

Niina Lilja¹, Riku Laakkonen², Laura Sariola² & Terhi Tapaninen³

Tampereen yliopisto¹, Kulttuurikeskus PiiPoo², Tampereen Aikuiskoulutuskeskus³

Kokemuksen keholliset esitykset: Sosiaalisen sirkuksen loppupiirit kielen käyttöä ja oppimista tukemassa

The term *social circus* refers to pedagogical circus activities that are used to foster collaboration and interaction between the participants. This paper is based on a research project that aimed to analyze how the embodied nature of social circus activities is related to second language use and learning. The participants are adult second language speakers of Finnish with emerging literacy, and the data has been gathered with the methods of video-ethnography and analyzed using multimodal conversation analysis (Mondada 2014). The focus of analysis on the participants' turns that combine the grammatical resources of Finnish with embodied means. These turns occur as part of a reflective activity during which the participants share their thoughts on the circus activities. The analysis shows how the collaborative nature of the circus activities is reflected in language use and highlights the embodied nature of language use and learning.

Keywords: social circus, interaction, syntactic-bodily units

Asiasanat: sosiaalinen sirkus, vuorovaikutus, kehollisuus, vuoron rakenneyksiköt

1 Johdanto

Sosiaalinen sirkus on pedagogista toimintaa, jossa sirkustekniikoiden harjoittelun kautta tavoitellaan sosiaalista osallisuutta ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista (Spiegel 2016; Bessone 2017a; Hannes & Uten 2018). Harjoittelun kohteena voi olla vaikkapa jongleeraus, klovneria, improvisaatio tai akrobatia eri muodoissaan. Harjoittelun tavoitteena ei kuitenkaan välttämättä ole taiteellisen tuotoksen valmistaminen, esimerkiksi sirkusesitys, vaan harjoitteluprosessi itsessään ja sen kautta voimaantuminen. Kiinnostus sosiaalisen sirkuksen menetelmiä kohtaan on lisääntynyt Euroopassa 1990-luvulta alkaen, ja niitä käytetään esimerkiksi ikäihmisten, mielenterveyskuntoutujien, vankien ja maahanmuuttajien ryhmissä (ks. esim. Hannes & Uten 2018).

Nyksirkusta taidemuotona luonnehtii elinvoimaisuus ja määrittelyn vaikeus. Määrittelyn vaikeus on yhteydessä sirkuslajien monipuolisuuteen ja jatkuvaan muutokseen: monet sirkusteokset syntyvät eri taiteenlajien sekoittumisesta. (Ks. Guy 2005; Bessone 2017b.) Sirkus mahdollistaa melkein mitä tahansa, ja sirkukseen liitetään usein myös ajatus sen kyvystä kyseenalaistaa vallalla olevat ideologiat ja näkökulmat siihen, mikä on toivottavaa tai ylipäätään mahdollista. Vaikka sosiaalisessa sirkuksessa ei pyritä samanlaiseen virtuositeettiin tai näyttävyyteen kuin sirkuksessa taidemuotona, joitakin sirkustaiteelle ominaisia piirteitä löytyy myös sosiaalisen sirkuksen harjoituksista. Ensinnäkin sosiaalista sirkusta luonnehtii kehollisuus: toimintatavat ovat luonteeltaan läpeensä kehollisia, mistä syystä sosiaalista sirkusta on joissakin yhteyksissä nimitetty myös sosiaalisesti kinestetiseksi (ks. Spiegel 2016). Toimintaa luonnehtii myös yhdenvertaisuus ja yhteisöllisyys: harjoituksia tehdään yhdessä ja toisiinsa luottaminen on harjoitusten onnistumisen kannalta olennaista. On luotettava siihen, että kaveri on tarpeeksi voimakas olemaan ihmispyramidin alimpana osana tai että muut osallistujat tukevat vaikkapa käsilläseisannon harjoittelussa. (Ks. Bessone 2017a.)

Tässä artikkelissa tarkastelemme yhtä sosiaaliselle sirkukselle tyypillistä toimintatyyppiä, sirkustuntien loppupiirejä. Tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä kielen käytön ja oppimisen hetkistä sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutuksessa. Tutkimusaineistomme on koottu videoetnografisin ja osallistuvan havainnoinnin menetelmin ryhmässä, jonka osallistujat olivat aikuisia maahanmuuttajia, jotka oli määritelty luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseviksi suomen kielen oppijoiksi. He olivat tutkimusaineiston kokoamisen hetkellä suomen kielen opinnoissaan alkuvaiheessa. Osallistujien kielivalikoima vaihteli, ja suomen lisäksi heillä ei ollut käytössään muuta sellaista kieltä, jota kaikki olisivat osanneet. Tarkastelun kohteena olevat sirkustunnit järjestettiin Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa ja Lasten

ja nuorten säätiön hallinnoimassa *Sirkuksesta siivet elämään* -hankkeessa¹. Hankkeen tavoitteena on ohjata osallistujanuoria löytämään omia vahvuuksiaan ja vahvistamaan elämäntaitojaan, kuten itsetuntoa, sosiaalisia taitoja ja rohkeutta toimia (Lasten ja nuorten säätiö 2019). Toiminnan tavoitteet sosiaalisessa sirkuksessa määritellään usein dialogissa osallistujien ja ohjaavan taiteilijan välillä. Lisäksi tavoitteita voi olla määrittelemässä myös jokin muu taho, kuten tässä tapauksessa sirkustunteja organisoiva hanke. Tämä on yksi syy siihen, miksi sosiaalista sirkusta voi pitää soveltavana taiteena, taiteen soveltamisena tai yhteisötaiteena (ks. esim. Karttunen 2017).

Analyysissa keskityimme erityisesti sirkustuntien loppupiireihin. Jokaisen sirkustuntin lopuksi osallistujat kokoontuvat piiriin, jossa kunkin osallistujan tehtävänä on ilmaista lyhyesti vuorollaan, mitä hän ajatteli menneestä sirkustunnista. Keskityimme näihin loppupiireihin koska ne ovat toistuva ja olennainen pedagoginen osa sirkustunteja: tuntien lopuksi kokoonnutaan yhteen, kerrataan menneen tunnin tapahtumat ja annetaan jokaiselle mahdollisuus kertoa niistä ajatuksista ja kokemuksista, joita tunnin aikana on syntynyt ja jotka ovat tuntuneet tärkeiltä. Koska loppupiireissä kutsutaan jokaista osallistujaa kertomaan jotakin, ne ovat myös kielen käytön ja oppimisen näkökulmasta kiinnostava analyysin kohde. Analysoimme erityisesti sitä, miten osallistujat näissä tilanteissa välittävät kokemuksensa muille kielellisten ja kehollisten resurssien avulla. Näytämme, miten heidän vuoronsa rakentuvat kielen ja kehollisen toiminnan yhteispelissä esityksiksi, jotka rakentavat vuorovaikutuksellista koherenssia palatessaan tunnin aikaisempiin hetkiin. Analysoidessamme yksityiskohtaisesti näitä osallistujien vuoroja avaamme samalla uusia näkökulmia luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien kielenkäyttöön sekä siihen, miten sosiaalinen sirkus taidepohjaisena toimintamuotona tukee kielen käyttöä ja oppimista.

Taustoitamme artikkeliamme ensin pohtimalla sosiaalista sirkusta suhteessa nykyiseen taiteen tutkimuksen ja taiteellisten menetelmien kenttään. Tästä jatkamme kirjoittamalla siitä, mitä aikaisemmassa vuorovaikutusanalyttisessä tutkimuksessa on havaittu kielen ja kehon yhteispelin organisoitumisesta erilaisissa kielenkäyttökonteksteissa ja erityisesti kielenoppijoiden vuorovaikutuksessa. Aineiston ja analyysimenetelmien esittelyn jälkeen siirrymme analyysiin. Analyysissa luomme ensin katsauksen siihen, millaisia asioita sosiaalisen sirkuksen osallistujat tuovat esiin sirkustoimintaa tuntien loppupiireissä reflektoidessaan. Sitten siirrymme analysoimaan tarkemmin heidän vuorojensa rakentumista. Tuomme esille myös, miten loppupiireissä syntyy kielen oppimisen hetkiä. Analyysimme havainnollistaa, miten sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutus vahvistaa osallistujien kielellistä toimijuutta.

1 Koko hanketta hallinnoiva viranomainen Suomessa oli Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus.

2 Sosiaalinen sirkus kohtaamisen taiteena

Taiteiden merkitys inhimillisen elämän ymmärtämisessä on keskeinen. Meneillään olevassa eri taiteenalojen tutkimusta yhdistävässä ArtsEqual-hankkeessa tarkastellaan taiteen yhteiskunnallista merkitystä ja vaikutuksia erityisesti tasa-arvoisen osallisuuden näkökulmasta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että taide kuuluu kaikille ja että taiteen keinoin on mahdollista tukea ihmisten osallisuutta ja osallistumista yhteiskuntaan ja erilaisiin yhteisöihin. (Westerlund ym. 2016; ks. myös esim. Honkasalo ja Laukkanen 2015.) Taidetta eri paikkoihin ja erilaisille ihmisryhmille vievät hankkeet, kuten Suomen Kulttuurirahaston rahoittama Taidetta hoitolaitoksiin -projekti, ja taidetta yhdessä eri ihmisyhteisöjen kanssa tekevät yhteisötaiteen hankkeet ovat viime vuosina olleet näkyvästi esillä. Taiteen ja taidekasvatuksen kentän muutoksessa keskusteluun on syntynyt ja syntyy myös uusia käsitteitä. Puhutaan esimerkiksi taiteen soveltamisesta, soveltavasta taiteesta, sitoutuneesta taiteesta ja yhteisötaiteesta, eikä ole vielä olemassa täysin yhteisesti jaettua käsitystä siitä, mihin näillä käsitteillä viitataan (Kanttonen 2010, 75; Westerlund ym. 2016; Karttunen 2017, 2018). *Yhteisötaide* on kuitenkin yleistymässä ja vakiintumassa oleva käsite. Sitä käytetään viittamassa taiteeseen, jonka tavoitteet eivät välttämättä määrity ensisijaisesti taiteellisista päämääristä käsin vaan jolla on yleensä myös eri tavoin ihmisten välisten suhteiden ja osallisuuden vahvistamiseen liittyviä tavoitteita.

Yhteisötaiteilijuutta analysoinut Karttunen (2017, 2018) kirjoittaa yhteisötaiteilijoiden haastatteluja kuvatessaan, että monessa hänen haastattelussaan yhteisötaidetta luonnehdittiin ”kohtaamisen taiteeksi”, jossa korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus. Tällainen kohtaamista ja vuorovaikutusta korostava luonnehdinta sopii kuvaamaan myös sosiaalista sirkusta. Yhteisötaiteellinen työskentely ei välttämättä johda taiteelliseen lopputulokseen, vaan yhteisesti jaetun taiteen tekemisen prosessi on siinä keskeinen. Voidaankin puhua keskeneräisyyden estetiikasta. Yhteisötaiteessa toiminta syntyy taiteilijan ja osallistujien yhteistyönä. Osallistujat luovat yhdessä taidehetkiä, jotka katoavat uuden keskeneräisyyden edestä. (Heikkinen 2002.) Yhteisötaiteellisissa prosesseissa ei korosteta erikseen taidollisia tai tiedollisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tavoitteita, vaan kaikki nähdään osatavoitteina. Draamakasvatuksesta kirjoittanut Heikkinen näkee tällaiset prosessit mahdollisuutena rakentaa siltoja yksilön ja ryhmän välille. Prosesseissa voi rakentua Turnerin (1982) sanoin ”liminaalisia tiloja”, joissa vakava ja leikillisuus yhdistyvät, tai Greenwoodin (2001: 193–205) sanoin ”kolmansia tiloja”, jotka rakentavat siltaa eritaustaisten osallistujien välille ja joissa on mahdollisuus uusille ajatuksille ja ideoille – uudenlaiselle maailman hahmottamille.

Tarkasteltaessa erilaisia sosiaalisen sirkuksen hankkeiden kuvauksia on helppo havaita, että kuvauksissa korostuvat sellaiset luonnehdinnat toiminnan tavoitteista kuin *osallisuuden tukeminen, voimaantuminen, syrjäytymisen ehkäisy* ja *sosiaalisten taitojen oppiminen* (ks. esim. Nuorisosirkusliitto 2019, Sirkuksen tiedotuskeskus 2019, Sorin sirkus 2019). Kuvauksissa yleensä myös tuodaan esiin, että sosiaalisessa sirkuksessa sirkustaidetta käytetään näiden muiden päämäärien tavoittelussa. Sosiaalisen sirkuksen sanotaan sopivan kaikille, mutta erityisesti syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvien päämäärien eksplikointi osoittaa, että usein toiminta on suunnattu ihmisryhmille, joiden nähdään olevan tavalla tai toisella marginaalissa tai marginaaliin joutumisen vaarassa (ks. Bessone 2017a; Hannes & Uten 2018). Toiminnan suuntaaminen tavalla tai toisella syrjäytymisvaarassa oleville ihmisille pohjaa ajatukseen siitä, että taiteen keinoin voidaan edistää ihmisten välistä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. On kuitenkin tärkeä tunnistaa myös tällaiseen tavoitteeseen liittyvät haasteet ja pohdita, millainen asema taiteelliseen toimintaan osallistuvalla henkilöllä tarjoutuu, jos hänet lähtökohtaisesti kutsutaan osallistumaan, koska hänen määritellään olevan marginaalisessa asemassa tai syrjäytymisvaarassa. Tärkeä kysymys koskee esimerkiksi sitä, onko osallistujan mahdollista toteuttaa omia tavoitteitaan ja päämääriään ja tuetaanko tätä vai motivoituuko taiteellinen työskentely esimerkiksi pyrkimyksistä ”sopeuttaa” osallistuja tiettyihin muualta päin määritettyihin tavoitteisiin (Honkasalo & Laukkanen 2015; Spiegel 2016). Tämä kysymys on olennainen ja monella tavalla keskeinen myös oman aineistomme näkökulmasta, jossa osallistujina ovat kotoutumiskoulutuksessa olevat maahanmuuttaja-aikuiset.

Kotouttamiseen ja kotoutumiseen liittyvissä diskursseissa tarjoutuu maahanmuuttajalle usein positio, jossa hänet kuvataan erilaisten kotouttavien toimenpiteiden kohteeksi ja jossa häneltä edellytetään aktiivista sopeutumista uuden kotimaan yhteiskuntaan ja sen toimintatapoihin (Vuori 2015; Sotkasiira 2018). Maahanmuuttaja voi olla taustaltaan monikielinen, mutta usein häneltä kuitenkin ”puuttuu” nimenomaan uuden kotimaan kieli eli se kieli, jonka oppimista pidetään kotouttamista koskevissa dokumenteissa tärkeänä – ellei tärkeimpänä – kotoutumista edistävänä tekijänä (kriittistä analyysia tästä diskurssista ks. esim. Hogan-Brun ym. 2009; Tarnanen & Pöyhönen 2011). Kielitaidon hankkimiseen on tarjolla koulutusta, mutta siinä maahanmuuttaja väistämättä määrittyy toiseksi nimenomaan uuden kotimaan kielen osaamattomuuden takia (Shohamy 2009). Tässä esittämämme analyysin näkökulmasta olennaista on se, että aineistomme osallistujat ovat kotoutumiskoulutuksen osallistujia, joiden elämässä kielen oppijan positio on merkityksellinen, sillä he osallistuvat koulutukseen, jonka tavoitteena on suomen kielen taidon kehittäminen. Lisäksi heidät on määritetty oppijoiksi, jotka tarvitsevat tukea luku- ja kirjoitustaitoon, joten suomen kielen oppimisen lisäksi heille on asetettu tavoitteeksi sosiaalistua paremmin länsimaisiin tekstikäytänteisiin. He siis osallistuvat jokapäiväisissä opinnoissaan koulutukseen saavuttaakseen sellaisen

kielitaidon tason, joka on osin yhteiskunnan määrittelemä ja jonka saavuttaminen joissakin tapauksissa on edellytys myös esimerkiksi kansalaisuuden saamiselle. Kun tämä oppijaryhmä osallistuu sosiaalisen sirkuksen toimintaan, kielen oppimisen vaade jää kuitenkin hetkeksi syrjään, sillä sirkuksessa ei olla lähtökohtaisesti oppimassa kieltä vaan tekemässä sirkusta.

Tarkastelemillamme sirkustunneilla ohjaajien toiminnan taustalla vaikutti ja vaikuttaa ajatus siitä, että osallistujille pyritään takaamaan vapaus itse määritellä oman osallistumisensa aste. Ohjaajien näkökulmasta jokainen samassa tilassa oleva henkilö oli osallistuja, mutta osallistumiseen ei vaadittu välttämättä tekemistä vaan osallistua saattoi myös esimerkiksi katsomalla. Tällainen näkökulma koettiin tärkeäksi, jotta osallistujilla olisi vapaus itse ohjata toimintaansa ja vaikuttaa siinä syntyviin vuorovaikutuksen ja oppimisen hetkiin. Parhaimmillaan sirkustoiminta voikin tarjota paikan vapautua tavanomaisesta olemisen tavasta ja löytää uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja katsoa tulevaisuuteen. Samanlainen uudellaisien toimijuuksien löytämisen mahdollisuus korostuu myös muunlaisesta yhteisötaiteesta puhuttaessa: taide on arvokasta, koska sen kautta löytyy uudellaisia tapoja tehdä ja nähdä (Karttunen 2017, 2018; Toikko 2002).

Osallistamisen ja taiteen avulla oppimisen lisäksi taiteentutkimuksessa on viime vuosina puhuttu runsaasti myös hyvinvointivaikutuksista. Erilaiset selvitykset taiteen vaikutuksista hyvinvointiin ovat usein rohkaisevia, mutta toisaalta positiivisten hyvinvointivaikutusten löytäminen on usein myös tutkimusten lähtökohtana. (Ks. Westerlund ym. 2016.) Myös sosiaalista sirkusta koskeva aikaisempi tutkimus ja hanketoiminta on suurelta osin painottunut nimenomaan hyvinvointivaikutusten arviointiin ja mittaamiseen (ks. esim. Tampereen yliopisto 2019). Sirkustoiminta on hyvin yhteisöllistä, ja myös sen hyvinvointivaikutukset liitetään usein juuri yhteisöllisyyteen: onnistumiset ja epäonnistumiset koetaan yhdessä ja yhteinen innostus auttaa jaksamaan harjoittelua (ks. esim. Honkasalo & Laukkanen 2015). Vähemmän on tutkimusta taideopetuksen kulusta tai niiden menetelmien kuvauksia, jotka synnyttävät osallistujissa positiivisia ja voimauttavia kokemuksia (Westerlund ym. 2016). Tässä artikkelissa tuomme yhden välähdyksen siihen, mitä osallistujat itse sanovat sosiaalisen sirkuksen toiminnasta ja pyrimme tätä kautta luomaan ymmärrystä siitä, millaista toimintaa sosiaalinen sirkus on ja miten sen avulla pyritään kohti osallistujien voimauttamista.

3 Kielelliset ja keholliset resurssit kielenoppijoiden vuorovaikutuksessa

Sosiaalisen sirkuksen loppupiirejä analysoidessamme keskityimme osallistujien vuoroihin, joita analysoimme multimodaalisen keskustelunanalyysin keinoin. Nämä vuorot ovat usein hybridejä kokonaisuuksia, joissa merkitystä rakennetaan sanallisen ja kehollisen toiminnan

yhteispelinä. Verbaalisista ja kehollisista osista koostuvia vuorovaikutuksen yksikköjä on analysoitu jonkin verran myös aikaisemmassa vuorovaikutuslingvistiksessä tutkimuksessa. Niitä on kutsuttu esimerkiksi yhdistelmälausumiksi (*composite utterance*) (Enfield 2009), multimodaaliksi lausumiksi (*multimodal utterance*) (Goodwin 2006) ja hybrideiksi konstruktioiksi (*hybrid construction*) (Mori & Hayashi 2006). Keevallik (2013) kirjoittaa kehollisia demonstraatioita käsittelevässä artikkelissaan, että lausuma-nimitykset näille vuoroille ovat ongelmallisia siksi, että lausuma-sanaan liittyy lausumisen ja siten nimenomaan sanallisen toiminnan implikaatio (englanniksi *utterance* ja *utter*). Siksi hän kutsuu analyysissään samantyyppisiä kokonaisuuksia syntaktis-kehollisiksi yksiköiksi (*syntactic-bodily unit*). Keevallikin termi on perusteltu ja toimiva, mutta suomeksi vähän monimutkainen. Tässä artikkelissa käytämme nimitystä *hybridi kokonaisuus* tai *hybridi vuoro*.

Keevallik (2013) on analysoinut kehollisia demonstraatioita ja näihin liittyviä kielellisiä johtolauseita erityisesti tanssitunneilta nauhoitetusta aineistosta. Tanssitunneilla keholla on erityinen asema havainnollistamassa esimerkiksi opettajan antamia ohjeistuksia siitä, miten tulee toimia (ks. myös Keevallik 2010, Lilja ym. tulossa). Keevallik havaitsi, että kehollista demonstraatiota edeltää usein kielellinen osuus, joka hänen suuressa aineistossaan alkaa tyypillisesti partikkelilla tai konjunktiolla, jota seuraa subjekti tai muunlainen viittaus ilmauksen toimijaan sekä predikaatti. Predikaatteina toimivat verbit ovat näissä lauseissa hyvin geneerisiä (*be, have, do, see, go, come*), mikä on Keevallikin analyysin mukana yhteydessä siihen, että lausumien pääinformaatio välittyy kehollisen demonstraation kautta (Keevallik 2013: 9). Demonstraation merkityksen syntymisessä olennaista on se, että se sijoittuu yleensä verbin täydennyksen paikalle ja tulee tulkituksi sellaiseksi.

Lausumia, joissa kehollinen toiminta korvaa kieliopillisesti pakollisen elementin, pidettäisiin kirjoitetun kielen näkökulmasta tarkasteltuna elliptisinä – jotenkin puutteellisina. Puhutun vuorovaikutuksen näkökulmasta ne eivät sitä kuitenkaan ole, sillä vaikka vuoron kielellisesti toteutuvasta osasta näyttäisi ”puuttuvan” jotakin, merkitys tulee kokonaiseksi kielen ja kehollisen toiminnan kokonaisuudessa. Tällaiset hybridit kokonaisuudet ovat kiinnostavia myös siitä näkökulmasta, miten vastaanottajat niihin reagoivat: millaisia kokonaisuuksia vastaanottajat siis käsittelevät ”kokonaisina” ja ymmärrettävinä. Vuorojen rakenneyksiköitä on analysoitu aikaisemmassa vuorovaikutuslingvistiksessä tutkimuksessa ja osoitettu, että osallistujat suuntautuvat esimerkiksi syntaktisesti ja prosodisesti kokonaisuun yksiköihin (Sacks ym. 1974). Tässä analysoimamme vuorot jäävät usein syntaktisen rakenteen näkökulmasta kesken. Toiminnan näkökulmasta osallistujat kuitenkin näyttävät käsittelevän niitä kokonaisina yksiköinä, koska he osoittavat omissa seuraavissa vuoroissaan ymmärrystä eri tavoin.

Erityisesti kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on pohdittu myös sitä, käyttävätkö toisen kielen puhujat tällaisia hybridejä vuoroja kielitaidon puutteita kompensoidakseen (Olsher 2004, Mori & Hayashi 2006), ja kielitaidon ”aukkojen paikkaaminen” on toki mahdollinen selitys vuorojen esiintymiselle nimenomaan aloittelevien kielenkäyttäjien puheessa. Tässä artikkelissa tarkastelemme osallistujien vuoroja vuorovaikutuksellisinakin tekoina multimodaalisesta näkökulmasta. Tällöin olennaisempaa on se, mitä osallistujat kehollisilla, kielellisillä ja materiaalisilla resursseilla saavat aikaiseksi, kuin se, onko heidän tuotoksensa kirjoitetun kielen näkökulmasta kokonainen tai korvataanko kehollisella toiminnalla mahdollisia aukkoja sanavarastossa. Pyrkimyksenämme on siis tutkia vuorovaikutusta sen omista lainalaisuuksista käsin ns. ”kirjoitetun kielen vinoumaa” välttämällä (Linell 2005). Analyysissä näytämme, miten osallistujat rakentavat hybrideillä vuoroillaan vuorovaikutuksellista koherenssia viitatessaan kekseliäästi tuntien aikaisempiin hetkiin. Analyysissämme korostuu ajatus siitä, että vuorovaikutuksessa toimiminen edellyttää kielenkäyttäjältä paljon muutakin kuin kielen sanaston ja rakenteiden hallintaa tai taitoa tuottaa kontekstiinsa sopivia puheenvuoroja. Se edellyttää myös kykyä muotoilla vuorot vastaanottajille niin, että ne ovat vuorovaikutuksen sekventiaalisessa ja toiminnallisessa kontekstissa ymmärrettäviä ja hyväksyttävissä ja että niihin on mahdollista vastata. Tällaista kykyä kutsutaan vuorovaikutuskompetenssiksi (Hall ym. 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Analyysimme tuo esiin sen aikaisemmassakin tutkimuksessa monipuolisesti havainnollistetun seikan, että aikuiset toisen kielen käyttäjät voivat olla vuorovaikutuksellisesti hyvin kompetentteja, vaikka he olisivat vuorovaikutuksen pääasiallisen kielen oppimisprosessissa vasta alkuvaiheessa (ks. myös Lilja & Piirainen-Marsh 2019).

4 Aineisto ja metodit

Tutkimusaineistomme on peräisin sirkustunneilta, jotka järjestettiin Sirkuksesta siivet elämään -hankkeessa (Lasten ja nuorten säätiö 2019). Tuntien osallistujat ovat kotoutumiskoulutukseen osallistuvia maahanmuuttaja-aikuisia, jotka opiskelivat luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien ryhmässä. Sirkustunnit järjestettiin siinä oppilaitoksessa, jossa ryhmä osallistui kielikoulutukseen, ja pidettiin suuressa luokassa, joka oli aina ennen tuntien aloitusta järjesteltävä uudelleen, jotta liikkuminen tilassa mahdollistui. Tällainen toiseen tarkoitukseen tehtyjen tilojen ”valtaaminen” taiteellisen toiminnan käyttöön on myös yksi yhteisötaiteellista toimintaa määrittävä seikka.

Tuntien opettajina toimivat kulttuurikeskus PiiPoosta Riku Laakkonen ja Laura Sariola. Kun Niina ja Terhi tiedustelivat heiltä mahdollisuutta sirkustoiminnan videointiin, he suhtautuivat pyyntöön positiivisesti mutta pitivät tärkeänä, että tutkijat osallistuisivat myös

itse toimintaan. Olemme kirjoittaneet tämän artikkelin sirkusohjaajien ja tutkijoiden yhteistyössä, ja tämän yhteistyön myötä tutkimuksemme on saanut myös toimintatutkimuksellisia piirteitä. Yhdessä olemme tunnistaneet sirkustunneilta erityisesti sellaisia toiminnan ohjaamiseen liittyviä vuorovaikutuskäytänteitä, jotka edesauttavat yhteisen ymmärtämisen saavuttamista ja tukevat kielen käyttämistä ja oppimista (ks. myös Lilja, Laakkonen, Sariola & Tapaninen tulossa). Yhteistyön pohjalta Laura ja Riku ovat kehittäneet työtään sosiaalisen sirkuksen ohjaajina ja kokeilleet myös uudentyyppisiä tapoja toimia.

Tallensimme kevään 2018 aikana yhteensä kymmenen kahden tunnin mittaista sirkuskokoukset edellä kuvatun ryhmän kanssa. Tutkimusaineistomme tässä artikkelissa koostuu näistä noin 20 videolle tallennetusta tunnista sekä tuntien jälkeen kirjoittamamme muistiinpanoista.

Ohjaajien lisäksi tarvitsimme tuntien videonauhoitukseen luonnollisesti luvan myös osallistujilta. Kirjallisen luvan pyytäminen ei ollut tarkoituksenmukaista tilanteessa, jossa osallistujien luku- ja kirjoitustaito ei ollut vahva millään kielellä. Tästä syystä mukana oli ensimmäisen kokouksen aluksi kolme eri kieltä puhuvat tulkit. Heidän avullaan informaatio tutkimuksesta sekä kuvauslupapyyntömme saatiin viestittyä kaikille osallistujille ja osallistajat antoivat tuntien videonauhoitukseen ja tutkimuskäyttöön luvan. Informaation perillemenon varmistamiseksi tutkimuksesta ja kuvaamisesta puhuttiin myös osalla seuraavista tunneista. Kameran olivat myös sillä tavalla näkyvissä koko ajan, että osallistajat tiesivät olevansa kuvauksen kohteena eikä kukaan osallistujista kieltäytynyt kuvaamisesta. Osa heistä ei aina tullut mukaan sirkustunneille, jotka järjestettiin yhtä aikaa muun opetuksen kanssa. Heillä siis oli vapaus valita, osallistuvatko he vai eivät. Emme kyselleet poissaolijoiden syitä tai perusteita poissaoloille sen yksityiskohtaisemmin, mutta erityisesti jos he poissaolon jälkeen palasivat sirkustunneille, tulkitsimme, että poissaolon syy oli muualla kuin tuntien videonauhoituksissa tai sirkustoiminnassa sinänsä. Tunneilla oli mukana seitsemän sellaista osallistujaa, jotka osallistuivat tunneille säännöllisesti lähes joka kerta sekä noin 10 muuta osallistujaa, jotka olivat mukana silloin tällöin.

Aineiston analyysin menetelmämme on multimodaalinen keskusteluanalyysi (Mondada 2014, 2016). Keskusteluanalyttisen tutkimuksen tavoitteena on analysoida vuorovaikutusta jäsentäviä säännönmukaisuuksia ja tehdä näkyväksi ne kompetenssit, joita osallistujilla on ja joita tarvitaan vuorovaikutuksessa toimimiseen (Heritage 1984: 241). Lähtökohtana multimodaalisessa keskusteluanalyysissä on, että mikään modaliteetti (kieli, eleet, ilmeet, liikkeet, asennot jne.) ei ole toisia keskeisempi, vaan niiden merkitys syntyy tilanteesta. Tässä tarkastelemme erityisesti, miten osallistajat ilmaisevat kielellisiä ja kehollisia keinoja yhdistelemällä ja toistensa tuella sen, mikä edeltäneessä sirkustunnissa on ollut hei-

dän näkökulmastaan merkityksellistä. Analyysimme pohjaa ja tuo uusia näkökulmia erityisesti aikaisempaan hybridejä vuoroja kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa tarkastelemaan tutkimukseen (Olsher 2004, Mori & Hayashi 2009).

Olemme litteroineet analyysin kohteena olevat vuorovaikutustilanteet Mondadan (n.d.) kehittämiä multimodaalisen litteroinnin konventioita noudattaen, mutta kuitenkin niin, että osallistujien kehollisesta toiminnasta on näkyvissä vain se, mikä kulloinkin on analyysin näkökulmasta välttämätöntä. Litteraateissa osallistujien kehollisen toiminnan kuvaus on merkitty puherivien alapuolelle. Osallistujien nimet litteraateissa ovat pseudonyymejä, mutta me kirjoittajat esiinnyimme niissä omilla nimillämme.

5 Loppupiirien pedagogiikka: yhteisöllisyys, demonstraatiot ja toiminnan sanoittaminen

Lähdemme analyysissa liikkeelle kokonaiskatsauksella siihen, millaisia asioita analyysin kohteena olevissa loppupiireissä nostetaan esille. Tuntien loppukeskustelujen aikana osallistujat yleensä ryhtyvät piirimuodostelmaan joko seisten tai istuen sen mukaan, millaista toiminta ennen piirin muodostamista on ollut. Piirimuodostelma antaa kaikille osallistujille mahdollisuuden havaita ja nähdä toisensa. Tilankäytön näkökulmasta piiri on tasa-arvoistava: kaikki ovat siinä samassa asemassa ja kaikilla on tilaa saman verran. Näin piirimuodostelma auttaa rakentamaan osallistumiskehikkoa (Goodwin & Goodwin 2004), jossa jokaisella on yhtäläinen osallistumisen mahdollisuus.

Osallistujien esiin nostamat pohdinnat sirkustuntien merkityksellisistä hetkistä ovat aineistomme kymmenessä loppupiirissä ainoastaan positiivisia. Osallistujat tuovat usein ilmi sen, että sirkuksessa on hauskaa ja siellä saa nauraa paljon. Myös yhdessä olemista ja tekemistä kiitellään. Yksittäisistä sirkusharjoitteista ja leikeistä useimmin nousee esille jongleeraus, josta moni tuntuu pitävän. Positiivisten ilmausten korostumiselle on varmasti monia syitä, joita pohdimme analyysin aikana tarkemmin. Aloitamme analyysin kuitenkin esittämällä esimerkin, joka havainnollistaa sisällöllisesti niitä seikkoja, jotka loppupiirikeskusteluissa toistuvat ja jotka ovat myös muusta näkökulmasta olennaisia analysoitaessa loppupiirejä sirkuspedagogisena aktiviteettina.

5.1 Sirkuksen yhteisöllisyys ja yhdessä nauraminen

Esimerkissä 1 ovat äänessä Ali ja Musa. Piirissä edetään yleensä järjestyksessä vuorotellen ja tässä Alia ja Musaa ennen jo useampi opiskelija on käyttänyt oman vuoronsa. Ennen Alin vuoroa ohjaaja-Laura on tuottanut oman reflektionsa, ja hän siirtää vuoron Alille kysymällä

”millaista oli sirkuksessa tänään”. Ali aloittaa vuoronsa muutamalla ei-leksikaalisella äännähdyksellä ja alkaa liikutella käsiään jongleerausliikkeitä mukaillen (r. 1). Hän jatkaa jongleerauksen esittämistä aina riville 10 saakka.

Esimerkki 1a) Kuin yksi perhe

```

01 ALI:   aa (0.4) +öö * (.)
           +talkaa jongleerata käsillään->
           *siirtää katseensa vasemmalla
           puolellaan seisovaan Lauraan->
02 LAU:   >pa-< jongleeraus (.) palloja=
03 MUS:   =pallo
04 HAM:   =pallo[n
05 LAU:   [pallon
06 ALI:   pallon
07 LAU:   >pallo< joo=
08 ALI:   =on hyvä
09 LAU:   *hmm.
    ali:   *siirtää katseensa Laurasta piiriin ->
10 ALI:   öö+
           +lopettaa jongleerausliikkeen

```

Kun Ali alkaa tehdä jongleerausliikkeitä, hän kääntää katseensa vasemmalla puolellaan seisovaan Lauraan. Katse kutsuu Lauraa yhteistyöhön (ks. Kurhila 2006) ja Laura ryhtyykin pian Alin liikkeen alettua sanoittamaan Alin toimintaa (r. 2). Jo nämä esimerkin kaksi ensimmäistä riviä kertovat aineistomme loppupiireille ominaisesta toiminnasta paljon. Ensinnäkin toisten kehollisen toiminnan sanoittaminen on aineistomme loppupiireille hyvin tyyppillistä. Sanoittaja ei välttämättä aina ole ohjaaja, vaan se voi olla myös toinen osallistuja. Toiseksi esiin nostettu toiminta on jongleeraus, joka tulee loppupiireissä usein mainituksi tunneilta mieleen jääneenä seikkana.

Lauran vuoroa seuraavat sekä Musan että Hamidin vuorot (r. 3, 4), joissa he molemmat toistavat Lauran vuorosta *pallo*-sanana. Myös Ali viittaa myös sanallisesti palloihin (r. 6) ja jatkaa sitten sanomalla *on hyvä* (r. 8). Verbaalisesti Ali siis esimerkin aikana muotoilee lausuman *pallon on hyvä*, joka rakentuu ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi yhdessä samanaikaisesti tuotetun jongleerausliikkeen kanssa. Laura ottaa Alin vuoron vastaan *hmm*-partikkelilla, ja käsittelee Alin puheenvuoroa kokonaisena ja ymmärrettävänä (r. 9) (ks. VISK § 798). Ali kuitenkin jatkaa tuottamalla *öö*-äänteen, joka viestii hänen halustaan vielä pitää vuoroa, ja kääntämällä katseensa Laurasta piirin kehälle (r. 9, 10). Toinen osallistuja, Hamid, puuttuu tässä vaiheessa puheeseen ja tarjoaa piirin toiselta laidalta Alille *kaikki on hyvä* -ilmauksen (r. 12), jonka Ali hyväksyy toistamalla (r. 13).

Tällaiset ystävyyttä ja yhteisöllisyyttä korostavat maininnat toistuvat aineistossamme. Myös nauru ja hauskuus nousee esiin, kuten tässä Musan kommentissa. Näiden mainintojen toistuminen tukee aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nostettua havaintoa siitä, että sosiaalisessa sirkuksessa yhdessä tekeminen on yksi niistä asioista, jotka tuottavat hyviä kokemuksia – ja mahdollisesti tämän kautta myös hyvinvointia (ks. Honkasalo & Laukkanen 2015; Westerlund ym. 2016). Yhteisöllisyys myös konkretisoituu tässä loppupiireille ominaisessa halukkuudessa auttaa toisia puhujia heidän tuotoksessaan. Erityisesti sirkusharjoitukseen liittyvä sanasto on kaikille osallistujille yhtä uutta ja myös tästä syystä toisten tukeminen ja heidän esittämiensä toimintojen sanoittaminen on tarkoituksenmukaista toimintaa.

5.2 Hybridit kuvaukset vuorovaikutuskompetenssia osoittamassa

Hyvin usein osallistujien vuorot loppupiirissä rakentuvat osin kielestä ja osin kehollista aineksista (eleistä, imitaatioista, esityksistä) koostuviksi hybrideiksi kokonaisuuksiksi. Nämä hybridit kokonaisuudet ovat hyvin kontekstisidonnaisia ja niiden ymmärtäminen mahdollista vain sen sirkustunnin kontekstissa, jossa ne tapahtuvat. Esimerkissä 2 on kolme kiinnostuksen kohteenamme olevaa (lihavoitua) vuoroa, joista ensimmäinen on Ahmedin vuoro rivillä kaksi. Sitä ennen toimintaa koordinoiva Riku on siirtänyt puheenvuoron Ahmedille osoittamalla tätä vasemmalla kädellään. Loppupiirin aluksi esitetty kysymys on tällä kertaa kuulunut ”mitä tykkäsitte”.

Esimerkki 2) Hybridit kokonaisuudet kokemuksen välittäjinä

01 LAU: nii [lämmin
02 AHM: [joo (.) **tykkäsin(.)** ^@AAAGGGHH@=
^hymyilee->
03 RIK: =[eh HEHHÄH [heh heh heh heh heh
04 LAU: [eh heh heh [heh heh heh
05 MUS: [eh heh heh [hehe
06 NII: [eh heh heh [heh he
07 TER: [eh heh heh [he heh
08 AHM: [eh heh heh
((yhteinen nauru jatkuu jonkin aikaa;
MUS alkaa kutittaa vieressään istuvaa AHMia,
AHM estelee))
09 RIK: [lhy+VÄ sittem mitä sää tyk+käsitf
+ojentaa vasemman
käden kohti MUSAA +
10 NII: [°he heh°
11 NII: °he heh°
12 MUS: **tykkään (.) [lammas (.) lam:mas**
13 AHM: [(- -)
14 RIK: lammas (.) >susi ja lammas< joo joo
15 se o hyvä [joo
16 TER: [hyvä
17 ALI: (-) lammas *ja paljon liha
*silittää oikealla kädellä MUSAn selkää ->
18 TER: [eh hah hah ha
19 MUS: [eh hah heh
20 RIK: [hehheh heh
((useimmat osallistujat nauravat hetken yhteen ääneen))
21 ALI: °eh heh *heh° (.) *(0.4) **mikä tämä***
->*vie käden syliinsä
*vie oikean käden osoittamaan nenäänsä
*katse Lauraan
22 LAU: <nenä>
23 (.)
24 RIK: pellen ne[nä
25 ALI: **[ne*nä ai jai [ystävä**
->*vie oikean käden etusormen nenältään ja
osoittaa kohti Rikua, liikuttaa sormeaa Rikusta
itseensä ja takaisin ->
26 LAU: [mh?
27 LAU: =*mh?
28 (.)
29 RIK: joo?*
ali: -> *
30 LAU: =(se on)
31 ALI: ***tosi hyvä**
*näyttää kummallakin kädellä peukkua, liikuttelee käsiä
eteen ja taakse-->

Ahmed kehystää vuoronsa *tykätä*-verbillä, joka tässä on mennessä aikamuodossa ja yksikön ensimmäisessä persoonassa. Verbin täydennyksen tilalla hän kuitenkin tuottaa eileksikaalisen äännähdyksen, joka kuulostaa milteipä karjaisulta (r. 2). Äännähdystä tai huu-dahdusta tuottaessaan Ahmed hymyilee ja jatkaa hymyilyä myös sen jälkeen. Hymy kutsuu vastavuoroisuutta, ja useat osallistujat alkavatkin nauraa reaktioksi Ahmedin vuoroon. Nauru osoittaa, että nauravat osallistujat käsittelevät Ahmedin vuoroa ymmärrettävänä kokonaisuutena (ks. Keevallik 2013). Huvittuneisuuden syy on mahdollisesti vuoron yllättävässä rakenteessa. Tunnilla on aikaisemmin leikitty susi ja lammas -leikkiä, jonka yhteydessä suden roolissa olleet osallistujat ovat karjuneet kuuluvasti. Ahmedin vuoro viittaa tähän toimintaan toistamalla siitä huomiota herättäneen äänteellisen elementin.

Rakenteellisesti Ahmedin vuoro on kekseliäs. Karjunta toimii tietynlaisena demonstraationa, ja saa merkityksensä sitä kautta, että juuri tässä kontekstissa se tunnistetaan (intertekstuaaliseksi) viittaukseksi tunnilla aikaisemmin tapahtuneeseen leikkiin. Karjunnan sijoittuminen *tykätä*-verbin jälkeen sen täydennyksen paikalle ja ajoittuminen heti verbin päättyminen jälkeen ovat myös tärkeitä elementtejä sen merkitystä rakentamassa (ks. myös Keevallik 2013). Karjunnan esittäminen palauttaa muiden osallistujien mieleen tunnilla yhdessä koetun aikaisemman hetken tunnelman ja välittää täten erinomaisesti kokemuksen siitä, mistä Ahmed on tällä sirkustunnilla pitänyt. Samankaltainen vuorovaikutuksellinen pätevyys näkyy myös tämän esimerkin seuraavissa vuoroissa. Kun yhteisestä naurusta on selvitty, Riku siirtää vuoron piirissä seuraavana istuvalle Musalle (r. 9). Musan vuoro alkaa persoonamuodossa taivutetulla *tykätä*-verbillä, jota seuraa perusmuodossa oleva substantiivi, *lammas* (r.12). *Lammas*-substantiivi viittaa samaan susi ja lammas -leikkiin, josta Ahmedkin kertoi edellisessä vuorossa pitäneensä. Tämä tulkinta näyttää olevan heti selvä muille osallistujille, sillä kukaan ei nosta Musan vuoroa ongelmalliseksi. Sen sijaan Riku toistaa seuraavassa vuorossa ensin *lammas*-sanana ja sitten koko *susi ja lammas* -fraasin eli sen fraasin, joka tunnilla aikaisemmin on esitelty leikin nimenä. Riku jatkaa vielä vuoroa osoittamalla samanmielisyttä Musan vuoron kanssa ja arvioimalla itsekin, että kyseinen leikki on hyvä (r. 15).

Musan vuorossa *lammas*-substantiivi tulee siis tulkituksi viittavan varsinaisen lampaan sijasta itse toimintaan eli susi ja lammas -leikin leikkimiseen. Tämäntyyppinen vuorojen rakenne, jossa tekemiseen viitataan substantiivilla, toistuu aineistossamme. Osallistujien vuorojen alussa on usein *tykätä*-verbi taivutetussa muodossa (usein yksikön kolmannessa persoonassa). Verbiä sitten seuraa joko kehollinen demonstraatio tai substantiivi-ilmaus, joka on jonkin aikaisempaan toimintaan keskeisesti viittaavaa sana, kuten *lammas* tässä. Koska loppupiirin vuorot liittyvät sisällöllisesti yleensä johonkin mielekkääksi koettuun tekemiseen ja koska ne alkavat usein nimenomaan opiskelijoille tutulla *tykätä*-verbillä, vuoron jatko vaatisi esimerkiksi verbaalisubstantiivin (jongleeraaminen, tykkään jongleeraamisesta) ollakseen

kieliopillisesti sujuva. Verbaalisubstantiivit eivät kuitenkaan kuulu vielä näiden alkeisoppijoiden sanavarastoon. He ratkaisevatkin asian luovasti viittaamalla tekemiseen käyttämällä substantiivia. Usein vuoroon liittyy myös kehollisia elementtejä.

Musan vieressä seuraavana istuu Ali, joka vie kätensä Musan selälle ja alkaa silittää sitä viitaten siihen, että lampaassa on paljon lihaa (r. 17). Siinä leikissä, johon Ahmed ja Musa tässä ovat viitanneet, sudet ottivat lampaista kiinni aikeenaan syödä lampaat. Tässä kontekstissa tämä Alin vuoro on ymmärrettävä ja herättää joissakin osallistujilla hilpeyttä (r. 18–21). Ali nauraa myös itse hetkisen ja ottaa sitten vuoron itselleen: hän vie nauraessaan oikean kätensä nenälleen ja koskettaa nenäänsä kevyesti. Sitten hän kääntää katseensa hieman oikealla puolellaan istuvaan Lauraan ja kysyy *mikä tämä on* (r. 21). Laura antaa heti vastauksen (r. 22), jota Riku vielä täydentää tulkitsemalla kysymyksen enemmän tunnin kontekstiin liittyväksi: Riku tulkitsee, että Ali haluaa tässä viitata pellen nenään. Kyseisellä tunnilla on tehty klovneriaan liittyviä harjoituksia ja osallistujilla on ollut käytössään klovnin irtonenä. Tässä siis jälleen tulkitaan *nenä*-substantiivin viittavan kokonaiseen toimintaan eli klovni-harjoitukseen.

Ali jatkaa vielä vuoroaan rinnastamalla *nenä*-substantiiviin *ystävä*-sanaan. Klovni-harjoituksen yhteydessä jokainen osallistuja sai hetkeksi mennä piirin keskelle ja esitellä oman klovnihahmonsaa. Tässä yhteydessä Ali esitti lassoavaa klovnia ja lassosi esimerkiksi Rikua. Nyt hän elehtii esittäen köyden vetämistä: hän vie käsiään eteenpäin ja lähemmäs omaa kehoaan katse Rikuun suunnattuna (r. 25, 31). Tämä kehollinen esitys viittaa siihen, mitä Ali teki omassa klovniesityksessään. Esitys ja viittaus aikaisempaan esitykseen näyttää olevan muille ymmärrettävä. Tämä näkyy esimerkiksi Lauran ja Rikun ymmärrystä viestivissä dialogipartikkeleissa (r. 26–29). Kehollisen esityksensä aikana Ali artikuloi myös verbaalisen arvion *tosi hyvä* (r. 31).

Kiinnostavaa näissä osallistujien vuoroissa on se, että he pystyvät hyvin vähillä verbaalisilla resursseilla loihtimaan esiin kokonaisen kuvitellun maailman. Menneen tunnin leikeistä ja harjoitteista ja näihin liittyvistä kokemuksistaan puhuessaan he puhuvat melko abstrakteista asioista, mutta onnistuvat kuitenkin tuomaan esille oman kokemuksensa näistä luovasti rakennetuilla kielellä ja kehollisista elementeistä koostuvilla esityksillään. Tällaisten kekseliäiden vuorojen rakentamisen kyky kertoo vuorovaikutuskompetenssista ja osoittaa sen muissakin tutkimuksissa esille tuodun seikan, että kielenkäyttäjä voi toimia vuorovaikutuksellisesti hyvin pätevästi, vaikka hänellä olisi vain vähän sillä hetkellä puhumansa kielen resursseja käytössään. Vuorovaikutuskompetenssia osoittaa myös se, että vuorot on taitavasti kontekstiinsa sovitettu ja muotoiltu juuri hetkessä läsnä oleville vastaanottajille ymmärrettäviksi. Kyky muotoilla vuorot niin, että ne ovat vastaanottajalle ymmärrettäviä, on yksi olennainen osa vuorovaikutuskompetenssia.

5.3 Toiminnan sanoittaminen luo oppimisen mahdollisuuksia

Loppupiirikeskusteluille on tyypillistä, että niissä tuetaan toisia puhujia vuorojen tuottamisessa ja sanoitetaan heidän kehollista toimintaansa. Tätä havainnollisti esimerkki 1, jossa ohjaaja-Laura sanoitti Alin esittämää jongleerausta. Toiminnan sanoittamiseen liittyy usein paljon toisteluja. Näin ollen se synnyttää hetkiä, joiden aikana osallistujat kiinnittävät huomiota kieleen ja erityisesti tiettyyn sanaan tai ilmaukseen. Tätä havainnollistaa esimerkki 3. Esimerkissä puheenvuoro on Huldalla, joka ilmaisee pitävänsä jongleerauksesta. *Jongleeraus*-sanaan kiinnitetään paljon huomiota.

Esimerkki 3) Toiminnan sanoittaminen ja toistelu

```

+ Huldän eleet      ^ Rikun eleet      * Annan eleet

01 HUL:  +ööö mi+nä tykkää tämä pallo
          +nostaa avokämmenet eteen, kyynärpäät koukussa
          +nostelee avokämmeniä
          edessään ylös, alas ->

02      (.)
03 RIK:  joo jonglee+ra[us
          hul:      -->+
04 SAI:      [jon[gleeraus
05 AHM:      [°jongleeraus°
06 MUS:      [jongleeraus
07 AHM:  =jongleera^us
          rik:      ^kävelee Huldän luo--->

08      (.)
09 MUS:  jong[leeraus
10 HUL:  [jongleeraus
11      (.)
12 HUL:  jongla?^
          -->^kumartuu Huldaa kohti->

13      (.)
14 RIK:  <jong[leeraus> ((liioitellun selvästi artikuloitettuna))
15 LAU:  [jongleera[us
16 HUL:  [jonglee[:?
17 LAU:  [pitkä [sana
18 RIK:  [ra[us
19 HUL:  [raus
20 RIK:  =j@oo:@ ^hyvä
          ^peruuttaa piirin keskelle

21 TER:  =oo[o wau hyvä
22 HUL:  [jongleera[us
23 RIK:  [jongleer[aus
24 LAU:  [wa:u (.) hienoo (.) joo
25      (.)
26 RIK:  hyvä +entä sinä
          +kumartuu Annaan päin--->

27      (.)
28 ANN:  *sama (.) ku nämä (kolme)
          *nostaa kädet eteensä, peukut
          ojennettuina, nostelee ylös alas 3 krt

```

Huldan vuoro on hybridi sanallisesta osasta ja kehollisesta toiminnasta koostuva kokonaisuus ja alkaa samaan tapaan hakuäänteellä kuin esimerkissä 1 fokuksessa ollut Alin vuoro. Hakuäänteen jälkeen Hulda nostaa kätensä kämmenpuoli ylöspäin vartalonsa eteen ja alkaa liikutella niitä jongleerausta esittäen (r. 1). Samanaikaisesti hän tuottaa kokonaisen lausuman, joka koostuu subjektista (minä), yksikön kolmannessa persoonassa olevasta verbistä *tykkää* sekä sen täydennyksen paikalla olevasta nominilausekkeesta *tämä pallo*. Koska hän samalla elehtii jongleerausta esittäen, hänen vuoronsa tulee tulkituksi viittaavan palloilla tehtävään tekemiseen eli jongleeraukseen eikä niinkään palloihin sinänsä. Tämä tulkinta näkyy heti seuraavassa vuorossa, jossa ohjaaja-Riku ottaa Huldan vuoron vastaa *jo*-dialogipartikkelilla ja tarjoamalla *jongleeraus*-sanana. Riku siis sanoittaa Huldan esittämää toimintaa. Kiinnostavaa tässä on se, että heti Rikun tarjoaman sanan jälkeen useampi osallistuja (Saida, Ahmed, Musa) toistaa sanan, Musa jopa kahdesti (r. 6, 9). Toistot osoittavat, että osallistujat kuuntelevat hyvin tarkasti ja että sana herättää heissä jonkinlaisen kiinnostuksen. Toistojen aikana Riku kävelee Huldan luo, ja tämä ohjaajan toiminta tekee näkyväksi sen, että hänen huomionsa on nyt kokonaan Huldan vuorossa.

Toisto on yksi kielen oppimisen peruspilareista ja hyvin tyypillinen ilmiö kakkoskielissä vuorovaikutuksessa (ks. Suni 2008, Lilja 2010). Tässä myös Hulda toistaa keskeisen sanan ensin kokonaan (r. 10) sitten uudelleen jättäen sanan kesken ja päättäen sen nousevaan sävelkuun (r.12). Riku kumartuu Huldaa kohtia ja toistaa sanan vielä kertaalleen liioitellun selvästi artikuloiden (r. 14). Toinen ohjaaja eli Laura toistaa sanan samanaikaisesti (r. 15). Koska sana on näin lukuisilla toistoilla sekä Rikun liikkumisen kautta nostettu yhteisen huomion kohteeksi, Huldan on mahdollista harjoitella sitä edelleen ja hän toistaakin sanan alkuosan vielä kerran päättäen tälläkin kertaa toiston nousevaan sävelkulkuun, joka hakee toisilta osallistujilta vahvistusta (r. 16, ks. Sacks & Schegloff 1979).

Riku toistaa tämän jälkeen sanasta sen loppuosan eli sen osan, joka Huldan edeltävästä toistosta jäi puuttumaan (r. 18). Sana siis ikään kuin pilkotaan tässä osiin, ja samanaikaisesti Laura myös puhuu sanan ominaisuuksista toteamalla, että huomion kohteena oleva sana on pitkä. Kun Huldakin toistaa sanan loppuosan, toistoon suhtaudutaan innostunein kannustuksin, joita tuottavat sekä Riku (r. 20) että tutkija-Terhi (r. 21). Tällainen pienistäkin onnistumisista iloitseminen ja välillä jopa liioitellun innostuneiden kannustusten tuottaminen on aineistomme sirkustunneille tyypillistä ja omiaan myös luomaan hilpeää ilmapiiriä (ks. myös Hannes & Uten 2018: 100–101). Yhtäaikaisesti Rikun ja Terhin kannustusten kanssa Hulda toistaa sanan vielä kertaalleen ja myös Laura kehuu Huldan toistoja (r. 24), minkä jälkeen vuoro annetaan seuraavalle puhujalle eli Annalle, joka kertoo pitävänsä samasta asiasta kuin edelliset puhujat eli jongleerauksesta.

Tämä esimerkki 3 havainnollistaa siis sitä, miten loppupiireissä sanoitetaan osallistujien kehollisesti esittämää toimintaa ja miten tämän sanoittamisen kautta syntyy kielen oppimisen hetkiä. Yhteinen riemastus siitä, että osallistuja onnistuu toistamaan pitkäksi kuvaillun sanan, havainnollistaa sitä sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutukselle ominaista piirrettä, että yrittämistä tuetaan ja toisten vähäisistäkin onnistumisista iloitaan yhdessä.

Esimerkin viimeisestä vuorosta näkyy kuitenkin myös se aineistossamme tyypillinen piirre, että osallistajat ovat usein samaa mieltä edellä äänessä olleiden kanssa. Ylipäättään positiivisten mainintojen korostuminen ja se, että kukaan ei nosta esiin mitään negatiivista, kertoo siitä, että tällaisessa pedagogisessa toiminnassa on paljon samanmielisyyteen kannustavia ainesosia: jo piirimuodostelma tilankäytöllisenä ulottuvuutena kutsuu jonkinlaiseen samanlinjaisuuteen. Kun moni osallistuja tuo esiin positiivisia mainintoja, joista yhdessä iloitaan ja jotka saavat kannustusta osakseen, on varmasti vaikea lähteä joukossa esittämään toisenlaisia näkökulmia. Lisäksi loppupiiri kielellisenä toimintana tapahtuu suomeksi ja koska osallistajat ovat vielä opinnoissaan alkuvaiheessa, heidän voi olla vaikea esittää vastakkaisia näkemyksiä tai kritiikkiä suomeksi.

Sosiaalisen sirkuksen tunneilla on toki käytössä monenlaisia muitakin toiminnallisia menetelmiä palautteen antamiseen – myös sellaisia, joissa yksilöllisen mielipiteet eivät korostu niin selvästi ja joissa on siksi ehkä helpompi esittää myös kritiikkiä toimintaa kohtaan. Voidaan esimerkiksi asettua patsaaksi siihen asentoon tai siihen paikkaan, jossa tunnin aikana tapahtui jotakin itselle mieluista tai mieleen jäävää tai toisaalta epämieluisaa. Tai voidaan vaikka heittää palloa tai tiputtaa se sen mukaan, miten mukavaa toiminta oli. Meidän aineistomme tällaisia muita toiminnallisia menetelmiä ei kuitenkaan sattunut ja nimenomaan tässä ryhmässä tuntuikin olevan tärkeää se, että tuntien aloituksen ja lopetuksen rutiinit tapahtuivat samalla tavalla tapaamisesta toiseen. Rutiinien toistuminen on omiaan synnyttämään tietynlaista turvallisuuden tunnetta. Lisäksi aineistosta näkyy, että osallistajat oppivat melko nopeasti sen, että jo piirimuodostelmaan asettuminen sirkustunnin lopuksi tarkoittaa loppupiiriä. Siksi uudenlaisen ja mahdollisesti ohjeistukseltaan monimutkaisen palautteenannon ja reflektion menetelmän ottaminen mukaan ei välttämättä olisi ollut perusteltua. Aineistossamme on kevään 2018 loppupuolella yksi kokoontuminen, jossa osallistajat ovat ennen loppupiiriä istumassa eri puolilla huonetta – kuitenkin niin, että kuulo- ja näköyhteys osallistujien välillä on hyvä. Tässä tilanteessa ohjaajat eivät kutsukaan osallistujia siirtymään piiriin vaan pyytävät heitä refleктоimaan tuntia siltä paikalta, jossa he ovat. Videolta näkyy, miten tämä aiheuttaa joissakin osallistujissa vaikeuksia ymmärtää, mitä on tapahtumassa ja asiaa joudutaan muutama kerta selittämään. Vaikuttaa siis siltä, että osallistajat tunnistavat tunnin lopuille tutun aktiviteetin myös ja ennen kaikkea sitä kautta, että

siinä asetutaan piirimuodostelmaan. Kielitaidon alkuvaiheessa olevien oppijoiden ohjaamisen näkökulmasta tämä on mielestämme melko tärkeä havainto: toiminnan raamien tuttuus on tärkeää, jotta mahdollisimman häiriötön kielen käyttö ja sitä kautta myös oppiminen mahdollistuisi. Tämä on tärkeää erityisesti sirkustoiminnassa, jota luonnehtii monenlainen yllätyksellisyys. Muun yllätyksellisyyden vastapainoksi tunneilla on tärkeää olla myös pysyviä elementtejä.

6 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet sirkustuntien loppupiirejä ja analysoineet, miten aikuiset suomen kielen opinnoissaan alkuvaiheessa olevat kielenkäyttäjät kertovat sirkustoittoa koskevista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Osallistujat tuovat loppupiireissä esiin positiivisia kokemuksiaan sosiaalisesta sirkuksesta. Kommenteissa korostuvat toiminnan yhteisöllisyys ja hauskuus – aivan erityisesti naurun merkitys. Nämä seikat ovat samoja, joita on nostettu esiin myös aikaisemmassa sirkuksen ja muiden yhteisötaiteellisten menetelmien hyvinvointivaikutuksia tarkastelevassa tutkimuksessa (ks. Lidman & Kinnunen 2014). Yhteisöllisyys myös näkyy loppupiireissä konkreettisesti siinä, että osallistujat tukevat toisiaan vuorojen tuottamisessa ja sanoittavat toistensa toimintaa. Ketään ei siis jätetä yksin vaan myös kielellisessä toiminnassa voi luottaa toisten apuun. Tähän sosiaaliselle sirkukselle ominaiseen yhteisöllisyyteen tiivistyy se, mikä on merkityksellistä ja tärkeää taidepohjaisessa toiminnassa myös kielen käyttöä ja oppimista ajatellen: Sirkustoiminnassa opitaan luottamaan kavereiden tukeen. Tämä luottamus heijastuu myös kielenkäyttöön, sillä loppupiireissä(kin) on näkyvissä se, miten osallistujat auttavat toisiaan ja myös hakevat toisiltaan apua kielellisten kokonaisuuksien muotoilussa. Yhteisöllisyys siis tukee osallistujien kielenkäyttöä ja toimijuutta, ja toisaalta tekee näkyväksi myös kielen luonteen pohjimmiltaan dialogisena ilmiönä. (Ks. myös Anttila 2013, 2019.) Yhteisessä toiminnassa ja toisten tuella saadaan aikaa paljon enemmän kuin mihin kukaan yksittäinen osallistuja itseksensä kykenisi. Tällaisen ajatuksen ja vahvistaminen kieltä oppivien keskuudessa voisi olla tärkeää, sillä oppimisen prosessia todennäköisesti helpottaisi ymmärrys siitä, että kielenkäytössä ei ole kyse ainoastaan (tai edes ensisijaisesti) yksilöllisestä taidosta vaan kielenkäyttö on vuorovaikutusta ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen vaikuttavat kaikki vuorovaikutustilanteen osallistujat: ymmärtämisen saavuttaminen ei siis ole kenenkään vastuulla yksin.

Näytimme analyysissa, miten osallistujien sirkustoittoa refleктоivat vuorot rakentuvat kielen ja kehollisen toiminnan yhteispelissä hybrideiksi kokonaisuuksiksi. Koska sosiaalinen sirkus perustuu pitkälti kehollisuuteen, leikkiin ja kuviteltuun, osallistujien hybridit

vuorot viittaavat usein kuviteltuun leikin maailmaan. Ne ovat kiinteästi sidoksissa tunnin aikana rakentuneeseen vuorovaikutukselliseen ympäristöön, sirkustunnin mikrokontekstiin, ja siksi toisinaan ymmärrettävissä vain niille osallistujille, jotka ovat olleet läsnä samalla sirkustunnilla. Osallistujien vuorot ovat rakenteensa puolesta kekseliäitä yhdistellessään kieltä ja kehollista toimintaa. Ne eivät yleensä aiheuta ymmärtämisen ongelmia, vaan ne vastaanotetaan naurulla tai muilla ymmärtämistä osoittavilla reaktioilla. Sikäli vuorot tekevät näkyväksi aikuisten luku- ja kirjoitustaidon ryhmään osallistuvien suomi toisena kielenä -käyttäjien vuorovaikutus-kompetenssia ja kielellistä luovuutta.

Tässä analysoimamme aineisto on peräisin luku- ja kirjoitustaidon ryhmästä. Olemme jatkaneet tämän aineiston keräämisen jälkeen tutkimustamme myös ryhmissä, joissa on jo pidemmälle suomen kielen opinnoissaan edenneitä osallistujia. Havaintojemme mukaan sirkustoiminta on kuitenkin erityisen hyödyllistä ryhmissä, joiden osallistujien akateemiset opiskelutaidot ovat vähäiset, sillä näissä ryhmissä toiminnalliset oppimisen menetelmät tukevat konkreettista ja kehollista oppimisen prosessia erityisen hyvin. Toisaalta minäkään oppimisen tai opettamisen menetelmä ei ole täydellinen ja riittävä itsessään vaan aina tarvitaan vaihtelua oppimisen ja opettamisen tapoihin.

Taidepohjaisen toiminnan merkitys kielen käyttöä ja oppimista tukemassa on myös siinä, että yleensä toiminnassa etsitään ja parhaimmillaan myös löydetään uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa ja tuuletetaan kaavamaisia odotuksia osallistumisen rooleista tai normeista. Erityisesti tässä analysoidun ryhmän tapauksessa olennaista oli se, että sirkusvuorovaikutus toi särön luokkahuoneelle tyypillisiin kielenoppijan ja -opettajan rooleihin. Sosiaalisen sirkuksen pedagogiikassa korostuu ajatus siitä, että myös ohjaajat ovat osallistujia ja vaikka heillä onkin pääasiallinen vastuu toiminnan ohjaamisesta, he voivat hetkittäin siirtää ohjaamisen oikeuden myös muille (ks. Hannes & Uten 2018, Lilja ym. tulossa). He myös pyrkivät esimerkiksi asettumaan niin, ettei heidän roolinsa tilankäytöllisesti korostuisi: he eivät esimerkiksi ole koskaan ryhmän edessä vaan aina tasa-arvoisessa asetelmassa muiden osallistujien kanssa piirimuodostelmassa (ks. Cirque de Soleil 2013). Ohjaajien haasteena tällaisessa toiminnassa on se, että heillä tulee olla kyky kuvitella mahdollisuuksia ja uusia tekemisen tapoja sen sijaan että he ohjaisivat siihen, miten aina ennenkin on tehty (Miller, Saxton ja Morgan 2001, 95–108). Joillekin osallistujille taas kielenoppijan roolista irtautuminen voi olla tärkeä ja voimauttava kokemus.

Kirjallisuus

- Anttila, E. 2013. *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Theatre Academy Helsinki: Acta Scenica 37.
- Anttila, E. 2019. Migrating pedagogies: Encountering immigrant pupils through movement and dance. *International Journal of Critical Pedagogy* 10 (1), 75–96. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1531/1319>
- Bessone, I. 2017a. Social circus as an organised cultural encounter. Embodied knowledge, trust and creativity at play. *Journal of Intercultural Studies*, 38 (6), 651–664. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1379962>
- Bessone, I. 2017b. *Italian ‘contemporary’ circus in a neoliberal scenario: artistic labour, embodied knowledge, and responsible selfhood*. Julkaisematon väitöskirja. University of Milan.
- Cirque du Soleil 2013. *Handbook for participant. Social circus basic training, part 1 - 2*. Cirque du soleil.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Enfield, N. 2009. *The anatomy of meaning: speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. 2006. Human sociality as mutual orientation in a rich interactive environment: Multimodal utterances and pointing in aphasia. Teoksessa N. Enfield & S. C. Levinson (toim.) *Roots of human sociality*. London: Berg Press, 96–125.
- Goodwin, C. & M. H. Goodwin 2004. Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 222–224.
- Greenwood, J. 2001. Within a third space. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 6 (2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13569780120070731>
- Guy, J.-M. 2005. (toim.). *Sirkuksen vallankumous*. Kääntänyt Maija Paavilainen. Tampere: Vastapaino.
- Hall, J.-K., J. Hellermann & S. Pekarek Doehler 2011. *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hannes, K. & L. Uten 2018. On the act of giving, receiving and rendering: piloting the use of YouTube videos to develop a contextually inspired portrait of social circus trainers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 96–108. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.001>

- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisaalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyyys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hogan-Brun, G., C. Mar-Molinero & P. Stevenson 2009. Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. Teoksessa G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (toim.) *Discourses on language and integration* (Discourse Approaches to Politics, Society and Culture; No. 33). Amsterdam: John Benjamins, 1–14.
- Honkasalo, M.-L. & A. Laukkanen 2015. Osallisuus ja yhteisöllisyys hyvinvointia edistämässä. Taiteen ja kulttuurin vaikuttavuuden arviointi EU-hankkeissa. *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja 2015*, 24–40.
- Kantonen, L. 2010. Yhteisötaiteen estetiikkaa ja menetelmiä. Teoksessa L. Kantonen (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 74–84.
- Karttunen, S. 2017. Laajentuva taiteilijuus – yhteisötaiteilijoiden toiminta ja identiteetti hybridisaatio-käsitteen valossa. *Tahiti 1 / 2017*.
- Karttunen, S. 2018. Mitä yhteistä on yhteisötaiteella ja fasilitoinnilla? Kysymyksiä yhteisöllisen taidetoiminnan filosofis-metodologisesta perustasta. *Cuporen työpapereita 7*. Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore.
- Keevallik, L. 2013. The Interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language & Social Interaction*, 46 (1), 1–21.
DOI: 10.1080/08351813.2013.753710
- Lasten ja nuorten säätiö 2019. Sirkuksesta siivet elämään. <https://www.nuori.fi/toiminta/sirkuksesta-siivet-elamaan/> [luettu 10.12.2019].
- Lidman, J. & R. Kinnunen 2014. Wellbeing effects from social circus. Teoksessa K. Kekäläinen (toim.) *Studying social circus: openings and perspectives*. University of Tampere: Centre for Practice as Research in Theatre, 45–51.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019. Connecting the language classroom and the wild: re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>
- Lilja, N., R. Laakkonen, R. Sariola & T. Tapaninen (tulossa). Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa: nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus. Teoksessa R. Nissi, E. Lehtinen & M. Simonen (toim.) *Kohtaamisia kentällä: Soveltava keskustelututkimus ammatillisissa konteksteissa*. Helsinki: SKS.

- Linell, P. 2005. *The written language bias in linguistics: its nature, origins and transformation*. London: Routledge.
- Mondada, L. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mondada, L. 2016. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Mondada, L. n.d. Conventions for multimodal transcription. [https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription_\[luettu 10.12.2019\]](https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription_[luettu%2010.12.2019]).
- Mori, J. & M. Hayashi 2006. The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27, 195–219.
- Nuorisosirkusliitto 2019. Suomen Nuorisosirkusliitto ry. <https://snsl.fi> [luettu 10.12.2019].
- Olsher, D. 2004. Talk and gesture: the embodied completion of sequential actions in spoken interaction. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.) *Second language conversations*. London: Continuum, 221–245.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon-Berger 2015. The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton De Gruyter, 233–267.
- Sacks, H. & E. A. Schegloff 1979. Two preferences in the organization of reference to persons in conversation. Teoksessa G. Psathas (toim.) *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York, NY: Irvington Press, 15–21.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Shohamy, E. 2009. Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship? Teoksessa G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (toim.) *Discourses on language and integration* (Discourse Approaches to Politics, Society and Culture; No. 33). Amsterdam: John Benjamins, 45–59.
- Sirkuksen tiedotuskeskus 2019. Sirkuksen tiedotuskeskus. <https://sirkusinfo.fi> [luettu 10.12.2019].
- Sorin sirkus 2019. Sorin sirkus. <https://www.sorinsirkus.fi> [luettu 10.12.2019].
- Sotkasiira, T. 2018. Kotoutumista vai hyvinvointia? Metafora-analyysi syrjäseutujen kotopalveluista. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino, 30–52.

- Spiegel, B. J. 2016. Social circus: The cultural politics of embodying social transformation. *The Drama Review*, 60 (4), 50–67. https://doi.org/10.1162/DRAM_a_00595
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä opimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tampereen yliopisto 2019. Sosiaalinen sirkus. <https://research.uta.fi/t7-fi/sosiaalinen-sirkus/>[luettu 10.12.2019].
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–151.
- Toikko, T. 2002. Marginaalit ja sosiokulttuurisen työn mahdollisuudet. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: SoPhi, 272–288.
- Turner, V. W. 1982. *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Performance studies series. New York: Performing Arts Journal Publications.
- VISK = A. Hakulinen, Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.R. & Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>.
- Vuori, J. 2015. Kotouttaminen arjen kansalaisuuden rakentamisena. *Yhteiskuntapolitiikka*, 4, 395–404.
- Westerlund, H., K. Lehtikoinen, E. Anttila, P. Houni, S. Karttunen, L. Väkevä, P. Furu, M. Heimonen, S-M Jansson, M-L Juntunen, L. Kantonen, T. Laes, L. Laininen, A. Laukkanen & A. Pässilä 2016. *ArtsEqual. Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen*. Helsinki: Taideyliopisto.