahim & Alastair Pennycook (toim.), *Global Linguistic Flows. Hip hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language* s. 79–96. New York: Routledge.
- Davies, Bronwyn – Harré, Rom 1990: Positioning: The discursive production of selves. – *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20/1: 43–63.
- Day, Dennis – Kjaerbeck, Susanne 2013: ‘Positioning’ in the conversation analytic approach. – *Narrative Inquiry* 23/1: 16–39.
- Deegan, MaryJo 2007[2001]: The Chicago School of Ethnography. – Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* s. 11–25. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.
- De Fina, Anna 2013: Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes. – *Narrative Inquiry* 23/1: 40–61.
- Depperman, Arnuld 2007: Playing with the voice of the other: Stylized “Kanaksprak” in conversations among German adolescents. – Peter Auer (toim.), *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity* s. 32–360. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Depperman, Arnuld 2013: How to get a grip on identities-in-interaction: (What does ‘positioning’ offer more than ‘membership categorization’? Evidence from a mock story. – *Narrative Inquiry* 23/1: 62–88.
- Dirim, İnci 2005: Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft. – Volker Hinnenkamp & Katharina Meng (toim.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* s. 19–50. Tübingen: Günter Narr Verlag.

- Dufva, Hannele – Aro, Mari – Suni, Minna – Salo, Olli-Pekka 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e* 3: 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>
- Dwyer, Claire 1998: Contested Identities. Challenging dominant representations of young British Muslim women. – Tracey Skelton & Gill Valentine (toim.), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*. s. 51–65. London/New York: Routledge.
- Duranti, Alessandro 1997: *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope 1989: *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Eckert Penelope 2000: *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- Eckert, Penelope 2005: Variation, convention, and social meaning. – Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland CA. Jan. 7, 2005. <http://www.stanford.edu/~eckert/EckertSA2005.pdf>. (22.9.2008)
- Eckert, Penelope 2008: Variation and the indexical field. – *Journal of sociolinguistics* 12/4: 53–76.
- Eckert, Penelope 2012: Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. – *Annual Review of Anthropology* 41: 87–100.
- Eckert, Penelope – McConnell-Ginet, Sally 1992: Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. – *Annual Review of Anthropology* 21: 461–490.
- Elihay, J. 2006: *The Olive Tree Dictionary. A Transliterated Dictionary of Conversational Eastern Arabic (Palestinian)*. Jerusalem: Minerva Instruction & Consultation.
- Emerson, Robert M. – Fretz, Rachel I. – Shaw, Linda L. 2007 (2001): Participant observation and field notes. – Atkinson ym. 2007 [2001] (toim.), *Handbook of Ethnography* s. 352–369. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.
- Errington, J. Joseph 1985: On the nature of the sociolinguistic sign: Describing the Javanese speech levels. – Mertz, Elizabeth & Richard J. Parmentier (toim.): *Semiotic Mediation* s. 287–310. Orlando, Florida: Academic Press.
- Ervin-Tripp, Susan 1972: On sociolinguistic rules: Alternation and co-occurrence. – Hymes, Dell & Gumperz, John J. 1972 (toim.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* s. 213–250. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

- Etelämäki, Marja 2006: *Toiminta ja tarkoite. Tutkimus suomen pronominita tämä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Etelämäki, Marja – Herlin, Ilona – Jaakola, Minna – Visapää, Laura 2009: Kielioppi käsitteistyksenä ja toimintana. Kognitiivista kielioppia ja keskusteluanalyysia yhdistämässä. – *Virittäjä* 113/2: 162–187.
- EV = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003. Suom. Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Ferguson, Charles 1975: Toward a characterization of English foreigner talk – *Anthropological Linguistics* 17/1: 1–14.
- Ferguson, Charles 1986: Simplified registers and linguistic theory. – Loraine Obler & Lise Menn (toim.), *Exceptional Language and Linguistics. Perspectives in Neurolinguistics, Neuropsychology, and Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Firth, Alan – Wagner, Johannes 1997: On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA-Research. – *The Modern Language Journal* 81: 285–300.
- Fishman, Joshua 1972: *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Fought, Carmen 2002: Ethnicity. – J. K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (toim.), *The Handbook of Language Variation and Change* s. 444–472. Oxford: Blackwell.
- Fox, Sue – Arfaan Khan – Eivind Torgersen 2011: The emergence and diffusion of multicultural London English. – Friederike Kern & Margret Selting (toim.), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas* s. 19–44. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- France, Alan 2007: *Understanding Youth in Late Modernity*. Berkshire: Open University Press.
- Franceschini, Rita 1998: Code-switching and the notion of code in sociolinguistics: proposals for a dual focus model. – Peter Auer (toim.), *Code-switching in Conversation. Language, interaction and identity* s. 51–72. London: Routledge.
- Fraurud, Kari – Bijvoet, Ellen 2004: Multietnisk ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. – Kenneth Hyldenstam & Inger Lindberg (toim.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* s. 389–417. Lund: Studentlitteratur.
- Freywald, Ulrike – Mayr, Katharina – Özçelik, Tiner – Wiese, Heike 2011: Kiezdeutsch as a multiethnolect. – Friederike Kern & Margret Selting (toim.), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas* s. 45–74. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Frick, Maria 2013: *Emergent Bilingual Constructions: Finnish-Estonian Codeswitching in Interaction*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto.
- García, Ofelia – Wei, Li 2014: *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gass, Susan M. – Mackey, Alison 2000: *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. London: Taylor & Francis.
- Geertz, Clifford 1973: *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, inc. Publishers.
- Georgakopoulou, Alexandra 2007: *Small stories, Interaction and Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Georgakopoulou, Alexandra 2008: 'On MSN with buff boys': Self- and other-identity claims in the context of small stories. – *Journal of Sociolinguistics* 12/5: 597–626.
- Georgakopoulou, Alexandra 2013: Building iterativity into positioning analysis. A practice-based approach to small stories and self. – *Narrative Inquiry* 23:1: 89–110.
- Giddens, Anthony 1979: *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Giles, Howard – Coupland 1991: *Language: Contexts and Consequences*. Mapping Social Psychology Series. Buckingham: Open University Press.
- Gilroy, Paul 1987: *There Ain't no Black in the Union Jack*. London: Hutchinson.
- Gilroy, Paul 1993: *Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.
- Goffman, Erving 1971: *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books.
- Goffman, Erving 1981: *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving 1986: *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness 2006: *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Gordon, Tuula – Hynninen, Pirkko – Lahelma, Elina – Metso, Tuija – Palmu, Tarja – Tolonen, Tarja 2007: Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma, Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 41–65. Vastapaino: Tampere.
- Grosjean, François 2001: The bilingual's languages modes. – J. Nicol (toim.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* s. 1–22. Oxford: Blackwell.

- Gumperz, John 1972: Introduction. – Dell Hymes & John J. Gumperz (toim.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* 1–25. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC.
- Gumperz, John 1982a: *Discourse Strategies*. Studies in Interactional Sociolinguistics 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John 1982b: *Language and Social Identity*. Studies in Interactional Sociolinguistics 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John 1992: Contextualization revisited. – Peter Auer & Aldo di Luzio (toim.), *The Contextualization of Language* s. 39–54. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gumperz, John & Cook-Gumperz, Jenny 2007: A postscript: Style and identity in interactional sociolinguistics. – Auer, Peter (toim.): *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity* s. 477–502. Language, Power and Social Processes 18. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Günthner, Susanne 1999: Polyphony and the layering of voices in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. – *Journal of Pragmatics* 31: 685–708.
- Haakana, Markku 2011: *Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet*. – *Virittäjä* 115/1: 36–67.
- Haakana, Markku – Kalliokoski, Jyrki (toim.) 2005: *Referointi ja moniäänisyys*. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haikkola, Lotta 2012: *Monipaikkainen nuoruus. Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitos.
- Hakulinen, Auli 1989: Keskustelun luonnehtimisesta konteksti- ja funktionaalisten tekijöiden nojalla. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja I* s. 41–72. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hakulinen, Auli 1990: Kuka puhuu kertomuksessa eli naisten kutsut. – *Naistutkimus – Kvinnoforskning* 1: 4 – 19.
- Hakulinen, Auli 2001: Eräistä diskurssipartikkelin *kyl(lä)* käyttötavoista keskustelussa. – Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkkuna (toim.), *Lukemisto: kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä* s. 412–434. Suom. Marja-Leena Sorjonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 816. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, Auli – Kalliokoski, Jyrki – Kankaanpää, Salli – Kanner, Antti – Koskeniemi, Kimmo – Laitinen, Lea – Maamies, Sari – Nuolijärvi, Pirkko 2009: *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf (14.12.2014).

- Hall, Stuart 1989: *New ethnicities*. – David Morley & Kuan Hsin-Cheng (toim.), *Critical Dialogues in Cultural Studies* s. 441–449. London: Routledge.
- Hall, Stuart 1999: *Identiteetti*. Suom. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Vastapaino: Tampere.
- Halonen, Mia 2007: Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. – *Nuorisotutkimus* 25/4: 33–49.
- Halonen, Mia 2009a: Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113/3: 329–355.
- Halonen, Mia 2009b. Islam alakoulussa: Koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä. – *Nuorisotutkimus* 27/3: 23–37.
- Halonen, Mia 2012a: Rikkinäisiä ja likaisia. Kieli-ideologiset prosessit kielentutkimuksen diskursseissa. – *Virittäjä* 3: 443–462.
- Halonen, Mia 2012b: Skills as performances: Literacy practices of Finnish sixth-graders. – Anne Pitkänen-Huhta & Lars Holm (toim.), *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic countries* s. 121–141. Bristol: Multilingual Matters.
- Halonen, Mia – Kokkonen, Marja 2008: “Loppu-ännät puuttuu” “Toivotaan sujuvaa puhetta!” Lapsi- ja aikuisoppijoiden kielenoppimis- ja arviointikontekstien erot. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 109–140. Kakkoskieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden laitos.
- Halonen, Mia – Lappalainen, Hanna 2015: Itsestään selvää ja pääteltävissä Vastauksen intonaatio tiedon ja tietämisen muokkaajana haastatteluissa. Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 444–495. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halonen, Mia – Leppänen, Sirpa (tulossa): ‘Pissis stories’: the Self and the other as gendered, sexualized and class-based performance on social media. – Sirpa Leppänen, Samu Kytölä & Elina Westinen (toim.), *Discourse and Identification: Diversity and Heterogeneity in Social Media Practices*. Routledge Series Studies in New Media and Cyberculture. London: Routledge.
- Hammersley, Martyn 1990: *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide*. Aspects of Modern Sociology. London/New York: Longman.
- Hammersley, Martyn 1992: *What’s Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London/New York: Routledge.
- Hammersley, Martyn 2007: Reflections on linguistic ethnography. – *Journal of Sociolinguistics* 11/5: 689–695.
- Hammersley, Martyn – Atkinson, Paul 1995 [1983]: *Ethnography. Principles in Practice*. 2nd Edition. London/New York: Routledge.

- Hanks, William 1992: The indexical ground of deictic feference. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon* s. 44–77. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language. Cambridge University Press.
- Hanks, William 2005: Pierre Bourdieu and the practices of language. – *Annual Review of Anthropology* 34: 67–83.
- Hansen, Randall 2003: Migration to Europe since 1945: its history and its lessons. – *The Political Quarterly* 74 (s1): 25–38.
- Harmanen, Minna 2013: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/> (13.12.2014).
- Harris, Roxy 2006: *New Ethnicities and Language Use*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- He, Agnes Weiyun – Young, Rickhard 1998: Language proficiency interviews: a discourse approach. – Agnes Weiyun He & Richard Young (toim.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* s. 1–23. Studies in Bilingualism 14. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- Hebdige, Dick 1979: *Subculture. The Meaning of Style*. London/New York: New Accents. Methuen.
- Helasvuo, Marja-Liisa – Laitinen, Lea 2006: Person in Finnish. Paradigmatic and syntagmatic relations in interaction. – Marja-Liisa Helasvuo & Lyle Campbell (toim.), *Grammar from the Human Perspective: Case, space and person in Finnish* s. 173–208. Current Issues in Linguistic Theory 177. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Heller, Monica (toim.) 2007: *Bilingualism: A Social Approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Heller, Monica 2008: Language and the nation-state: Challenges to sociolinguistic theory and practice. – *Journal of Sociolinguistics* 12/4: 504–524.
- Hellerman, John 2008: *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Helsingin kaupungin tietokeskus 2013: *Helsinki alueittain 2013* http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/14_04_22_Helsinki_alueittain_2013_Tikkanen.pdf (12.8.2014).
- Helsinki Region Infoshare - <http://www.hri.fi/fi/> (12.8.2014).
- Heritage, John 1984: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. – J. M. Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of Social action* 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hewitt, Roger 1986: *White Talk, Black Talk: Inter-Racial Friendship and Communication amongst Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgins, Christina 2011: "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS Dichotomy. – Li Wei (toim.), *The Routledge Applied Linguistics Reader*. London/New York: Routledge.
- Honkasalo, Veronika 2011: *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Huhta, Ari – Takala, Sauli 1999: Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piironen (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 179–228. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, Laura 2009: Mikä ihmeen maahanmuuttaja? – Blogikirjoitus blogissa En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. <http://enolerasisti.wordpress.com/2009/12/30/laura-huttunen-mika-ihmeen-maahanmuuttaja/> (15.11.2014).
- Hymes, Dell 1971: Sociolinguistics and the ethnography of speaking. – Edwin Ardener (toim.): *Social Anthropology and Language* s. 47–93. London/New York/Sydney/Toronto/Wellington: Tavistock Publications.
- Hymes, Dell 1972a: On communicative competence. – J. B. Pride & J. Holmes (toim.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, Dell 1972b: *Models of the interaction of language and social Life*. – John Gumperz & Dell Hymes (toim.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* s. 35–71. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC.
- Hymes, Dell 1974: *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell – Gumperz, John 1972 (toim.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC.
- Höckerstedt, Leif 2006: Helsingforssvenskan – vem är du? – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 123–141. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden laitos.
- Irvine, Judith 2001: 'Style' as distinctiveness: The culture and ideology of linguistic differentiation. – Penelope Eckert & John Rickford (toim.), *Style and Sociolinguistic Variation* s. 21–43. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irvine, Judit & Susan Gal 2000: Language ideology and linguistic differentiation. – Paul V. Kroskity (toim.), *Regimes of Language* s. 35–84. Santa Fe: School of American Research.
- Itkonen, Terho 1966: *Kieli ja sen tutkimus*. Universitas 4. Helsinki: WSOY.
- Jaffe, Alexandra (toim.) 2009: *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. New York: Oxford University Press.

- Jakobson, Roman – Waugh, Linda R. 1987 [1979]: *The sound shape of language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jasinskaja-Lahti, Inga – Liebkind, Karmela – Vesala, Tiina 2002: *Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jaspers, Jürgen 2011: Talking like a ‘zerolingual’: Ambiguous linguistic caricatures at an urban secondary school. – *Journal of Pragmatics* 43: 1264–1278.
- Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasiński, Dariusz 2004 (toim.), *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnstone, Barbara 2010: Indexing the local. – Coupland, Nikolas (toim.), *The Handbook of Language and Globalization* s. 386–405. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jokinen P. – Pelkonen M. 1996: Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview) - menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. – *Hoitotiede* 8: 134–141.
- Juusela, Kaisu – Nisula, Katariina 2006 (toim.): *Helsinki kieliyhteisönä*. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Jääskeläinen, Anni 2013: Todisteena äänen kuva. Suomen kielen imitatiivikonstruktiot. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Jørgensen, Jens Normann 2008: Polylingual languaging around and among children and adolescents. – *International Journal of Multilingualism* 5/8: 161–176.
- Jørgensen, Jens Normann 2010: *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students, vol. 1-2*. Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series, vol. K15-16. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Jørgensen, Jens Normann – Karrebæk, Martha Siv – Madsen, Lian Malai – Møller, Janus Spindler 2011: Polylinguaging in Superdiversity. – *Diversities* 13/2. Unesco.
- Jørgensen, Jens Normann – Møller, Janus 2014: Polylingualism and languaging. – Constant Leung & Brian V. Street (toim.), *The Routledge companion to English studies* s. 67–83. New York: Routledge.
- Kalliokoski, Jyrki 1995: Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. – *Virittäjä* 99: 2–24.
- Kalliokoski, Jyrki 2005: *Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä*. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–43. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalliokoski, Jyrki 2006: ”*Omaa panosta omasta vokabulaaristosta.*” Rap-tekstit Stadin slangin kuvina. - Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 299–317. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

- Kalliokoski, Jyrki 2008: Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen –Sara Routari & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa* 349–370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalliokoski, Jyrki 2009: Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. – *Virittäjä* 113/3: 435–443.
- Kallmeyer, Werner (toim.) 1994: *Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin/New York: Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 4.1.
- Kallmayer, Werner 1995: *Kommunikation in der Stadt. Teil 2: Ethnographien von Mannheimer Stadtteilen*. Berlin/New York: Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 4.2.
- Kallmayer, Werner – Keim, Inken 2003: Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. A case study of an immigrant youth-group in Mannheim, Germany. –Jannis Androutsopoulos & Alexandra Georgagopoulou (toim.), *Discourse Constructions of Youth Identities* s. 29–46. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kaukomaa, Timo – Peräkylä, Anssi – Ruusuvuori, Johanna (tulossa): Facial expressions in collaborative modification of emotional stance. – *Research on Language and Social Interaction*.
- Keating, Elisabeth 2007 [2001]: The ethnography of communication. –Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland 2007 [2001] (toim.): *Handbook of Ethnography* s. 285–300. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.
- Keim, Inken 2004: Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim. – *Deutsche Sprache* 32/2: 198–226.
- Keim, Inken 2008 [2007]: *Die "türkischen Powergirls". Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Studien zur Deutschen Sprache 39. 2. painos. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Keim, Inken –Knöbl, Ralf 2011: Linguistic variation and linguistic virtuosity of young "Ghetto"-migrants in Mannheim, Germany. –Friederike Kern & Margret Selting (toim.), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas* 239–264. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kern, Friederike 2011: Rhythm in Turkish German talk-in-interaction. –Friederike Kern – Margret Selting (toim.), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas* 161 – 190. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kielitoimiston sanakirja 2014 – www.kielitoimistonsanakirja.fi (28.11.2014).
- Kiesling, Scott F. 2009: Style as Stance. – Jaffe, Alexandra (toim.), *Stance: Sociolinguistic Perspectives* s. 171-194. New York: Oxford University Press.

- KIKE 2005 = Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kitzinger, C. – Wilkinson, S. 2003: Constructing identities: A feminist conversation analytic approach to positioning in interaction. – Roi Harré & F. Moghaddam (toim.), *The self and others* s. 157–180. Westport, CT: Praeger.
- Klewitz, Gabriele – Couper-Kuhlen, Elizabeth 1999: Quote-unquote. The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences. *Pragmatics* 9(4): 459–485.
- Kokkonen, Marja – Tanner, Johanna 2008: Johdanto: Kielitiedosta kielitaitoon. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 9–20. Kakkoskieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden laitos.
- Korpela, Eveliina 2002: Lapset lääkäreinä ja potilaina. Miten institutionaalisia rooleja ilmaistaan. – *Virittäjä* 106/1: 2–34.
- Kotsinas, Ulla-Britt 2000 [1988]: Rinkebysvenskan – en dialekt? – Britt-Luise Gunnarson, Staffan Hellberg & Christine Svartholm (toim.), *Kontakt, variation och förändring – studier i stockholmspråk. Ett urval uppsatser av Ulla-Britt Kotsinas* s. 59–72. Acta universitatis stocholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian philology. New series 22.
- Kovács, Magdolna 2004: Australiansuomalaiset kielenvaihdon kynnyksellä. – *Virittäjä* 108/2: 200–223.
- Kramsch, Claire – Whiteside, Anne 2007: Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. – *The Modern Language Journal* 91: 907– 922.
- Kurhila, Salla 2003: *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. Department of Finnish Language, University of Helsinki.
- Kurhila, Salla 2006: Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisissä päiväkotiryhmissä. – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana: kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 30–54. Kieli 17. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Kytölä, Samu 2013: *Multilingual Language Use and Metapragmatic Reflexivity in Finnish Online Football Forums. A Study in the Sociolinguistics of Globalization*. Department of Languages, University of Jyväskylä.
- Kytölä, Samu – Androutsopoulos, Jannis 2012: Ethnographic perspectives on multilingual computer-mediated discourse: insights from Finnish football forums on the Web. – Gardner, Sheena & Marilyn Martin-Jones (toim.), *Multilingualism, Discourse and Ethnography* s. 179–196. Routledge Critical Studies in Multilingualism. London: Routledge.
- Kärkkäinen, Elise 2003: *Epistemic Stance in English Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Labov, William 1963: The social motivation of a sound change. – *Word*, 18: 1–42.
- Labov, William 1966: *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics, Washington D.C.
- Labov, William 1972a: *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell
- Labov, William 1972b: On the mechanisms of linguistic change. – John J. Gumperz & Dell Hymes (toim.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* s. 512–538. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Labov, William 2001: The Anatomy of Style-Shifting. – Penelope Eckert & John R. Rickford (toim.), *Style and Sociolinguistic Variation* s. 85–108. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laitinen, Lea 1992: *Välttämättömyys ja persoona. Suomen murteiden nessesiiivisten rakenteiden semantiikkaa ja kielioppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laitinen, Lea 1998: Dramaattinen preesens poeettisena tekona. – Lea Laitinen & Lea Rojola (toim.), *Sanan voima. Keskusteluja performatiivisuudesta* 81–136. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laitinen, Lea – Rojola, Lea (toim.) 1998: *Sanan voima. Keskusteluja performatiivisuudesta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Langacker, Ronald 1990: Subjectification. – *Cognitive Linguistics* 1: 5–38.
- Lankinen, Ninni 2010: Monikielisyys helsinkiläistyttöjen vuorovaikutuksen resurssina. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lankinen, Ninni 2015: ”*Mun veris on gängstaa.*” Somalitaustaisen helsinkiläistyttöjen työlliset käytänteet. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 267–293. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lantto, Hanna 2015: *Code-Switching in Greater Bilbao. A Bilingual Variety of Colloquial Basque*. The Department of Modern Languages, University of Helsinki.
- Latomaa, Sirkku – Aalto, Eija 2009: Suomi toisena kielenä opetuksen ”ideologiat” ja käytänteet. – *Virittäjä* 113/3: 444–448.
- Lappalainen, Hanna 2004: *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen vuorovaikutuksen tarkastelua*. Suomalaisen Kirjallisuuden seuran toimituksia 964. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lappalainen, Hanna 2009: Mä otan tän. Käynnin syyn esittämisen tavat kioskillä. – Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara (toim.), *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista* s. 90–119. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Lappalainen, Hanna 2015: Omaa vai yhteistä? Nollapersoona, itseen viittaamisen rajat ja kategorisointi. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 403–443. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lappalainen, Sirpa 2007: Havainnoinnista kirjoitukseksi. Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma, Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana* s. 113–134. Vastapaino: Tampere.
- Lappalainen, Sirpa – Hynninen, Pirkko – Kankkunen, Tarja – Lahelma, Elina – Tolonen, Tarja (toim.) 2007: *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Larsen-Freeman, Diane – Long, Michael H. 1991: *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lauranto, Yrjö – Parviainen, Aira – Rainó, Päivi 1993: Morfologiaa vai fraaseja vai molempia? Onko vai yksi tapa opettaa suomea? – *Kieliposti* 4/93: 38–40.
- Lauranto, Yrjö 1996: *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita. Opettajan opas*. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lave, Jean – Wenger, Etienne 1991: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson Hellu, Iris 2012: Oulun seudulla asuvien nuorten suhtautuminen A-loppuisten vokaaliyhitymien pitkävokaalisiin muotoihin. Suomen kielen kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lehtimaja, Inkeri 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunneilla*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Lehtonen, Heini 2004: Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheen variaatio ja monikielisyys. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, Heini 2006a: Morfologinen variaatio maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puheessa. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 255–274. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lehtonen, Heini 2006b: Maahanmuuttajanuoret plurilingvaalisuuden mannekiineina. – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäiväksi* s. 13–29. Kieli 17. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lehtonen, Heini 2008: Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. – Routarinne, Sara & Tuula Uusi-Hallila (toim.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 103–124. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Lehtonen, Heini 2009: Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyys ilmiötä. – Jyrki Kalliokoski & Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat* s. 161–190. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtonen, Heini 2011: Developing multiethnic youth language in Helsinki. – Friederike Kern & Margret Selting (toim.), *Pan-ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Cities. Linguistic studies* s. 291–318. Studies in Language Variation. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lehtonen, Heini 2015: *Sano vai sanoi* – mitä merkitystä on yhdellä i:llä? Jälkitavujen i-loppuisen diftongin sosiaalinen indeksisyys monietnistyvässä Helsingissä. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 84–123. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Le Page, Robert B. – Tabouret-Keller, Andréé 1985: *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepola, Outi 2000: *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leppänen, Sirpa 2007: Youth language in media contexts: insights into the functions of English in Finland. – *World Englishes* 26/2: 149–169.
- Leppänen, Sirpa – Jousmäki, Henna – Kytölä, Samu – Peuronen, Saija – Westinen, Elina 2014: Entextualization and resemiotization as resources for identification in social media. – Sargeant Philip & Caroline Tagg (toim.), *The Language of Social Media: Communication and Community on the Internet* s. 112–138. Basingstoke: Palgrave.
- Lepämaa, Anna-Liisa 1993: Vierassuomen opettamisesta. – *Kieliposti* 3/93: 20–22.
- Levinson, Stephen 1979: Activity types and language. – *Linguistics* 17: 365 – 399.
- Lindgren, Anna-Riitta 2006: Saamen kielen Helsingissä. Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 162–180. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lyytikäinen, Erkki 1995: Naisten sävel. – Lyytikäinen, Erkki: *Bikini-rajaus. Näkökulmia kieleen* 54–55. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lähteenmaa, Jaana 1991: *Hip-hoppareita, lähiöläisiä ja kulturelleja: nuorisoryhmistä 80-luvun lopun Helsingissä*. Helsingin kaupungin nuorisosiainkeskus.
- Lähteenmaa, Jaana 2002: *Tyttöjä pelastamassa. Mistä ja miksi?* – Sanna Aaltonen & Päivi Honkatukia (toim.), *Tulkintoja tytöistä* s. 271–286. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Madsen, Lian Malai – Kaerrebak, Martha Sif – Møller, Janus Spindler 2013: The Amager project: A study of language and social life among minority children & youth. – *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 102. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/download.aspx> (15.10.2013).
- Madsen, Lian Malai – Kaerrebak, Martha Sif – Møller, Janus Spindler (toim.) (tulossa 2015): *Everyday Linguaging: Collaborative research on the language use of children and youth*. Trends in Applied Linguistics. Berliini: Mouton de Gruyter.
- Maegaard, Marie 2006: Arvostelu teoksesta Otterup, Tore 2005: "Jag känner mej begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Göteborgstudier i nordisk språkvetenskap 2. Göteborg: Institutionen för svenska språket. – *Journal of Sociolinguistics* 10/2.
- Maegaard, Marie 2010: Linguistic practice and stereotypes among Copenhagen adolescents. – Pia Quist & Bente A. Svendsen (toim.), *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices* s. 189–206. Bristol: Multilingual Matters.
- Maher, John J. 2010: Metroethnicities and metrolanguages. – Nikolas Coupland (toim.), *The Handbook of Language and Globalization* s. 575–591. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mantila, Harri 2004: Murre ja identiteetti. – *Virittäjä* 108/3: 322–346.
- Matras, Yaron 2011: Universals of Structural Borrowing. – Peter Siemund (toim.), *Linguistic Universals and Language Variation* s. 200–229. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Maynard, Douglas W. 2003: *Bad news, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNamara, Tim 1996: "Interaction" in second language performance assessment. Whose performance? – *Applied linguistics* 18: 446–466.
- McNamara, Tim 2001: Language assessment as social practice: challenges for research. – *Language Testing* 18/4: 333–349.
- Mendoza-Denton, Norma 2002: Language and identity. – J. K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (toim.), *The Handbook of Language Variation and Change* s. 457–500. Oxford: Blackwell.
- Meyerhoff, Miriam 2002: Communities of Practise. – J.K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (toim.), *The Handbook of Language Variation and Change* s. 526–548. Oxford: Blackwell.
- Mielikäinen, Aila – Palander, Marjatta 2002: Suomalaisten murreasenteista. – *Sananjalka* 44: 86–109.
- Mielikäinen, Aila – Palander, Marjatta 2014: *Miten suomalaiset puhuvat murteista? Kansanlingvistinen tutkimus metakielestä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Milani, Tommaso 2010: What's in a name? Language ideology and social differentiation in a Swedish print-mediated debate. – *Journal of Sociolinguistics* 14/1: 116–142.
- Mäntynen, Anne – Halonen, Mia – Pietikäinen, Sari – Solin, Anna 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 3: 325–348.
- Mononen, Kaarina 2013: *Inkerinsuomalaisten suomen kielen käyttö Pietarissa ja sen lähialueella*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto.
- Mufwene, Salikoko S. 2008: *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. London/New York: Continuum.
- Muikku-Werner, Pirkko 1992: “Anteeks, sainko kynänne hetkeks?” Suomen kielen oppijan pragmaattisia ongelmia. *Acquisition of Language – Acquisition of Culture. A FinLa Yearbook 1992* s. 281–296.
- Mustajoki, Arto 2009: Venäjän kielen monet kasvot. – *Idäntutkimus* 2: 70–74.
- Mustajoki, Arto – Protassova, Jekaterina 2010: Esipuhe: puhutun kielen tutkimuksen traditioita rusistiikassa. – *Puhe ja kieli* 30/2: 57–61.
- Møller, Janus Spindler – Holmen, Anne – Jørgensen, Jens Normann 2012: Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school – a critical view on the 4th grade slump. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: 1–23.
- Nayak, Anoop 2003: *Race, Place and Globalisation. Youth Cultures in a Changing World*. Oxford/New York: Berg.
- Newman, Michael 2009: That's all a concept, it's nothing real: Reality and lyrical meaning in rap. – H. Samy Alim, Awad Ibrahim & Alastair Pennycook (toim.), *Global Linguistic Flows. Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language* s. 195–212. New York: Routledge.
- Niemi, Jarkko 2013: Tiedon rajat ja vuorovaikutus. Toteamukseen tai vaihtoehtokysymykseen vastaavat VOI OLLA-rakenteet. – *Virittäjä* 117/2: 201–241.
- Niemi, Laura 2015: Slangi ja uskonnollinen sanasto osana kolmen nuoren aikuisen ja heidän seurakuntaryhmänsä tyyliä. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 294–322. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Norton, Bonny 1997: Language, identity, and the ownership of English. – *TESOL QUARTERLY* 31/3: 409–429.
- Norton, Bonny 2000: *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen 2011: Identity, language learning and social change. – *Lang. Teach.* 44.4: 412–446.

- Nuolijärvi, Pirkko 1986a: *Kolmannen sukupolven kieli. Helsinkiin muuttaneiden suurten ikäluokkien eteläpohjalaisten ja pohjoissavolaisten kielellinen sopeutuminen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nuolijärvi, Pirkko 1986b: *Kieliyhteisön vaihto ja muuttajan identiteetti*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nuolijärvi, Pirkko 2006: Helsingin kieliolot 2000-luvun alussa. Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 319–335. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Nyky-suomen sanakirja* 1992 [1967]. Helsinki: WSOY.
- Ochs, Elinor 1992: Indexing gender. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* s. 335–358. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor – Capps, Lisa 2001: *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Office for National Statistics 2013: Non-UK Born Census Populations 1951–2011. <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census-analysis/immigration-patterns-and-characteristics-of-non-uk-born-population-groups-in-england-and-wales/non-uk-born-census-populations-1951---2011---full-infographic.html> (8.8.2014).
- Ogden, Richard – Routarinne, Sara 2005: The communicative functions of final rises in Finnish intonation. – *Phonetica: international journal of phonetic science* 62/2–4: 160–175.
- OPS 2014 = Vuonna 2016 voimaan tulevien opetussuunnitelmien luonnokset. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> (14.12.2014).
- Opsahl, Tori 2009: *Wolla I swear* this is typical for the conversational style of adolescents in multiethnic areas in Oslo. – *Nordic Journal of Linguistics* 32(2): 221–244.
- Otsuji, Emi – Pennycook, Alastair 2007: Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. – *International Journal of Multilingualism* 6/4: 240–254.
- Otterup, Tore 2005: *“Jag känner mej begåvad bara”*. *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgstudier i nordisk språkvetenskap 2. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Palander, Marjatta 2007: Alueellisen taustan vaikutus murrekäsitukseen. – *Virittäjä* 111: 24–55.
- Palander, Marjatta 2011: *Itä- ja eteläsuomalaisten murrekäsitukset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Palmanto, Mirja 2004: Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytön ja kielitaidon kehittämisestä työharjoittelussa. – *Virittäjä* 108/3: 405–414.

- Paunonen, Heikki 1971: Sosiolingvistinen metodi ja sen sovellus. Arvio kirjasta Labov, William 1966: *The Social Stratification of English in New York City*. – *Virittäjä* 4: 401–412.
- Paunonen, Heikki 1990: ”Se on *hän* suomeksi”. Huomioita kaksikielisten helsinkiläisten suomesta. – Ingrid Almqvist, Per-Erik Cederholm & Jarmo Lainio (toim.), *Från Pohjolas pörten till kognitiv kontakt*. Vänskrift till Erling Wande den 9 maj 1990 s. 190–213. Stockholm Studies in Finnish Language and Literature 6. Department of Finnish, Stockholm University.
- Paunonen, Heikki [1982]: *Suomen kieli Helsingissä. Huomioita Helsingin puhekielen taustasta ja nykyvariaatiosta*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Paunonen, Heikki 2002: *Tsennaaks stadii, bonjaaks slangii?* Helsinki: Sanoma Pro oy.
- Paunonen, Heikki 2005: Helsinkiläisiä puhujaprofileja. – *Virittäjä* 109/2: 162–200.
- Paunonen, Heikki 2006: *Vähemmistökielestä varioivaksi valtakieleksi*. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 13–99. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Paunonen, Heikki 2009: Suomalaisen sosiolingvistiikan ja kielisosiologian näkymiä. – *Virittäjä* 113/4: 557–570.
- Peirce, Charles 1955: *Philosophical writings of Peirce*. Toimittanut Justus Buchler. New York: Dover Publications.
- Pennycook, Alistair 2010: *Language as a Local Practice*. New York: Routledge.
- Peterson, Elizabeth – Vaattovaara, Johanna 2014: *Kiitos and pliis: the relationship of native and borrowed politeness markers in Finnish*. – *Journal of Politeness Research* 10/2: 247–269.
- Pharao, Nicolai – Maegaard, Marie – Møller, Janus Spindler – Kristiansen, Tore 2014: Indexical meanings of [s+] among Copenhagen youth: Social perception of a phonetic variant in different prosodic contexts. – *Language in Society* 43: 1–31.
- Piippo, Irina 2012: *Viewing Norms Dialogically. An Action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Department of Modern Languages, University of Helsinki.
- Piirainen-Marsh, Arja – Tainio, Liisa 2007: Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning* s. 157–179. AFinLA:n julkaisuja 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry.
- Pomeranz, Anita 1986: Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. – *Human Studies* 9: 219–229.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (18.8.2014).

- Preston, Dennis 1996: Whaddayaknow? The modes of folklinguistic awareness. – *Language Awareness* 5/1: 40–74.
- Puuronen, Vesa 2006: *Nuorisotutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Pöysä, Jyrki 2007: Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. – Samuli Hägg & Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* s. 314–343. Tietolipas 226. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Quist, Pia 2000: Ny københavnsk 'multietnolect'. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. – *Danske Talesprog*. Bind 1: 143–211. Institut for dansk dialektforskning.
- Quist, Pia 2005: *Stilistiske praksisser i storbyens heterogene skole – en etnografisk og sociolinguistisk undersøkelse af sproglig variation*. Nordisk Forskningsinstitut, Afdeling for dialektforskning. Københavns Universitet.
- Quist, Pia 2008: Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. – *International Journal of Bilingualism* 12/½: 43–61.
- Quist, Pia 2010: The sociolinguistic study of youth and multilingual practices in Denmark: An overview. – Pia Quist & Bente A. Svendsen 2010 (toim.), *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices* s. 6–11. Bristol: Multilingual Matters.
- Quist, Pia – Svendsen, bente a. 2010 (toim.): *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rajagopalan, Kanavillil 2001: The politics of language and the question of linguistic identity. – *Cauce – Revista de Filología y su Didáctica* 24: 17–28.
- Raevaara, Liisa – Sorjonen, Marja-Leena 2006: Vuorovaikutuksen osanottajien toiminta ja genre. Keskustelunalyysin näkökulma. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 122–150. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Raevaara, Liisa 2015a: Osanottajien identiteetit vuorovaikutuksen resurssina helsinkiläisnuorten keskusteluissa. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* 221–266. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Raevaara, Liisa 2015b: Hyvä päivä olla minä, mä ja meitsi – minän vaihtelevat asemat ja identiteetit helsinkiläisnuorten puheessa. Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 174–216. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rampton, Ben 1995: *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben 1999: Sociolinguistics and Cultural Studies: New Ethnicities, Liminality and Interaction. – *Social Semiotics* 9/3: 355–373.

- Rampton, Ben 2006: *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, Ben 2007: Neo-Hymesian Linguistic Ethnography in the United Kingdom. – *Journal of Sociolinguistics* 11/5: 584–607
- Rampton, Ben – Tustin, Karin – Maybin, Janet – Barwell, Rickhard – Creese, Angela – Lytra, Vally 2004: UK Linguistic ethnography: a discussion paper. Coordinating Committee, UK Linguistic Ethnography Forum. – http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf (16.3.2009).
- Rastas, Anna 2005: Racializing categorization among young people in Finland. – *Young. Nordic journal of youth research* 13(2): 147–166.
- Reckwitz, A. 2002: Towards a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. – *European Journal of Social Theory* 5/2: 243–263.
- Reponen, Anu 2005: Helsingin venäläisväestön paikannimistö. – Terhi Ainiala (toim.), *Kaupungin nimet. Kymmenen kirjoitusta kaupunkinimistöstä* s. 151–163. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Riionheimo, Helka – Kolehmainen, Leena – Meriläinen, Lea 2014: Suomen passiivi kontaktissa. Kieltenvälisiä kytköksiä migraatiossa, toisen kielen omaksumisessa ja kääntämisessä. – *Virittäjä* 118/3: 334–371.
- Rickford, John R. – McNair-Knox, Faye 1994: Addressee- and topic-influenced style shift: A quantitative sociolinguistic study. – Douglas Biber & Edward Finegan (toim.), *Sociolinguistic Perspectives on Register* 235–275. New York: Oxford University Press.
- Rouhikoski, Anu 2015: *Kela-korttii tai jotai henkkarii mukana? A-loppuisten vokaaliyhtymien variantit ja sosiaalinen indeksisyys*. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 125–173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Routarinne, Sara 1997: Kertomuksen rakentaminen. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 138–155. Tampere: Vastapaino.
- Routarinne, Sara 2003: *Tytöt äänessä. Parenteesit ja nouseva sävelkulku kertojan vuorovaikutuskeinoina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Routarinne, Sara 2005: Keskustelupuheen johtolauseiden kielioppia. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 83–113. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Räisänen, Tiina 2013: *Professional Communicative Repertoires and Trajectories of Socialization into Global Working Life*. Jyväskylä Studies of Humanities 216. Jyväskylän yliopisto.
- Saari, Mirja 2006: Stadin ruotsi. Huomioita erään nuorisoryhmän koodin vaihtelusta. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), *Helsinki kieliyhteisönä* s. 142–161. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.

- Saarikivi, Janne & Toivanen, Reetta 2015: Change and maintenance of plurilingualism in the Russian Federation and the European Union. – H. F. Marten – M. Riebler – J. Saarikivi – R. Toivanen (toim.), *Cultural and Linguistic Minorities in the Russian Federation and the European Union* s. 3–30. Cham: Springer.
- Saarikoski, Helena 2001: Mistä on huonot tytöt tehty? Tutkimus huora-sanan käytöstä ja tyttöjen kokemasta kiusaamisesta. Helsinki: Tammi.
- Sacks, Harvey 1984: On doing “being ordinary”. – J.M. Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* s. 513–529. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey 1972: On the analysability of stories by children. – John Gumperz & Dell Hymes (toim.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* s. 329–345. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sacks, Harvey 1992a: *Lectures on Conversation*. Volume I. Toimittanut Gail Jefferson. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey 1992b: *Lectures on Conversation*. Volume II. Toimittanut Gail Jefferson. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.
- Salo, Ulla-Maija 2007: Etnografinen kirjoittaminen. – Sirpa Lappalainen –Pirkko Hynninen – Tarja Kankkunen – Elina Lahelma – Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 227–246. Tampere: Vastapaino.
- Sarhimaa, Anneli 2005: Kieli naisen vastuulla. – Sirpa Huttunen & Pirkko Nuolijärvi (toim.), *Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta* s. 137–161. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Savijärvi, Marjo 2012: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Schatzki, T. 1996: *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel 1987: Between macro and micro. – Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Rickhard Münch & Neil J. Smelser (toim.), *The Micro-Macro Link*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Schegloff, Emanuel 2007a: A tutorial on membership categorization. – *Journal of Pragmatics* 39 s. 462–482.
- Schegloff, Emanuel 2007b: *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. – Sacks, Harvey 1973: Opening Up Closings. *Semiotica* 8: 289–327.

- Schiffrin, Deborah 1990: The management of a cooperative self in argument: The role of opinions and stories. – A. Grimshaw (toim.), *Conflict talk* s. 241–259. Cambridge: Cambridge University Press .
- Schilling-Estes, Natalie 2002: Investigating stylistic variation. – J.K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (toim.), *The Handbook of Language Variation and Change* s. 275–401. Malden: Blackwell.
- Schønning, Signe – Møller, Janus Spindler 2009: Self-recordings as a social activity. *Nordic Journal of Linguistics* 32/2: 245–269.
- Selting, Margret – Auer, Peter – Barden, Birgit – Bergmann, Jörg – Couper-Kuhlen, Elizabeth – Günthner, Susanne – Meier, Christoph – Quasthoff, Uta – Schlobinski, Peter – Uhmann, Susanne 1998: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). – *Linguistische Berichte* 158: 298–325.
- Selting, Margret 2011: Prosody and unit-construction in an ethnic style: The case of Turkish German and its use and function in conversation. – Kern, Friederike & Margret Selting (toim.), *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas* s. 131–160. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Seppänen, Eeva-Leena 1989: Henkilöön viittaaminen puhetilanteessa. – Hakulinen, Auli (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja I* s. 195–222. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997a: Vuorovaikutus paperilla. – Tainio, Liisa (toim.): *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997b: Osallistumiskehikko. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 156–176. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Eeva-Leena 1998: *Läsnäolon pronominit: tämä, tuo, se ja hän viittamassa keskustelun osallistujaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sherman Heyl, Barbara 2007 [2001]: Ethnographic Interviewing. – Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.), *Handbook of Ethnography* s. 369–383. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage.
- Silverberg, Leena 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä? – *Virittäjä* 97: 245–252.
- Silverstein, Michael 1985: On the pragmatic “poetry” of prose. – Deborah Schiffrin (toim.), *Meaning, Form and Use in Context* s. 181–199. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Silverstein, Michael 1992: The indeterminacy of contextualization: when is enough enough? – Peter Auer & Aldo Di Luzio toim., *The Contextualization of Language* s. 55–76. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Silverstein, Michael 2003: Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. – *Language and Communication* 23: 193–229.
- Sinclair, John McH – Brazil, David 1982: *Teacher Talk*. London: Oxford University Press.

- Singh, Rajenda (toim.) 1996: *Towards a critical sociolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Snell, Julia 2010: From sociolinguistic variation to socially strategic stylisation. – *Journal of Sociolinguistics* 14/5: 630–656.
- Somalis in Helsinki* 2014. Open Society Foundations.
- Sorjonen, Marja-Leena 1996: On repeats and responses in Finnish conversation. – Elinor, Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 277–327. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorjonen, Marja-Leena 2001: *Responding in conversation: A study of response particles in Finnish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sorjonen, Marja-Leena – Rouhikoski, Anu – Lehtonen, Heini (toim.) 2015: *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Souto, Anne-Mari 2011: *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografisen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Spreckels, Janet 2008: Identity negotiation in small stories among German adolescent girls. – *Narrative inquiry* 18:2: 393–413.
- Stivers, Tanya – Mondada, Lorenza – Steensig, Jakob 2011 (toim.): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Studies in Interactional Sociolinguistics 29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stough, L.M. 2001: Using stimulated recall in classroom observation and professional development. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457214.pdf> (10.12.2014).
- Storhammar, Marja-Terttu 1994: Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. – *Virittäjä* 98: 97–109.
- Strandell, Harriet 1995: *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Stroud, Christopher 2004: Rinkebyswedish and semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuean perspective. – *Journal of Sociolinguistics* 8/2: 196–214.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna – Lomaa, Sirkku 2012: Dealing with increasing linguistic diversity in schools – Finnish example. – Jan Blommaert – Sirpa Leppänen – Päivi Pahta – Tiina Räisänen (toim.), *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality* s. 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Suomen kielen perussanakirja*. 2001 [1990 – 1994]. Helsinki: Edita.

- Suurpää, Leena 2002: *Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Svendsen, Bente Ailin 2010: Linguistic practices in multilingual urban contexts in Norway: An overview. – Pia Quist & Bente A. Svendsen (toim.), *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices* s. 12 – 16. Bristol: Multilingual Matters.
- Svendsen, Bente Ailin – Røynealand, Unn 2008: Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. – *International Journal of Bilingualism* 12:1&2: 63–83.
- Svennevig, Jan 2008: Trying the easiest solution first in other-initiated repair. – *Journal of Pragmatics* 40/2: 333–348.
- Szcepek Reed, Beatrice 2010: Intonation phrases in natural conversation. A participant's category? – Dagmar Barth-Weingarten (toim.), *Prosody in Interaction* s. 191–213. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tabouret-Keller, Andréé 1997: Language and Identity. – Coulmas, Florian (toim.), *Handbook of Sociolinguistics* s. 315–326. Oxford: Blackwell.
- Tainio, Liisa 2007 (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, Liisa 2008: Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 146 – 164. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tainio, Liisa – Heidi Harju-Luukkainen 2013 (toim.): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tandefelt, Marika 1986: *The Mechanisms of Swedish-finnish Language Shift*. Helsinki: Universitetsforlaget.
- Tandefelt, Marika 1994: Urbanization and language shift. – Bengt Nordberg, Bengt (toim.), *The Sociolinguistics of Urbanization: The Case of the Nordic Countries* s. 246–273. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tanner, Johanna 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Tanner, Johanna – Kokkonen, Marja 2008 (toim.): *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus*. Kakkoskieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- TENK 2012 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto> (2.5.2015.)
- Thibault, P. J. 2011: First-Order languaging dynamics and second-order language: The distributed language view. – *Ecological Psychology*. 23: 210–245.
- Thomason, Sandra 2001: *Language Contact. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Thomason, Sandra – Kaufmann, Terrence 1988: *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Tolonen, Tarja 2001: *Nuorten kulttuurit koulussa*. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Traugott, Elizabeth C. 1989: On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. – *Language* 65: 31–55.
- Tucker, Kenneth 1998: *Anthony Giddens and modern social theory*. London: Sage.
- Tusting, Karin – Maybin, Janet 2007: Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion. – *Journal of Sociolinguistics* 11/5: 575–583.
- Ullmann, Stephen 1962: *Semantics. An introduction to the science of meaning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vaattovaara, Johanna 2009: *Mein tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vaattovaara, Johanna – Soininen-Stojanov, Henna 2006: Pääkaupunkiseudulla kasvaneiden kotiseuturajaukset ja kielelliset asenteet. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.): *Helsinki kieliyhteisönä* s. 223–254. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kirjallisuuden laitos.
- Vaattovaara, Johanna – Halonen, Mia 2015: Missä on ässä? ”Stadilaisen s:n” helsinkiläisyydestä. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski & Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit* s. 40–83. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Valdman, Albert 1981: Sociolinguistics Aspects of Foreigner Talk. – *International Journal of the Sociology of Language* 28: 41–52.
- VanMaanen, John 1988: *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vepsäläinen, Heidi (tekeillä): Tekeillä oleva väitöstutkimus *no*-partikkelista. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implications. – *Ethnic and Racial Studies* 30:6: 1024–1054.
- VISK = Ison suomen kieliopin verkkoversio <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Vierto, Erika 2012: Ulkomaalainen vai ulkomaalainen? Havainnot ja maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten puhekielessä esiintyvistä variaatiosta. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Visapää, Laura 2008: *Infinitiivi ja sen infiniittisyys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Voipio-Huovinen, Sanna – Martin, Maisa 2012: Problematic plurilingualism – teachers’ views. – Jan Blommaert– Sirpa Leppänen – Päivi Pahta – Tiina Räisänen (toim.), *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality* s. 92–120. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vološinov, Valentin 1990 [1929]: *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Suom. Tapani Laine. Tampere: Vastapaino.
- Weinrich, Uriel 1968: *Languages in Contact. Findings and Problems*. Den Haag: Mouton.
- Wenger, Etienne 1998: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessendorf, Susanne 2013: Commonplace diversity and the ‘ethos of mixing’: perceptions of difference in a London neighbourhood. – *Identities* 20/4: 407–422.
- Wessendorf, Susanne 2014: ‘Being open, but sometimes closed’. Conviviality in a super-diverse London neighbourhood. – *European Journal of Cultural Studies* 17/4: 392–405.
- Westinen, Elna 2014: *The discursive construction of authenticity: resources, scales and polycentricity in Finnish hip hop culture*. Jyväskylä studies in humanities 227. Jyväskylän yliopisto.
- Wiese, Heike 2012: *Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt entsteht*. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Wong, Stephen (tekeillä): Väitöstutkimus somalinkielistä nuorista Lontoossa. King’s College London.
- Woolard, Kathryn A. 2008: Why *dat* now?: Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. – *Journal of Sociolinguistics* 12/4: 432–452.
- Yli-Vakkuri, Valma 2005: Politeness in Finland: Evasion at all costs. – Hickey & Miranda Stewart (toim.), *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Zimmerman, Don H. 1998. Identity, context and interaction. – Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.), *Identities in talk*: 87–106. London: Sage.

LIITE 1 : AINEISTO (ÄÄNI- JA VIDEOTALLENTEET JA NIIHIN OSALLISTUNEET NUORET)

Haastatteluihin osallistuneet (suluissa sukupuoli; nimet muutettu)	Minkäikäisenä tullut Suomeen? ¹ Vanhemmilta opittu kieli	Muut tallenteet näiltä nuorilta	Koulu (Samalla värillä korostetut olivat samalla luokalla)	Lisätietoa
Abdi (p) Raman (p)	L; somali L; kurdi	kannettava nauhuri; retro; oppitunnit	Koivulehto	Luokalla, jonka kanssa vietin eniten aikaa Koivulehdossa
Jani (p) Antun (p)	S; suomi L; kroaatti	kannettava nauhuri; oppitunnit	Koivulehto	-, -
Lee (p)	L; vietnam	-, -	Koivulehto	-, -
Taru (t) Tytti (t) Emma (t) Jenni (t)	S; suomi S; kiina S; suomi S; suomi	oppitunnit; retro	Koivulehto	-, -
Shadi (t) Mary (t) Kadri (t)	K; dari K; swahili, (englanti) K; viro	kannettava nauhuri, retro (M ja Sh); oppitunnit	Mäntymetsä	Luokalla, jonka kanssa vietin eniten aikaa Mäntymetsässä
Tuomas "Tomppa" (p) Ervin "Ege" (p)	S; suomi S; albania	kannettava nauhuri; retro; oppitunnit	Mäntymetsä	-, -
Aleksei (p)	K; venäjä	oppitunnit	Mäntymetsä	-, -
Juuli (t)	S; viro	kannettava nauhuri; oppitunnit	Mäntymetsä	-, -
Xasan (p)	K; somali		Mäntymetsä	
Ronya (t) Miriam (t)	K; kurdi (soran); arabia S; viro		Mäntymetsä	

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla.

¹ S = syntynyt Suomessa; L = tullut Suomeen pikkulapsena, ennen kouluikää; K = tullut Suomeen kouluikäisenä

Kara (t)	K; turkki	kannettava nauhuri; oppitunnit	Mäntymetsä	
Aziza	S; somali			
Nasra (t) Layla (t)	L; somali S; somali	oppitunnit	Mäntymetsä	
Eveliina "Eve" (t) Penelope "Peppi" (t)	S; suomi S; suomi, (kreikka)		Mäntymetsä	
Aarya (t) Nisaran (t)	K; urdu L; kurdi		Mäntymetsä	
Karita (t) Raisa (t)	S; suomi L; viro		Koivulehto	Tehty ennen pisintä yhteinäistä aineistonkeruujaksoa
Siru (t) Jasmine (t)	S; suomi L; belutši		Koivulehto	-, -
Vesa (p)	S; suomi		Koivulehto	
Karel (p)	K; viro, venäjä		Koivulehto	
Teemu (p) Petteri (p)	S; suomi S; suomi		Koivulehto	
Olga (t)	K; venäjä		Koivulehto	Tehty ennen pisintä yhteinäistä aineistonkeruujaksoa
Omar (p)	K; somali		Koivulehto	-, -

LIITE 2 : HAASTATTELURUNGOT

Haastattelurunko (suomalaissyntyisille)

Kerro itsestäsi!

1. Missä synnyit?
2. Missä olet asunut?
3. Kuinka kauan olet asunut täällä?
4. Mitä harrastat? / Mistä tykkäät?
5. Mistä pidät / et pidä koulussa?
6. Miten vietät aikaa koulun jälkeen?
7. Kenen/keiden kanssa vietät eniten aikaa?
8. Onko teidän porukalla joku oma tyyli, esim. mielimusiikki, pukeutuminen?
9. Kuvaile kaveria!

Millaista koulua käyt?

10. Jos sinun pitäisi kuvailla tätä koulua ulkopuolisille, mitä sanoisit?
11. Miltä tuntuu, että koulun oppilaat puhuvat monia kieliä?
12. Mitä kieliä kuulet koulussa (joka päivä)?
13. Miltä eri kielet kuulostavat?
14. Oletko oppinut muiden kielten sanoja?
15. Mitä sanoja osaat, millä kielillä?
16. Käytätkö joskus (huviksesi) muiden kielten sanoja?
17. Millaisissa tilanteissa / kenen kanssa käytät muiden kielten sanoja?
18. Matkitko muulla tavalla joitain muita kieliä?
19. Matkitaanko jotakin kieltä erityisesti?
20. Kuka täällä koulussa osaa / käyttää paljon eri kielten sanoja?
21. Voiko matkiminen olla ilkeää?
22. Onko eri maista tulleille nimityksiä?
23. Miltä maahanmuuttajien suomi kuulostaa?
24. Pitäisikö muualta tulleen kuulostaa suomalaiselta?
25. Korjaatko, jos luokkakaveri sanoo jotain väärin?
26. Tunnistatko eri aksentteja?
27. Puhutaanko eri puolilla Helsinkiä tai pääkaupunkiseutua teidän mielestä eri tavalla? Sanaesimerkkejä?

Oma kielenkäyttö?

28. Puhutko suomea eri tilanteissa eri tavalla, esim. suomalaisille kavereille, ”ulkomaalaisille” kavereille, opettajille, aikuisille...?
29. Mitä muita kieliä osaat?
30. Käytätkö vieraita kieliä, kenen kanssa?
31. Mitä kieltä haluaisit oppia?
32. Luetko kirjoja? Mitä?

Lopuksi

33. Mitä haluaisit tehdä isona, missä haluaisit asua?
34. Haluaisitko asua ulkomailla?
35. Onko koulussa puhuttu muualta tulleiden oppilaiden kulttuureista?

Haastattelurunko (maahanmuuttajataustaisille)

Kerro itsestäsi!

1. Missä synnyit?
2. Missä olet asunut?
3. Kuinka kauan olet asunut Suomessa?
4. Mitä harrastat? / Mistä tykkäät? Mistä pidät / et pidä koulussa?
5. Onko jokin koulussa vaikeaa siksi, että olet muualta muuttanut?
6. Mikä sinun kotimaasi on? Oletko mielestäsi suomalainen?
Oletko mielestäsi maahanmuuttaja / ulkomaalainen?
7. Mikä Suomessa on kivaa?
8. Mitä Suomessa et ymmärrä / et ymmärtänyt aluksi?
9. Miten vietät aikaa koulun jälkeen?
10. Kenen/keiden kanssa vietät eniten aikaa?
11. Onko teidän porukalla joku oma tyyli, esim. mielimusiikki, pukeutuminen?
12. Kuvaile kaveria!

Millaista koulua käyt?

13. Jos sinun pitäisi kuvailla tätä koulua ulkopuolisille, mitä sanoisit?
14. Miltä tuntuu, että koulun oppilaat puhuvat monia kieliä?
15. Mitä kieliä kuulet koulussa (joka päivä)?
16. Miltä eri kielet kuulostavat?
17. Oletko oppinut muiden kielten sanoja?

18. Mitä sanoja osaat, millä kielillä?
19. Käytätkö joskus (huviksesi) muiden kielten sanoja?
20. Millaisissa tilanteissa / kenen kanssa käytät muiden kielten sanoja?
21. Matkitko muulla tavalla joitain muita kieliä?
22. Matkitaanko sinun kieltäsi? Yrittävätkö kaverit / muut oppia sinun kielesi sanoja?
23. Kuka täällä koulussa osaa / käyttää paljon eri kielten sanoja?
24. Miltä oman kielen matkiminen tuntuu? Voiko se olla ilkeää?
25. Onko eri maista tulleille (pilkka)nimityksiä?
26. Puhutko suomea eri tilanteissa eri tavalla, esim. suomalaisille kavereille, mamukavereille, opettajille, aikuisille...?
27. Puhutko joskus suomea tahallasi ulkomaalaisella aksentilla? Millaisissa tilanteissa?
28. Tunnistatko muita aksentteja?

Oma kielenkäyttö?

29. Mikä on äidinkielesi?
30. Osaatko kirjoittaa ja lukea äidinkieltäsi?
31. Oletko käynyt sillä koulua?
32. Mitä muita kieliä osaat?
33. Kenen kanssa puhut äidinkieltäsi?
34. Puhutko enemmän suomea vai äidinkieltäsi? Koulussa, kotona, kavereille
35. Luetko kirjoja? Mitä? Luetko suomeksi vai omalla kielellä?
36. Käytkö oman kielen opetuksessa? Onko se hauskaa / hyödyllistä.
37. Käytkö s2-opetuksessa? Onko se hauskaa / hyödyllistä?
38. Pitäisikö suomessa asuvan oppia kuulostamaan ihan samalta kuin suomalaiset?
39. Haluaisitko, että kuulostaisit ihan samalta kuin suomalaisessa perheessä kasvaneet?

Lopuksi

40. Mitä haluaisit tehdä isona, missä haluaisit asua?
41. Mitä muistat omasta maasta, mitä tiedät omasta kulttuurista, onko se tärkeää?

LIITE 3 : LITTEROINTIMERKIT

Suomen ortografiasta poikkeavat foneettiset merkit

j	palatalisaatio, esim. <i>s̥inä</i>
h	aspiraatio, esim. <i>k^harvainen</i>
ʔ	kova aluke, glottaaliklusiili, esim. <i>ʔen ʔymmärrä.</i>
~	nasaalisuus, esim. <i>tänñ, koulũ</i>
L	velaarinen lateraali, ”tumma l”, esim. <i>sieLLä</i>
ɨ	suljettu illabiaalinen välivokaali, ”takainen i”, esim. <i>miksi</i>
ɑ	väljä bilabiaalinen takavokaali (bilabiaalinen a), esim. <i>wállahi</i>
V(V)	(suomen) pitkä vokaali tavallista lyhyemmin äännettynä
R	uvulaarinen tremulantti, ”kurkku-r”
*	maiskausäänne, esim. *mt

Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
;	lievästi laskeva intonaatio
–	tasainen intonaatio
,	lievästi nouseva intonaatio
?	nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

↑	seuraava sana tai tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana tai tavu lausuttu ympäristöä matalammalta
↑↑	nuolten väliin jäävä jakso lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓↓	nuolten väliin jäävä jakso lausuttu ympäristöä matalammalta
m̃	(alleviivaus) lausepaino tai muu painotus

Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu (merkitty vain harvoin)
(.)	mikrotauko
(,)	edellistä huomattavasti pidempi tauko (pituutta ei mitattu)
(2.0)	tauon pituus
=	vuoro liittyy saumatta edelliseen vuoroon

Puhenopeus, äänenvoimakkuus ja äänen laatu

> <	muuta puhetta nopeampi jakso
< >	muuta puhetta hitaampi jakso
e::i	äänteen venytys
° °	ympäristöä vaimeampaa puhetta
# #	nariseva ääni
£ £	hymyilevä ääni
@ @	äänenlaadun muutos
ÄLÄ	(kapiteelit) selvästi ympäristä kovempi äänenvoimakkuus
(joo)	epäselvästi kuultu jakso
(- -)	jakso, josta ei ole saatu selvää
((naurua))	litteroijan kommentteja tai selityksiä

Hengitys

.h	lyhyt sisäänhengitys
.hh, .hhh	edellistä pidempi sisäänhengitys
hh	uloshengitys
.joo	sisäänhengittäen lausuttu sana
j<	sana tai äänen virta katkeaa

LIITE 4 : ESIMERKIN 6_21 KESKUSTELU

Kara (K); Ella (E); Tiina (T)

01K: - - mut vittu tanskalaiset muijat ov vitu kauniit.
02 (,)
03K: tiätsä blondit.
04 (.)
05K: ne ov [vitu-
06E: [ɸja turkkilaiset karvasiif hah [hah
07T: [hah hah
08 (,)
09E: (no e:i.)
10K: kiitti näistä.
11E: mut oikeestik kaikki puhuu et turkkilaiset muijat ov
12 vitu karvasii mä oon kuulluj jostai.
13K: mh (kiva) ooks mä karvane.
14E: e heh ɸoothan säɸ. he he [he he
15K: [ai oon.
16E: oot (-).
17K: mistä mä oon karvane.
18E: jaloist hih hih hih hi
19K: h k(h)iitti.=no kaikilla o karvaa jalois.
20? (- -)
21K: m?
22T: sä oot sum perseestä aika karvane.
23K: krhm haluutsä nähäm mum persee.
24 (.)
25K: mä tyännäv vittu sun naamaas kohta.
26E: (siäl on se) turkkilainem miäs vittu siäl (-) tai ei<
ei
27 sitä koskaan tiä et se on turk[kilaine.
28K: [vittu ei se ot
29 turkkilaine.=kurdilaisill_ov
30 vitustik karvaa.
31 E: älä, (.) (- -) sheivannuv vittu eh he @tshung@
32 T: eh he he
33 K: mut jotkut ei< mun_enol ei ook k^harvaa_ollenkaa.
34 E: ɸmu ↑enoll_ei ook k^harva(a) ↑ollenka(a)n.ɸ
35 T: ih hi hii hi hi
36 K: oikeesti.
37 T: sun eno on<
38 K: eh he he tai siis< kyl [sill_on niikuj_jalois. eh he he
39 T: [sun eno om posliini.
40 K: [(nauraa)]
41 E: [mu_enol ei ok karva(a)_ollenka(a)n.

42 K: tai siis kyl sill_on mut [sillä< tiädätsä täss näi.
 43 T: [ei kulmakarvoja.
 44 K: sillei o oikeestik karvaa täs.
 45 E: ei k^harvaa ollenk^ha(a)n.
 46 K: ei sill_o oikee [sti.
 47 E: [ei k^harvaa,
 48 K: [älä jaksa.
 49 T?: [se on (-) posliini.
 50 K: tiätsä, (.) sillä oj jalois ja, (.) täs ja,
 51 E: (- -) kuj Jerellä Jere o aina tälle heittää tolle(e)
 52 aina kaikkee tälläst.
 53 T: mitä kuuluu Kara:, (.) Kara:,
 54 E: vittu vaan nauraa vittu sit kum mä sanoj jotai
 55 @↑lopeta oike(e)sti↑@.
 56 (.)
 57 E: @↑mikä sua vaiva(a)↑.@
 58 ((taustahälyä))
 59 E: Karal tulee välil sellasii kausii millon se puhuu
 60 huanoo suamee.
 61 K: mhe he he
 62 E: huanoo suamee.
 63 K: eh he he heh he he [(nauraa))
 64 E: [se puhuu iha täydellist suamee
 65 sit se puhuu vähä< välil
 66 K: e heh [pätkii hih
 67 E: [(-) jotai @gigiiäöee@
 68 T: mi↑tä?
 69 K: [(nauraa))
 70 T: [(tänään ku) Kara luki u< (.) hissantunnilla.
 71 ((nauraa ja taustahälyä))
 72 T: (- -) ((TYYLITTELY?))
 73 ((nauraa))
 74 K: Emut ku oikeestim mä en [saanus selvääf;
 75 T: [sä olit tälle miks tos
 76 lukee tiina,=sittet toi oli hiljaa;
 77 K: ((nauraa))
 78 T: tiina:?
 79 ((K nauraa))
 80 E: häh häh @tiina?@
 81 T: tiina?
 82 ((nauraa))
 83 K: f*o*iikeesti em mä< vittu; (.) em mä saanus selvää.f e he
 84 he he
 84 bE: Karalla oj joku tanska turki aksentti sit se oj jotai
 85 @gogogona?@
 86 K: eh he mut tiätsä kut tanskas on sillei @XXX@. ((tanskan
 kielen äänne, jota ei ole suomessa))
 87 E: joo[:;

88 K: [tait tiätsä täst [näin sillee
89 E: [joo sit sä välil sanot [sillee.
90 K: [(- -)
91 ((tanskan sana, jossa äänne on))
92 K: [nit tiätsä- (.) mulle oj jäänyt tiätsä.
93 T: [tiätsä et tanska on ruatsin ja tota ton-
94 K: [norjan.
95 T: [saksan seko [tus.
96 K: [>eikus siis< saksan ni.
97 ((taustahälyä))
98 K: tiätsä kum mul jää aina sit turki kiä[le.
99 E: [turkis on sillei-
(.)
00 mitä siin_on (sillai).
01K: .hh sillee, (.) ai mitä.
02E: kus sä puhut turkkii sanoj jotai turkiks ni
03 [(- -)
04K: [seni seviyourum ((rakastan sinua))
056E: nis siin_on sillai- (.) tiätsä-
06 (,)
07E: semmone outo.=mä en osaas selittää.
08K: turkki ja< mh turkki ja mh tota< suami on sillai;
09 T: mitä meill_on.
10 K: terveystiatoo.
11 ?: kello on kolmee yli.
12 E: meill_o enkkuu.
13 T: ei meill_o enkkuu [(- -)
14 K: [meillä on TERVEYSTIATOA.
15 E: en[kkua.
16 T: [ei meill_ot tänää [enkkua.
17 K: [fmeill_o terveystiatoaf
18 [e heh
19 T: [ei o enkkuu tänää.
20 K: ei ol'e enkkua.
21 T?: @ärrärrä@
22 ((taustahälyä))
23 E: oLe hiLja kun mistään et mit^hä(ä)n tiedä.
24 K: no yritätsä ↑vittuilla mulle ↑oikeesti.=no et säkääv
25 varmaa tans< vittu et säkää osaa mont kiältä.
26 E: osaam minä.
27 T? mä osaar ranskaa vule pu kushee
28 [avek mua,
29 K: [no hei kelaap paljo mä osaav
30 vittu.
31 E: mäki osaar ranskaa ku piaRaisee se lemuaa.
32 K: vittu mä osaa tanskaa mä osaa turkkii mä osaa suamee,
33 ?: kup piaRasee se le mu?
34 K: vittu- (.) [enkkuu sil< sillee.
35 muut [((taustahälyä, toistellaan ranskan

36 imitaatioita))

37 K: eh heh [he

38 ?: [ai spiik veri gud [(-)

39 K: [ruatsi [i.

40 ?: [vittu,

41 (.) X luuli et se on-

42 K: KELAAV VIIS VITTU.

43 T: mäki osaa.=mä osaan [kiinaa.

44 poika: [meill_on tää, tää tunti xluakassa.

45 [siin (omassa).

46 K: [eiv vittu.

47 T: vit:t(u).

48 K: niim mitä sä osaat enkkuu ruatsii ja suamee vaa.

49 E: >enkkuu ruatsii suamee<, (.) ja viroo jotenkute.=

50 mä ymmärrän sitä [sillai (-)

51 K: [mh-

52 ((taustahälyä))

53 K: vittu mut et sä sitä kunnol näi [osaa.

54 E: [en nii.

55 K: non ni.=ei sitä lasketa os< okei >yhe sana<

56 kyl mäki osaan .hhh somalii.

57 E: nii:. (.) mut mitä sä ees vähä osaat.

58 K: no hei kelaam mä osaar ruatsii.

59 T: mä osaa j japanii?

60 E: mä osaan thaimaat?

61 K: no<

62 E: mä osaar ranskaa.

63 K: enk [kuu.

64 E: [italiaa?=espanjaa?

65 ((ope selittää luokkavalinnoista))

67 K: kelaam mä osaav viis kiältä.

68 E: @mä osa(a)n viis kiältä.@

69 ?: (- -)

70 K: *mt* älä vittu jaksaa oikeesti.

71 E: äLä ↑toi vittu toi aina nauraa kuj Jere<

72 kiv vittu< vittuilee sittek kum mä sanon

73 nii se on;

74 (.)

75 E: @älä ↑kiusaa.@

76 ((taustahälyä melko pitkään))

77 ?: missä kaikki muut oppilaat [o.

78 K: [annam mun

79 keksit vittu.

80 (.)

81 K: voinko ottaa sinult yhen keksin?

82 E: @miksi vitus [sa;@

83 K: [mä haluum maistaa.=sinä saa

84 [minulta.

85 E: [@no koska sinä@ vittu laitoit [@heitit ↑maahan.@
 86 K: [heh
 87 heh [he he
 88 E: [@heitit ↑maahan.@
 89 K: £Tiina soi sen.£ he
 90 E: Tiina nii(h) hi Tiina [£nappasi ja soi.£
 91 K: [he he
 92 E: @saNoi, (.) sisältä ei ↑paha.@
 93 K: eh he heh he heh he he
 94 E: @ota ↑k^heksi.@
 95 K: ↑kii↑tos:.
 96 E: @>minä tiedän että sinä ei annam minu< mutta annan
 97 [silti.@
 98 K: [eh he he annanha. .hhh
 99 ? : [(- -)
 01 K: [@voitko sinä avata.@
 02 T: jos minä saan yhden [keksin.
 03 E: [@ei hän osaa.@
 04 (.)
 05 E: @hän tyhmä. (.) sinä vi(i)sas.@ (.) eiku
 06 @mInä vi(i)sas.@
 07 T: ja minä viisas hän tyhmä.
 08 E: niinkus se oli tällei tom mutsi oli tälle
 09 X:lle ja Y:lle. (.) @hän tyhmä. (.) sinä
 10 viisas.@

LIITE 5 : HAASTATELUISSA KÄYTETYT KUVAT NUORTEN TYYLEISTÄ

Kuvat : Laura Ahola/HS



