

## **Puhutaanko kielestä vai kielellä?**

Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista, sisällöistä ja merkityksistä.

Hanna-Maria Hinkkanen

Anna-Leena Säde

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hinkkanen, H.M. & Säde, A-L. 2003. Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista, sisällöistä ja merkityksistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 97 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli sosiokulttuurisesta viitekehystä käsin tutkia opettajan ja oppilaiden toimintaa luokkahuoneessa, kun se kohdistuu kieleen. Tarkastelimme, millaista kieli on luokkahuoneessa kolmen eri tutkimusongelman kautta: 1) Kieltä käytetään merkitysten välittämiseen. Käytetäänkö englannin kieltä merkitysten välittäjänä vieraan kielen luokassa? 2) Kielen tunti koostuu erilaisista kommunikatiivisista jaksoista. Mitkä ovat näiden jaksoiden aiheet eli mistä kielen tunnilla puhutaan? 3) Löytyykö otoksesta ”luonnollista”, kommunikatiivista kieltä? Jos ”luonnollista” kielenkäyttöä löytyy, millaista se on ja missä tilanteissa sitä ilmenee?

Tutkimuskohteena oli yksi englannin oppitunti Jyväskyläläisestä perusopetuksen 1-6-luokille opetusta tarjoavasta koulusta. Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston soveltavan kielen tutkimuksen keskuksen tutkimushanketta, jossa tutkitaan oppijoiden käsityksiä suomen ja englannin kielestä ja niiden oppimisesta. Videokuvaamalla kerätystä aineistosta poimittiin satunnaisesti yksi oppitunti, jonka opetusryhmässä oli yhteensä viisitoista oppilasta, seitsemän tyttöä ja kahdeksan poikaa.

Videoitu aineisto litteroitiin, jonka jälkeen aineisto koodattiin Gordon Wellsin (1999) luokkahuonetoiminnan analyysimenetelmän pohjalta. Aineiston analyysissä keskityttiin kielen rooliin luokkahuonetoiminnan aikana. Aineisto jaettiin episodeihin keskusteluaiheiden mukaan, jonka jälkeen episodeista määriteltiin oliko toiminnan kohteena *kieli* (kieltä käsiteltiin irrallisena kieliopillisena yksikkönä) vai *sisältö* (kieltä käytettiin merkitysten välittämiseen).

Aineiston perusteella havaittiin, että puhuttu kieli on tärkein toiminnan välittäjä vieraan kielen luokkahuoneessa. Puhuttua kieltä käytettiin jokaisessa 11 episodissa. Kieli vaihteli tunnin aikana äidinkielen ja englannin kielen välillä. Englantia käytettiin suurimmalta osin merkitysten välittämiseen, mutta ajallisesti nämä jaksot olivat huomattavasti lyhyempiä kuin suomenkieliset jaksot tunnilla. Episodeja, joissa toiminnan kohteena oli kieli, löytyi aineistosta yhtä monta kuin episodeja joissa toiminnan kohteena oli sisältö. Ajallisesti kieltä käsittelevät jaksot kuitenkin veivät tunnista suurimman osan aikaa. Tällöin opettajan ja oppilaiden puhe ja toiminta esineellistivät kielen eli kieli ei toiminut luonnollisena kommunikoinnin välineenä vaan sitä käytettiin kontekstista irrallisten kielellisten rakenteiden opetteluun.

Avainsanat: sosiokulttuurisuus, dialogisuus, toiminnan teoria, luokkahuonekieli, L2, merkitysten välittäminen

## Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	5
<b>2 Sosiokulttuurisuus</b> .....	8
2.1 Kieli toiminnan välineenä .....	9
2.2 Kieli merkitysten välittäjänä .....	10
2.3 Kieli dialogisena prosessina.....	12
<b>3 Toiminnan teoria</b> .....	15
3.1 Vygotskin 'välittynyt toiminta' .....	15
3.2 Engeströmin laajennettu toiminnan teoria .....	17
3.3 Leontjevin toiminnan rakenne .....	19
<b>4 Vieras kieli luokkahuonekielenä</b> .....	20
4.1 Tutkimusaiheen aikaisempi käsittely kirjallisuudessa .....	21
4.1.1 Aikaisemmat tutkimukset .....	21
4.1.2 Aikaisemmat pro gradu -tutkimukset.....	23
4.2 Kieli luokkahuoneen toiminnan ja merkitysten välittäjänä .....	26
<b>5 Tutkimustehtävä ja –ongelmat</b> .....	28
<b>6 Tutkimuksen toteutus</b> .....	29
6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja menetelmän valinta.....	29
6.1.1 Vieraan kielen luokkahuonetutkimus .....	29
6.1.2 Etnografinen tutkimus .....	31
6.1.3 Diskurssianalyysi .....	33
6.2 Aineisto .....	35
6.2.1 Tutkimuskohde .....	35
6.2.2 Aineiston keruu.....	35
6.2.3 Ei-osallistuva havainnointi.....	36
6.2.4 Litterointi .....	36
6.3 Aineiston analysointi .....	37
6.3.1 Analyysimenetelmän lähtökohdat.....	37
6.3.2 Analyysimenetelmä.....	38
6.3.3 Analyysin toteutus .....	39
<b>7 Tutkimuksen tulokset</b> .....	41
7.1 Englannin tunnin rakenne .....	41
7.1.1 Episodi .....	41

7.1.2 Toiminta.....	41
7.1.3 Tehtävä.....	42
7.2 Sisältö ja kieli toiminnan kohteina.....	43
7.2.1 Sisältö ja kieli.....	43
7.2.2 Toiminnan kohteet englannin tunnilla .....	44
7.3 Luokkahuonekieli.....	59
7.3.1 Merkitysten välittäminen .....	62
7.3.2 Metalingvistinen tietoisuus .....	65
7.3.3 Puheenvuorojen jakautuminen ja kommunikatiivisuus .....	67
7.3.4 Tunnilla käytetyn kielen jakautuminen.....	70
<b>8 Tutkimuksen luotettavuus .....</b>	<b>75</b>
8.1 Reliabiliteetti.....	75
8.2 Validius .....	76
8.3 Yleistettävyys.....	77
<b>9 Pohdinta .....</b>	<b>78</b>
9.1 Tutkimusongelmien tarkastelu.....	78
9.2 Ajatuksia luokkahuonekielestä .....	80
9.2 Käytännön johtopäätöksiä.....	81
9.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksiin .....	83
<b>Lähteet.....</b>	<b>85</b>
<b>Liite 1:</b> Ote litteroinnista .....	<b>90</b>
<b>Liite 2:</b> Episodit ja niiden sisällöt.....	<b>91</b>

## 1 Johdanto

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa vieraan kielen opiskelu nähdään osana yleissivistystä ja kulttuuripääomaa. Opetussuunnitelma korostaa kielen ja kulttuurin yhteyttä, mutta kielen viestinnällinen puoli mainitaan vain kansainvälisten kontaktien lisääntymisen yhteydessä. Erityisesti vieraan kielen opiskelussa olisi kuitenkin tärkeää ymmärtää opetussuunnitelmassa mainittujen kielten ja kulttuurin lisäksi myös kielen opiskelun perimmäinen tavoite eli kommunikaatio vieraalla kielellä. Vieraan kielen kommunikatiivisuuden tavoitetta ei täten konkretisoida ainoastaan opetussuunnitelman määrittelemäksi näkyväksi tuotteeksi tai tulokseksi. Se voitaisiin nähdä myös dialogisuutena opettajan ja oppilaiden välillä.

Omiin havaintoihimme perustuen vieraan kielen tunneilla voidaan usein havaita oppijoiden käyttävän suuren osan ajastaan tekemällä oppikirjojen kirjallisia harjoituksia ja tehtäviä. Tehtävät ovat tietysti olennainen osa kielen oppimista, mutta ne tuntuvat ylittävän määrällään kommunikatiivisuuden harjoittamiseen tähtäävät tehtävät, joita ei useinkaan ole samassa suhteessa. Kommunikatiivisuudella tarkoitamme Gordon Wellsin M.A.K Hallidayn kirjoituksiin nojautunutta käsitystä merkitysten rakentamisesta (meaning making), jonka Wells toteaa tapahtuvan sosiokulttuurisissa yhteisöissä joihin puhuja kuuluu (Wells 1999, 46). Yrjö Engeström (1983) kritisoi pedagogista perinnettä, jossa oppimisen päämäärien ja niihin pääsemiseksi käytettävien työkalujen, esimerkiksi koulukirjojen, roolit ovat kääntyneet pääläelleen. Kirjat, joiden tarkoituksena on välittää tietoa tärkeiksi katsotuista aiheista, ovat tulleet itse opiskelun kohteiksi. Oppilaiden toiminnan tuloksena on opiskellun tekstin uudelleentuottaminen ja muotoileminen suullisessa tai kirjoitetussa muodossa. (ks. Wells 2002, 44.) Koulut eivät Engeströmin mielestä valmista oppilaitaan oikeaa elämää varten, vaan jakavat tietoja itsestään selvänä omaksumisena. Siinä missä koulun pitäisi olla oppilaiden oppimistoiminnan väline maailman ja elämän käsittämiseksi, on oppilaista tullut koulun välineitä (Engeström 1983, 17.)

Omassa koulutuksessamme, opettajankoulutuslaitoksen pedagogisissa opinnoissa, painottuu usein kognitiivinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen käsitetään yksilön sisäiseksi tapahtumaksi. Oppilas rakentaa tämän oppimiskäsityksen mukaan omiin kokemuksiinsa pohjautuen kuvaa maailmasta eikä hänen ulkoisen ympäristönsä

merkitystä korosteta. Samaan asiaan ovat tarttuneet myös Brown, Collins sekä Dugui (1989), joiden mukaan tieto ja se tilanne, jossa tietoa opitaan ja tullaan myöhemmin käyttämään, eritellään monissa kasvatustieteen didaktiikan metodeissa kahdeksi erilliseksi asiaksi. Painotus on itse tiedossa ja sen oppimisessa. Uusimmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että ihmisen toiminta ja se tilanne, jossa tämä toiminta tapahtuu, ovat erottumaton osa koko oppimisprosessia. Jättämällä itse tilanne, jossa oppiminen tapahtuu, vähemmälle huomiolle, koulu epäonnistuu tarkoituksessaan tarjota hyödyllistä tietoa oppilailleen (Brown ym. 1989). Kahdenkymmenen vuoden takaiseen kritiikkiin vastaaminen näkyy tänä päivänä uudessa opetussuunnitelmaehdotuksessa (Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet 2002, 90), jonka ensimmäisessä lauseessa todetaan:

Vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikellisissä viestintätilanteissa...Oppilaan tulee oppia ymmärtämään, että taitoineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua.

Vieraan kielen (L2) opiskeluun perustuvat tutkimukset pohjautuvat pitkälti äidinkielen (L1) tehtyihin tutkimuksiin, joissa kielen oppimisen ei nähdä olevan opetuksen tulos. Oma äidinkieli omaksutaan sitä helpommin, mitä enemmän lapsi altistuu kielelle ja mitä enemmän hän on vuorovaikutuksessa muiden kanssa (van Lier 1994, 78). Tutkijat ovatkin useaan otteeseen kyseenalaistaneet formaalin opetuksen tehokkuuden vieraan kielen opiskelussa ja näkevät että luokkahuoneen tulisi olla mahdollisimman ”ei-luokan omainen”. (van Lier 1994, 20.)

On totta, että luokkahuone asettaa tiettyjä rajoituksia vieraan kielen oppimiselle, jotka eivät vastaa todellista elämää. Ne tulee kuitenkin jossain määrin hyväksyä ja nähdä luokkahuone vain erilaisena ympäristönä kielen opiskelulle. Tällöin kielenkäytön ohella opeteltaisiin myös tarkastelemaan kieltä metalingvistisesti eli itse kieleen kohdistuvina pohdintoina. Luokkahuoneessa tapahtuvaa kielenkäyttöä ja interaktiota tutkimalla voidaan kehittää niitä kielenkäytön puolia, joissa luokkahuonetoiminnassa on kehittämisen varaa, jotta sen avulla voitaisiin toimia myös luokan ulkopuolisessa maailmassa.

Tutkimuksemme on osa Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksen suurempaa tutkimushanketta, joka on ollut käynnissä vuodesta 1998. Tässä laadullisessa tutkimushankkeessa pääpaino on lasten kielellisessä tietoi-

suudessa, joka hankkeen lähtökohdan mukaan ilmenee lasten puheena kielestä ja lasten kielen käytöstä. Tutkimushankkeessa tarkastellaan joukkoa nuoria suomenkielisiä englannin oppijoita ja heidän kielellisen tietoisuutensa kehittymistä luokkahuoneympäristössä.

Omassa tutkimuksessamme tutustuimme tarkemmin yhteen englannin kielen tuntiin ja siellä käytettyyn kieleen sosiokulttuurisen viitekehyksen avulla. Analyysimme avulla tarkastelimme englannin kielen roolia kommunikoinnin välineenä ja merkitysten rakentajana. Muun muassa Willis (1992) on tutkimuksissaan käsitellyt luokkahuonekielen kahtiajakoisuutta, jonka mukaan luokassa käytetty kieli voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen kieleen sen perusteella mihin tarkoitukseen tunnilla kieltä käytetään. Omassa tutkimuksessamme pyrimmekin selvittämään minkälaisissa tilanteissa englannin kieltä käytetään normaalin kommunikoinnin tavoin, jolloin oppilas tai opettaja rakentaa merkityksiä tietyssä tilanteessa kielen avulla kommunikoimalla. Toisaalta olemme kiinnostuneita siitä, milloin englannin kieli konkretisoidaan opiskelun kohteeksi. Nähdäänkö englanninkielen opiskelu osana suurempaa sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, jossa sitä tullaan tulevaisuudessa käyttämään vai onko luokassa ilmenevä englanninkieli omanlaistaan ”luokkahuone-englantia”?

## 2 Sosiokulttuurisuus

Sosiokulttuurisuutta voidaan pitää vastareaktionä kognitivismille ja sen pyrkimykselle selittää oppiminen lähes yksinomaan oppijan sisäisillä malleilla ja mekanismeilla (Mercer 1995, 66.) Kognitivismia edustaa kehityspsykologian puolella mm. Piaget, joka näki ihmisen puheen kehittyvän ensin yksilön sisäisenä puheena, josta se myöhemmin muotoutui ulkoiseksi (Feldman 1999, 260). Tarkastellessaan ihmisen toimintaa, niin fyysistä kuin älyllistäkin, sosiokulttuurinen näkemys kuitenkin pitää olennaisena näiden toiminnan prosessien sekä kulttuurisen, historiallisen että institutionaalisen ympäristön erottamatonta suhdetta toisiinsa (Wertsch 1991, 6). Sosiokulttuurisuus toisin sanoen näkee ihmisen sosiaalisen ympäristön ja kanssakäymisen vaikuttavan yksilön sisäisiin prosesseihin, ja yksilön puolestaan vaikuttavan ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen sitä muokkaamalla (Alanen 2000, 105.) Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen lähteekin ajatuksesta, että varsinaista oppimista tapahtuu kaikissa vuorovaikutuksellisissa arkipäivän tilanteissa. (Säljö 2001, 19.)

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ihminen oppii kokemuksesta ja käyttää oppimaansa tulevissa yhteyksissä (Säljö 2001, 11). Oppiminen on kuitenkin erilaista eri aikakausina ja erilaisissa kulttuureissa. Eri kulttuureissa arvostetaan eri asioita, mikä taas vaikuttaa siihen, mitä opitaan ja miten opitaan. Ihmisen oppimisen ei siis voida ajatella olevan biologisesti määräytyvä tapahtuma, vaan siihen vaikuttaa aina se ympäristö, jossa toimitaan. Näin ollen sosiokulttuurisuutta voitaisiin pitää vastareaktionä myös nativismille, synnynnäisten ominaisuuksien korostukselle yksilön kehityksessä. (Alanen 2000, 105.) Nativistista suuntausta kielentutkimuksessa edustaa mm. Chomsky, joka näki ihmisen kielen olevan kuin ”kielielin”. Tämä ”kielielin” kehittyy kuin mikä tahansa muu ihmisen elin riippumattomana ihmisen sosiaalisesta ympäristöstä (Yule 1996, 177.) Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ihminen siis omaksuu kulttuuriinsa ja ympäristöönsä kuuluvan ajattelun niihin osallistumalla ja niiden tarjoamia välineitä hyväksikäyttämällä. Tällaiset tiedot ja taidot eivät ole biologisia ilmiöitä vaan syntyvät niistä malleista, joita yhteiskunnassa aikojen myötä on muotoutunut, ja joista tulemme osallisiksi vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Säljö 2001, 19.)



Lähtökohtana ihmisen toiminnalle on sosiokulttuurisuuden mukaan biologinen ihminen lajityypillisine fyysisine ja henkisine voimavaroineen, jolla on myös rajoituksia. Rajoituksemme ovat kuitenkin motivoineet meitä kehittämään apuvälineitä ja työkaluja, kielellisiä ja fyysisiä, jotka auttavat meitä irrottautumaan näistä biologisista kahleista (Säljö 2001, 15). Näihin välineisiin ja toimintoihin sisältyvät aiempien sukupolvien kokemukset ja tiedot, joita me käytämme hyväksemme. Välineiden, kuten kielen, avulla kykenemme toimimaan fyysisessä todellisuudessa ja ratkomaan sen esille tuomia ongelmia. (Säljö 2001, 20.) Nämä sosiokulttuuriset keinot ymmärtää ja toimia maailmassa luodaan ja välitetään eteenpäin viestinnän avulla.

Omassa tutkimuksessamme käsittelemme luokkahuoneessa käytettävää kieltä sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin. Näemme luokkahuoneen omana kulttuurisena ympäristönään, jossa oppijat luovat kulttuuria yhdessä sosiaalisessa ympäristössä kieltään käyttäen. Tämän näkemyksen perustamme Vygotskin, Hallidayn ja Bahtinin ajatuksiin. Sosiokulttuurisen teorian isänä pidetään venäläistä Lev Vygotskia (1896–1934), joka näkee ihmisen ja ympäristön välisen suhteen olevan erilaisten välineiden välittämää. Sosiokulttuurisessa ajattelussa on hyödynnetty M.A.K. Hallidayn ajatuksia, joka on pohtinut kielen tilannesidonnaista ja sosiaalista luonnetta. Hän tarkastelee erityisesti kielen ja merkityksen suhdetta sekä kielen sosiaalista rakentumista. Dialogisen kielikäsitteilyn merkittävän edustajan Mihail Bahtinin (1895–1975) ajatuksiin pohjautuen tarkastelemme luokkahuonekeskustelujen diskurssista luonnetta.

## 2.1 Kieli toiminnan välineenä

Venäläinen psykologi Lev Vygotski oli kiinnostunut ihmisen ajattelun ja puheen kehityksestä. Vygotsky (1979,19) näki ajattelun ja puheen kehityksen olevan kaikilta muodoiltaan sosiaalista ja yhteydessä toisiinsa. Hänen mukaansa kaikki korkeammat älylliset toiminnot sisäistyvät niiden sosiaalisten suhteiden kautta, joissa ihminen toimii syntymästään lähtien (Luria 1982, 6). Korkeammat älylliset toiminnot omaksutaan interaktiossa muiden kanssa ja tätä sosiaalista ympäristöä Vygotski piti ajattelun ja puheen kehityksen selittämisen kannalta välttämättömänä.

Vygotsky näki ihmisen ja ympäristön välisen suhteen olevan kuitenkin erilaisten välineiden välittämää. Ihminen ei monen eläimen tavoin ole suorassa yhteydessä toimintansa kohteeseen, vaan pyrkii välittämään sitä joko teknisten tai psykolo-

gisten välineiden avulla (Wertsch 1991, 28). Tärkeimpänä näistä välineistä Vygotski piti kuitenkin kieltä, jota hän kutsui ”välineiden välineeksi” (tool of tools). Hän ei ai-noastaan käsitellyt kieltä lingvistisenä yksikkönä, jona sitä oli monissa aikaisemmissa tutkimuksissa käsitelty, vaan toimintojen ja ajatusten välittäjänä. Vygotskyn (1978, 28) mukaan ihmiset erottaakin eläimistä juuri tämä kyky käyttää kieltä sekä toiminnan että ajattelun välineenä. Kieli on ihmisten kehittämä väline, jota käytetään kommunikointiin ja ennen kaikkea sosiaalisessa ympäristössä tavoitteiden saavuttamiseen (Wells 1999, 6).

Puheen päällimmäinen tarkoitus on Vygotskin mukaan kommunikointi, sosiaaliseen kontaktiin pyrkiminen. Lapsen kehityksessään sanat ja kieli palvelevat aluksi häntä vain pääasiassa keinona päästä kontaktiin muiden ihmisten kanssa. Kielen kehitys johtaa ajattelun kehittymiseen, kun lapsella on nyt väline, jolla välittää ja vastaanottaa merkityksiä. Kehityspsykologiassa kognitivismiin edustajana ansioitunut Piaget jakoikin ihmisen puheen sisäiseen ja ulkoiseen puheeseen, jotka myös kehittyvät hänen mukaansa tässä järjestyksessä. Vaikka Vygotskikin näkee puheen jakautuvan Piaget’n luokittelemaan sisäiseen ja ulkoiseen puheeseen, on Vygotskin käsitys näiden kehityksestä kuitenkin erilainen. Vygotski (1979, 19) korosti puheen ja ajattelun kehittymisen sosiaalista prosessia ja näki sisäisen puheen kehittyvän ulkoisesta puheesta, kun lapsi siirtää sosiaalisessa ympäristössään oppimiaan malleja omaan sisäiseen maailmansa. Yksilö siis tiedostaa ensin itsensä suhteessa toisiin ja ymmärtää itsensä yksilönä vasta tämän sosiaalisen interaktion kautta (Alanen 2000, 97–98).

Vygotskia kiinnosti erityisesti sisäinen puhe ja sen synty sosiaalisen puheen kautta. Hänen uransa päättyi traagisesti jo 37-vuotiaana eikä hän ehkä juuri tämän vuoksi käsitellyt juurikaan kielen roolia sitä ympäröivässä yhteiskunnassa. Vygotskilla ei ollut paljon sanottavaa kielen roolista kulttuurin luojana ja muotoilijana. Tätä puolta kielen merkityksestä tarkastelemme seuraavassa kielitieteilijä M. A. K. Hallidayn räkemyksellä kielestä merkitysten välittäjänä.

## 2.2 Kieli merkitysten välittäjänä

Kielitieteilijä M.A.K. Halliday (1978) on tutkimuksissaan paneutunut kielen ja kulttuurin suhteeseen. Halliday näkee Vygotskin tavoin kielen diskurssiksi, vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi toiminnaksi kahden tai useamman osanottajan kesken, jota h-

minen käyttää toimintansa tavoitteiden asettamiseen sekä saavuttamiseen. Kieltä käytetään niin kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen kuin kokemusten tulkitsemiseenkin. (Wells 2002, 173–174.)

Hallidayn mukaan kielen merkitys on olennainen jo heti lapsen syntymästä lähtien. Kieli syntyy yksilön elämässä merkitysten vaihdon kautta eri ihmisten välillä. Vuorovaikutuksessa tapahtuvassa merkitysten vaihdossa kuuliija ei ainoastaan vastaanota kuulemaansa, vaan luo sille merkityksen tuomalla tapahtumaan mukaan omat kokemuksensa, asenteensa ja tuntemuksensa (Fiske 2000, 62.) Merkitykset eivät ole ehdottomia, lukkoonlyötyjä käsitteitä, vaan ne ovat tulosta merkin, tulkitsimen ja kohteen dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Kielestä puhuttaessa merkitysten luominen voitaisiin siis nähdä kielen, puhujan ja kohteen dynaamisena vuorovaikutuksena. Tämä merkityksen luominen taas on historiasidonnaista ja saattaa hyvinkin muuttua ajan mittaan (Fiske 2000, 69). Kielen luominen on Hallidayn mukaan lapsen ja aikuisen välinen yhteinen tapahtuma, jossa lapsi luo ensin oman lapsenkielensä ja myöhemmin äidinkielensä vuorovaikutuksessa niiden ihmisten kanssa, jotka muodostavat hänen merkitysryhmänsä (Halliday 1978, 1). Esimerkkinä yhteisestä kielen luomisesta Halliday (1978) mainitsee 0.3–0.5 -vuotiaille lapsille tyypillisen tavan kurkotella kohti esineitä, minkä vanhemmat tai hoitajat tulkitsevat pyynnöksi selittää mistä on kyse. Toki vanhemmat ovat aikaisemminkin keskustelleet lapsensa kanssa, mutta ensimmäistä kertaa elämässä se on nyt molemminpuolista ja yleensä lapsen alkuun panemaa verbaalia tai nonverbaalia kommunikointia. Ympäristön tapahtumat saavat lapsen kiinnostumaan jostain asiasta, esimerkiksi äänen suuntaan päätä kääntämällä, johon aikuinen vastaa selittämällä mistä äänessä oli kysymys. Tämän vuoksi kielen voidaan sanoa olevan sosiaalisen prosessin tulos (Halliday 1978, 1).

Samanlaiseen tulokseen kielen sosiaalisesta roolista on päätenyt myös Kaisa Jakkula (2002) väitöskirjassaan, jossa hän empiirisellä tutkimuksella selvitti esineiden antamisen suhdetta lapsen alkavaan kielelliseen kehitykseen. Tutkimuksensa Jakkula oli perustanut Vygotskyn kulttuurihistorialliseen näkemykseen kehityksen sosiaalisesta alkuperästä, jossa lapsen ollessa emotionaalisessa vuorovaikutuksessa toiseen ihmiseen hän samalla kehittää esineen käsittelyn sosiaalisia toimintamalleja. Tämä toimintamalli on välittyntä toimintaa ja yksi vaihe kehityksessä kohti kielen hallintaa. Tutkimuksen tulokset tukivat niin Vygotskin kuin Hallidaynkin teoriaa tuomalla esiin aikuisen keskeisen merkityksen lapsen kehityksen käännekohdissa.

Kielen oppimisensa ohella lapsi rakentaa samalla myös kuvaa ympäröivästä todellisuudestaan. Kulttuuri on itsessään Hallidayn mukaan semioottinen rakenne eli rakennelma merkityksiä. Kieli taas on yksi niistä semioottisista systeemeistä, jotka muodostavat kulttuurin. (Halliday 1978, 2.) Tai kuten Fiske asian ilmaisee: ”[...] [M]erkkien käyttö on puolestaan perusteena kulttuurin itsensä olemassaololle ja muodolle” (Fiske 2000, 61.) Kieli on Hallidayn mukaan se pääkanava, jonka kautta elämisen ja kulttuurin mallit välittyvät lapselle ja jonka kautta hän oppii käyttäytymään yhteiskunnan jäsenenä. Erilaisten sosiaalisten ryhmien, kuten perheen ja ystävien kautta, lapsi omaksuu kulttuurinsa ajattelumallit, uskomukset ja arvot. Tämä ei tapahdu opetuksen kautta, vaan monien pienten epäsuorasti kasautuvien tapahtumien kautta kotona vanhempien kanssa toimittaessa, pihalla kavereiden kanssa leikittäessä tai vaikka bussissa matkustettaessa. Kaiken tämän välittäjänä toimii kieli, ei oikeuslaitos tai koulu. (Halliday 1978, 9.) Tärkeää ei lapsen oppimisen kannalta kuitenkaan ole se kielen kielipillinen muoto, jonka hän kuulee, vaan se miten kuultu on toiminnallisesti yhteydessä tilanteen havainnoitavissa oleviin piirteisiin. Kielestä muodostuu lapselle keino ymmärtää fyysistä ympäristöään ja omia kykyjään toimia ja kontrolloida sitä (Halliday 1978, 30).

Kielelle on Hallidayn mukaan siis tärkeää, että se luodaan aina jossain sosiaalisessa tilanteessa. Koska jokainen tilanne on kuitenkin erityislaatuinen, täytyy yksilön tulkita kukin tilanne joksikin tilanne-tyypiksi (situation-type), ja toimia (puhua) sen edellyttämällä tavalla. Tämän tulkinnan yksilö tekee rekisterin (register) perusteella, jonka Halliday näkee muistuttavan ennustamista. Tietyssä tilanteessa tietyillä semanttisilla piirteillä on suurempi todennäköisyys tulla valituiksi käyttöön kuin toisilla. Tähän valintaan vaikuttaa se sosiaalinen tilanne, joka on kyseessä; ne henkilöt, joita asia koskee ja heidän suhde toisiinsa sekä itse kielen rooli tilanteessa. Yhdessä nämä piirteet ennustavat niitä semanttisia muotoja joita yksilö tulee todennäköisesti käyttämään kyseisessä tilanteessa. (Halliday 1978, 31.)

### 2.3 Kieli dialogisena prosessina

Edellä mainittujen Vygotskin ja Hallidayn kieleen kohdistuvien näkemysten vuoksi käsittelemme kieltä tutkimuksessamme dialogisena prosessina, jonka avulla ihminen kykenee ohjaamaan toimintaansa sen tilanteen mukaan, jossa toimitaan. Tämän dialo-

gisen kielikäsitteiden yhtenä suurimmista alkuunpanijoista pidetään Mihail Bahtinia (1895–1975), jonka tutkimukset kielestä sosiaalisena ilmiönä syntyivät luonnollisena vastareaktiona sen aikaisessa venäläisessä kieli- ja kirjallisuustieteessä vallinnutta strukturalismia ja formalismia vastaan. Kyseisissä suuntauksissa kieltä tarkasteltiin käyttöyhteydestä irrotettuna abstraktina systeeminä. Bahtin sekä hänen kollegansa Valentin Voloshinov (1895–1936) tarkastelivat kieltä konkreettina sosiaalisena ilmiönä sen toiminnallisuuden näkökulmasta käsin. (Lähtenmäki 2002, 180.) Myös Martin Buber (1993) on käsitellyt teoksessaan dialogista suhdetta, ja hänen mukaansa itse ihminen ei sijaitsekaan yksilöissä vaan näiden välisissä suhteissa. Suomessa dialogismia on tarkastelut esimerkiksi Rauno Huttunen opetuksen dialogisuuden näkökulmasta (1999). Omassa tutkimuksessamme nojaudumme Lähtenmäen (2002) sekä Wellsin (1999, 2002) tulkintoihin Bahtinista.

Niin Bahtin kuin Voloshinovkin näkivät yksittäisen kielen kielten moninaisuutena, joka koostui erilaisista ideologisista kielistä kuten ammattikielistä, sosiaalisten ryhmien kielistä, murteista ja muista vastaavista. Dialogisen näkemyksen mukaan kansallinen kieli ei siis ole yhtenäinen vaan jatkuvassa muutoksessa oleva ja erilaisista kielimuodoista koostuva kokonaisuus. Yhteistä kielille kuitenkin on, että ne ovat aina tiettyjä näkökulmia maailmaan, joiden avulla ihminen sanallisesti jäsentää ympäristöään. Kielimuodot ovatkin kiinteästi sidoksissa käyttäjiinsä, sillä ne lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toisaalta eri kielimuodot voivat myös erottaa käyttäjänsä toisista, kun samojen sanojen merkitykset vaihtelevat heijastaen kunkin ryhmän ideologisia arvoja. (Lähtenmäki 2002, 186–187.) Yhtenäinen kieli ei siis ole puhujalle annettu, vaan tarjoaa ihmiselle joukon ideologisia kieliä, jotka ilmaisevat tiettyä näkökulmaa ja joista hänen tulee valita yksi omaksi näkökulmakseen (Lähtenmäki 2002, 187).

Bahtin itse käytti kielifilosofiastaan termiä metalingvistiikka, jossa kielen ajattelun olevan erottamaton osa sosiaalista toimintaa, eikä sitä voida tarkastella irrallaan siitä kontekstista, jossa se tapahtuu. Dialogisuudessa kiinnostuksen kohteena onkin se, miten kieltä käytetään kielellisen kanssakäymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. (Lähtenmäki, 2002, 188). Sanaa ei tämän vuoksi metalingvistiikassa tarkastella ainoastaan konkreettisesta elämästä irrotettuna abstraktina rakenteena, vaan niiden muodostamina lausumina, jotka syntyvät ilmaisemaan puhujan tiettyä näkökulmaa. Bahtin ei kuitenkaan vähätellyt lingvistiikan merkitystä, vaan lähinnä kritisoi

metalingvististen ja lingvististen käsitteiden sekoittamista eli tapaa pyrkiä selittämään kommunikaatiota ainoastaan sen rakenteellisesta kuvauksesta käsin. Bahtin myös kritisoi kommunikaatioprosessin näkemistä yksisuuntaiseksi ilmiöksi, jossa ”puhujana koodaa ajatuksensa sanomaksi, jonka passiivinen kuulija purkaa automaattisesti” (Lähteenmäki 2002, 189.)

Bahtin puhuukin kirjoituksissaan lauseen sijasta lausumasta. Lausuma ei ole lauseen kaltainen lingvistinen yksikkö, joka koostuu erilaisista kielellisistä aineksista, kuten foneemeista ja morfeemeista. Tullakseen lausumaksi kielen erilaiset rakennusaineet, kuten sanat ja jopa lauseet, tulee myös kohdistaa jollekin kuulijalle tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Näin ollen lausuma on aina ainutkertainen eikä toistu samana, vaikka sen rakennusaineet samoina pysyisivätkin. (Clark & Holquist 1984, 10). ”Saisinko leipää?” pyyntö ruokapöydässä esimerkiksi muodostaa lausuman, joka toisen kerran sanottaessa onkin jo eri lausuma, vaikkakin sama lause, sillä se tapahtuu eri tilanteessa ja on mahdollisesti suunnattu jopa eri henkilölle.

Lähteenmäki (2002) esittelee Bahtinin määritelmän lausuman kolmesta eri piirteestä (ks. Bahtin 1979, 255, teoksessa Lähteenmäki 2002):

1) Selvät rajat.

Lausuman alku ja loppu rajoittuu puhujan vaihtumiseen. Lausuma siis alkaa henkilön kannanoton alkaessa ja loppuu, kun kannanoton kuulija vastaa siihen. Lausuman rajaaminen ei kuitenkaan aina ole niin helppoa, sillä keskusteluissa ihmisillä on tapana puhua päällekkäin ja jopa täydentää toistensa lauseita.

2) Loppuunsaattavuus.

Lausuma sisältää kaiken olennaisen, mitä puhujaa haluaa ilmaista ja mitä kuulija tarvitsee ymmärtääkseen puhujaa ja vastatakseen siihen.

3) Lajityypilliset muodot.

Muodostaessaan lausumaa puhujaa valitsee tietyn puheenlajin, johon vaikuttavat mm. kyseisen kielenkäyttöalueen erityispiirteet, lausuman sisältö, tilanne sekä kuulijat.

Lausuman avulla ihminen määrittää oman suhteensa ympäröivään maailmaan. Lausumat eivät ole irrallisia yksiköitä vaan liittyvät aina tilanteeseen ja edelliseen lausumaan, joilla puhujaa ilmaisee omaa suhtautumistaan edellisiin lausumiin (esim. hyväk-

syntä, ironia). Täten lausuma on aktiivinen kommunikaatioprosessi, jossa vastaanottajalla on olennainen merkitys. Hänestä riippuu se, miten puhuja muotoilee ja esittää lausumansa, ja toisaalta hänen reaktiostaan riippuu seuraavan lausuman sisältö. (Lähteenmäki 2002, 190–193). Lausuman ymmärtäminen on selkeä osoitus dialogisuuden teoriasta. Kun ihminen vastaanottaa lausuman, hän yrittää ensin sijoittaa sen ympärillä vallitsevaan kontekstiin, sillä lausumaa ei voi ymmärtää ilman tietoa sen sosiaalisesta ja historiallisesta ympäristöstä. Jokaista lausuman sanaa vastaanottaja käsittelee dialogisesti, eli pyrkii ymmärtämään, mitä juuri sillä hetkellä lausuman lähettäjä on sillä pyrkinyt viestimään. Mitä tarkempi ja syvällisempi tämä lausuman purkuprosessi on, sitä syvemmäksi tulee lausuman ymmärtäminen vastaanottajan ja lähettäjän välillä. Voloshinov (1973, 102) toteaaakin, että kaikki todellinen ymmärrys on dialogista.

### 3 Toiminnan teoria

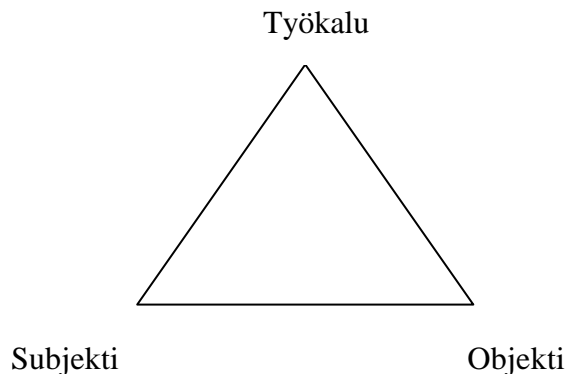
#### 3.1 Vygotskin 'välittynyt toiminta'

Sosiokulttuurisen teorian mukaan toiminta nähdään kaiken tiedon perustana. Psykologisen käsitteen 'välittynyt toiminta' (mediated action) tärkein kehittäjä on A. N. Leontjev. Jo pitkään vallalla oli ollut behavioristinen toiminnan skeeman, jossa havaintoa seuraa välitön reaktio. Tämän tilalle Leontjev esitti uuden kolmijäsenisen skeeman (kuvio 1), jossa nimenomaan yksilön toiminta on tekijän ja kohteen välittävä tekijä:

Subjekti ---- Toiminta ---- Objekti

KUVIO 1. Leontjevin kolmijäseninen kaava ihmisen toiminnasta (Engeström 1983, 90)

Leontjevin sanoin, ”välijäsen (toiminta) sisältää subjektin toiminnan ja sen ehdot, päämäärät ja välineet sekä välittää näiden keskinäiset yhteydet” (Engeström 1983, 90). Tätä ajatusta ihmisen toiminnan välittyneestä luonteesta kehitti edelleen Vygotsky (1979), jonka mallissa ihmisen toiminta on eri työkaluin välittyntä (kuvio 2).



KUVIO 2. Vygotskin välittyneen teon malli (Engeström 1983, 91)

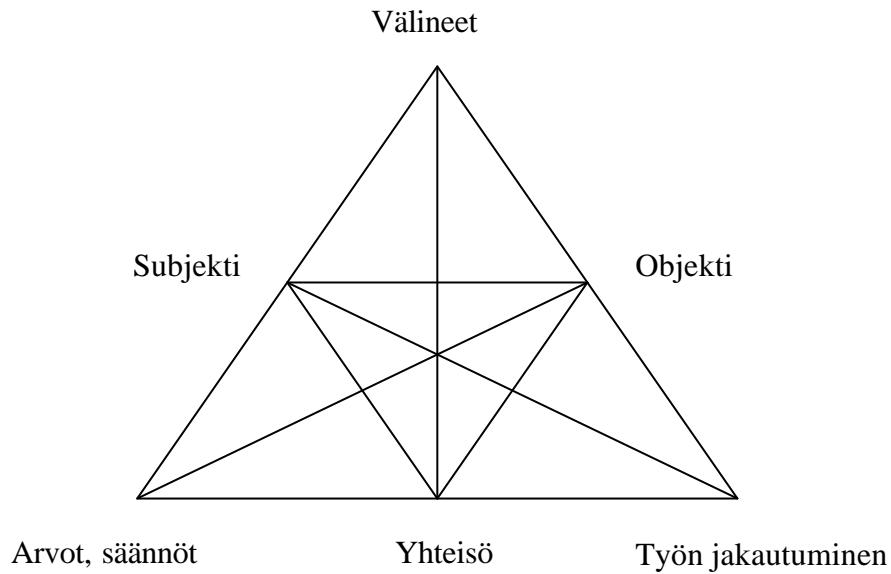
Ihmisen toiminta on Vygotskin mielestä alituista liikettä objektin, työkalun ja subjektin välillä, jossa objekti muuttuu havainnoksi ja toiminta siirtyy objektiivisiin tuloksiin eli tuotteisiin (Engeström 1983, 97). Välittyneen teon malli on Vygotskin mukaan tyypillinen kaikille korkeammille psykologisille prosesseille, eikä siis mahdollinen eläimille (Engeström 1983, 90). Siinä missä muut lajit ovat suorassa yhteydessä toimintansa kohteeseen, on ihmisen toiminta välittyntä. Ihminen toisin sanoen pyrkii välittämään toimintaansa erilaisten välineiden avulla, joiden käyttö tehostaa itse toimintaa. Vygotskin mallissa toiminnan välittävänä tekijänä toimivat niin tekniset työkalut kuin psykologiset välineetkin, kuten kieli ja merkit. (Engeström, 1983, 92.) Välineet edustavat ihmisyyhteiskunnalle tyypillistä kasautuvaa tietoa, jota siirretään seuraavalle sukupolvelle. Selityksen tälle toiminnan välittyneelle mallille tarjoaa Säljö (2001, 15), joka näkee ihmisen biologisten edellytysten asettavan meille rajoituksia. Nämä rajoitukset ovat motivoineet ihmistä kehittämään apuvälineitä, niin kielellisiä kuin fyysisiäkin, jotka auttavat irrottautumaan näistä biologisista kahleista. Kielellisiä työvälineitä voivat olla esimerkiksi erilaiset muistisäännöt joita muodostamme kokeisiin lii-  
kiessamme neutralisoimaan muistikapasiteettimme rajoituksia. Fyysisistä työvälineistä



esimerkkinä voisi olla tietokoneen tekstinkäsittelyohjelma, joka helpottaa kirjoitetun kielen korjaamista ja säästää näin aikaa kirjoittajalta paneutua itse sisältöön.

### 3.2 Engeströmin laajennettu toiminnan teoria

Vygotskin kolmiomalli, jossa yksilö kuvataan välittyneen toiminnan kautta toimivana tekijänä, on perusyksikkö kuvattaessa ihmisen toimintaa. Vygotskin välittyneen teorian kolmiomallista puuttuu kuitenkin se kulttuurinen ja historiallinen konteksti, jossa toiminta tapahtuu. Vygotskin toiminnan teoria ei kykene selittämään ihmisen toiminnan sosiaalista ja interaktiivista puolta (Engeström 1990, 264). Toiminta on Engeströmin mukaan usein monimutkainen kollektiivinen tapahtuma, johtuen sen sisällä toimivien ihmisten toiminnan erilaisista motiiveista ja tarkoituksista. Myös Leontjev näki Vygotskin mallin puutteellisuuden, jota hän kuvasi esimerkillä muinaisten ihmisten kollektiivisesta eläinten metsästyksestä. Muinaisten ihmisten metsästyksessä oli yhteistyötä, jossa yksi ryhmän jäsenistä pelotteli eläimen ryhmän muiden jäsenten suuntaan jotka puolestaan ottivat eläimen kiinni ja tappoivat sen. Jos toiminnan motiivi olisi ollut ainoastaan yksilön muodostama, se tuntuisi järjettömältä; eläimen tappamisen sijasta, yksilö ajoi sen pois. Kun toimintaa ajatellaan kuitenkin kollektiivisena tapahtumana, jossa työ jakautuu, yksilön toiminta on täysin selitettävissä ja järkevä. (Engeström 1990, 265.) Toimintaa ei siis voida nähdä irrallisena tapahtumana vaan osana ympäröivää todellisuutta. Toiminnan tilannesidonnaisen puolen tuokin esille Yrjö Engeströmin malli (Wells 2002, 47), jossa Vygotskin alkuperäistä toiminnan kolmiomallia on laajennettu (kuviokuva 3).



KUVIO 3. Engeströmin laajennettu toiminnan malli (Engeström 1990, 266)

Engeströmin mallissa yksilön toiminta nähdään osana suurempaa kokonaisuutta, johon vaikuttavat muut ympärillä olevat ihmiset, säännöt ja töiden jakautuminen. Subjektilla Engeström tarkoittaa yksilöä tai ryhmää, jonka näkökulmasta toimitaan. Objekti taas on se ongelma, johon toiminta suunnataan ja jota pyritään ratkaisemaan. Yhteisön, jossa toiminta tapahtuu, Engeström näkee erilaisina yksilöinä sekä/tai alaryhminä, joilla kaikilla on sama tavoite, johon he toimintansa avulla pyrkivät. Työn jakautumisella Engeström viittaa sekä tehtävien jakautumiseen yhteisön jäsenien kesken, että vallan ja statuksen jakautumiseen. Säännöillä Engeström viittaa sisäisiin ja ulkoisiin sääntöihin, normeihin ja käytänteisiin, jotka säätelevät toimintaa ja interaktiota systeemin sisällä. (Wells 2002, 47.)

Koska myös jokainen oppitunti on osa laajempaa yhteiskunnallista, kulttuurista ja historiallista kokonaisuutta (Wertsch 1991, 121), pätevät kyseiset tilansidonnaiset tekijät myös luokkahuoneessa. Luokkahuoneitoimintaa säätelee usein sääntö, jonka mukaan vuoroaan ja mielipiteen kertomista tulee odottaa, kunnes opettaja siihen antaa luvan. Satusen jakautuminen luokkahuoneessa taas voidaan nähdä tavassa, jossa juuri opettaja valitsee yleensä tunnilla käsiteltävän aiheen.

### 3.3 Leontjevin toiminnan rakenne

Myös Leontjev näkee ihmisen toiminnan olevan sen kulttuurisen ja historiallisen tilanteen motivoimaa, jossa toiminta tapahtuu. Ihmisen toiminta ilmenee niiden operaatioiden kautta, jotka yksilö valitsee sopiviksi tietyssä tilanteessa. (Wells 2002, 46.) Leontjevin käsitys *toiminnasta* koostuu kolmesta osasta: toiminta, teko sekä operaatio, jotka ovat hierarkkisesti järjestyneitä toiminnasta alkaen. Ne edustavat samaa tapahtumaa eri näkökulmista katsottuna (Wells 1999, 169). Siinä missä toiminnot ovat motivaation ohjaamia, ovat teot päämäärän ohjaamia ja operaatiot niitä rutinoituneita keinoja joilla teko toteutuu (kuvio 4).

Motiivi	-----	Toiminta
Tavoite	-----	Teko
Ehdot	-----	Operaatio

KUVIO 4. Toiminnan rakenteen kaksirivinen malli (Engeström 1983, 112)

Suurin osa luokkahuoneen toiminnasta voidaankin Wellsin mukaan nähdä Leontjevin toiminnan rakenteen mukaisena tavoitteellisena toimintana, joilla usein on hierarkkisesti järjestäytyneitä alatekoja, joita oppilaat ja opettajat pyrkivät erilaisin operaatioin saavuttamaan. Kuvaamalla luokkahuonetoimintaa erilaisten toimintojen kautta saadaankin Wellsin (1999) mukaan hyvä kuva siitä, minkä opettaja näkee tunnin tavoitteeksi ja millaisin keinoin hän kuvittelee tavoitteeseen päästävän. Wells näkee luokkahuoneen *toiminnan* käsittävän kaikki ne opetussuunnitelman motivoimat tapahtumat, jotka opettaja on suunnitellut omasta opetusteoriastaan käsin ja sen miten hän pyrkii saamaan oppilaat ottamaan osaa opetustapahtumaan. *Tekoina* Wells pitää niitä tavoitteiden ohjaamia tilanteita, joiden saavuttamiseksi tarvitaan usein pienempiä alatehtäviä. *Operaatioina* Wells näkee ne keinot, joilla teon tavoite pyritään saavuttamaan. Operaatioissa asetetaan painoa sille kanssakäymiselle, jota tapahtuu niin toimintaan osallistuvien ihmisten kesken kuin toiminnassa mukana olevien ihmisten ja siinä käytettävien välineidenkin välillä. (Wells 2002, 171.) Tekoa ja operaatiota on usein vaikea erottaa toisistaan. Teko on tavoitteen ohjaama, intentionaalinen, ja tietoinen tapahtu-

ma, kun taas operaatio on hyvin harjoiteltu rutiini. Tietoisuuden alapuolella olevalla operaation tasolla yksilö siis valitsee valikoimastaan rutinoituneita käyttäytymismalleja ja ne, jotka tietyssä tilanteessa tuntuvat sopivimmilta. (Wells 1999, 233.)

Vaikka toiminta luokkahuoneessa on tilanteen motivoimaa, voidaan tavoitteista olla eri mieltä. Voihan olla, ettei toiminnan tavoitetta ole asetettu täsmällisesti, ja oppilaat tulkitsevat sen tämän vuoksi eri tavoin. Oppilaat eivät myöskään välttämättä ole syventyneet opettajan esittämään ongelmaan tai keskusteltavaan aiheeseen, tai työskentelevän ryhmän sisällä on erimielisyyksiä tehtävän toteutuksesta. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat toiminnan tavoitteen määrittelemiseen. Opettajalla ja oppilailta voidaankin nähdä olevan erilaiset tavoitteet tunnin toiminnoissa. Yhteistyössä tapahtuvassa toiminnassa yksilö on koko ajan avoinna muiden osanottajien panoksille, joiden mukaan tavoite muokkaantuu. Kuten Lemke toteaa, tavoite voidaan määrittää vasta, kun se on saavutettu (Wells 1999, 251–252). Mitä alemmas toiminnan tasoilla mennään, sitä suurempi todennäköisyys on, että tavoite muokkaantuu. Wells sanookin, että myös tavoitteet ovat hierarkkisesti järjestäytyneitä. Opettajan asettamat tavoitteet tunnin alussa luovat kuitenkin kehykset tunnin sisällä syntyville muille tavoitteille, jotka usein muotoutuvat juuri tehtävien ja alatehtävien tasolla, kun oppilaat työskentelevät ryhmissä ja joutuvat jakamaan ideoitaan. (Wells 1999, 252.)

#### **4 Vieras kieli luokkahuonekielenä**

Tutkimuksessamme kieltä käsitellään vieraan kielen näkökulmasta. Vieraan kielen opetus tapahtuu kulttuurissa, jonka oppijoiden L1 kieli eli oma äidinkieli on valtaväestön ja kulttuurin kieli. Vieras kieli on siis niin sanottu luokkahuonekieli, joka myös paikkana on kielen käytön pääasiallinen ympäristö. Vieraalla kielellä tapahtuva toiminta rajoittuu lähinnä luokkaan ja opettajan tarjoamiin materiaaleihin. (Papaefthymiou-Lytra 1990, 6.) Vieras kieli (L2) eroaa äidinkielestä sillä, että se ei ole ainoastaan opetuksen aihe, vaan myös väline, jonka kautta opetuksen odotetaan tulevan saavutetuksi. L2-luokissa oppilaiden odotetaan oppivan ja käyttävän kieltä samaan aikaan, kun heidän L2 kielen taitonsa ovat hyvin rajalliset. Vaikka L2 kieli on luokkahuoneen

sisällä tapahtuva keinotekoinen tapa oppia uusi kieli, sen ei kuitenkaan oleteta jäävän ainoastaan luokkahuonekieleksi. Päinvastoin, vieraan kielen opiskelun päätavoitteena nähdään kielen käyttäminen myöhemmin luokkahuoneen ulkopuolella tilanteissa, joita ei etukäteen voida nähdä. (Papaefthymiou-Lytra 1990, 25.)

#### 4.1 Tutkimusaiheen aikaisempi käsittely kirjallisuudessa

Kieltä vieraan kielen tunnilla ei ole juuri aikaisemmin tutkittu sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin ja tämän vuoksi on ollut erittäin vaikea löytää aikaisempia tutkimuksia, jotka käsittelevät samaa aihetta kuin oma tutkimuksemme. Tutkimuksia ja pro gradu - tutkimuksia etsimme sosiokulttuurisuuden, vieraan kielen opettamisen, luokkahuonekielen sekä opettajan ja oppilaiden välisen kommunikaation perusteella. Kohdistimme hakumme suomalaisiin luokkahuonetutkimuksiin, jossa englantia puhuttiin vieraana kielenä ja, jotka jollain tavoin liittyivät kielen käyttämiseen kommunikaation välineenä. Kieleen kohdistuvia luokkahuonetutkimuksia sinällään on kyllä tehty paljonkin, mutta suoraa vastaavuutta omaan aiheeseemme sosiokulttuurisessa viitekehyksessä emme ole löytäneet

##### 4.1.1 Aikaisemmat tutkimukset

Papaefthymiou-Lytra (1990) tutki kreikkalaisten englantia vieraana kielenä opiskelevien luokkien luokkahuoneinteraktiota, luokan hallintaa, luokkahuonetoimintojen sekä opettajan ja oppilaiden puheen luonnetta. Hän myös arvioi niiden vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen ja kielen kehitykseen ohjatussa ympäristössä. Tutkimuksessaan Papaefthymiou-Lytra tarkasteli vieraan kielen opetuksen tavoitteita ja erilaisia analyysimenetelmiä, joilla analysoida tunnilla käytettävää kieltä. Itse hän käytti Sinclairin ja Coulthardin (1975) malliin perustuvaa analyysia vieraan kielen kommunikaatiosta, joka parhaiten soveltuu kasvotusten tapahtuvan kommunikaation kuvaamiseen. Analyysimallin avulla Papaefthymiou-Lytra käsittelee aineistonsa pohjalta muita vieraan kielen opiskelulle olennaisia asioita kuten konfliktin selvittämistä, kielen vaihtoa sekä oppilaiden käyttämää kieltä. Tutkimuksensa luokkahuonetoimintojen kautta Papaefthymiou-Lytra näki vieraan kielen käytön palvelevan kahta tarkoitusta luokkahuonediskurssissa: pedagogista ja interaktiivista. Opettajan valinnasta riippuu, miten nämä kak-

si puolta toimivat omassa luokassa. Interaktiivista puolta painottavan opettajan tulee nähdä itsensä vieraan kielen käyttäjänä ja diskurssiin osallistuvana osapuolena, eikä ainoastaan organisoijana ja mallina. Oman tutkimuksemme kannalta Papaefthymiou-Lytran tutkimus osoittautui hyödylliseksi varsinkin tutkimuksemme teon alkuvaiheessa, sillä se antoi peruskuvauksen vieraan kielen luokassa käytetystä kielestä. Analyysiin pohjautunut kuvaus luokkahuonekielestä vaikutti myös asettamaamme hypoteesiin luokkahuonekielen pedagogisen kielen hallitsevuudesta ja motivoi tutkimaan kyseistä puolta suomalaisessa englannin kielen luokassa.

Tulevan tutkimuksensa kirjallisuuskatsauksessa Tella ja Mononen-Aaltonen (1998) kuvasivat ja analysoivat dialogin, dialogismin ja dialogisen viestintäkulttuurin kasvavaa merkitystä mediakasvatuksessa, erityiskohteena vieraiden kielten didaktiikka ja kulttuurienvälinen viestintä. Dialogin käsitettä tarkasteltiin suhteessa ihmistenväliseen viestintään ja tietokonevälitteiseen ihmistenväliseen viestintään. Toisen keskeinen tavoite oli analysoida modernin tieto- ja viestintäteknikan roolia dialogisen viestinnän keskeisesti kasvavana osana. Välineitä ja viestimiä tarkasteltiin kulttuurisina artefakteina, jotka nähtiin käsitteenä, joka integroi dialogismia ja tekniikkaa. Oman tutkimuksemme kannalta tämä teoreettinen näkemys kuitenkin osoittautui kiinnostavaksi, sillä se pohjautui omassakin tutkimuksessamme käsiteltyihin Bahtinin ajatuksiin kielen dialogisuudesta ja Vygotskin ajatuksiin kognitiivista kehitystä välittävästä apuvälineistä, kuten kulttuurista ja kielestä.

Kaisa Jakkula (2002) käytti väitöskirjassaan sosiokulttuurista viitekehystä, jonka takia tutkimus on kannaltamme mielenkiintoinen. Tutkimuksessa selvitettiin esineiden antamista suhteessa lapsen alkavaan kielelliseen kehitykseen. Tutkimuksen teoreettisen perustan muodosti Vygotskin kulttuurihistoriallinen näkemys kehityksen sosiaalisesta alkuperästä ja kehityksen vaihteellisuudesta. Tutkimuksen empiirinen vaihe toteutettiin kuuden äiti-lapsiparin pitkäaikaisseurantana laboratoriossa. Tutkimuksen alussa lapset olivat puolivuotiaita ja sen päättyessä kolmivuotiaita. Äitilapsiparien avulla selvitettiin, miten esineiden antaminen etenee ja miten kehitysmuutos voidaan tunnistaa. Myös esineiden antamisen suhde osoittavaan eleeseen ja alkavaan puheeseen oli kiinnostuksen kohteena. Huomion keskiössä oli äiti-lapsiparin keskinäiset toimintaepisodit, joita analysoitiin mikroanalyttisesti. Tulosten mukaan esineiden antamisen kehityksessä aikuinen on aluksi aktiivinen osapuoli, myöhemmin alkaa lapsen omaehtoinen esineiden antaminen, joka käy lävitse erilaisia kehitysvaiheita.

Aluksi lapsen huomio on esineiden merkityksissä, sitten huomion kohteena ovat sosiaaliset suhteet. Jakkulan tutkimus tukee hyvin tutkimuksemme teoreettista viitekehystä eli sosiokulttuurisuutta, jossa ympäristöllä ja sen kanssa vuorovaikutusta käymällä on suuri merkitys ihmisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Tutkimushan käsittelee äitilapsiparien kommunikatiivista toimintaa, joka voidaan rinnastaa oman tutkimuksemme opettaja-oppilas vuorovaikutustoimintaan, jossa opettaja pyrkii paremmilla kommunikointitaidoillaan tukemaan oppilaan kehitystä kyseisen kielen alueella.

Kristiina Kumpulaisen ja Mika Mutasen (1999) tutkimus vaikutti myös meidän kannaltamme hyödylliseltä. Tutkimus esittelee kuvailevan analyysimenetelmän (a descriptive method of analysis) samanikäisten interaktiivisuudesta (peer interaction) yhteistyötä vaativissa oppimistilanteissa. Keskittymällä yksilön ja toisaalta taas ryhmän tapoihin työskennellä, tutkimus pyrki tarkastelemaan erilaisia tapoja, miten lapset toimivat ryhmissä ja millaisia mahdollisuuksia nämä tavat loivat oppimisen kannalta. Metodissa samanikäisten tapaa toimia ryhmänä tarkasteltiin diskurssin, kognitiivisten prosessien sekä sosiaalisten prosessien tasoilla. Tutkimus osoitti, että oppilaiden diskurssit toimivat eri lailla erilaisissa tilanteissa; joissain tilanteissa oppilaiden välinen keskustelu oli olennainen osa kyseistä oppimistilannetta, kun taas joissain tilanteissa se kertoi tuskin mitään oppilaiden kognitiivisista toiminnoista tai yhteistoinnallisuudesta. Aina ei siksi tulisikaan keskittyä ainoastaan verbaaliin toimintaan, jos tutkimuksen tarkoitus on tutkia oppilaiden interaktiivisuutta ja oppimista, sillä oppilaat käyttävät myös muita työkaluja apunaan rakentaessaan ymmärrystään. Kumpulaisen ja Mutasen mukaan (1999) viime aikoina tutkimukset oppimisen ja oppimisen ohjaamisen tiimoilta ovat keskittyneet siihen, kuinka sosiaalinen interaktio, erityisesti diskurssi, välittää tiedon rakentumista luokkahuoneessa. Tutkijat viittaavat mm. Wellsin ja Säljön tekemiin tutkimuksiin, jotka tarkastelevat oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin. Tutkimus määritteli hyvin myös opettaja-oppilas ja oppilas-oppilas välisiä suhteita kommunikaation kannalta ja sen mitä tarvitaan onnistuneeseen luokkahuonekeskusteluun.

#### 4.1.2 Aikaisemmat pro gradu -tutkimukset

Pro gradu -tutkimuksia on tehty paljon luokkahuoneessa tapahtuvasta toiminnasta ja vieraan kielen luokkahuoneistakin. Usein tutkimusten pääpainona ovat kuitenkin olleet

oppimistulokset tai opettajan ja oppilaan toimet oppitunnin aikana. Vaikka opettajan ja oppilaan välisestä kommunikaatiosta löytyy tutkimuksia, ei niissä ole keskitytty tutki- maan kieltä, jota luokassa käytetään. Oma tutkimustamme vastaavaa pro gradu - tutkimusta emme löytäneet, mutta ohessa on esitelty muita aihetta sivuavia ja meitä eteenpäin auttaneita tutkimuksia.

Salosen ja Ylisen (1983) pro gradu -tutkimus käsitteli englannin kielen tunnilla käytettyä kieltä erityisesti kommunikatiivisuuden näkökulmasta. Tämä näkö- kulma tarjosi myös omaan tutkimukseemme aineksia, sillä myös me tutkimme vieraan kielen tunnilla käytettyä kieltä ja sen sisältöä. Tutkimus tarjosi perustietoa siitä, kuinka vieraan kielen tunnilla käytetty kieli eroaa niin kutsutusta jokapäiväisestä, luonnolli- sesta kielestä. Nauhoitetun ja litteroidun aineiston pohjalta Salonen ja Ylinen totesivat opettajan dominoivan oppituntia ja oppilaiden osallistumisen rajoittuvan lähinnä ky- symyksiin vastaamiseen. He huomauttavat myös oppitunnin kielen vaihtelun olevan huomattavaa ja vaihtelun tapahtuvan pääasiassa opiskeltavasta kielestä äidinkieleen päin. Salonen ja Ylinen päättelivät luonnollisen kommunikaation puutteen luokassa johtuvan pääasiassa luokahuoneesta oppimisympäristönä ja sen erityisasemasta

Kommunikointia englannin tunnilla sekä opettajan ja oppilaiden vuoro- vaikutussuhteen sisältöä olivat keskittyneet kuvaamaan myös Martikainen ja Renko (1981) pro gradu -tutkimuksessaan. He tutustuivat myös siihen, mihin kieltä tunneilla käytettiin. Tutkimus tehtiin observoimalla englannin kielen tunteja. Martikainen ja Renko havaitsivat yleisimmän interaktionmuodon luokassa olevan opettajan esittämä kysymys, johon oppilas vastasi. Opettaja oli useimmiten aloitteen tekijä luokassa ja oppilaan spontaania kieltä oli löydettävissä hyvin vähän. Kieltä luokassa käsiteltiin tie- tona, jota opettaja kysyi ja johon oppilaat vastasivat. Painoarvo oli enemmän muodos- sa kuin sisällössä. Martikainen ja Renko huomasivat saman asian kuin Salonen ja Yli- nen omassa tutkimuksessaan kielen vaihtelusta tunnilla. Kieltä vaihdettiin usein ja op- pilaat suosivat suomea englantia useammin. Martikainen ja Renko päättelivät tunnilla tehtävien tehtävien ehkäisevän usein luonnollisen kommunikaation syntymistä.

Omalta kannaltamme erityisen kiinnostava oli Tiina ja Liisa Hakalan (1986) pro gradu -tutkimus. Tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jossa opettajan kommunikointia pyrittiin selittämään eikä laskemaan. Hakala ja Hakala pyrkivät sel- vittämään, millainen englannin kielen tunti on kommunikatiivisuuden näkökulmasta ja voitaisiinko luokassa lisätä luonnollista kommunikatiivisuutta. Tutkimuskohteena oli



yhdeksäsluokkalaisia kolmesta eri koulusta, joiden jokaisessa luokassa oli 16–24 oppilasta. Myös he havaitsivat opettajan dominoivan luokkatilannetta ja kieltä. He kuitenkin huomasivat, että opettaja yritti saada oppilaat puhumaan tunnin aikana. Opettajan puhe perustui oppikirjojen antamiin malleihin ja oli harvoin luonnollista. Syynä luonnollisen kielen puuttumiseen Hakala ja Hakala näkivät oppitunnin lyhyden sekä luokkahuoneen oppimisympäristönä, joka ei ollut luonnollinen kielen käyttö ympäristö.

Hakamäen ja Longan (2000) pro gradu -tutkimus liittyi omaan tutkimuksemme heidän käyttämänsä viitekehyksen vuoksi. Hakamäki ja Lonka käyttivät tutkimuksessaan sosiokulttuurista viitekehystä ja tältä osalta tutkimus tarjosi tietoa sosiokulttuurisesta teoriasta ja sen toteuttajista. Varsinainen tutkimus oli toteutukseltaan melko kvantitatiivinen, ja keskittyi tutkimaan opettajan tarjoamia oppimista ohjaavia ja tukevia verbaalisia funktioita englannin tunnin aikana. Tutkittavina olivat 17 satunnaisesti valittua kahdeksäsluokkalaista. Videokuvatun materiaalin ja observoinnin avulla Hakamäki ja Lonka analysoivat oppituntien sisältöjä kieliopinopetuksen jaksossa. Jaksot analysoitiin suuremmista yksiköistä pienempiin käyttäen Sinclairin ja Coulthardin (1992) menetelmää. Hakamäki ja Lonka havaitsivat tutkimuksessaan, että opettaja kykeni mukauttamaan käyttämänsä opetusstrategiat vastaamaan oppilaiden tietotasoa. Opettajan ohjauksen havaittiin myös olevan asteittain muuttuvaa, motivoivaa ja kaikille oppilaille suunnattua.

Opetussuunnitelmassa asetettujen englannin kielen kommunikatiivisuuden tavoitteiden toteutumista olivat tutkineet Ahlroos ja Muilu (1989). Aineisto kerättiin 159 lukion kolmasluokkalaiselta ja heidän kuudelta opettajaltaan. Heidän faktori-analyysiinsä pohjautuneet tulokset osoittivat, että vaikka sekä opettajat että oppilaat näkevät kielen kommunikatiivisuuden sen tärkeimmäksi piirteeksi, dominoi opetuksessa kirjallinen puoli. Opettajat tuntuivat seuraavan piilo-opetussuunnitelmaa, joka riippui ylioppilaskokeen sisällöstä, jossa keskustelutaitoja ei mitata. Ahlroos ja Muilu ehdottavatkin, että jos OPS:n mukaan halutaan testata myös oppilaan keskustelutaitoja, tulisi tällainen osio lisätä ylioppilaskokeeseen.

#### 4.2 Kieli luokkahuoneen toiminnan ja merkitysten välittäjänä

Gordon Wells (1999) on käsitellyt kielen roolia Leontjevin välittyneen toiminnan teorian viitekehyksessä. Leontjevin alkuperäisessä toiminnan teoriassa toimintana pidetään kuitenkin lähinnä kaikkea aineellista toimintaa, jonka tulokset ovat myös aineellisia. Leontjev itse otti yhdeksi esimerkiksi tavoitteellisesta toiminnasta esihistoriallisen metsästyksen, jota mahdollisesti motivoi nälkä ja jonka tuloksena oli ravinnon tarpeen tyydyttäminen (Engeström 1983, 94–95). Samoin ne välineet joiden avulla ihminen välitti toimintaansa, kuten esimerkiksi äskeisen esimerkin metsästystä, olivat Leontjevin teoriassa lähinnä aineellisia työkaluja, kuten miekkoja ja keihäitä. Suullisen ja kirjoitetun kielenkäytön roolia toimintaa välittävänä tekijänä ei kuitenkaan ole juuri tutkittu.

Wellsin mukaan Leontjevin teoriaa ei ole juurikaan käsitelty puhuttaessa luokkahuoneessa tapahtuvasta oppimisesta ja opettamisesta, joiden sisältämät toiminnot voidaan nähdä hieman laajemmasta näkökulmasta. Wells näkee luokkahuonetoiminnan koostuvan kahdesta erilaisesta olomuodosta. Ne ovat joko aineellisesti tai semioottisesti, eli merkkien kautta, välittyneitä. Suurin osa tunnilla tapahtuvasta toiminnasta koostuu kuitenkin opettajan ja oppilaiden välisestä dialogista, jossa tämän toiminnan (dialogin) päämäärä on se aihe jota käsitellään, eivätkä ne kanssapuhujat, joille lausuma kohdistetaan. Luokkahuonetoiminnassa tekemisen kohde on usein tapahtumien, käsitteiden ja teoreettisten suhteiden ymmärtäminen, toisin sanoen subjekti itse. Toimintaa välittäviä tekijöitä taas ovat kuvaukset ja selitykset, niin puhe kuin kirjoitettu tekstikin, jonka kautta tämä ymmärrys saavutetaan. (Wells 2002, 43.) Myös Vygotskin (1979) mukaan merkeillä ja työkaluilla on se ero, että siinä missä merkit ohjaavat subjektin oman toiminnan hallintaa, ohjaavat tekniset työkalut ihmisen vaikutusta ulkoisiin objekteihin.

Wells toteaa dialogin eroavan fyysisestä välineestä toiminnan välittäjänä. Vaikka molempia välineitä käytetään toiminnassa jonkin tavoitteen saavuttamiseksi, niiden käyttö eroaa hieman toisistaan. Dialogia voidaan käyttää fyysisen välineen tavoin tuottamaan jokin konkreettinen tulos. Tämä tulos voi olla esimerkiksi vastauksen tuottaminen esitettyyn kysymykseen tai käskyä seurannut toiminta. Toisaalta dialogia ei aina käytetä jonkin konkreetin tuotoksen saavuttamiseksi, vaan tarkoituksena on usein ainoastaan keskusteluun osallistuminen jonkin asian ymmärtämiseksi tai ongel-

man ratkaisemiseksi. (Wells 2002, 50.) Dialogin välittämä toiminta eroaakin Wellsin mukaan fyysisen välineen välittämästä toiminnasta kolmella eri tavalla. Ensinnäkin, dialogin välittämä toiminta on materiaalista vain niiden lausumien kautta, joilla toiminta pyritään suorittamaan. Itse dialogin tarkoituksena ei ole välttämättä tuottaa mitään konkreettia, vaan luoda merkityksiä, jotka taas määräytyvät yhteisön semanttisten (sanojen merkitykseen liittyvien) käytänteiden kautta. Toiseksi, lausuman kohde ei ole se kuulija, jolle subjekti kohdistaa lausumansa, vaan kohteena on se ongelma tai aihe, jota yhteisesti käsitellään. Kolmanneksi, käydyin dialogin tuloksena ei aina välttämättä ole konkreetti tulos, vaan tulos saattaa yksinkertaisesti olla yhteinen ymmärrys käsitelystä kohteesta tai ongelmasta. (Wells 2002, 50.) Semanttiset merkit eivät siis eroa konkreeteista välineistä sillä, ettei niillä olisi mitään kosketuspintaa materiaaliseen maailmaan. Suurin osa dialogeista käsittelee reaali maailmaa, joko siinä toteutettavia toimintoja suunnitellen tai jo toteutettuja toimintoja reflektoiden.

## 5 Tutkimustehtävä ja –ongelmat

Tutustumme aiempiin tutkimuksiin ja omaan kokemukseemme pohjaten oletamme, että suurin osa vieraan kielen tunnilla tapahtuvasta puheesta ja toiminnasta kohdistuu kieleen. Edelleen oletamme, että opettajan ja oppilaiden puhe ja toiminta esineellistävät kielen eli kieli ei toimi luonnollisena kommunikoinnin välineenä, vaan sitä käytetään kontekstista irrallisten kielellisten rakenteiden opetteluun. Tutkimme opettajan ja oppilaiden toimintaa luokkahuoneessa, kun se kohdistuu kieleen ja sitä, millaista englanti on luokkahuoneessa. Haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Kieltä käytetään merkitysten välittämiseen. Käytetäänkö englannin kieltä merkitysten rakentajina vieraan kielen luokassa?
2. Kielen tunti koostuu erilaisista kommunikatiivisista jaksoista. Mitkä ovat näiden jaksojen aiheet eli mistä kielen tunnilla puhutaan?
3. Löytyykö otoksesta ”luonnollista”, kommunikatiivista kieltä? Jos ”luonnollista” kielenkäyttöä löytyy, millaista se on ja missä tilanteissa sitä ilmenee?

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja menetelmän valinta

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen luokkahuonetutkimus, joka pohjaa etnografiseen tutkimustraditioon. Analyysimenetelmäksi valittiin diskurssianalyysi, jonka näkemys kielen tilannesidonnaisuudesta tukee omaa sosiokulttuurisuuteen pohjautuvaa näkemystämme oppimisesta. Diskurssianalyysi tarjoaa mahdollisuuden tarkastella oppitunnilla käytettävää kieltä ei-lingvivistisestä näkökulmasta käsin, jossa kiinnostuksen kohteena on kielen käyttötarkoitus.

#### 6.1.1 Vieraan kielen luokkahuonetutkimus

Luokkahuonetutkimus sai alkunsa 1950-luvulla, yrityksenä antaa opettajajarjoittelijoille palautetta heidän pitämistään tunneista. Harjoittelijat huomasivat, että tullakseen tehokkaiksi opettajiksi heidän piti tiedostaa mistä aineksista hyvä oppitunti koostui. Luokkahuonetutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa hyvän oppitunnin elementtejä ja tuoda tämä tutkimustieto opettajankoulutuksen käyttöön. Tämä alkuperäinen ajatus opettajakoulutuksen kehittämisestä on kuitenkin nykyisessä luokkahuonetutkimuksessa jäänyt taka-alalle ja kiinnostuksen kohteeksi on muodostunut itse opetustapahtuma. (Allwright & Bailey 1991, 6).

Luokkahuonetutkimuksesta omaksi erityisalakseen on kehittynyt vieraan kielen luokkahuonetutkimus (language classroom research). Vieraan kielen luokkahuonetutkimuksen tarkoituksena on sen laajimmassa määritelmässä yksinkertaisesti tutkia sitä, mitä vieraan kielen luokkahuoneessa tapahtuu (Allwright & Bailey 1991,2). Allwright näkeekin vieraan kielen luokkahuonetutkimuksen muistuttavan hieman antropologiaa tutkijoiden pyrkiessä ymmärtämään, mitä tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tai kulttuurissa tapahtuu. Yksityiskohtaisemman määritelmän tarjoaa Papaefthymiou-Lytra (1990), joka näkee tutkimuksen tarkoituksena kielen oppimiseen liittyvien teki-  
joiden tunnistamisen oppitunnin kaltaisessa ohjatussa tilanteessa. Vieraan kielen luokkahuonetutkimus tuo yleiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen uuden näkökulman,

jossa kieli nähdään sekä opetuksen kohteena että välineenä tilanteissa, joissa usein käytetään useampaa kuin yhtä kieltä (Allwright & Bailey 1991, 1).

Luokkahuonetutkimus pohjautuu pitkälti luonnollisessa tilanteessa nauhoitettuun tai videoituun aineistoon. Aineiston tarkoituksena on nostaa esille erilaisia tekijöitä ja tilanteita, joista luokkahuonediskurssi koostuu ja jotka toimivat samalla todisteena siitä, etteivät diskurssista tehdyt päätelmät perustu pelkkään intuitioon, huomiokyvyn selektiivisyyteen tai jälkikäteen tapahtuvaan muistelemiseen. Papaefthymiou-Lytra (1990, 1) mukaan luokkahuonetutkimuksen tavoitteena on:

1. luoda teoria vieraan kielen oppimisesta, joka tapahtuu opettajajohtoisien ohjeistuksen kautta
2. tehdä päätelmiä ja luoda yleisiä suuntaviivoja, jotka tulee ottaa huomioon opetussuunnitelmaa laadittaessa ja opetusmateriaaleja kehitettäessä
3. sisällyttää tehdystä tutkimuksesta mahdollisesti saadut näkökulmat opettajakoulutukseen.

Chaudron (1988, 13–15) jakaa vieraan kielen opetukseen kohdistuneen tutkimuksen neljään osaan: psykometriseen (psychometric), interaktioanalyysiin (interaction analysis), diskurssianalyysiin (discourse analysis) sekä etnografiseen lähestymistapaan (ethnographic approach). Psykometrinen traditio oli 60-luvulla kiinnostunut eri ryhmien välisiin tasotesteihin perustuvien tulosten vertailusta, josta kiinnostus 70-luvulla siirtyi eri luokkahuoneiden välisten aktiviteettien, käyttäytymisen ja kielen kehityksen piirteiden kvantitatiiviseen vertailuun. Interaktioanalyysin myötä kehittyivät systeemit observoida ja analysoida luokkahuoneinteraktiota. Analyysi pyrki bisin sanoen kuvaamaan opettajan ja oppilaiden välistä interaktiota. Chaudronin määritelmän mukaan diskurssianalyysi katsoo luokkahuonetta lingvistisestä näkökulmasta, joskin sen käyttö on laajentunut nykyisin huomattavasti. Etnografinen lähestymistapa taas näkee luokkahuoneen sosiologisesta ja antropologisesta näkökulmasta käsin. Se käyttää etnografisia metodeita vieraan kielen luokkahuonetutkimuksissaan ja uskoo systemaattisen ja yksityiskohtaisen dokumentoinnin luokkahuoneinteraktiosta auttavan kerättyyn aineistoon pohjautuvan oppimisteorian kehittämisessä. (Papaefthymiou-Lytra 1990, 17.)

Eri metodein kerätyn aineiston tarkoituksena on Gaiesin (1983) mukaan tutkia luokkahuoneopetuksen eri puolia. Gaies jokaakin luokkahuonetutkimuksen kol-

meen osa-alueeseen (ks. Papaefthymiou-Lytra 1990, 2): a) luokkahuoneopetuksen kielellinen ympäristö, b) oppijoiden osallistumisen mallit sekä c) virheisiin suhtautuminen. Oma tutkimuksemme kohdistuu Gaiesin kategorioista ensimmäiseen, eli luokkahuoneen kielellisen ympäristön tarkasteluun. Uskomme luokkahuoneen verbaalisen interaktion liittyvän oleellisesti oppimisprosesseihin, joten siitä saatu tieto hyödyttää taastusti vieraan kielen opettamista.

### 6.1.2 Etnografinen tutkimus

Tutkimuksemme oli lähestymistavaltaan etnografinen tutkimus, jolle on ominaista tutkia ihmisryhmää, jotka muodostavat käyttäytymis- ja ajattelumalleiltaan yhtenäisen kulttuurin (Patton 1990, 68). Tutkimuksessamme keskityimme tutkimaan koulun luomaa luokkahuonekulttuuria vieraan kielen tunnilla eli miten tunnilla käytetään englannin kieltä? Etnografiselle tutkimukselle ominaisesti emme pyrkineet testaamaan tutkimuksellamme ennalta asetettua oppimisteoriaan pohjautuvaa hypoteesia, vaan tutkimaan luokassa tapahtuvan englannin kielen opiskelun luonnetta aineistosta esiin nousevien piirteiden kautta. Tutkimuksen hypoteesittomuus näkyi myös siinä, ettei tutkittavasta kohteesta saatavasta aineistosta luotu ennakkonäkemyksiä. Aineiston kerääjä ei hakenut vastausta ennalta asetettuun hypoteesiin, vaan pyrki tarkkailemaan tunnilla tapahtuvaa toimintaa tasapuolisesti. Aineistoa ei tämän vuoksi koodattu suoraan aineiston keruun yhteydessä tiettyihin kategorioihin, vaan vasta myöhemmin sopivan luokittelumenetelmän löydyttyä.

Allwright ja Bailey (1991, 37) näkevät aineistosta lähtevän teorian muodostuksen luokkahuonetutkimuksen kannalta hyödylliseksi. Syinä he pitävät kahta luokkahuonekielen tutkimukselle ominaista piirrettä, joista ensimmäinen on kielen oppimisen teorioiden testattavuuden vaikeus. Esimerkkinä Allwright ja Bailey mainitsevat Krashenin (1985) teorian kielen omaksumisesta tiedostamattomana tapahtumana, jota on kritisoitu siksi, että sitä ei voida testata klassisen kokeellisen tutkimuksen perinteiden mukaisesti. Teoriaa on monien mielestä mahdoton testata, sillä emme voi määrittellä 'tiedostamatonta prosessointia'. Emme siis voi verrata yhtä ryhmää, joka oppii kieltä tiedostamattomasti, toiseen ryhmään, joka koostuu samanlaisista oppijoista, mutta jotka ovat tietoisesti oppineet samat asiat kielestä. Toiseksi luokkahuonekielen tutkimuksen ominaiseksi piirteeksi Allwright ja Bailey mainitsevat oppituntien moni-

muotoisuuden, jonka vuoksi on lähes mahdotonta kontrolloida kaikkia erilaisia muuttujia, jotka voisivat vääristää tutkimuksen tuloksia. Muuttujien kontrolloimiseksi luokkahuonetutkimusta ei kuitenkaan voi viedä laboratorio-olosuhteisiin, sillä se vääristäisi luokkahuoneinteraktion kokonaisuudessaan (Stubbs 1983, 94).

Etnografisuus luokkahuonetutkimuksessa tulee esiin tutkijan yrityksessä tulkita valitsemansa interaktiivisen tapahtuman sisäänrakennettuja sosiaalisia normeja. Etnografisen tutkimuksen tuloksena on tutkijalla usein yksityiskohtainen kuvaus tutkimustilanteesta ja selvitys niistä toiminnan säännöistä, jotka ohjasivat osanottajien toimintaa ja tulkintaa muiden toiminnasta ja lausumista (Chaudron 1988, 46). Havaittujen säännönmukaisuuksien löytyminen luokkahuonetapahtumista tai diskurssisekvensseistä tukee tutkijan tekemiä päätelmiä interaktion säännönmukaisuuksista (Chaudron 1988, 48).

Etnografisen L2 kieleen kohdistuvan tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan kuvata kaikkea sitä toimintaa, jota luokkahuoneessa tapahtuu, vaan keskittyä kuvaamaan ja analysoimaan tiettyä kiinnostavaksi koettua interaktion muotoa, kuten esimerkiksi englannin kielen käytön luonnetta oppitunnilla. Vaikka luokkahuonekeskustelujen voidaan sanoa olevan opettajajohtoisuudessaan kovin muodollisia, on niin verbaalinen kuin nonverbaalinenkin vuorovaikutus niin moninaista ja monitasoista, että sen kuvauksessa joudutaan aina keskittymään johonkin aspektiin (Leiwo, Kuusinen, Nykänen, & Pöyhönen 1987, 44). Myös diskurssianalyysin mukaan päätös siitä mistä verbaalinen tapahtuma koostuu ja missä muodossa se tulee kirjoittaa puhtaaksi, on tutkijan päätettävissä (Brown & Yule 1984, 9). Se tekee analyysin tekemisen subjektiiviseksi, sillä eri henkilöt kiinnostuvat kuullun diskurssin eri aspekteista. Kuullun diskurssin sisällöstä tehdyt päätelmät kun riippuvat usein kuulijan aikaisemmista kokemuksista (Brown & Yule 1984, 11).

Tutkimuksen kohteena etnografisessa tutkimuksessa on usein hyvinkin pieni määrä tapauksia. Myös oma tutkimuksemme kohdistuu yhteen vieraan kielen oppituntiin, josta saadun aineiston analyysillä tutkitaan etnografiselle tutkimukselle ominaisesti ihmisen toiminnan tarkoituksia ja muotoja, jossa tilastollinen analyysi on sivuasemassa. (Atkisson & Hammersley 1994, 248.) Etnografinen tutkimustraditio ei katso aiheelliseksi pyrkiä kvantitatiiviseen kuvaukseen vaan kokonaisvaltaiseen ja tilannekohtaiseen vuorovaikutustilanteiden kartoittamiseen (Leiwo ym. 1987, 46). Tämä ei kuitenkaan estä etnografia jatkamasta tutkimustaan kvantitatiivisilla metodeilla, kuten



esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvien puheenvuorojen jakautumisen laskemisella (Chaudron 1988, 47). Omassa tutkimuksessamme pyrimme itsekin lähestymään aineistoamme myös lopuksi kvantitatiivisin keinoin ja selvittämään, kuinka suuri osa oppitunnilla käytettävästä englannin kielestä oli varsinaista kielellä toimimista. Tulosten kvantifioiminen onkin usein tarpeellista jos tuloksia halutaan yleistää muihin luokkahuonetapahtumiin (Chaudron 1988, 49).

### 6.1.3 Diskurssianalyysi

Etnografinen tutkimustraditio on vaikuttanut suuresti luokkahuonediskurssin tutkimiseen (Chaudron 1988, 44). Luokkahuonediskurssia tutkitaankin useasti diskurssianalyysin avulla, joka analysointimenetelmänä on hyvin laaja-alainen. Laajimmillaan Suoranta & Eskola (1998) määrittelevät diskurssianalyysin tarkoittavan kaikkea kielen sosiaalista ja kognitiivista tutkimusta. Tekstiä, puhetta tai kielen käyttöä voidaan diskurssianalyysissä tutkia kaikista mahdollisista näkökulmista käsin. Brownin ja Yulen (1984) mukaan diskurssianalyysi ei pyri analysoimaan puhetta kuvailemalla ainoastaan sen lingvistisiä muotoja, vaan pyrkii tarkastelemaan sitä niistä tarkoituksesta käsin, jonka vuoksi kieltä käytetään (Brown & Yule 1984, 1). Diskurssianalyysi pyrkii toisin sanoen tutkimaan sitä, miten ihminen rakentaa diskurssia suoriutuakseen sosiaalisista toiminnoista ja kuvaamaan tätä diskurssia (Potter & Wetherell 1995, 81). Aiheet, joita diskurssianalyysi käsittelee, voidaankin nähdä pikemminkin sosiaalipsykologisina tai sosiologisina kuin lingvistisinä. Luokkahuonetutkimuksessa diskurssianalyysi analysoi tavallisesti puhetta, jota opettaja ja oppilaat käyttävät.

Diskurssianalyysin aineisto koostuu yleensä nauhoituksista ja niiden sisältämistä lausumista. Siinä missä lauseet ovat kirjoitettuja, ovat lausumat puhuttuja. Lausumat eivät siis ole lauseen kaltaisia siistejä, loppuun asti hiottuja kokonaisuuksia, vaan ne sisältävät niin ihmisten tekemiä lipsahduksia, epäröintejä kuin huokauksiakin (Brown & Yule 1984, 19–20). Sanat ja lauseet nähdään todisteena puhujan yrityksestä kommunikoida viestinsä kuulijalle. Diskurssianalyysi onkin erityisen kiinnostunut siitä, miten viestin vastaanottaja ymmärtää tarkoitetun viestin tietyssä tilanteessa ja miten diskurssiin osallistuvien näkemykset tilanteesta vaikuttavat tuotetun diskurssin järjestyntymiseen. Tämä lähestymistapa kieleen painottaa kielen kommunikatiivisuutta eikä pyri kuvaamaan käytettyä kieltä lingvistisinä muotoina ja staattisina rakenteina, vaan

dynaamisina prosesseina, joiden avulla puhuja kykenee ilmaisemaan tahtonsa. Diskurssianalyysissä on tärkeää nähdä lausuma osana diskurssia, ja osana sitä tilannetta, jossa diskurssi tapahtuu eikä irrallisena kieliopillisena rakenteena. Lausuman ymmärtämiseksi kuulijan tulee olla selvillä puhujan äänenpainoista, intonaatiosta sekä non-verbaalisista piirteistä ja siitä kontekstista, jossa puhutaan. (Brown 1987, 205).

Diskurssianalyysin ensimmäisiä varsinaisia kehittäjiä olivat L1 kieleen kohdistuvien luokkahuonetutkimusten alkuunpanijat Sinclair ja Coulthard (1975), jotka työskentelivät brittiläisten vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten parissa (Chaudron 1988, 40). Sinclair ja Coulthard kehittivät analyysimallin puhutun kielen analysointiin, joka pohjautuu luokkahuoneessa esiintyvään diskurssiin. Tämä diskurssianalyysimenetelmä on kuitenkin kehitetty äidinkielen tuntien pohjalta eikä siten täysin vastaa vieraan kielen tuntien diskurssin analysoinnin tarpeita. Toisaalta voidaan olettaa sen käytettävyyden olevan hyvä, sillä se perustuu juuri luokkahuoneessa käytävään diskurssiin. Luokkahuonediskurssi eroaa muusta puhutusta kielestä merkittävästi esimerkiksi siinä, että se on muodollisesti rakennettua ja että sitä kontrolloi yksi henkilö, tässä tapauksessa opettaja. Koska vieraan kielen tuntien analysointi kuitenkin seuraa kehityksessään äidinkielen tuntien analysoinnin jalanjäljissä, on Sinclairin ja Coulthardin analyysimenetelmää käytetty usein pohjana myös vieraan kielentuntien analysoinnissa.

Aineistomme analyysimenetelmä pohjautuu Gordon Wellsin luokkahuonekielen luokittelujärjestelmään, jonka hän on kehittänyt Sinclairin ja Coulthardin (1992) diskurssianalyysimalliin pohjalta. Sinclair ja Coulthard lähtevät ajatuksesta, jossa he pyrkivät selvittämään kuinka suuri osa tunnin rakenteesta on pedagogista ja kuinka suuri osa lingvististä. Heidän kehittämässään analyysimallissa kieli voidaan jakaa kolmeen eri tasoon: ei-kielelliseen järjestykseen, diskurssiin sekä kielioppiin. Näitä tasoja luokittelemalla ja vertaamalla pyritään analysoimaan oppitunnin sisältöä. (Sinclair & Coulthard 1992, 1.)

## 6.2 Aineisto

### 6.2.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteena oli yksi englannin kielen oppitunti Jyväskyläläisestä perusopetuksen 1-6-luokille opetusta tarjoavasta koulusta. Aineisto on kerätty osana Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tutkimusprojektia, jossa tutkitaan oppijoiden kielellistä tietoisuutta, käsityksiä suomen ja englannin kielestä ja niiden oppimisesta. Aineistosta on poimittu satunnaisesti yksi opetusryhmä tähän tutkimukseen. Opetusryhmässä on yhteensä viisitoista oppilasta, seitsemän tyttöä ja kahdeksan poikaa. Oppilaiden äidinkieli on suomi ja he ovat aloittaneet englanninkielen opiskelun A1-kielenä kolmannella luokalla.

### 6.2.2 Aineiston keruu

Aineisto on kuvattu videonauhalle yhdessä Jyväskylän kaupungin perusopetuksen alakouluissa syksyllä 2001 sekä keväällä 2002. Aineiston kuvaus on suoritettu Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen toimesta osana hanketta, jossa tutkitaan lasten tietoisuutta kielestä tilanteisena, sosiokulttuurisen ja dialogisena ilmiönä siten kuten se näkyy koulussa, erityisesti vieraan kielen luokahuoneessa. Luokahuoneaineiston tarkoituksena hankkeessa on kerätä tietoa niistä toiminta- ja tehtävyytypeistä, joissa oppijat käyttävät kieltä. Oman tutkimuksemme painopiste oli opetustapahtumassa, jossa tarkasteltiin opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta, ei mitattavia oppimis- tai opettamistuloksia. Tämän vuoksi emme ottaneet tutkimukseen vertailtavia ryhmiä.

Videonauhaa tunneilta oli käytettävissä yhteensä 15 tunnin verran. Tutkimuksemme valitsimme käytettäväksi satunnaisesti yhden neljännen luokan ryhmän, jonka tunteja oli yhteensä kuusi tuntia. Näistä tunneista tarkempaan tarkasteluun valitsimme satunnaisesti syyslukukauden oppitunnin 4.9.01. Tutkimuksen analysointimenetelmänä käytetään diskurssianalyysia. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan diskurssianalyysissa on järkevää käyttää pieniä aineistoja. Tutkimuksen onnistumista ei takaa suuri aineisto, sillä se saattaa vain lisätä työmäärää, mutta ei anna sen enempää tulok-

sia. Omassa tutkimuksessamme keskityimme yhden oppitunnin (45 min) materiaaliin.

Aineisto oli saatavissa videonauhoina, jotka oli litteroitu toisen tutkijan toimesta. Tarkastimme ja tarkensimme litterointia lisäksi itse lisäten ja korjaten puuttuvia kohtia keskusteluista.

### 6.2.3 Ei-osallistuva havainnointi

Aineisto on kerätty ei-osallistuvan havainnoinnin kautta. Tunti kuvattiin videolle Soveltavassa kielentutkimuskeskuksessa työskentelevän tutkijan toimesta. Oppitunti kuvattiin käsivaralta eikä aineiston kerääjä osallistunut itse tunnin kulkuun, vaan pyrki kuvaamaan mahdollisimman autenttista materiaalia. Videomateriaali oli kuvattu eri puolilta luokkahuonetta. Suurin osa kuvauksesta oli kuitenkin toteutettu luokan takaosasta käsin, jottei tunnin kulku häiriintyisi. Kuvauksen kohteena oli niin opettaja kuin oppilaatkin riippuen siitä tavasta, jolla opeteltavaa aihetta käsiteltiin. Koska tunti oli suurimmaksi osaksi opettajajohtoista, koostui suurin osa videon materiaalista opettajan ja yksittäisen oppilaan välisestä kommunikaatiosta. Yksi videonauhoituksen tuoma etu olikin luokkahuonekeskusteluun osallistuvien näkeminen, joka on diskurssianalyysille välttämätön tieto. Kuvan ja äänen laatu olivat myös tärkeitä tekijöitä aineiston käsittelyssä ja aiheuttivat muutamissa kohdissa pieniä ymmärtämisvaikeuksia. (Borg & Gall 1989, 485–486.) Osittain juuri siksi, että oppilaat puhuivat hyvin hiljaisella äänellä ja koska kuvaaminen tapahtui pääasiassa luokan takaosasta, ei oppilaiden suunliikkeistä voinut tehdä tarkempia päätelmiä.

### 6.2.4 Litterointi

Videolta nähty toiminta purettiin litteroimalla (liite 1). Litteroinnit ovat asiakirjoja interaktiosta, josta tutkija merkitsee ylös osanottajien lausumat (Allwright & Bailey 1991, 62). Videointiin pohjautuvassa litteroinnissamme näkyivät luokkahuonetoimintaan osallistuneet henkilöt ja heidän suhteet toisiinsa, sanattoman viestinnän käyttö sekä kaikki se puhe jota osanottajat käyttivät tavoittaakseen tunnille asetetut tavoitteet. Nämä elementit ovat Gordon Wellsin (2002) mukaan tärkeitä, sillä ne kuvaavat parhaiten sen kasvatuksellisen toiminnan luonnetta, jonka opettaja haluaa oppilaidensa koke-

van. (Wells 2002, 172.) Litterointi, jossa luokkahuonekieltä kuvataan niin tarkasti kuin mahdollista, puhujien epäröintejä, taukoja ja puheen päällekkäisyyksiä myöten, antaa hyvän kuvan siitä miten luokkahuoneinteraktio kehittyy dynaamisena ilmiönä. Tähän eivät kykene litteroinnit, jotka jo aineiston keräyksen yhteydessä koodataan tutkijan valitsemaan kategorioihin. Valmiiksi koodatussa aineistossa opettajan ja oppilaiden käyttämä luonnollinen kieli katoaa (Stubbs 1983, 92). Puhdas kuvaus ja lainaukset ovatkin kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä työstettävää raakamateriaalia. Kuvausten tarkoituksena on viedä lukija tapahtumapaikalle, eikä arvioida tapahtumien tarkoituksenmukaisuutta. Se kuvaa yksinkertaisesti sitä mitä tapahtuu. (Patton 1990, 31.)

### 6.3 Aineiston analysointi

#### 6.3.1 Analyysimenetelmän lähtökohdat

Päinvastoin kuin koulussa, arkipäivän toiminnoissa oppimista ei eroteta erilliseksi toiminnaksi, vaan sitä tapahtuu arkipäivän tilanteissa yhteistyössä muiden kanssa. Oppiminen ei myöskään koostu pelkästään verbaalisesta toiminnasta. Puhetta ei arkielämässä arvioida sen kielellisen oikeellisuuden mukaan, vaan sen mukaan miten hyvin sen avulla saavutetaan asetettu tavoite. Luokkahuonekieltä ymmärtääkseen meidän tulee tarkastella kielenkäytön eri tarkoituksia. Millaisen toiminnan välittäjänä kieli koulussa toimii? (Wells 1999, 231–232.)

Analysoidaksemme videolla olevaa luokkahuonekeskustelua tästä näkökulmasta oli tarpeellista löytää analyysimalli, joka ei perustuisi ainoastaan Sinclairin ja Coulthardin diskurssianalyysin tapaisille tavoille katsoa kieltä puheenvuorojen rakentamisen kautta. Analysointimallissamme tulisi kieli nähdä niiden erilaisten käyttötarkoitusten kautta joihin kieltä käytetään ja joka mahdollistaa, tulkitsee ja arvioi yhteistyössä tapahtuvaa toimintaa. (Wells 1999, 232.) Kuten Wells (1999, 232) mainitsee, tämänkaltainen käsitteenmuodostus luokkahuonekielestä pystyy edistämään ymmärtämme koulussa oppimisesta ja opettamisesta ja auttaa opettajia käyttämään diskurssia tehokkaammin yhtenä opetusmenetelmistä.

Gordon Wells on kehittänyt luokkahuonediskurssin analyysimallin, jossa kieltä tarkastellaan toiminnan välineenä. Lähtökohtana Wellsin analyysimenetelmälle toimii Vygotskin alullepanema ja Leontjevin siitä edelleen kehittämä toiminnan teoria

(Engeström 1983). Wellsin mukaan toimintaa ei kuitenkaan voida nähdä irrallisena tekona, joten analyysimenetelmäänsä Wells on sisällyttänyt Engeströmin laajennetun toiminnan teorian mallin (Wells 2002, 47). Engeströmin mallissa kaikki toiminta sijoittuu kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin.

### 6.3.2 Analyysimenetelmä

Analyysimenetelmämme on muokattu Gordon Wellsin (1999) kehittämästä luokkahuonediskurssin analyysimallista, jonka avulla hän tarkastelee luokkahuonetoimintaa erilaisista toiminnoista ja niiden alatehtävistä koostuvina episodeina. Poistimme Wellsin mallista muutamia oman tutkimuksemme kannalta tarpeettomia analyysiyksiköitä, jotka ilmoittavat toiminnan tai tehtävän sijoittumisesta suurempaan kokonaisuuteen. Toiminnan tasolta poistimme kategorian *stage in curricular unit* ja tehtävän tasolta kategorian *preceding task*. Lisäksi lisäsimme Wellsin malliin yksikön, jolla kiinnitimme huomiota vieraan kielen tunnin opetuskielen valintaan ja käyttöön. Tätä yksikköä kutsuimme nimellä *kieli*. Aineiston analysointi aloitettiin jakamalla oppitunti tunnilla käsiteltävien aiheiden perusteella episodeihin. Episodiksi määriteltiin kaikki tiettyyn aiheeseen liittyvä puhe, joka esiintyi tietyn toiminnan ja siitä koostuvien tehtävien aikana (Wells 1999, 237). Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) esitellään Wellsin luokkahuonediskurssin analyysimallista kehittelemämme oma analyysimalli, jonka avulla tarkastelemamme tunti tullaan analysoimaan.

---

**EPISODI X**


---

**Aihe** (Topic)

Opettajan tavoitteet

**Toiminta** (Activity)

Opettajan tavoite

Päämäärä

Välineet

Kieli

**Tehtävä** (Task)

Opettajan tavoite

Oppilaiden tavoite

Välineet

Yhteisö

Säännöt

Työn jakautuminen

Kieli

**TAULUKKO 1. Episodin analysointikategoriat. (Wellsiä 1999, 250 mukaellen)**

Taulukossa esiintyvät episodin kategoriat - aihe, toiminta ja tehtävä - järjestyvät hierarkkisesti. Aiheet jakautuvat toimintoihin, jotka taas puolestaan jakautuvat tehtäviin. Aihe on oppitunnilla käsiteltävä asia, jonka opettaja on valinnut opetussuunnitelman ja/tai itse laatimansa vuosisuunnitelman pohjalta. Aihetta käsiteltiin erilaisten toimintojen kautta, joiden tuloksena opettaja uskoi pääsevänsä aiheelle asettamaansa tavoitteeseen. Toiminnasta määriteltiin opettajan asettama tavoite, toiminnan päämäärä ja käytetyt välineet, joista keskityimme toiminnan kielen rooliin. Jokainen toiminta jakautui pienempiin yksiköihin, tehtäviin. Tehtävistä määriteltiin opettajan ja oppilaiden tavoitteet, käytetyt välineet, tehtävään osallistunut yhteisö, yhteisön säännöt, työn jakautuminen sekä käytetty kieli.

### 6.3.3 Analyysin toteutus

Aloitimme aineistomme analysoinnin määrittelemällä tutkimastamme oppitunnista episodit litteroituun aineistoon. Episodit määrittelimme niiden aiheiden perusteella, joita oppitunnilla käsiteltiin. Tämän jälkeen kustakin episodista määriteltiin toiminnat sekä toimintojen alaiset tehtävät, joiden avulla episodin aihetta luokassa pyrittiin käsittelemään. Toiminnat olivat yläkäsitteitä niille pienemmille tehtäville, joissa episodin aiheen käsittely konkretisoitui havainnoitavaksi toiminnaksi. Jokaisesta toiminnasta

määrittelimme opettajan asettaman tavoitteen, toiminnan kohteen, ne välineet jolla kohdetta käsiteltiin sekä sen kielen tai kielet joita mahdollisesti yhtenä välineistä käytettiin. Tämän jälkeen määrittelimme lisäksi jokaisesta tehtävästä sekä opettajan että oppilaiden asettaman tavoitteen tehtävälle; ne välineet joilla asetettuun tavoitteeseen yritettiin päästä; sen yhteisön jossa tehtävä tapahtui; sekä ne säännöt ja työn jakautuminen, jotka tehtävän toteutumista säätelivät. Viimeisimpänä kategoriana käsitelimme vielä tarkemmin sitä kieltä tai kieliä, joita tehtävässä käytettiin (taulukko 1).

Toiminnan ja tehtävien tavoitteiden arvioiminen perustui tunnin kulusta tehtyyn päätelmään, sillä opettajalta itseltään tai oppilailta ei asiaa kysytty. Välineinä näimme ne konkreettiset tai psykologiset välineet, joilla toiminnan kohdetta käsiteltiin. Erityisen mielenkiintoisena välineenä tutkimuksemme kannalta pidimme kuitenkin kieltä. Sen sisällä tarkastelimme milloin tehtävässä käytetty kieli oli suomea ja milloin taas englantia sekä sitä oliko kieli puhuttua vai kirjoitettua. Yhteisön määrittelimme sen perusteella muodostuiko luokkahuonetoiminta ryhmätyöskentelystä tai opettaja-johtoisesta työskentelystä, joka taas vaikutti sääntöihin ja työn jakautumiseen. Tehtävän sisällä toimivat säännöt ja työn jakautuminen määrittelivät sen miten puheenvuorot jakaantuivat oppilaiden ja opettajan kesken ja kuka tai ketkä päättivät keskustelujen ja toimintojen aiheista. Tunnin episodit, toimintoineen ja tehtävineen kirjattiin erilliseksi dokumentiksi, josta episodien jakautumista ja niiden sisältöä oli helpompi tarkastella ja tutkia (liite 2). Tämä dokumentti toimi myös pohjana kielen käyttötarkoituksen tarkemmassa tarkastelussa.

Lopuksi, tunnin jaottelun jälkeen, tarkastelimme jokaisen tehtävän sisällä välineenä käytettyä kieltä vielä tarkemmin. Tehtävien toteutumisessa käytettyä kieltä tarkastelemalla halusimme nähdä missä tilanteissa vieraan kielen tunnilla toimittiin englanniksi ja missä tilanteissa taas suomeksi. Lisäksi kielen tarkastelun avulla halusimme selvittää milloin kielen kohteena tunnilla oli sisältö, kielen avulla käsiteltävä asia, kuten esimerkiksi myöhästyminen tunnilta, ja milloin taas kieli itse, konkreettisenä kieliopillisena rakenteena.



## 7 Tutkimuksen tulokset

### 7.1 Englannin tunnin rakenne

Analysoimamme oppitunti oli 45 minuutin pituinen. Se koostui yhdestätoista episodista, joiden aiheet vaihtelivat tervehtimisestä kieliopin opettamiseen. Episodit jakautuivat 14 toimintaan ja edelleen 26 alatehtävään. Tutkimuksen tulokset keskittyvät näiden 26 tehtävän tarkempaan analysointiin. Oppitunnin jakautumine episodeihin, toimintoihin ja tehtäviin löytyvät liitteestä 2.

#### 7.1.1 Episodi

Englannin tunti koostui yhdestätoista episodista. Episodit olivat kestoiltaan hyvin eripituisia. Lyhimmillään yksi episodi oli vain muutaman sekunnin pituinen keskustelupätkä, jossa oppilas pyysi opettajalta anteeksi myöhästymistään. Pisimmillään episodi taas oli kahdesta toiminnasta ja seitsemästä tehtävästä koostuva kieliopillista rakennetta, kuten verbiä, käsittelevä ajanjakso. Vaikka vain kolme yhdestätoista episodista käsittelee kielen kieliopillisia rakenteita, muodostivat nämä episodit kuitenkin ajallisesti suurimman osan tunnin kulusta, monine toimintoineen ja tehtävineen. Episodien aiheet myötäilivät hyvin perinteistä tunnin kulkua, jota rikkoivat ainoastaan muutamat myöhästymiset. Tunnin ensimmäisen episodin aihe oli tervehtiminen, jonka jälkeinen episodi koostui opettajan keräämistä kirjeistä, joita muutamat oppilaat toivat hänelle. Kirjeen keruun jälkeen kerrattiin verbi-käsitettä, jonka jälkeen vanhoja ja uusia verbejä harjoiteltiin. Verbien harjoittelun jälkeen otettiin uusi kieliopillinen asia esille ja harjoiteltiin myönteisen ja kielteisen lauseen muodostamista. Kielioppi-episodien jälkeen oppilaat kertosivat kirjan tekstikappaletta, kunnes opettaja viimein antoi kotitehtävän ja hyvästeli oppilaat.

#### 7.1.2 Toiminta

Oppitunnin episodien sisältä löytyi yhteensä neljätoista toimintaa. Toiminnot jakautuivat neljän eri teeman kesken. Nämä teemat olivat verbit, myönteinen ja kielteinen la-

se, luokkatilanteen hallinta ja ohjaaminen sekä ääneen lukeminen. Verbi-käsitettä kerrattiin pelin avulla, jossa oppilaiden piti kolmen tai neljän hengen ryhmissä keksiä mahdollisimman monta verbiä englanniksi tietyn ajan sisällä. Vanhoja ja uusia verbejä kerrattiin verbi-korttien avulla, jossa opettajan luokan edessä esittämän kortin verbi piti sanoa englanniksi ääneen ja myöhemmin esittää luokan edessä pantomiimina. Myönteistä ja kielteistä lausetta harjoiteltiin perinteisen opetustuokion sekä pelin avulla, jossa oppilaiden tuli muodostaa myönteisiä ja kielteisiä lauseita punaisten ja vihreiden verbi-korttien avulla, joita opettaja esitteli luokan edessä. Luokkatilannetta opettaja ohjasi osoittamalla oppilaille oman paikkansa, rohkaisemalla heitä pyytämään anteeksi myöhästymistään sekä tervehtimällä ja hyvästelemällä oppilaat tunnin alussa ja lopussa. Ääneen lukemista käsiteltiin esityksen avulla, jossa oppilaat lukivat kirjansa tekstikappaleen pareittain ääneen luokalle.

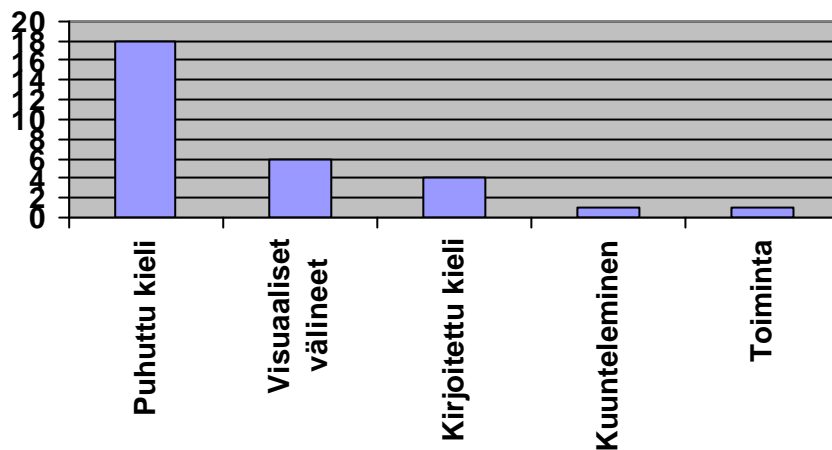
Toimintojen kohde oli useimmiten abstrakti kieliopillinen käsite. Kolmessa toiminnassa toiminnan kohteena oli verbi, kolmessa muussa toiminnassa kielteinen ja myönteinen lause ja viidessä opettajan ja oppilaiden välinen luonnollinen viestintä, esimerkiksi tunnilta myöhästyttäessä tai tunnin alussa tervehdittäessä. Kahdessa toiminnassa kohteena oli englanniksi ääntäminen. Ajallisesti suurimman osan tunnista veivät kuitenkin kieliopin harjoittamista käsittelevät toiminnat.

### 7.1.3 Tehtävä

Toiminnat koostuivat yhteensä 26 tehtävästä. Tehtävät jakautuivat suhteellisen tasaisesti toimintojen kesken. Yksi toiminta koostui usein kolmesta tehtävästä, joista ensimmäisenä opettaja esitteli tehtävän säännöt. Tämän jälkeen tehtävä tehtiin, jonka jälkeen opettaja antoi toiminnasta palautteen. Ajallisesti suurin osa tehtävistä jakautui tällaisin kolmiosaisiin ohjeet-tehtävä-palautte -jaksoihin, joiden aiheita olivat verbien opettelu ja kertaus sekä myönteisen ja kielteisen lauseen opettelu.

Luokkatyöskentelylle ominaisesti puhuttu kieli oli tärkein väline toiminnan kohteen käsittelyssä. Kahdestakymmenestäkuudesta tehtävästä jokaisessa puhuttua kieltä käytettiin toiminnan välittäjänä, kun taas kirjoitettua kieltä käytettiin puhutun lisäksi vain kahdeksassa tehtävässä (ks. kuvio 5). Muita, eri aistien kautta toimivia välineitä, käytettiin myös verrattain vähän verrattuna puhuttuun kieleen. Erilaisia visuaalisia välineitä, kuten tehtäväkortteja ja kalvoa, käytettiin vain kuudessa tehtävässä.

Kuuntelemista ja konkreettista toimimista, joka vaati oppilaita nousemaan paikaltaan, taas käytettiin välineenä vain kerran. Alla olevaan taulukoon on jaoteltu tunnilla käytetyt välineet niiden käyttökertojen mukaan. Välineillä tarkoitetaan niitä oppimisen välikäsiä, joiden avulla aihetta käsiteltiin. Yhdessä tehtävässä saatettiin käyttää useampaa välinettä, esimerkiksi sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä, jolloin molemmat välineet laskettiin omiin pylväisiinsä.



KUVIO 5. Oppitunnilla käytettyjen välineiden jakautuminen.

## 7.2 Sisältö ja kieli toiminnan kohteina

Tarkastelemamme oppitunti koostui 26 analysoidusta tehtävästä. Tehtävät jaettiin kahteen luokkaan sen mukaan oliko toiminnan kohteena *sisältö* vai *kieli*. Analysoiduista tehtävistä 13 toiminnan kohteena oli sisältö ja 13 toiminnan kohteena oli kieli.

### 7.2.1 Sisältö ja kieli

Toiminnan kohteet määriteltiin katsomalla toiminnan aikana esiintynyttä puhetta. Toiminnan kohteeksi määriteltiin *sisältö*, kun toiminnassa esiintyvien lausumien kohde oli toiminnan aikana esiintyneen puheen ja kommunikaation päätarkoitus. Toimintaan osallistuvat henkilöt siis puhuivat kohteesta juuri itse kohteen vuoksi, eivätkä esimerkiksi yrittäneet selittää ja opettaa kohdetta viestintänsä avulla. Kieltä käytettiin

näissä tehtävissä kommunikaation välineenä ja sillä pyrittiin välittämään merkityksiä. Kieltä ei käytetty puhumaan kielestä irrallisena asiana.

Toiminnan kohteeksi määriteltiin kieli, kun toiminnassa esiintyvät lausumat käsittelivät kieltä itseään. Kieli nähtiin näissä tehtävissä irrallisena opeteltavana, keskusteltavana tai neuvoteltavana asiana, eikä sillä välitetty tällöin merkityksiä.

### 7.2.2 Toiminnan kohteet englannin tunnilla

*Episodi 1.* Opettaja tervehti luokkaa rutinoituneella fraasilla, johon oppilaat vastasivat oppimallaan fraasilla *Good morning Miss Lehtola* (näyte 1). Vaikka kieli tällaisessa tilanteessa oli hyvin rutinoitunutta, voidaan silti sanoa, että se oli sisällöllisesti pääosassa tässä tilanteessa, sillä opettaja ja oppilaat kommunikoivat englannin välityksellä toisilleen tilanteeseen sopivia asioita. Opettaja ei tietoisesti ottanut opetuksen kohteeksi englanniksi tervehtimistä. Tämä vaihe oli todennäköisesti jo ohitettu, ja fraasi oli rutinoitunut tiedostamattomaksi tavaksi toimia tunnin alussa. Kieli toisin sanoen toimi pikemminkin toiminnan eli tervehtimisen välittäjänä kuin itse opiskelun kohteena.

#### Näyte 1.

Opettaja:	Good morning everyone.	Oppilaat nousevat ylös.
Luokka:	Good morning Miss Lehtola.	
Opettaja:	Sit down, please	Oppilaat istuvat.

*Episodi 2.* Episodi koostui oppilaan tekemästä aloitteesta (näyte 2). Oppilas itse ei puhunut, mutta teki kirjeen tuomisella opettajalle aloitteen, johon opettaja vastasi englanniksi. Oppilas ojensi opettajalle kirjekuoren, josta opettaja kiitti englanniksi ja jatkoi kysymällä samasta aiheesta koko luokalta englanniksi. Opettajan keskustelu aiheesta oli hyvin luonnollista, tilanteessa syntyvää kieltä, jota ei käännetty eikä selitetty suomeksi. Tällainen pieni toiminnallinen *small talk* antoi hyvän mahdollisuuden englanninkieliseen jutusteluun, siihen että oppilaat saivat kuulla kieltä luonnollisessa toiminnallisessa ympäristössä. Toiminnan kohteena oli jälleen sisältö, sillä opettajan puhe syntyi tilanteessa, jossa kieli toimi oikeasti merkityksen välittäjänä. Opettajan englanninkielisellä kysymyksellä oli oikeasti merkitystä, eikä sitä oltu kehitetty jonkin kieliopillisen rakenteen harjoitteluun.

## Näyte 2.

Opettaja:	Thank you.	Eräs poika tuo opettajalle kirjekuoren.
Opettaja:	Here you are.	Opettaja tuo kirjekuoren kuvaajalle.
		Kamera liikkuu seinää pitkin, ku vaaja ilmeisesti laittaa kirjekuoren pois. Kamera opettajaan, joka ojentaa kädessään olevaa astiaa kohti mustapaitaista poikaa, joka ottaa siitä lapun. Opettaja hymyilee.
Opettaja:	Anybody else? You had the letter?	Opettaja laittaa astian hyllyn päälle.
Opettaja:	I think you had one.	Opettaja osoittaa sormeaan kenelle puhuu (ei näy).

*Episodi 3.* Episodi kolme oli hieman pidempikestoinen episodi, joka koostui yhdestä toiminnasta ja sen kolmesta alatehtävästä. Toiminnan kohteena oli peli, jossa oppilaiden tuli ryhmissä keksiä niin monta verbiä kuin he kahdessa minuutissa ehtivät. Ensimmäiseksi opettaja antoi luokalle ohjeita pelin kulusta. Hän aloitti ohjeidenannon englanniksi, jonka jälkeen hän sanoi saman lauseen suomeksi (näyte 3). Ohjeiden anto keskeytyi, kun yksi oppilaista tuli tunnille myöhässä ja toisen kerran, kun toinen oppilas kertoi opettajalle asiaansa. Keskeytysten jälkeen opettaja jatkoi ohjeiden antoa ja aloitti aina englanniksi, jonka jälkeen hän käänsi lauseensa suomeksi ja jatkoi loppujen ohjeiden antoa suomeksi (näyte 4). Vaikka kieli vaihtelikin suomen ja englannin välillä, oli toiminnan kohteena ensimmäisessä tehtävässä sisältö. Opettaja pyrki selittämään pelin kulun idean oppilaille kielen avulla, tässä tapauksessa sekä suomen että englannin kielen avulla.

## Näyte 3.

Opettaja:	Okay, today we start with a competition,	Opettaja ottaa ison kirjekuoren ja tulee seisomaan taulun eteen, kameran kuva seuraa. Opettaja katselee ympäri luokkaa.
	Pieni kilpailu tähän alkuun. Stan, could you go there? So we could have three-	Opettaja katsoo Staniin ja osoittaa häntä ja osoittaa sitten luokan oikealle puolelle.

## Näyte 4.

Opettaja:	I will give you this piece of paper, and one of you or all of you can write, eli kaikki tai yks voi kirjoittaa tähän. tähän paperille, NIIN MONTA SANAA KUIN MAHDOLLISTA kahdes- sa minuutissa ja, nyt mä rajotan mi- mi- minkälaisia ne sanat saa olla. Kuuntele tarkasti minkälaisia ENGLANNIN kielisiä sanoja keräätte tähän paperille. Puhu aika hiljaa, (*) ettei naapuriryhmä kuule sun sanoja.	Opettaja heilauttaa toista kättään ja päättään, korostaakseen sanaa all.  Opettaja jakaa papereita oppilaille, kamera seuraa opettajaa. (*) Ovelta kuuluu koputus, opettaja menee luokan eteen.
-----------	---	---

Toisessa tehtävässä oppilaat toimivat pienryhmissä kilpailun aikana. He keskustelivat keskenään suomeksi ja yrittivät keksiä paperille niin monta verbiä kuin ehtivät (näyte 5). Osalle ryhmistä ei ollut aivan selvää, mikä verbi oli ja heidän voitiinkin nähdä nauhalla kirjoittavan listaansa verbejä ja substantiiveja sekaisin. Oppilaiden toiminnan kohteena oli selvästi kieli, jota he käsittelivät irrallisena yksikkönä. Verbit eivät liittyneet tilanteeseen muulla lailla, kuin että niiden avulla oppilaat kykenivät voittamaan opettajan asettaman kilpailun.

## Näyte 5.

O-P:	(Katsoen Susannaan) Susannan vuoro,	Mick kirjoittaa välillä jotain.
Susanna:	Ei oo. Mä sanoin jo.	Susanna nauraa, O-P ilvehtii, kamera kohdistuu Mickin kirjoitukseen, kaikki pöydässä nauraa.
O-P:	Miten sanotaan lukea verbi? xxx	Paperissa lukee mm. car, run, skateboard. Mick pyyhkii pois sanan book, kirjoittaa tilalle sanan bike.
joku:	xx tämä onnistuu xx	Naurua.
Susanna:	Samuli mitä sää pelleilet?	Supinaa.
joku:	Voi vits.	
Opettaja:	Ten seconds	
joku:	Ten seconds	
joku:	Miten se kirjoitetaan?	Kamerakuva laajenee koko pöytään, siirtyy sitten opettajaan joka seisoo taulun edessä tussi kädessä. Kukaan ei vastaa.

Kolmannessa tehtävässä tarkastettiin kilpailun tulokset (näyte 6). Tehtävän päätarkoituksena näytti siis olevan voittajan löytäminen. Oppilaiden vastauksia ei tarkistettu, vain sanojen määrät laskettiin yhteen ja voittaja määräytyi tämän perusteella. Ainakin

yhdessä ryhmässä verbin käsite jäi hieman epäselväksi, sillä heidän listaltaan hyväksyttiin kilpailun tuloksiin myös substantiivit. Tarkastus eteni opettajan johdolla suurelta osin englanniksi, oppilaat tekivät muutamia tarkistavia kysymyksiä suomeksi, joihin opettaja kuitenkin vastasi englanniksi. Tehtävän toiminnan kohteena oli sisältö, eli kilpailun voittajan löytäminen.

#### Näyte 6.

Opettaja:	STOP	Kamerakuva vilkaisee taas Samuli pöytää,
Opettaja:	Okay and count. Count how many have you got?	siirtyy takaisin opettajaan. Opettaja katsoo Peter pöytään. Sinipaitainen tummatukkainen poika kysyy opettajalta.
Opettaja:	Okay, Will, Peter and Kristen. How many have you got?	
Oppilas:	Ai miten monta xxx?	
Opettaja:	HOW MANY VERBS HAVE YOU GOT?	Opettaja kirjoittaa luvun taululle. Kamera ottaa lähikuvaa taulusta. Taululla lukee VERBS ja luokan pöydät nimettynä aakkosilla, joiden alle opettaja kirjoittaa verbien lukumäärän. Peter pöytä on A. Opettaja puhuu Samulin piirtoheittimelle.
Sama oppilas:	Five.	
Opettaja:	Okay, five.	Opettaja kirjoittaa luvun B:n alle.
Opettaja:	And..?	
Oppilas:	Five	Opettaja katsoo ja viittaa tussilla seinän puoleiseen nurkkapöytään.
Opettaja:	Five good,	
Opettaja:	and how many have you?	Opettaja kääntyy kirjoittamaan luvun C:n alle.

*Episodi 4.* Edellisen, episodi kolmen, sisältä löytyi vielä kolme erillistä episodia, jotka olemme erottaneet omiksi episodeikseen. Episodissa neljä oppilas myöhästyi tunnilta ja pyysi anteeksi suomeksi (näyte 7). Opettaja pyysi oppilasta sanomaan saman anteeksipyynnön englanniksi, jonka oppilas heti tekikin. Näin suomenkielinen vuoropuhelu oli opettajan kehotuksesta kääntynyt englanninkieliseksi. Alkuperäinen luonnollinen kielenkäyttötilanne, jossa toiminnan kohteena oli sisältö, oli kääntynyt luokkahuoneelle tyypilliseksi opetustilanteeksi, jossa toiminnan kohteena oli kieli. Kyseisessä tilanteessa korostui ensimmäisessä episodissa ilmennyt fraasien käyttö ja niiden opettelu luonnollisissa tilanteissa.

## Näyte 7.

Cindy:	Anteeksi myöhästys.	Kamera siirtyy ovelle. Cindy on tullut sisään.
Opettaja:	(Cindylle) Could you say it in English please?	
Cindy:	Sorry, sorry I'm late.	Opettaja nyökäyttää päätään.
Opettaja:	It's all right.	Cindy menee paikalleen istumaan.

*Episodi 5.* Episodi viisi oli episodi neljän kaltainen tapahtuma, jossa toinen oppilas tuli tunnille myöhässä. Episodi erosi kuitenkin edellisestä episodista siinä, että oppilas pyysi jo alun perin anteeksi myöhästymistään englanniksi oppimallaan fraasilla, johon opettaja vastasi asiaankuuluvasti (näyte 8). Toiminnan kohteena oli sisältö eli anteeksipyyttäminen tunnilta myöhästyttäessä. Opettajan toiminnan tarkoituksena oli ainoastaan vastata oppilaansa anteeksipyyntöön englannin kielellä, eikä opettaa kuten samansisältöisissä episodissa neljä.

## Näyte 8.

O-P	Sorry I'm late.	Puhuu ovelta, ei näy kuvassa.
Opettaja:	(O-P:lle) All right.	Opettaja nyökkää O-P:lle. O-P menee paikalleen.

*Episodi 6.* Episodissa kuusi opettaja ohjasi oppilaan takaisin omalle paikalleen työrauhan säilyttämiseksi (näyte 9). Toiminnan kohteena oli siis sisältö, eli oppilaan ohjaaminen. Ohjaaminen tapahtui suomeksi, yhtä *yes* -sanaa lukuun ottamatta.

## Näyte 9.

Opettaja:	Samuli voit tulla takaisin tänne, omalle paikalle.	Opettaja nyökäyttää päätään, ei hymyile, katsoo takaisin etummaista ovenpuoleista pöytää.
Samuli:	Minä?	Opettaja kirjoittaa luvun D:n alapuolelle. Samuli tulee takaisin omalle paikalle. Opettaja viittaa tussilla seinän nurkkapöytään.
Opettaja:	Yes sinä, tuu omaan ryhmään.	Opettaja nyökkää päätään.



*Episodi 7.* Episodi seitsemän oli jälleen pidempi jakso, jossa harjoiteltiin ja kerrattiin verbejä kahden toiminnan ja seitsemän alatehtävän avulla. Ensimmäisessä tehtävässä opettaja näytti kuvakortteja, joiden osoittaman verbin hän halusi oppilaiden sanovan englanniksi. Opettaja antoi ohjeet englanniksi ja auttoi sanomalla kortissa olevan verbin suomeksi, johon oppilaat vastasivat verbien nimet englanniksi (näyte 10). Ensimmäisen tehtävän kohteena oli selvästi kieli. Toiminnan tarkoituksena oli harjoitella erilaisia verbejä, jotka eivät kuitenkaan tuota yhtä esimerkkiä lukuun ottamatta olleet yhteydessä itse tilanteeseen.

#### Näyte 10.

Opettaja:	I have got twenty one verbs here. Let's see how many of you-, or how many of them you know, already. What is this?	Opettaja kohottaa kortin jossa on kuva hyppäävästä pojasta. Kamera ottaa lähikuvaa kortista.
Opettaja:	Hypätä.	Opettaja laittaa kortin pöydälle ja näyttää uuden kuvakortin.
Luokasta:	Jump.	Useammat oppilaat kuin äsken.
Opettaja:	Very good,	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
	juosta.	
Luokka:	Run.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
Opettaja:	Good,	
	kävellä.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
Luokka:	Walk.	
Opettaja:	Walk. Istua.	
Luokka:	Sit.	
Opettaja:	Very good.	

Toisessa tehtävässä oli kyseessä oppilaiden ääntämisen korjaaminen verbin *think* kohdalla (näyte 11). Opettaja antoi ääntämisohjeita suomeksi, jonka jälkeen oppilaat toistivat verbin uudelleen ohjeiden mukaan. Toiminnan kohteena oli jälleen kieli. Itse ääntämisen harjoitteluhan ei välittänyt oppilaille merkitystä verbistä ja sen käyttöympäristöstä.

#### Näyte 11.

Luokka:	(muutama luokasta) Tink	
Opettaja:	(*)Think. Nyt laitot (*) kielen taas sinne hampaitten väliin. /think./	(*)Opettaja nyökäyttää päätään. (*)Opettaja osoittaa pikkurillillä suuhunsa.
Luokka:	/THink./	

Kolmannessa tehtävässä käytiin läpi samat verbit kuin ensimmäisessä, sillä erolla että opettaja kehotti oppilaita muistelemaan erityisesti niitä verbejä, jotka olivat unohtuneet edellisellä kerralla (näyte 12). Tämän ohjeen hän antoi suomeksi. Itse tehtävä eteni kuitenkin täysin englanniksi. Opettaja näytti kortteja ja oppilaat vastasivat kuorossa verbin englanniksi. Opettaja antoi kaiken palautteen tehtävän aikana englanniksi ja täten kannusti oppilaita jatkamaan. Toiminnan kohteena oli jälleen kieli. Verbejä ei käsitelty niiden käyttötarkoituksen yhteydessä, vaan konkreettisina paperilapuille kirjoitetuina yksiköinä.

### Näyte 12.

Opettaja:	Okay. ONE MORE TIME. Kokeillaan muistattekko nekin mitä ette äsken muistanu.	Opettaja ottaa kortit piirtoheittimeltä käteensä.
Luokka:	Eat.	Opettaja kohottaa kortin.
Opettaja:	Eat, (*)mmm.	(*)Opettaja nyökäyttää päätään. Opettaja laittaa kortin pois muiden korttien alle ja kohottaa uuden kortin.
Luokka:	Sleep.	
Opettaja:	Good.	
Luokka:	(smile.)	Opettaja laittaa kortin pois muiden korttien alle ja kohottaa uuden kortin.
Opettaja:	Yes.	Opettaja nyökäyttää päätään. Opettaja laittaa kortin pois muiden korttien alle ja kohottaa uuden kortin.
Luokka:	xx	
Opettaja:	Laugh.	
Luokka:	Laugh.	
Opettaja:	Good.	Opettaja laittaa kortin pois muiden korttien alle ja kohottaa uuden kortin.

Seitsemännen episodin viimeisessä tehtävässä opettaja antoi palautetta koko tehtävän suorittamisesta (näyte 13). Hän aloitti palautteen antamisen englanninkielisellä fraasilla ja sen jälkeen kommentoi oppilaiden toimintaa suomeksi positiivisesti. Opettajan toiminnan kohteena oli sisältö, eli opettajan halu palkita oppilaat kiitoksella hyvin tehdystä harjoituksesta.

### Näyte 13.

Opettaja:	Yes, melkein sama. No siinä ne oliko. TOSI HYVIN muistitte ja täs tuli paljon uusiaki.	Opettaja kävelee pöydän taakse.
-----------	--	---------------------------------

Mä laskin että viime vuonna oli viistoista verbiä opeteltavia ja tässä oli jo kaksikyt yks eli, osasitte jo paljon noita uusia. Ja siellä teidän listoissa oli varmaan vielä muitaki verbejä.

Seitsemännen episodin toisessa toiminnassa jatkettiin verbien harjoittelua ja kertausta verbikorttien avulla. Oppilaat esittivät verbejä korteista koko luokalle ja muu luokka pyrki arvaamaan mitä oppilas esitti. Ensimmäisessä tehtävässä opettaja antoi ohjeet harjoitukseen tekemisestä (näyte 14). Hän aloitti jälleen englanniksi, ja muutaman lauseen jälkeen vaihtoi suomeen, kääntäen juuri sanomansa lauseet ja antoi lisäohjeet suomeksi. Opettajan toiminnan kohteena oli sisältö, eli se mitä oppilaiden tulisi seuraavan harjoituksen aikana tehdä.

#### Näyte 14.

Opettaja:	Okay, can you see the verbs here?	Uusi tehtävä, noin 11 minuuttia tunnin alusta. Opettaja laittaa piirtoheitimen päälle ja näyttää kalvoa.
	I will give you these cards, and you will have to come here and act out. For example,	Kamera fokusoituu kalvoon, sanoja kalvolla: stand sit walk run jump / drink eat sleep smile laugh / count read write draw think / swim play dance fly talk.
	mulle tuli tää drink. Mun pitää esittää se täällä, (pieni tauko) sit te arvaatte et mitä se on mitä mä esitän.	Kuvakulma laajenee. Opettaja tekee hymyillen eleen luokkaan päin. Opettaja seisoo pöytänsä takana.
Opettaja:	Sovitetaan niin että ääniä saa päästellä mutta EI sanoja. (tauko)	Kello soi.  Opettaja kulkee ovelle päin kortit kädessään ja rupeaa jakamaan kortteja oppilaille.
Opettaja:	Ja saat käyttää myös apuvälineitä jos tarviit siihen omaan esitykseen. ÄLÄ NÄYTÄ kaverille tätä. Jos et muista sitä verbiä heti niin katso tuo lista läpi ja mieti, että jos pystyisit päättämään sen omanverbin nimen tai sen oman verbin. xx haluaako joku esittää kaks?	Kortteja on enemmän kuin oppilaita. Moni viittaa. Opettaja jakaa toiset kortit.
Opettaja:	Okay, who can start? Älä näytä kaverille.	

Varsinaisessa harjoituksessa oppilaat tulivat luokan eteen yksitellen opettajan kehotuksesta ja esittivät lapulla olevan verbin (näyte 15). Oppilaan tehtävään kuului kysyä jol-

takin toiselta oppilaalta vastausta esitettyyn verbiin. Vastaukset tuli antaa englanniksi, mutta opettajankin kieli vaihteli koko ajan suomen ja englannin välillä. Toiminnan kohteena oli jälleen kieli. Opettaja halusi oppilaidensa oppivan mahdollisimman monta verbiä ja osaavan ääntää ne oikein.

### Näyte 15.

Oppilas: (eiks se oo se syö -verbi)

Opettaja: Joo. Mee vähän sivumpaan niin näkyy.

Opettaja: Nyt hän tekee sitä.

Will kävelee ovelle päin.

Will: xx

Oppilas: Stand

Will seisahtuu ja katsoo ympärilleen luokassa ja valitsee jonkun vastaamaan, nimi ei kuulu.

Will: No

Opettaja: Tee sitä koko ajan ni.

Will lähtee uudestaan kävelemään.

Will: xx

Will valitsee vastaajan.

Oppilas: (walk)

Kuuluu rasahdus.

Opettaja: Walk. Mm-m and the other one.

Opettaja näyttää kortteja Willille ja he keskustelvat,

Okay, mää teen tän sun toisen.

Will lähtee paikalleen ja opettaja tulee pöydän taakse.

Laura: Dance

Opettaja tanssahtelee luokan edessä. Jotkut nauravat vähän. Opettaja hymyilee ja osoittaa Lauraa vastaamaan.

Opettaja: Dance.

Right. Okay, Laura, you do the next.

Opettaja menee pöytänsä taakse. Laura tulee luokan eteen ja antaa kortit opettajalle. Laura painaa päänsä käsiinsä. Laura antaa vastausvuoron jollekulle, joka vastaa väärin, en kuule mitä. Opettaja sanoo jotain.

Lopuksi opettaja kysyi palautetta tehtävästä luokalta (näyte 16). Tämä palautekeskustelu tapahtui suomeksi, jotta opettajan olisi helpompi saada tietää, kuinka vaikeina oppilaat pitivät näitä verbejä. Vain yksi oppilas vastasi kysymykseen. Toiminnan kohteena oli jälleen kieli. Kieltä, tässä tapauksessa verbejä, tarkasteltiin yksiköinä, jotka tulee oppia ja jotka voivat siten olla vaikeita tai helppoja.

### Näyte 16.

Opettaja: Mikä on vaikein näistä?

Oppilas: Ainakaan mitä mä en oo koskaan kuullukaan oli toi laugh.

Opettaja: Laugh, joo-o. Oliko muita vaikeita?

Opettaja katsoo muita.

(tauko) No hyvä jos ei ollut muita vaikeita. Nää on nimittäin, nää on kaikki aika yleisiä verbejä, että jos te nää osaatte niin pääsette jo aika pitkälle. Okei.

Opettaja vilkaisee kalvoon ja sammuttaa sitten piirtoheittimen.

*Episodi 8.* Episodi kahdeksan koostui kolmesta toiminnasta ja viidestä pienemmästä tehtävästä, joissa myönteistä ja kielteistä lausetta opeteltiin ja harjoiteltiin. Ensimmäinen tehtävä oli opetustuokio, jossa opettaja käytti suomea kommunikoinnin kielenä ja opetti oppilaille myönteisen ja kielteisen lauseen määritelmää taululta (näyte 17). Opetustuokio oli melko nopea ja oppilaiden oletettiin omaksuvan asian ilman suurempia selityksiä tai he olivat jo aikaisemmin käsitelleet sitä. Toiminnan kohteena tehtävässä oli kieli. Kielä tarkasteltiin kaavana ilmaista, mitä tekee tai mitä ei tee.

#### Näyte 17.

Opettaja: Näistä verbeistä voi tehdä, viime kerralla me tehtiin sellasia do kysymyksiä. Eli verbeistä voi tehdä kysymyksiä. Sit näistä voi tehdä myönteisiä lauseita. Myönteinen lause, ilmoittaa mitä teet. Esimerkiks vois olla I run, ja sit sinne voi lisätä näitä, sanoja. Minä juoksen nopeasti eli tämä ilmoittaa jotakin mitä minä teen. No sitten voidaan tehdä myöskin kielteisiä lauseita. No mitäs se ilmoittaa?

Opettaja menee taulun eteen tussi kädessä, katsoo oppilaisiin. Opettaja kirjoittaa taululle MYÖNTEINEN LAUSE ilmoittaa MITÄ TEET. Opettaja kirjoittaa taululle I run fast. Osoittaa taululle kirjoittamaansa lausetta. Kirjoittaa taululle KIELTEINEN LAUSE ilmoittaa. Kääntyy ja katsoo luokkaa. Osoittaa tussilla myönteistä lausetta.

Opettaja: Se on vastakohta tolle, niin mitä se ilmoittaa?

Paula.

Katsoo Paulaan ja nyökkää.

Paula: (mitä en tee)

Opettaja: Joo, mitä ET tee.

Opettaja kääntyy kirjoittamaan taululle MITÄ ET TEE.

Toiminnan toisessa tehtävässä asiaa pyrittiin konkretisoimaan ja oppilas käänsi esimerkin kielteisestä lauseesta englanniksi opettajan kehotuksesta (näyte 18). Opettaja haki oikeaa vastausta oppilailta. Hänen esittämänsä suomenkieliseen lauseeseen tuli oppilaan vastata englanniksi. Toiminnan kohteena oli kieli, sillä opettajan esittämällä lauseella ei ollut merkitystä itse tilanteen kannalta. Lause ei ollut noussut opettajan halusta ilmoittaa omista kyvyistään oppilaille, vaan halusta opettaa oppilaille miten kyseinen lause muodostetaan.

## Näyte 18.

Opettaja:	Osaisko joku kääntää tämän kielteiseksi lauseeksi? Minä EN juokse kovaa.	Osoittaa myönteistä lause-esimerkkiä taululta.
Opettaja:	Mick,	
Mick:	I not run fast,	
Opettaja:	Mmm, sä oot oikeilla jäljillä, mut sä laitoit sinne kieltosanan not, nyt pitää käyttää sitä DO apuverbiä.	Tekee eleitä kädellään: ”sinne päin mutta”.
Oppilas:	I don’t,	Opettaja osoittaa jota kuta.
Opettaja:	Joo.	
Oppilas:	run fast.	Opettaja nyökkää ja kääntyy kirjoittamaan.
Opettaja:	Just, (*) I don’t run fast, eli kielteisessä lauseessa sun pitää lisätä don’t, ja tää tulee sanoista do not.	(*) puhuu kirjoittaessaan. kirjoittaa taululle → do not.

Kahdeksannen episodin toisessa toiminnassa myönteistä ja kielteistä lausetta harjoitettiin muodostamalla lauseita verbikorttien avulla (näyte 19). Opettaja antoi ohjeet tehtävän suorittamiseen suomeksi. Toiminnan kohteena oli sisältö.

## Näyte 19.

Opettaja:	Okei, harjotellaan vähän.	Uusi tehtävä, tunnin alusta kulunut noin 24 minuuttia.
	VIHREÄT, näyttää vihreää valoa eli nämä ovat myönteisiä.	Opettaja ottaa kuvakortteja pöydältään.
	Ja punaiset näyttää punaista valoa eli nämä kieltävät.	Näyttää vihreäpohjaisia kuvakortteja.
	Mä otan täältä kummastakin pinosta yhden, ja sun pitäs sanoa näistä kummastakin lause. (*)Eli vihreät myönteisiä ja punaiset kielteisiä. Keksi myönteinen lause tästä kortista.	Näyttää punapohjaisia kuvakortteja. Menee seisomaan television taakse ja järjestelee kortteja sen päällä. (*) opettaja vilkaisee taululle. Opettaja ojentaa kortin nähtäväksi.

Varsinaisessa tehtävässä oppilaat vastasivat englanniksi ja opettaja kommentoi heidän vastauksiaan sekä suomeksi että englanniksi (näyte 20). Oppilailla oli monissa kohdin selviä vaikeuksia muodostaa lauseita ja näissä kohdissa opettaja auttoi ja kannusti heitä suomeksi. Toiminnan kohteena oli kieli. Lauseet eivät nousseet oppilaiden halusta kertoa muille taidoistaan, vaan halusta vastata opettajan asettamaan kysymykseen.

## Näyte 20.

joku poika:	I, don't smile.	
Opettaja:	Yes. Kristen keksi tästä. (tauko) Minä hyppään. (tauko) Minä hyppään. Patrick try. (pieni tauko) (*)Tää sopii suhun, sä osaat hypätä sillä skeittilaudalla.	Opettaja näyttää uuden kuvan. Kädet nousevat viittaamaan.
Oppilas:	(kuiskaa)(en osaa.)	(*) Opettaja heiluttaa korttia ja vilkaisee siihen.
Opettaja:	Sä osaat kyllä tän lauseen sanoa. Minä, ja hypätä. Hannah.	Opettaja hymyilee.
Hannah:	I jump.	
Opettaja:	I jump. Näin yksinkertasta. Mutta minä EN, seiso. Mick,	Opettaja kysyy joltain muulta.
Mick:	I don't (tauko) jump. Stand, I don't stand.	Opettaja näyttää uuden kortin. hymyilee.
Opettaja:	Saatko yhdistettyä näistä. Minä lasken, mutta minä en lennä. (Will,)	Opettaja näyttää kaksi korttia.
Will:	I count but I'm not flying.	
Opettaja:	I d-,	
Will:	I do count.	
Opettaja:	Yes, very good. Kokeillaas vielä yhdistelmää. Tää on vaikeeta, mutta yrittäkää joka kerta keskittyä. Te osaatte tämän varmasti, minä puhun mutta minä en laske.	Opettaja laittaa kortit pois ja katsoo luokkaa. Opettaja näyttää taas kahta korttia.

Toiminnan kolmannessa tehtävässä opettaja antoi palautetta oppilaiden toiminnasta myönteisten ja kielteisten lauseiden harjoituksen aikana (näyte 21). Tämä palautteenanto tapahtui suomeksi. Toiminnan tarkoituksena oli aidosti kannustaa ja rohkaista oppilaita kielen oppimisessa, joten toiminnan kohteena oli sisältö.

## Näyte 21.

Opettaja:	Very good. Tää voi tuntua vähän vaikealta asialta mutta, harjoittelemalla tämän kuitenkin oppii. Kun te teette noita puheharjoituksia, niin te usein käytätte näitä sanoja, mutta te ette ehkä ajattele että toinen niistä on MYÖNTEINEN ja toinen on KIELTEINEN.	Opettaja laittaa kortit pois. Tehtävä päättyy. Opettaja kävelee pöytänsä taakse. Opettaja katsoo taulua.
-----------	--	---

Kahdeksannen episodin kolmas toiminta sisälsi kotitehtävän antamisen (näyte 22). Opettaja aloitti kotitehtävän antamisen englanniksi, mutta vaihtoi yhden lauseen jälkeen suomeen ja jatkoi kotitehtävän opastusta suomeksi. Sivunumeron opettaja ilmoitti oppilaille jälleen englanniksi ja kirjoitti sen samalla taululle. Toiminnan kohteena oli sisältö, eli opettajan tarve saada oppilaille tiedoksi mitä heidän tulisi tehdä kotitehtävään ensi tuntia varten.

### Näyte 22.

Opettaja:	Okay, I give you your homework now. Kotitehtävänä on vielä harjotella näitä myönteisiä ja kielteisiä.	Opettaja kävelee pöytänsä taakse. Opettaja katsoo taulua.
	(puhuu samalla kuin kirjoittaa) Homework is my own book page one hundred and thirty four. Koko sivu, merkitse se.	Kamera kuvaa taulua. Opettaja pyyhkii taulua ja kirjoittaa sitten. Homework: MOB 134. Oppilaat rapistelevat kirjojensa papereita.

*Episodi 9.* Episodissa yhdeksän käsiteltiin kirjan tekstikappaletta. Ensimmäisessä tehtävässä kuunneltiin kappale ja toistettiin siinä esiintyvät sanat (näyte 23). Kappale ja sanat olivat englanniksi ja oppilaat pyrkivät toistamaan ne mahdollisimman samanlaisesti kuin olivat juuri nauhalta kuulleet. Ohjeet kuuntelua varten opettaja antoi suomeksi. Toiminnan kohteena oli kieli, sanat ja kappale, jotka tuli toistaa mahdollisimman tarkasti nauhan perässä.

### Näyte 23.

Opettaja:	Ja sitten meillä on vielä pikkusen aikaa. Viime kerralla ei ollut oikein innostuneita esiintyjä, niin kuunnellaan vielä kappale uudestaan ja saatte uudestaan kokeilla esiintyä. Onko kaikki merkinneet kotitehtävän nyt?	Kamera kuvaa opettajaa, opettaja on ikkunan vierellä kasettinahurin luona. Opettaja katselee oppilaita kysyvästi.
Oppilas:	Yes,	
Opettaja:	Ootko O-P merkinny kotitehtävän?	Opettaja katsoo O-P:tä.
O-P:	(jooh)	
Opettaja:	Okay, open your stories books, page fifty and fifty one.	Opettaja kohottaa stories kirjan ja avaa sen esimerkiksi, laittaa kirjan alas. Michael tulee opettajan luokse keskustelemaan. Opettaja vilkaisee takanaan olevaa lehtipinoa ja osoittaa sitten luokan taakse ja sanoo jotain pojalle. Michael lähtee ja opettaja laittaa nahurin päälle. Opettaja pysäyttää nahurin hetkeksi antaakseen oppilaille ohjeita.



Opettaja: Okay let's listen.

Nyt keskity niihin sanoihin mitä sun oli kotona vaikea ääntää. Ja opettele nyt sanomaan ne.

Oppilaat kuuntelevat nauhaa ja seuraavat kirjoitusta. Kamera kuvaa eri oppilaita vuoron perään. Kuvaa vaihtaa paikkaa luokan perältä oven suulle ja kuvaa luokkaa vaihteeksi sieltä.

Nauha loppuu.

Toisessa tehtävässä opettaja antoi ohjeet oppilaille lukea kappaletta yhdessä parin kanssa englanniksi (näyte 24). Saman ohjeen hän toisti myös suomeksi. Toiminnan kohteena oli kieli, sillä kappaletta lukemalla ei välitetty omia merkityksiä. Lukiessaan oppilaat toistivat vain kirjantekijän valmiiksi muodostamaa vuoropuhelua, jonka välittämät merkitykset kirjantekijä oli luonut.

#### Näyte 24.

Opettaja: Now practice this with your partner one time, and then xx.

Kerta harjotellaan ja sitten esitetään.

Oppilaat harjoittelevat. Opettaja menee kuuntelemaan O-P:n pöytään. Susanna vaihtaa Samulin pöytään ja puhuu tyttöjen kanssa, sitten lukee Samulin kanssa. Lauran pöydässä pojat ovat päättäneet olla parit ja Laura ja Hannah ovat parit.

Kolmannessa tehtävässä oppilaat esittivät kappaletta koko luokalle parin kanssa. Opettaja jakoi esiintymisvuorot aluksi englanniksi ja oppilaat esittivät kappaleen englanniksi. Oppilaat saavat lukea kappaletta rauhassa, eikä opettaja puutu heidän lukemiseensa juurikaan (näyte 25). Toisen parin esittäessä kappaletta opettaja keskeytti heidät useaan kertaan suomeksi, sillä oppilaille oli epäselvää mistä kohdasta kappaletta heidän pitäisi lukea (näyte 26). Toiminnan kohteena oli kieli eli kirjantekijän valmiiksi kehittelemä vuoropuhelu, jonka tarkoituksena oli saada oppilaat omaksumaan englannin kielelle ominaisia asioita kuten uusia sanoja, lauseenmuodostusta ja ääntämistä.

#### Näyte 25.

Opettaja: Alright, no nyt varmaan on harjoteltu niin paljon että uskallatte esiintyä. So who wants to start? Rick and his partner, okay.

Rick: I know a kuuud story about a [kuush],

Andy: [piis] tell me.

Rick: Ai gramili ad a [kuush] it was special  
kuush  
Andy: Why?  
Rick: It eggs were golden  
Andy: Amazing.  
Rick: [wat xxx] [it killt then kuush xx kold  
then unsite]  
Andy: What happened?.  
Rick: They killed the [koosh].  
Andy: Terrible.  
Rick: But, there was no [a koold] in the  
[insite].  
opettaja: Inside  
Rick: Inside  
Andy: I don't like that [stoori].  
Rick: Why not?.  
Andy: They [killed] the [guush].  
Rick: Do duu xxx it's only a story.  
opettaja: Okay, thank you, who wants to con- Luokka taputtaa, Lauren ja Hanna viittaa.  
tinue? Lauren and Hannah.

## Näyte 26.

Hannah: I [nou] a good story.  
Laura: Please tell me.  
Opettaja: Hei(\*), anteeks kun mä keskeytän koko (\* )Laura katsoo ylös kirjasta opettajaan.  
ajan, mutta oli tarkoituksena jatkaa se toinen osuus. Eli meil on vielä loppu-  
osa tarinasta kuulematta. Otetaan se,  
( pieni tauko)  
siis tämä osa vielä on kuulematta. Jos Hannah vilkaisee opettajaan nähdäkseen missä  
seurasitte äsken. ollaan menossa.  
Hannah: I know a good story.  
(pieni tauko)  
Opettaja: What about, Hannah katsoo Lauraan, hän ei tiedä missä ollaan  
menossa.  
Opettaja: (kuiskaa) Tämä osa. Opettaja tulee näyttämään Hannahille oikeaa  
kohtaa. Opettaja menee pois.  
Hannah: Please tell me.

*Episodi 10.* Episodissa kymmenen opettaja antoi kotitehtävän kappaleen ääneen luke-  
misesta ja kannusti oppilaita lukemaan enemmän ääneen englanniksi (näyte 27). Tämä  
ohjeiden anto tapahtui suomeksi. Toiminnan kohteena oli sisältö. Kotiläksyjen tekemi-  
sen tarkoituksena oli lisätä rohkeutta lukemiseen ja opettaja välitti tätä tietoa oppilail-  
leen antamalla heille kotiläksyn asiasta.

### Näyte 27.

- Opettaja: Okay, nyt, ottakaa joka kerta vaikka tää ei oliskaan läksyks tää kulloinkin käsiteltävä kappale ni, ottakaa omaks läksyksi eli lueskelkaa näitä itsekseenne. Niin sitte uskallette täällä tunnillaki puhua kovalla äänellä.  
Alright, do you know your homework now?
- Oppilas: Yes
- Opettaja laittaa kirjan pois.
- Kuvaaja menee luokan taakse.

*Episodi 11.* Viimeisessä episodissa opettaja ja oppilaat hyvästelivät toisensa englanniksi (näyte 28). Tämä hyvästely alkoi opettajan aloitteesta, johon oppilaat reagoivat englanniksi. Toiminnan kohde oli sisältö eli opettajan halu toivottaa oppilailleen hyvää loppupäivää ja ilmoittaa tunnin olevan ohitse.

### Näyte 28.

- Opettaja: (nyökkää) Yes, okay, you can go, and have a nice lunch.
- Oppilaat lähtevät tunti loppuu. Muutama oppilas jää luokkaan juttelemaan opettajalle. Punapaitainen poika selvittää kirja-asiaa opettajan kanssa. Hekin lähtevät.
- Oppilas: Bye.
- Opettaja: Bye bye.

## 7.3 Luokkahuonekieli

Luokkahuoneopetus oli suurelta osin kielellä toimimista. Kaikki kielentunnilla suorite-  
tuista toiminnoista välitettiin ainakin osaksi puhutun kielen avulla (ks. kuvio 5). Puhut-  
tu kieli oli siis erityisen tärkeä osa vieraan kielen tuntia, ja sitä kannatti tutkia osana  
onnistuneen tunnin kulkua.

Kielen rooli vieraan kielen tunnilla on kuitenkin erilainen kuin normaali-  
lissa luokkahuoneen ulkopuolisessa keskustelussa. Kieli tuntuu jakautuvan niin sanot-  
tuun normaalin keskusteluun, jossa ajatuksia todella vaihdellaan ja merkityksiä luo-  
daan sekä kieleen, jonka kohteena on kieli. Tilanteet, joissa luokkahuoneessa todella  
välitettiin merkityksiä, tapahtuivat lähinnä silloin, kun opettaja antoi ohjeita seuraavaa  
tehtävää koskien tai ylläpiti järjestystä ja ohjasi oppilaita toimimaan tehtävän edellyt-  
tämällä tavalla. Jane Willis (1992,162) näkeekin monissa luokkahuoneissa kieltä käy-

tettävän kahteen tarkoitukseen; sekä opiskelun kohteena että toiminnan ohjeita annettaessa. Opiskelun kohteena oleva kieli on mm. oikeiden kieliopillisten rakenteiden opiskelua, kun taas toiminnan kieli on mm. opettajan ohjeiden antoa tehtävien suorittamisesta. Koulussa opiskeltava vieras kieli leimataan usein epätodelliseksi kieleksi, sillä se nähdään useammin opiskelun kohteena kuin merkitysten rakentajana. Näemme sekä Willisin että Wellsin (1999) näkemysten merkitysten rakentumisesta luokkahuoneessa pohjautuvan Hallidayn (1978) ajatuksiin. Tätä merkitysten rakentamista ovat sekä Willis että Wells tutkineet omien luokkahuonekeskustelun analyysimalliensa avulla.

Willis (1992) on luonut opiskelun kohteena olevan kielen ja toiminnan kielen eri käytön tutkimiseksi luokkahuoneessa mallin, jossa hän erottaa nämä kielen kaksi puolta käsitteiksi *Ulkoinen* ja *Sisäinen* (Outer and Inner language). *Ulkoinen kieli* luo kehyksen tunnille, jolloin opettaja kielen avulla organisoii, selittää ja tarkistaa, toisin sanoen luo pedagogiset edellytykset kielen opiskelulle. Monissa luokissa tämä kielellinen aines tapahtuu oppilaiden äidinkielellä. *Sisäinen kieli* taas on tavoitteellista kieltä jonka opettaja on valinnut opiskeltavaksi ainekseksi. Nämä ovat tavallisesti fraaseja ja lauseita joita esimerkkien ja kertaamisen avulla harjoitellaan kerta kerran jälkeen. (Willis 1992,163.) Tällaista kielenkäyttöä ilmeni tarkkailemamme oppitunnin aikana esimerkiksi verbien kertausharjoituksen yhteydessä, jossa verbejä toistettiin toinen toisensa jälkeen (ks. näyte 13). Tälle kielelle on ominaista se, ettei se tavoita kielen normaalia kommunikatiivisuutta vaan nähdään lähinnä esimerkillisinä lauseina tai sanoina.

Ulkoinen kieli voi kuitenkin luoda kehyksen sisäisen kielen käytölle luoden luokkahuoneen kielestä luonnollisesti etenevän interaktiivisen tapahtuman, jossa opettaja esimerkiksi ohjaa ulkoisella kielellään oppilaat oikean sivun ääreen, tarkistaa että kaikki ovat sen löytäneet ja ottaa sen jälkeen esille tunnin opiskeltavan aineksen eli sisäisen kielen (Willis 1992, 164.) Alla olevassa näytteessä (näyte 29) opettaja ohjasi oppilaat oikealle sivulle ulkoisen kielen avulla, jonka jälkeen siirryttiin toistamaan harjoituksessa käsiteltävää sisäistä kieltä, eli tässä tapauksessa toistamaan sanoja nauhan perässä.

## Näyte 29.

Opettaja:	Okay, open your stories books, page fifty, and fifty one.	Opettaja kohottaa stories kirjan ja avaa sen esimerkiksi, laittaa kirjan alas. Opettaja laittaa nauhurin päälle. Opettaja pysäyttää nauhurin hetkeksi antaakseen oppilaille ohjeita.
Opettaja:	Okay let's listen	Oppilaat kuuntelevat nauhaa ja seuraavat kirjoitusta. Kamera kuvaa eri oppilaita vuoron perään. Kuvaaja vaihtaa paikkaa luokan perältä oven suulle ja kuvaa luokkaa vaihteeksi sieltä.
	Nyt keskity niihin sanoihin mitä sun oli kotona vaikea ääntää ja opettele nyt sanomaan ne.	Oppilaat toistavat sanoja nauhan perässä.

Ongelmana tässä kielen kahtiajakaisuudessa Willis kuitenkin näkee sen, mistä oppilas tietää, onko opettajan esittämä kysymys sisäinen vai ulkoinen? Haluaako opettaja esimerkiksi tunnilla harjoitettavan kieliopillisen rakenteen mukaisen vastauksen vai to- tuudellisen, joka saattaa olla eri kuin harjoiteltava käsite? Oppilas saattaa siis vastata kielellisesti oikein, mutta ei opettajan haluaman käsitteen harjoittamista vastaavalla ta- valla. Samankaltainen tilanne ilmeni myös omassa aineistossamme (näyte 30), jossa opettaja pyysi oppilasta sanomaan englanniksi lauseen: ”Minä lasken, mutta minä en lennä”.

## Näyte 30.

Opettaja:	Saatko yhdistettyä näistä. Minä lasken mutta minä en lennä. (Will,)	Opettaja näyttää kaksi korttia.
Will:	I count but I'm not flying.	
Opettaja:	I d-,	
Will:	I do count.	
Opettaja:	yes, very good..	Opettaja laittaa kortit pois ja katsoo luokkaa. opettaja näyttää taas kahta korttia.

Oppilas siis käänsi kieliopillisesti lauseen aivan oikein, mutta opettaja ei sitä hyväksy- nyt vaan halusi kuulla harjoiteltavan asianmukaisen lauseen. Opettaja ei toki sanonut oppilaalle tämän olevan väärässä, mutta antoi lisäkommentillaan ”I'd-” ymmärtää, että haki jotain muuta vastausta.

### 7.3.1 Merkitysten välittäminen

Omassa tutkimuksessamme käsittelemme Jane Willisin määrittelemää ulkoista ja sisäistä kieltä termeillä kieli ja sisältö. Oma termimme *kieli* vastasi Willisin käsitettä sisäinen kieli. Tarkastelimme tehtäväkohtaisesti oliko luokkahuonetoiminnan kohde kieli kieliopillisena rakenteena, jota harjoiteltiin. *Sisältö* taas oli lähinnä Willisin käsitettä ulkoinen kieli. Tarkastelimme oliko luokkahuonetoiminnan kohteena se asia jota kielen avulla käsiteltiin. Kieltä ja sisältöä koskevat tehtävät menivät tasan tunnin aikana. Tehtävistä 13 käsitteli sisältöä ja 13 kieltä. Koska tehtävät ajallisesti kuitenkin koostuivat hyvin eripituisista jaksoista, voidaan nähdä, että sisältöä käsittelevät tehtävät muodostivat ajallisesti huomattavasti lyhyemmän ajan. Tunnilla keskusteltiin siis enimmäkseen kielestä kieliopillisena rakenteena, jolloin kielellä ei välitetty oppilaille sinällään merkityksiä. Kieli toimi harvoin tilanteen motivoimana merkitysten välittäjänä.

#### Näyte 31.

Opettaja:	I have got twenty one verbs here. Let's see how many of you-, or how many of them you know, already. What is this?	Opettaja kohottaa kortin jossa on kuva hyppäävästä pojasta. Kamera ottaa lähikuvaa kortista.
Opettaja:	Hypätä.	Opettaja laittaa kortin pöydälle ja näyttää uuden kuvakortin.
Luokasta:	Jump.	Useammat oppilaat kuin äsken.
Opettaja:	Very good,	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
	juosta.	
Luokka:	Run.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
Opettaja:	Good,	
	kävellä.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
Luokka:	Walk.	

Yllä oleva ote aineistosta (näyte 31) on esimerkkinä tilanteesta, jossa toiminnan kohteena tunnilla oli kieli. Kyseessä oli peli, jossa opettaja pyysi oppilaita sanomaan ääneen englanniksi lapuille piirrettyjä verbejä. Lappujen avulla saadut vastaukset konkretisoivat kielen lapuilla oleviksi sanoiksi, joilla ei kuitenkaan ollut mitään merkitystä oppilaille. Käytämmehän oman äidinkielemmekin verbejä ilmaistaksemme itseämme ja omaa tekemistämme. Kyseisessä tehtävässä lapun sana oli sana kuitenkin vain la-

seen rakenteellisena yksikkönä. Tehtävä ei rohkaissut käyttämään sanaa omien ajatusten välittämisessä tai antanut esimerkkejä millaisissa tilanteissa sitä voitaisiin käyttää.

Hyvänä esimerkkinä tilanteesta, jossa kielen tilannesidonnaisuuden ymmärtäminen merkitysten välittäjänä tulee kuitenkin hyvin esille edellä mainitun pelin tapauksessa, on kohta jossa opettaja kysyy oppilailtaan verbiä *seistä* englanniksi (näyte 32).

#### Näyte 32.

Opettaja:	Seistä.	
		Luokasta kuuluu supinaa, ei tule yhtään vastausta.
Opettaja:	Sanon yleensä tunnin alussa että nouse seisomaan.	
Oppilas:	Stand.	jotkut luokasta
Luokka:	Stand.	
Opettaja:	Stand, yes.	Opettaja nyökäyttää päätään. Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.

Oppilaat siis muistavat sanan, kun heitä neuvotaan yhdistämään sana tilanteeseen, jossa he ovat sitä käyttäneet. Ilman tilannesidonnaisuutta oppilaat eivät sanaa kuitenkaan muistaneet.

Tilanteet, joissa merkityksiä todella välitettiin, olivat usein suunnittelemattomia tilanteita, jotka nousivat aidosta tarpeesta saada jokin asia välitetyksi muille. Tämänkaltaiset luonnolliset tilanteet kasautuivat lähinnä tunnin alkuun ja loppuun, joissa opettaja toivotti oppilailleen huomenet, vastasi oppilaiden pahoitteluihin tunnilta myöhästymiseen (näyte 8), kiitti oppilaan ojentamasta kirjeestä (näyte 2), antoi koti-läksyt ja hyvästeli oppilaat.

#### Näyte 8.

O-P	Sorry I'm late.	Puhuu ovelta, ei näy kuvassa.
Opettaja:	(O-P:lle) All right.	Opettaja nyökkää O-P:lle. O-P menee paikalleen.

#### Näyte 2.

Opettaja:	Thank you.	Oppilas poika tuo opettajalle kirjekuoren.
Opettaja:	Here you are.	Opettaja tuo kirjekuoren kuvaajalle.

Kamera liikkuu seinää pitkin, kuvaaja ilmeisesti laittaa kirjekuoren pois. Kamera opettajaan, joka ojentaa kädessään olevaa astiaa kohti mustapaitaista poikaa, joka ottaa siitä lapun. Opettaja hymyilee.

Opettaja: Anybody else? You had the letter? Opettaja laittaa astian hyllyn päälle.

Opettaja: I think you had one. Opettaja osoittaa sormeaan kenelle puhuu (ei näy).

Toisaalta merkitystä välittävä kieli ei aina ollut edellä mainittujen tapausten kaltaista spontaania toimintaa, vaan perustui muutamassa tapauksessa myös suunniteltuun fraasien käyttöön. Esimerkkinä tämänkaltaisesta kielenkäytöstä on esimerkiksi opettajan tunninaloitus (näyte 1).

#### Näyte 1.

Opettaja: Good morning everyone.

Oppilaat nousevat ylös.

Luokka: Good morning Miss Lehtola.

Opettaja: Sit down, please.

Oppilaat istuvat.

Papaefthymiou-Lytra (1990, 102–103) esittelee Nunanin (1989) näkemyksen luokahuonetehtävien jakautumisesta kahteen eri kategoriaan sen mukaan miten ne palvelevat luokan ulkopuolisia tilanteita. Oikean elämän tehtävät (real world tasks) ovat tehtäviä, jotka tilanteina vastaavat lähinnä luokan ulkopuolisessa maailmassa mahdollisesti kohdattavia tilanteita. Pedagogiset tehtävät (pedagogic tasks) taas ovat tehtäviä, joita vastaavia tilanteita ei suurellakaan todennäköisyydellä tulla kohtaamaan luokan ulkopuolisessa maailmassa. Pedagogisten tehtävien tärkeyttä perustellaan sillä, että vaikka itse tehtävää ei voisikaan sinällään siirtää oikeaan elämään, niin siinä harjoitettavat taidot ovat tärkeitä. Siinä missä myöhästymisen pahoittelun harjoittaminen englanniksi on esimerkki oikean elämän tehtävästä, on tekstikappaleen lukeminen esimerkki pedagogisesta tehtävästä. Esimerkiksi aamun sanomalehden lukemisen jälkeen ei kukaan luokan ulkopuolisessa elämässä yleensä tule tekemään sisällön ymmärrystä tarkistavia kysymyksiä (Papaefthymiou-Lytra 1990,103).



### 7.3.2 Metalingvistinen tietoisuus

Oppitunnin aikana 15 analysoidun tehtävän toiminnan kohteena oli kieli. Suurin osa tunnista käytettiin kielestä puhumiseen, ja tämä lienee hyvin yleistä vieraan kielen oppitunneilla. Kieltä käsittelevissä tehtävissä kieltä tarkasteltiin irrallisena kieliopillisena yksikkönä, jonka lainalaisuuksia, muodostamista tai sääntöjä opeteltiin. Nämä tehtävät olivat myös hyvin opettajajohtoisia, sillä aiheisiin siirryttiin opettajan päätöksen mukaan ja aiheessa edettiin opettajan valitsemaa tahtia.

Kielitieteen termi *metakieli* tarkoittaa kaikkea sitä kieltä, jolla puhutaan kielestä (Jaakkola 1997, 27). Tätä kieltä ilmenee vieraan kielen oppitunneilla, kun opettaja ja oppilaat keskustelevat esimerkiksi kieliopista opitellessaan sitä. Yleisimmin metakieltä käytettiin tarkastelemallamme tunnilla juuri kieliopin opetustuokioissa. Alla olevassa näytteessä (näyte 17) tarkastelemaltamme tunnilta opettaja selittää myönteisen ja kielteisen lauseen rakentumista, jolloin hän käyttää metakieltä.

#### Näyte 17.

Opettaja:	Näistä verbeistä voi tehdä, viime kerralla me tehtiin sellasia do kysymyksiä. Eli verbeistä voi tehdä kysymyksiä, sit näistä voi tehdä myönteisiä lauseita. Myönteinen lause, ilmoittaa mitä teet. Esimerkiks vois olla I run, ja sit sinne voi lisätä näitä, sanoja. Minä juoksen nopeas ti eli tämä ilmoittaa jotakin mitä minä teen. No sitten voidaan tehdä myöskin kielteisiä lauseita. No mitäs se ilmoittaa?	Opettaja menee taulun eteen tussi kädessä, katsoo oppilaisiin. Opettaja kirjoittaa taululle MYÖNTEINEN LAUSE ilmoittaa MITÄ TEET. Opettaja kirjoittaa taululle I run fast. Osoittaa taululle kirjoittamaansa lausetta. Kirjoittaa taululle KIELTEINEN LAUSE ilmoittaa . Kääntyy ja katsoo luokkaa. Osoittaa tussilla myönteistä lausetta.
Opettaja:	Se on vastakohta tolle, niin mitä se ilmoittaa? Paula.	Katsoo Paulaan ja nyökkää.
Paula:	(mitä en tee)	
Opettaja:	Joo, mitä ET tee.	Opettaja kääntyy kirjoittamaan taululle MITÄ ET TEE.

Jaakkola (1997, 27) esittelee myös termin metakielellinen tietoisuus, sen perinteisen näkemyksen mukaan, jolla tarkoitetaan kykyä pohtia ja käsitellä kielen piirteitä irrallaan niiden käyttötarkoituksesta. Tällöin kielestä itsestään tulee ajattelun kohde. Metalingvististä tietoisuutta voidaan kuitenkin hahmottaa monella eri tavalla ja Jaakkolan esittelemä tietoisuus edustaa sen perinteisempää mallia. Hankkeessa, jonka osa gradumme on, kielellinen tietoisuus nähdään tätä perinteistä käsitystä laajempänä käsit-

teenä. Kielitietoisuus näkyy myös kielen käytössä, ei pelkästään pohdintoina ja ajatuksina kielestä. Kielellinen tietoisuus kehkeytyy kielenkäyttötilanteissa ja sitä voidaan tarkastella myös kielenkäyttöä tutkimalla.

Tarkastelemallamme tunnilla metalingvististä kykyä tarkastella kieltä irrallisena yksikkönä vaadittiin oppilailta kaikissa kielioppiharjoituksissa, esimerkiksi heidän kerratessaan verbejä kuvakorttien avulla (näyte 33). Tässä tilanteessa verbit nähtiin kortista heijastuvina sanoina, ilman minkäänlaista ympäristöä. Verbejä toistettiin toinen toisensa jälkeen ja niiden merkitys tulkittiin kortissa esiintyvistä kuvasta.

### Näyte 33.

Opettaja:	Yes, nukkuu.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
Luokka:	Sleep.	
Opettaja:	Very good, syödä.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.
Luokka:	Eat.	
Opettaja:	Very good.	Opettaja laittaa kortin piirtoheittimelle ja näyttää uuden kuvakortin.

Kieltä puhuttaessa metalingvististä tietoisuutta ei juurikaan tarvita, mutta se on välttämätöntä, kun opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. Van Lier (1996, 74) toteaaakin, että metalingvistinen tietoisuus tarjoaa oppijalle mahdollisuuden nähdä kieli opittavana asiana. Kytessään käsittelemään kieltä metalingvistisellä tasolla oppija ymmärtää, että kieli on jotain, jota hän voi kontrolloida, järjestellä ja muokata tarpeidensa mukaan. Tämä kyky nähdä kieli metalingvistisenä kokonaisuutena tarjoaa oppijalle mahdollisuuden käyttää hyväkseen saamaansa opetusta kielestä rakenteena ja näin hän kykenee käyttämään opeteltavaa kieltä hyväkseen tehokkaammin.

Luonnollisessa tilanteessa kieli toimii kommunikaation välineenä, merkitysten välittäjänä. Emmehän omaa äidinkieltä puhuessamme mieti, minkä kielioppi-  
muodon seuraavaksi sanomme, vaan kieli toimii meillä automaattisesti ja huomiomme on kiinnittynyt merkitysten välittämiseen ja sisältöön. Vieraan kielen opiskelu eroaa tästä kyvystä käyttää kieltä kommunikaation välineenä automaattisesti. Kieli on ensin opetettava, että siitä voisi tulla kommunikaation väline. Van Lier huomauttaa (1996, 75) että huomiokykymme on siinä määrin rajallinen, että kykenemme kiinnittämään huomiomme tehokkaasti yhdellä kerralla vain joko kieleen tai sisältöön. Jos viestimme

vieraalla kielellä merkityksiä välittäen, on huomiomme kiinnittynyt kielen sisältöön ja merkityksiin. Kun tässä viestinnässä tapahtuu ongelmia, esimerkiksi kun vastaanottaja ei ymmärrä viestiämme, joudumme vaihtamaan huomion kohteemme sisällöstä kielen. Kieltä on ryhdyttävä tarkastelemaan metatasolla, jotta ongelmat viestinnässä voidaan korjata ja viestimme menisi perille. Tästä syystä on vieraan kielen opetuksessa perusteltua opettaa kielioppia teknisenä ja irrallisenakin ilmiönä, jotta kykenisimme myöhemmin ottamaan sen käyttöön helpottamaan viestintäämme. Myös Jaakkola (1997, 178) perustelee kieliopin opetuksen tärkeyttä samanlaisilla kommentteilla. Hän on tutkimuksessaan todennut kielioppia pidettävän tärkeänä, sillä ilman kielen muotojen ja rakenteiden riittävää hallintaa viestintä vaikeutuu ja tämä kielen käytön perustarkoitus jää saavuttamatta.

Äidinkielen ja vieraan kielen opettelu ei varsinaisesti eroa juuri toisistaan. Molemmissa on opittava kielen rakenteen muodot ja säännöt, tämä oppiminen vain usein tapahtuu eri tavalla (Rivers 1983, 87). Äidinkielen oppiminen on usein tiedostamatonta, sillä se tapahtuu niin nuorena. Metalingvistiset taidot kehittyvät van Lie-rin mukaan (1996, 74) vasta noin neljän ja kuuden ikävuoden välillä, joten pieni lapsi ei äidinkieltään oppiessaan kykene käyttämään tätä taitoa tarkastella kieltä kielenä. Vieraan kielen opiskelussa nämä taidot ovat jo käytössä, ja on todettu että niiden hyväksikäyttäminen nopeuttaa kielen oppimisprosessia. Rod Ellis (1991, 165) on tutustuttuaan moniin vieraan kielen luokkahuonetutkimuksiin todennut, että opettaminen auttaa vieraan kielen oppimista. Opettaminen auttaa oppijoita oppimaan tärkeitä kielen rakenteita ja malleja sekä auttaa ymmärtämään ja hyväksi käyttämään jo opittuja malleja tehokkaammin. Hän kuitenkin toteaa (1991, 132) että tehokkainta kielen oppiminen on tilanteessa, jossa oppija saa sekä opetusta luokkahuoneessa että altistuu ja kuulee kieltä myös sen luonnollisessa ympäristössä.

### 7.3.3 Puheenvuorojen jakautuminen ja kommunikatiivisuus

Luokkahuonekieli on itsessään hyvin omanlaatuista kieltä ja luokkahuoneen sosiaaliset rakenteet ohjaavat kielen käyttöä tietyn kaavan mukaan. Luokkahuoneessa valitsevat sanattomat säännöt, joiden mukaan opettajalla on valta päättää keskusteltavista aiheista, jakaa puheenvuoroja, hyväksyä tai hylätä vastauksia ja jakaa tietoa (Johnson 1995, 4). Näitä sääntöjä harvoin kyseenalaistetaan kouluympäristössä, vaan niiden

nähdään kuuluvan osaksi koulun luokkahuonekeskustelun kulttuuria. Näistä säännöistä johtuen opettaja ja oppilaat eivät ole luokkahuonekeskusteluissa tasa-arvoisessa asemassa, kuten normaalissa keskustelussa luokkahuoneen ulkopuolella. Opettaja on näiden keskustelun sääntöjen ylläpitäjä luokassa, jonka vuoksi oppilas ei voi ilmaista keskustelun aikana esiinnoitettuja ajatuksiaan tai ideoitaan kuten normaalissa keskustelussa olisi mahdollista. Oppilas joutuu odottamaan vuoroaan tai lupaa opettajalta ja täten oppilaan spontaanien kommenttien merkitys laskee.

Episodiin aiheita käsiteltiin hyvin opettajajohtoisesti. Ainoastaan kahdessa tehtävässä kahdestakymmenestä kuudesta oppilaat toimivat pienemmissä ryhmissä tai pareittain ilman opettajan jatkuvaa kontrollia. Opettaja oli kuitenkin myös näissä kahdessa tehtävässä viime kädessä se, joka päätti käsiteltävästä aiheesta ja sen harjoittamisen toteutumisesta. Esimerkiksi tehtävässä, jossa oppilaan tuli esittää h-pulla oleva verbi muille luokkakavereilleen ja päättää kuka saa vastata, oli opettajan kontrolli koko ajan ilmeinen (näyte 34) Opettaja ohjasi oppilasta hänen valitsemaan seuraavan verbin esittäjän sekä vastasi usein oppilaan puolesta tai tulkitse oppilaan sanatonta viestintää siitä, oliko luokkakaveri arvannut esitetyn verbin oikein vai väärin. Alla olevassa näytteessä Stanley on luokan edessä esittämässä verbiä ja valitsee Jackin vastaamaan.

#### Näyte 34.

Stan: Jake

Jake: Jump.

Opettaja: Is it jump?

No,  
näytä vielä uudestaan.

Stan ei tee mitään.

Stan pudistaa päätään.

Stan: Jake

Jake: Fly.

Stan esittää uudelleen.

Opettaja: Yes. Right, Jake?

Opettaja hymyilee.

Opettajalla on luokkahuoneessa suuri valta, jota vielä vahvistaa opettajien useimmiten käyttämä kysymys-vastaus – opetustyyli. Sinclairin ja Coulthardin (1975, 26) esittämä luokkahuonekeskustelun malli I (Initiate), R (Response) ja F (Feedback) oli yleisimmin esiintyvä kysymysten malli myös tarkastelemallamme tunnilla. Näytteessä 36 IRF –jakso nähdään selvänä kolmijakoisena keskusteluna, jossa opettaja esittää kysy-

myksen ja johon oppilas vastaa. Tämän jälkeen opettaja antaa oppilaalle palautteen toistamalla tämän vastauksen.

### Näyte 35.

Opettaja:	And how many have you?	Opettaja kääntyy kirjoittamaan luvun C:n alle.
oppilas	Eleven.	
nurkasta:		
opettaja:	ELEVEN? WAU.	Opettaja katsoo etummaista oven lähellä olevaa pöytää. Oppilaat supisevat mutta eivät vastaa, ilmeisesti laskevat verbejä. Opettaja hymyilee.

IRF-mallia käyttämällä opettaja voi helposti ylläpitää kontrollia tunnilla, sillä hän tekee aloitteen keskusteltavasta asiasta ja myös päättää keskustelun antamalla palautteen. Tämä kontrolli vaikeuttaa luokassa kommunikatiivisuuden kohoamista kovin korkeaksi, sillä oppilailla ei ole useinkaan mahdollisuutta tehdä aloitteita. Tarkastelemallamme tunnillakin 26 analysoidusta tehtävästä vain kolmessa aloitteen teki oppilas. Nämä tehtävät olivat kaksi tunnilta myöhästymistä sekä oppilas, joka toi opettajalle kirjeen tunnin alussa. Leiwo ym. (1987, 45) toteaa oppilaiden tekemien aloitteiden joutuva yleensä vain joko siitä, että oppilas ei ole kuullut opettajan kysymystä tai ei ole ymmärtänyt sitä.

Mehan (1979, 55) näkee IRF rakenteen levittäytyvän myös laajemmalle vieraan kielen luokkahuoneessa. Oppitunti koostuu vastaavista rakenteista, kun opettaja ensin antaa ohjeita tehtävän tekemiseksi tai opettaa uutta asiaa. Toisessa vaiheessa opettaja ja oppilaat yhdessä tekevät tehtäviä ja lopuksi opettaja antaa palautetta oppilaiden toiminnasta tai kokoaa juuri opitun asian. Tämä rakenne jälleen korostaa opettajan valta-asemaa luokassa ja jättää oppilaiden roolin vain tehtävien suorittajiksi toiminnan toisessa vaiheessa. Analysoimallamme tunnilla vastaavaa rakennetta esiintyi lähes kaikissa toiminnoissa ja erityisesti kielioppia harjoitusten aikana. Alla olevassa näytteessä 37 on kuvattuna toiminta, joka jakautuu IRF-mallin mukaiseen kolmeen jaksoon: opettajan antamat ohjeet, oppilaiden suorittama tehtävä ja opettajan ohjaama tarkastaminen.

### Näyte 36.

Toiminta: Peli: kuinka monta verbiä keksit?

Tehtävä: Ohjeiden anto (opettaja)

Tehtävä: Varsinainen kilpailu (oppilaat)

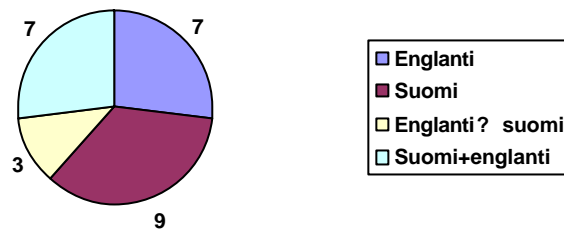
Tehtävä: Tarkastaminen (opettaja)

Kommunikatiivisuutta häiritsee luokkahuonetilanteessa myös se, että luokassa on niin paljon osallistujia paikalla. Opettajan on luotava sääntöjä ja kontrolloitava keskustelua melko rajoittavilla säännöillä, sillä muutoin hänellä olisi keskusteluissaan jatkuvasti yli kaksikymmentä mahdollista keskustelukumppania (Edwards ym. 1994, 47). Edwards ja Westgate (1994, 125) toteavatkin, että luokkahuone nähdään luokkahuonekeskusteluissa yhtenä yksikkönä ja keskustelut opettajan ja luokan välillä rakentuvat kuin kahden osapuolen välinen keskustelu. Yksi oppilas edustaa koko luokkaa kerrallaan ja opettaja toimii keskustelun toisena osapuolena.

#### 7.3.4 Tunnilla käytetyn kielen jakautuminen

Vaikka vieraan kielen tunnilla oltiin, ei läheskään kaikki toiminta tapahtunut englannin kielellä. Tämä olisi itse asiassa ollut mahdotonkin kun ajatellaan, että oppilaat olivat opiskelleet englantia vasta vuoden verran. Aineistoa tarkastelemalla huomasimme kuitenkin, että suomen ja englannin kielen käyttö luokkahuonekielenä oli tasapainossa keskenään ja molempia kieliä käytettiin merkitysten välittämisessä, joskin englannin kielen määrää olisi voinut muutamissa tilanteissa myös lisätä.

Tarkkailemallamme tunnilla 26 tehtävästä 7 suoritettiin puhtaasti englannilla, 9 suomella, 3 tapauksessa tehtävä aloitettiin toisella kielellä ja alun jälkeen toiminta käännettiin toiselle kielelle sekä 7 tapauksessa suomen ja englannin kieltä käytettiin sekaisin (kuvio 6). Toisin sanoen kieltä ei vaihdettu systemaattisesti aina ohjeidenannon yhteydessä, vaan opettaja saattoi reagoida joko suomeksi tai englanniksi oppilaan vastaukseen. Oppilaiden kieli perustui pitkälti siihen, millaiset ohjeet he saivat kielellä toimimisesta. Luultavimmin, vielä heikoista kielellisistä kyvyistä johtuen oppilaat mieluusti turvautuivat omaan äidinkieleen, jos kieltä ei ollut selkeästi määritelty.



KUVIO 6. Käytetyn kielen jakautuminen oppitunnin sisältämien tehtävien aikana

Englantia käytettiin merkitysten välittäjänä luonnollisen kommunikaation tilanteissa, kuten tunnin alussa tervehdittäessä, kiitettäessä tai tunnilla myöhästyttäessä. Opettaja osasi käyttää kyseisiä tilanteita hyväkseen ja englannin kieltä käytettiin normaalin kommunikoinnin tapaan. Ajallisesti nämä jaksot eivät muodostaneet kovin pitkää ajanjaksoa tunnista. Suomea taas käytettiin merkitysten välittäjänä muissa kuin luonnollisissa tilanteissa, kuten toiminnan ohjeita annettaessa ja tehtäviä tarkastettaessa. Toisin sanoen tilanteissa, jotka olivat hyvin tyypillisiä vain luokkahuoneelle eikä vastaavia tilanteita tule eteen useinkaan luokan ulkopuolisessa elämässä. Nämä jaksot kuitenkin muodostivat ajallisesti englantia merkitysten välittäjänä suuremman ajanjakson.

Itse kieleen kohdistuva puhe ilmeni enimmäkseen tunnin aikana pelattujen pelien kautta, jossa englannin kieltä käsiteltiin usein suomeksi. Opettajalla saattoi olla kielenopetuksessa vallalla ollut käsitys, että kielioppi on hyvä opettaa oppilaiden äidinkielellä, joka mahdollistaa sen, että oppilas voi tarkastella kieltä irrallaan tilanteesta, metakielenä. Myös Jaakkola (1997) on tutkimuksissaan huomionnut äidinkielen opetuksen tapahtuvan enimmäkseen oppilaiden äidinkielellä. Zimmermann (1984, teoksessa Jaakkola 1997) sekä Tönshoff (1995, teoksessa Jaakkola 1997) jotka ovat tutkineet Saksassa tapahtuvaa vieraan kielen opetusta, suosittelivatkin äidinkieltä kieliopillisten säännönmukaisuuksien selvittelyssä, jotta oppilaat pystyvät paremmin osallistumaan säännönmukaisuuksien etsimiseen ja ymmärtävät käsiteltävät asiat. Äidinkielen käyttöä kieliopin opetuksessa toivoi Zimmermannin tutkimuksissa myös oppilaiden enemmistö. (Jaakkola 1997, 179).

Ohjeiden annossa opettaja vaihteli kieltä melko usein yhden tehtävän aikana. Opettajalla oli taipumus aloittaa ohjeiden anto englanniksi, mutta kääntää ohjeet heti tämän jälkeen suomeksi, kuten näyte 38 osoittaa.

## Näyte 37.

Opettaja: I will give you this piece of paper, and one of you or all of you can write. Eli kaikki tai yks voi kirjoittaa tähän.

Opettaja heilauttaa toista kättään ja päättään, korostaakseen sanaa all.

Myös positiivinen palaute tehtävien teon jälkeen annettiin herkästi suomeksi. Näin tapahtui esimerkiksi verbiharjoituksen jälkeen (näyte 13).

## Näyte 13.

Opettaja: Yes, melkein sama. No siinä ne oliko. TOSI HYVIN muistitte ja täs tuli paljon uusiaki. Mä laskin että viimevuonna oli viistoista verbiä opeteltavia ja tässä oli jo kaksyt yks eli, osasitte jo paljon noita uusia. Ja siellä teidän listoissa oli varmaan vielä muitaki verbejä.

Opettaja kävelee pöydän taakse.

Suurin osa oppilaiden käyttämästä kielestä oli suomea, jollei toisin määrätty. Ryhmätöissä oppilaat toimivat suomeksi, vaikka käsittelivät englannin kielen verbejä. Oppilaat myös tarkastivat ymmärrystään opettajan englanninkielisistä ohjeista kysymällä suomeksi. Alla olevassa näytteessä oppilas toistaa opettajan kysymyksen suomeksi, tarkistaen ymmärrystään opettajan esittämästä kysymyksestä.

## Näyte 6.

Opettaja: Okay, Will, Peter and Kristen. How many have you got?

Oppilas: Ai miten monta xxx?

Opettaja: HOW MANY VERBS HAVE YOU GOT?

Opettaja kirjoittaa luvun taululle. Kamera ottaa lähi kuvaa taulusta. Taululla lukee VERBS ja luokan pöydät nimettynä aakkosilla, joiden alle opettaja kirjoittaa verbien lukumäärän. Peterin pöytä on A.

Lisäksi kielitaidon niukkuuden takia oppilaille oli välillä vaikeuksia ilmaista mielipiteitään englanniksi, jolloin he sanoivat asian suomeksi. Oppilaan kielitaito ei riittänyt esittämään alla olevaa kysymystä englanniksi, jolloin hän esitti sen suomeksi.

## Näyte 38.

Opettaja: Mikä tässon vaikeeta? Will.



Will: Mä osaan sanoa vain sen I TALK. Opettaja katsoo ikkunan puoleista luokkaa.  
 (opettaja nyökkää), mutta laskea mä  
 en.

Suomen ja englannin kielen välillä tapahtuvaa vaihtamista luokkahuonetilanteissa kutsutaan englanniksi käsitteellä language switch eli kielen vaihtaminen tai code switching joka on yleisempi nimi. Kielen vaihtaminen L1 kielestä L2 kieleen tai päinvastoin on yleinen ja tutkittu asia vieraan kielen luokkahuonetoiminnassa (ks. Faerch & Kasper 1983, Tarone 1988, Cheng 2003). Papaefthymiou-Lytra (1990) jakaa kielen vaihdon neljään tekijään, joissa sitä tapahtuu. Näitä tekijöitä ovat lingvistiset, affektiiviset, sosiaaliset ja pedagogiset tekijät.

Kielen vaihtamiseen liittyvät edellä mainitut tekijät heijastuvat myös omassa aineistossamme. Lingvistiset tekijät liittyivät luokkatoiminnan ohjaamiseen tai keskusteluun asioista, jotka eivät suoranaisesti liittyneet päivän tunnin sisältöön. Opettaja saattoi käyttää vieraan kielen vaihtamista oppilaiden äidinkieleen myös säästääkseen aikaa sekä taatakseen välittömän ymmärryksen metakielestä sekä annetuista ohjeista. Oppilaat vuorostaan vaihtoivat L1 kieleen kun he itse huomasivat että heidän kielitaitonsa ei ollut tarpeeksi hyvä ilmaisemaan juuri sitä mitä he tunsivat tai ajattelivat. (Papaefthymiou-Lytra 1990, 171.)

Affektiiviset tekijät kielen vaihtamisen tekijät liittyivät oppilaan tai opettajan haluun keventää huumorilla tunnelmaa tai oppilaan haluun ilmaista tunnetta, mielipidettä tai mielihalua työstettävää tehtävää tai työtä kohtaan. Tarkastelemallamme tunnilla opettaja käytti huumorilla keventämisen tekijää myönteisen ja kielteisen lauseen opetteluun harjoituksessa.

### Näyte 39.

Will: I don't sing nice.  
 Opettaja: (\*)Nicely, minä en, en laula kauniisti (\*)Opettaja nyökkää, laittaa kortin pois.  
 (\*)  
 (\*)Nyökkää uudelleen ja hymyilee. (\*)Näyttää  
 itseään sormella.  
 (\*)Sopis minuun. Okei.

Sosiaaliset kielen vaihtamisen tekijät liittyivät luokanhallintaan, joka oli helpompaa oppilaiden äidinkielellä. Pedagogiset kielen vaihtamisen tekijät liittyivät toimintaan,

jossa opettaja halusi tietoisesti opettaa jonkin asian kieltä vaihtamalla ja mahdollisesti tämän kautta laajentaa oppilaiden ymmärrystä asiasta. (Papaefthymiou-Lytra 1990, 171–177.) Vaikka kielen vaihdolla saattaa olla hyvätkin puolensa, tulisi sen ylikäyttöä kuitenkin rajoittaa (Atkinson 1987,242.) Atkinson ehdottaakin jakautumista, jossa 5 % käytetystä kielestä koostuisi äidinkielestä ja 95 % opiskeltavasta kielestä.

## 8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme reliabiliteetti ja validius pohjautuvat Goetzin & LeCompten (1984) käsityksiin etnografisen tutkimuksen luotettavuudesta. He ovat käsitelleet etnografisten tutkimusten tulosten luotettavuutta ulkoisen ja sisäisen reliabiliteetin ja validiuden kautta.

### 8.1 Reliabiliteetti

Pyrimme aloittamaan tutkimuksemme määrittelemällä tutkimuksemme kannalta tärkeimmät teoriat sosiokulttuurisuuden ja vieraan kielen opetuksen tutkimuksissa ja pyrkimällä käyttämään niiden luomaa terminologiaa myös omassa tutkimuksessamme. Näin ollen oman tutkimuksemme tietoja oli helpompaa verrata aikaisempien tutkimusten tuloksiin sekä mahdollisesti tuleviin samantapaisiin jatkotutkimuksiin.

Ulkoisen reliabiliteetin kannalta meidän tuli ottaa huomioon oma asemamme tutkijoina. Oma henkilökohtainen elämämme ja vanhat koulukokemuksemme eivät saaneet vaikuttaa analyysiimme tai analyysistä tekemiimme johtopäätöksiin ja tulkintoihin luokkahuonetoiminnasta. Erityisen tarkkana meidän tuli olla tarkastellessamme oppilaiden ja opettajan välistä kommunikatiivisuutta. Mahdolliset omat antipatiat opettajajohtoisuutta ja suurta suomenkielen käyttöä kohtaan tuli tiedostaa ja sivuuttaa jo heti tutkimuksen alussa. Tutkimuksen kohteenahan ei ollut opettajan pedagogisten valintojen arvostelu, vaan realistinen kuvaus luokkahuonetoiminnasta ja sen mahdollisimman hyvä ymmärtäminen.

Analysoinnin kohteiden valinta reliabiliteetin kannalta ei muodostunut ongelmaksi omassa tutkimuksessamme. Luokkahuonetta oli videokuvattu hyvin monipuolisesti, ja jokainen oppilas ja opettaja pääsivät hyvin esille. Kuvauksen tärkein tavoite oli ollut saada kokonaiskuva luokan toiminnasta. Emme siis tiedostamattomasti voineet keskittyä ainoastaan omien mieltymystemme mukaisten oppilaiden tarkasteluun tai luokkahuonetoimintoihin. Toki valitsimme oppilaiden ja opettajien välisistä keskusteluista ne jotka parhaiten kuvasivat tunnin toimintaa. Muutenkin tutkimusolosuhteet olivat hyvin luonnolliset ja täten kykenivät tuottamaan aitoa materiaalia luokkahuoneen tilanteiden kuvauksessa. Kuvaaja ei ollut puuttunut tunnin kulkuun,

vaan pysytteli taustalla ja oli kuvannut mahdollisimman autenttista materiaalia tunnin kulusta.

Aineistonkeruun ja analyysin osalta tutkimuksen luotettavuutta varmistettiin seikkaperäisellä raportoinnilla luokkahuonetoiminnasta ja siellä käytetystä kielestä. Luokkahuonekeskusteluista tehdyt litteroinnit tarkastettiin ja ne pyrittiin avaamaan mahdollisimman tarkkaan tutkimusongelmamme kannalta. Lisäksi ne tilanteet, joissa kieltä käytettiin, pyrittiin kuvamaan mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalle jäisi kuva millaisissa yhteyksissä kielellä toimittiin.

Tutkimuksemme sisäistä reliabiliteettia tuki myös eri tutkijoiden välinen yhteistyö, jossa aineisto kerättiin yhden tutkijan toimesta, litteroitiin toisen ja analysoitiin vielä kolmannen ja neljännen tutkijan toimesta.

## 8.2 Validius

Videointi nosti aineistomme validiutta, sillä se mahdollisti samanaikaisesti tapahtuvien tapahtumien havainnoinnin, jotka ilman videointia ja jälkikätestarkastelua olisi muuten voitu sivuuttaa. Myös mahdollinen yhden ihmisen tulkinnan aiheuttama harha poistui, ja aineistoa voitiin nauhan avulla käydä yhdessä läpi. Nauha voitiin aina tarvittaessa kuunnella ja katsella useaan kertaan ja korjata mahdollisesti väärin ymmärretyt tai merkityt puheenvuorot. Aineistosta nousi myös alussa esille piirteitä, joita ei tutkimuksen alkuvaiheessa ollut otettu huomioon ja jotka muuttivat tutkimuksemme luonetta. Alun perin tarkoituksenamme oli tutkia luokkahuonetilanteita opettajan tarjoaman tukemisen, *scaffolding*, kautta. Aineistoista esille nousevien englannin kielen käyttöön liittyvien piirteiden myötä kiinnostuimme kuitenkin itse tunnilla käytettävästä kielestä ja sen merkityksestä. Tämän kaltainen aineiston koodaaminen, jossa tutkija on valmis tarttumaan aineistosta esiin nousemiin piirteisiin, onkin Potterin ja Wetherellin (1995) mukaan ominaista juuri käyttämällemme analyysimenetelmälle, eli diskurssi-analyysille. Sen tarkoituksena on tehdä analyttinen tehtävä yksinkertaisemmaksi keskittämällä aiheelle relevanttiin aineistoon.

### 8.3 Yleistettävyys

Pidämme omassa tutkimuksessamme yleistettävyuden kriteerinä luonnollista yleistämistä, jota on pidetty keskeisenä kriteerinä etnografisia tutkimuksia arvioitaessa. Luonnollisessa yleistämisessä jokaiselle lukijalle annetaan mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Lukija voi siis itse arvioida tulostensa soveltuvuutta ja käyttökelpoisuutta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994,102). Myös Lincoln ja Guba (1985) käsittelevät yleistettävyuden käsitettä korvaamalla sen kuitenkin *siirrettävyydellä*. Jotta yleistäminen toiseen kontekstiin olisi kuitenkin mahdollista, tulee raportoinnin Lincolnin ja Guban mukaan olla riittävän tarkkaa. Lukijan aktiivisen roolin vuoksi tutkimustulosten soveltamista koskevien ajatusten suhteen pyrimme kuvaamaan omaa aineistoamme ja tutkimuksemme kulun mahdollisimman selvästi ja tarkasti. Tutkimusta lukeva vieraan kielen opettaja voi siis peilata omaa toimintaansa tutkimuksemme pohjalta tehtyjen havaintojen kautta. Huomaamalla yhtäläisyyksiä ja mahdollisia eroavaisuuksia oman toimintansa ja tutkimuksen opettajan toiminnassa hän on itse vastuussa ja voi itse valita ne puolet tutkimuksesta, jotka parhaiten auttavat häntä kehittymään vieraan kielen opettajana.

## 9 Pohdinta

### 9.1 Tutkimusongelmien tarkastelu

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää ja kuvata yhden englanninkielen oppitunnin kulkua kielen ja merkitysten välittämisen näkökulmasta. Halusimme nähdä, mihin tarkoituksiin kieltä luokkahuoneessa käytetään ja kumpaa kieltä, suomea vai englantia, kussakin tilanteessa käytetään. Oletuksena ennen tutkimuksen aloittamista oli, että suurin osa vieraan kielen tunnilla tapahtuvasta puheesta ja toiminnasta kohdistuu kieleen.

Halusimme ensiksi selvittää, käytettiinkö englanninkieltä luokkahuoneessa merkitysten välittämiseen. Tutkimuksessa määrittelemämme tehtävien jaottelu-perusteet, *kieli* ja *sisältö*, menivät tutkimuksen kohteena olleella oppitunnilla tasan. Molempia jaksoja löytyi 13 kappaletta. Voidaan tiivistäen sanoa, että tehtävän kohteen ollessa kieli tehtävässä ei välitetty merkityksiä kielen avulla ja tehtävän kohteen ollessa sisältö merkityksiä puolestaan välitettiin kielen avulla. Kielenkäytön jakautuminen tunnin aikana on määritelty kuviossa 6 (ks. s. 71). Seitsemässä tehtävässä kielenä oli pelkästään englanti ja yhdeksässä pelkästään suomi. Muissa tehtävissä kieli vaihteli näiden kahden välillä. Seitsemästä täysin englanniksi suoritetusta tehtävästä viiden kohteena oli sisältö ja täten myös merkitysten välittäminen. Voidaan siis huomata, että suurimmassa osassa täysin englanniksi tapahtuvista tehtävistä toiminnan kohteena oli merkitysten välittäminen. Englantia käytettiin luonnollisissa kommunikaatiotilanteissa, joita opettaja osasi käyttää hyvin hyväkseen ja kykeni pysyttelemään englanninkielessä näissä tilanteissa. On kuitenkin huomattava, että ajallisesti nämä merkityksiä välittävät tehtävät muodostivat vain muutaman minuutin pituisen ajanjakson 45 minuutin pituisesta tunnista ja kasautuivat tunnin alkuun ja loppuun. Englannin kieltä, jolla todella välitettiin merkityksiä, käytettiin osana ohjeiden antoa sekä tunnin alussa tervehdittäessä ja lopussa hyvästeltäessä. Nämä englannin kielen käyttötilanteet muodostuivat useimmiten fraaseista, joihin oppilaat olivat tottuneet vastaamaan tietyllä tavalla tai toimimaan tietyllä tavalla. Merkityksiä ei välitetty spontaanisti, jonkin idean noustessa mieleen, kuten luokan ulkopuolisessa elämässä on tapana, vaan ne tuntuivat pikemminkin suunnitelluilta tavoilta toimia ja puhua.

Toiseksi pyrimme selvittämään englannintunnin rakennetta ja kuvailemaan kommunikatiivisia jaksoja, joista oppitunti koostui. Tarkoituksena oli myös selvittää mitkä näiden jaksojen aiheita olivat, eli mistä englannin tunnilla puhuttiin. Analyysimme perusteella huomasimme, että tehtävien kohteet, kieli ja sisältö, menivät tunnin aikana tasan. Molempia jaksoja löytyi siis 13 kappaletta. Ajallisesti suuri osa oppitunnista kuitenkin käytettiin käsiteltäessä tehtäviä, joiden kohteena oli kieli. Tehtävän kohteen ollessa kieli tehtävässä käsiteltiin kieltä irrallisena yksikkönä, jota tarkasteltiin opetustuokiossa, puhuttujen, esitettyjen tai luettujen harjoitusten avulla. Englannin kielen tunnilla puhuttiin kielestä lähinnä siihen metatasolla kohdistuvina pohdintoina. Kyseiset pohdinnat keskittyivät tutkimallamme tunnilla verbeihin, myönteiseen ja kielteiseen lauseeseen sekä ääntämiseen. Tehtävän kohteen taas ollessa sisältö tehtävässä kommunikoitiin luonnollisessa tilanteessa ja käsiteltiin aiheita, kuten tunnilta myöhästymistä, tervehtimistä tai tehtävien ja ohjeiden jakamista. Tarkempi kuvaus jokaisen episodin ja tehtävän sisällöstä ja oletetuista tavoitteista löytyy liitteestä 2 (ks. s. 91)

Kolmanneksi tarkastelimme erityisesti kielen käyttöä tunnilla. Halusimme selvittää löytyykö tunnilta niin sanottua luonnollista kielenkäyttöä ja minkälaisissa tilanteissa sitä ilmenee. Nämä luonnolliset, kommunikatiiviset kielenkäyttötilanteet ovat aineistossamme jaoteltu nimikkeellä *sisältö*. Tällöin kieli tilanteessa on toiminut merkitysten välittäjänä eli kielenkäyttäjä on käyttänyt kieltä saadakseen viestitettyä jonkun haluamansa asian toiselle osapuolelle ja kieli on näin ollut viestinnän väline. Näitä sisällöllisiä tehtäviähän aineistosta löytyi 13 kappaletta, mutta ajallisesti ne olivat vähemmistönä verrattuna tehtäviin, joiden kohteena oli kieli. Sisällölliset tehtävät olivat usein myös hyvin lyhyitä, vain muutaman puheenvuoron mittaisia ja ne sijoituivat suurimmaksi osin tunnin alkuun ja loppuun. Luonnollisten kommunikaatiojaksosten aiheita olivat hyvän huomenen toivotus aamulla, kiittäminen, anteeksipyyttäminen, ohjeiden antaminen, palautteen antaminen sekä hyvästeleminen. Nämä luonnollisen kommunikaation tilanteet, jotka nousivat esiin aineistostamme, ovat tilanteita, joita oppilas kohtaa myös luokkahuoneen ulkopuolella. Ne tuovat ”oikeaa elämää” luokkahuoneeseen, jossa kieli muuten usein liikkuu metakielen tasolla. Näitä luonnollisen kommunikaation tilanteita tulisi pyrkiä käyttämään myös englannin kielen opiskelussa, jolloin oppilaalla olisi mahdollisuus oppia kielimalleja luokkahuoneen ulkopuolisia tilanteita varten.

## 9.2 Ajatuksia luokkahuonekielestä

Koulun opetusta on jo pitkään kritisoitu sen liiallisesta opettajajohtoisuudesta sekä siitä, että se turvautuu turhan usein oppikirjan tarjoamiin materiaaleihin ja että opettaja itsekin muodostaa luokkansa opetussuunnitelman näiden oppimateriaalien mukaisesti. Kyseiset ongelmat ilmenivät nyt jo parinkymmenen vuoden takaisissa tutkimuksissa (ks. 4.2 ), sekä Engeströmin (1983) kritiikistä koulun työskentelyä kohtaan, joka etenee melko usein kirjan tehtäviä tehden ja niitä tarkastaen. Erityisesti vieraan kielen tunnilla tämä näkyy spontaanittomassa kielenkäytössä, joka perustuu usein ainoastaan kirjan tarjoamiin malleihin. Vieraan kielen tunnilla tämän kaltaiseen opiskeluun kohdistuva kritiikki on aiheellista, sillä kielen perimmäinen tarkoitus on kommunikoida muiden ihmisten kanssa eikä suinkaan tehtävien oikeiden vastausten löytäminen, joka on vain yksi osa kielen opiskelua.

Valitsemamme oppitunnin tarkkailun jälkeen oli ilo huomata, ettei oppikirjaan turvauduttu tekstikappaleen lukemista lukuun ottamatta, ja että itse kielellä oli suuri rooli tunnin kulussa. Jokaisessa tunnin aikana suoritettussa 26 tehtävässä käytettiin pääsääntöisesti kieltä toiminnan ja ajatusten välittäjänä. Huomattavaa ei ollutkaan se, ettei tunnilla olisi ollut kommunikaatiota, vaan pikemminkin se millaista tämä kommunikaatio oli. Kommunikaatio luokassa ei suurelta osin vastannut luokkahuoneen ulkopuolista kielenkäyttöä. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan koulu nähdään omana sosiaalisena ympäristönään, jossa oppilaat rakentavat omaa yhteisöään yhdessä muiden kanssa kieltään käyttäen (Wells 1999, 137). Tutkimuksessamme havaitsimme, että luokkahuoneessa ei tapahdu kovin paljoa niin sanottua luonnollista kommunikaatiota vieraalla kielellä. Luokkahuonekommunikaatiossa on omat sääntönsä, joita kaikki siihen osallistujat noudattavat ja tästä syystä kommunikaatio ei useinkaan vastaa kommunikaatiota luokkahuoneen ulkopuolella.

Suurimpia syitä luonnollisen kommunikaation puuttumiselle luokkahuoneesta olivat perinteinen käsitys luokkahuoneen toiminnasta, jossa opettaja kontrolloi viime kädessä puheenvuorojen jakautumista, oppilaiden oma äidinkieli, jolla he ovat tottuneet toimimaan sekä tarve tarkastella kieltä myös metatasolla, kieleen kohdistuvina pohdintoina. Opettajan rooli oli hyvin vahvasti esillä, sillä luokassa toimittiin hänen etukäteen asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Opettaja siis esitteli useimmiten työ-



kenneltävän asian, esimerkiksi kieliopillisen rakenteen, jota harjoiteltiin opettajan johdolla ja josta toiminnan jälkeen annettiin palaute. Oppilaat itse olivat hyvin harvoin toiminnan aloitteen tekijöinä. Opettajan piti lisäksi hyväksyä kaikki heidän toimintansa ja sanomansa. Toiseksi oppilailla oli jo oma äidinkieli, jonka avulla he tiesivät pystyvänsä selviytymään. Koska luokkahuone ei lisäksi tarjonnut tilanteita, joissa heidän olisi oikeasti pitänyt selviytyä vieraan kielen avulla, turvautuivat oppilaat useasti omaan äidinkieleensä. Myös opettajan valinta opettaa osa asioista oppilaiden äidinkielellä vaikutti siihen, ettei todellista merkitysten vaihtoa aina esiintynyt sielläkään, missä sille olisi ollut mahdollisuus. Kolmas syy luokkahuonemaiselle kommunikaatiolle oli se, että kieltä tarkasteltiin useissa oppitunnin aikana tehdyissä tehtävissä metakielen tasolla, jota ihminen harvoin tekee puhuessaan omaa äidinkieltään.

Dickson (1982, 136) ehdottaa vieraan kielen puhumisentaitojen harjoittamiseen kahta tapaa, joita hänen mukaansa opettajan tulisi luokassa käyttää. Oppilaille on tarjottava mahdollisuuksia osallistua ”aitoon” keskusteluun vieraalla kielellä toistensa kanssa. Tähän Dicksonin mukaan päästään helpoimmin työskentelemällä pareittain, jolloin opettaja ei johda keskustelua eikä sen rakennetta. Oppilaat rakentavat keskusteluaan itse tehtävän avulla ja keskustelusta muodostuu heille merkityksellinen. Opettajien tulee myös hyväksyä, että he eivät voi tällaisissa harjoituksissa korjata ja/tai hyväksyä oppilaiden jokaista puheenvuoroa. Melua ja tietynlaista epäjärjestystä tulee myös sietää harjoituksen aikana. Viime kädessä opettajan tulee kuitenkin tietää, että oppilaat ovat oppineet jotain harjoitusten aikana.

## 9.2 Käytännön johtopäätöksiä

Oppiminen koulussa harvoin vastaa sitä mitä se luokan ulkopuolella olisi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että oppiminen olisi jollain lailla huonompaa koulussa kuin koulun ulkopuolella. Oppiminen vain on erilaista. Moni 5-vuotias lapsi esimerkiksi oppii lukemaan silkasta halusta ja mielenkiinnosta ilman, että hänelle sitä formaalisti opetetaan. Koulun tultaessa opettajilla kuitenkin on opetusvelvollisuus ja oppilailla oppivelvollisuus, jonka vuoksi tuota halun viriämistä ei voida odotella, vaan itse taitoon tulee tarttua kun opetussuunnitelma siihen neuvoo. Tähän oppimisen halun viriämiseen voi opettaja kuitenkin vaikuttaa. Vieraan kielen opetuksessa olisi tärkeää, että opettaja opetuksellaan saisi oppilaat ymmärtämään vieraan kielen oppimisen merkityksen

kommunikoimisen välineenä eri kulttuurista tulevien ihmisten kesken. Kieltä ei luokassa käytettäisi ainoastaan metakielen tasolla kieleen kohdistuvana pohdiskeluna, jota kielen opiskelu usein on, vaan sen avulla pyrittäisiin oikeasti välittämään merkityksiä siinä tilanteessa, jossa ollaan. Näiden tilanteiden mahdollisimman monipuolista tarjoamista varten, voisi luokkahuonetoimintaa laajentaa myös luokkahuoneen ulkopuolelle tai integroida muiden oppiaineiden sisältöjä vieraan kielen opiskeluun. Voihan englanniksi opiskella esimerkiksi matematiikkaa, liikuntaa tai vaikka historiaa. Tämänkaltainen kielen opiskelu on tuttua Kanadassa virinneestä kielikylpyopetuksesta, jonka tavoin myös muutamissa Suomen kouluissa opetetaan.

Koska oppilailla on viikossa useasti vain pari tuntia aikaa käyttää ja kuulla vierasta kieltä, tulisi oppilaille tarjota mahdollisimman suuret mahdollisuudet tähän luokkahuoneessa. Tilanne on ehkä englannin kielen kohdalla hieman erilainen, sillä televisio, musiikki ja media tarjoavat nykyaikana jo aika hyvän mahdollisuuden kuulla englantia myös luokkahuoneen ulkopuolella. Kuitenkin mahdollisimman suurta vieraan kielen inputia ajatellen, oli ilo huomata, että ainoastaan suomen kielellä toimitut tehtävät eivät muodostaneet määrällisesti tai ajallisesti kovin suurta osaa tunnin kulusta, joskin suomen kieli oli läsnä useassa tehtävässä. Omassa tutkimuksessamme huomasimmekin opettajan osaavan hyvin hyödyntää tilanteista nousevia aiheita englanniksi. Tunnin aikana tervehdittiin englanniksi ja pyydettiin myös myöhästymiset anteeksi myös englanniksi. Tämänkaltainen englannin käyttö muodostui fraaseista, jotka olivat kaiketi käytön myötä automatisoituneet oppilaille tavoiksi kommunikoida kyseisellä tunnilla. Vieraan kielen opiskelussa ja erityisesti englannissa onkin tärkeää oppia ja opettaa fraaseja, jotka helposti automatisoituvat oppilaiden käyttöön. Kun fraasin käyttö on automaattista, on oppilaan helpompi jossain kielenopiskelunsa vaiheessa huomata, että opittuja fraaseja hieman muuttamalla hän voi selvittää monista samantapaisista tilanteista vain muutamaa sanaa vaihtamalla.

Vaikka luokan opettaja osasi hyvin käyttää luokassa syntyviä tilanteita englannin kielen harjoittamiseen, käytti hän myös suhteellisen paljon suomen kieltä. Esimerkiksi englanniksi alkanut ohjeidenanto kääntyi usein suomen kielelle. Suomea käytettiin kuitenkin usein tilanteissa, jotka olivat tyypillisiä juuri luokkahuoneelle. Tällaisia luokkahuoneelle tyypillisiä tilanteita olivat mm. ohjeidenannot käsiteltävästä tehtävästä. Toisin sanoen, useat luonnollisen kommunikaation kaltaiset tilanteet, jossa englannin kieltä olisi vieläkin enemmän voitu käyttää todellisten merkitysten välittä-

miseen, sivuutettiin useasti suomen kielellä. Opettaja olisikin voinut luottaa oppilaiden englannin kielen ymmärtämiseen hieman enemmän, ja esimerkiksi toiminnallisia ohjeita ja kiitosta olisi voinut antaa pelkästään englanniksi.

Fraasien käytön ohella kielen oppimisessa tarvitaan myös metalingvististä kykyä. Tarkastelemallamme tunnilla metalingvististä kykyä tarkastella kieltä irrallisena yksikkönä vaadittiin oppilailta kaikissa kielioppiharjoituksissa, esimerkiksi heidän kerratessaan verbejä kuvakorttien avulla. Kuvakortit konkretisoivat toki hyvin verbin, mutta samalla irrottivat sen siitä yhteydestä, jossa sitä mahdollisesti voitaisiin käyttää. Tehtävien verbit eivät mitä luultavimmin välittäneet oppilaille merkityksiä siitä mitä kyseisillä verbeillä voitiin ilmaista, vaan ne toimivat lähinnä muistin harjoittajina. Tehtävä, jossa oppilaat esittivät näitä samaisia verbejä pantomiimin avulla, toimi merkitysten välittäjänä edeltäjänsä paremmin. Pantomiimin avulla oppilaat kykenivät ehkä paremmin yhdistämään tekemisen johonkin konkreettiin tapahtumaan kuten pulpetteihin *istumiseen*, maidon *juomiseen* tai suklaan *syömiseen*. Toisin sanoen oppilaat kykenivät tämän tehtävän avulla ehkä paremmin yhdistämään tekemisen johonkin sellaiseen tapahtumaan, jota he itsekin tekivät.

Tutkimuksemme aikana jouduimme usein pohtimaan omia mahdollisia antipatioitamme opettajajohtoisuutta ja suurta suomenkielen käyttöä kohtaan vieraan kielen opetuksessa. Tutkimuksemme kohteenahan ei ollut opettajan pedagogisten valintojen arvostelu, vaan realistinen kuvaus luokkahuonetoiminnasta ja sen mahdollisimman hyvä ymmärtäminen. Tulosten tarkastelussa edellä mainittujen puolien henkilökohtainen tärkeys tulee kuitenkin esille. Pidämme tärkeänä opettajan ja oppilaiden välistä tasavertaista kommunikatiivista suhdetta sekä mahdollisimman suurta englannin kielen määrää. Huomasimmekin keskittyneemme juuri näille kielen käytön alueille, joita kuitenkin pyrimme niin neutraalisesti kuin mahdollista tarkastelemaan.

## 9.2 Ehdotuksia jatkotutkimuksiin

Pro gradu -tutkimuksemme on osa suurempaa tutkimushanketta, jonka tarkoituksia tutkimuksemme myös palvelee. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuskeskuksen hankkeessa pyritään selvittämään lasten tietoisuutta kielestä tilanteisena, sosiokulttuurisena ja dialogisena ilmiönä, siten kuten se näkyy koulussa, erityisesti vieraan kielen luokkahuoneessa. Tähän oma tutkimuksemme antaa lisän kuvaamalla

hankkeen empiiristä aineistoa luokkahuoneesta kielellisen toiminnan tapahtumapaikkana. Tätä empiirisen aineiston kuvausta luokkahuoneen kielellisestä toiminnasta olisi syytä tehdä lisääkin, jotta voitaisiin verrata useita luokkahuoneita ja niiden kielellistä toimintaa keskenään ja lopulta vetää johtopäätöksiä luokkahuoneesta kielellisen toiminnan näyttämönä. Näin saataisiin lisätietoa siitä, kuinka oppilaat kokevat luokkahuoneen kielellisen toimintansa tapahtumapaikkana ja kuinka hyvin luokkahuone kykenee heitä tukemaan ja ohjaamaan tässä kielellisessä kehityksessä.

Oma tutkimuksemme vieraan kielen oppitunnista oli tapaustutkimus, jonka vuoksi keskityimme ainoastaan yhden luokkahuoneen mahdollisimman tarkkaan tunninkulun kuvailemiseen ja siellä tapahtuvan kielenkäytön tarkasteluun. Tutkimuksemme yleistettävyyden takaamiseksi olisi kuitenkin kiinnostavaa tietää miten hyvin omasta aineistostamme esiin nousevat piirteet vastaavat muiden samalla tasolla englantia opiskelevien tunninkulkua ja kielenkäyttöä. Tarkkailemamme oppitunnin oppilaat olivat vieraan kielen opiskelussa vasta alkutaipaleella. Kuten aikaisemmin mainitsimme, on kielen metatasolla tapahtuva tarkastelu tärkeä osa vieraan kielen oppimista kommunikatiivisuuden ohella. Koska kielen avulla pyritään kuitenkin kommunikoidaan myös luokkahuoneen ulkopuolella, olisi kiinnostavaa seurata kyseisten oppilaiden kielenopiskelua pidemmällä aikavälillä ja sitä kasvaako kommunikatiivisuus ne-takielellisen kasvun myötä.

Vieraan kielen luokkahuoneita ja niiden kommunikaatiota tulisi myös tutkia laajemmalla otannalla, jolloin voitaisiin saada vastauksia kysymyksiin peruskoulun vieraan kielen opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden toteutumisesta. Kykeneekö Suomen peruskoulun vieraan kielen opetus antamaan tarvittavat eväät elämää varten? Jos, niin millaisin keinoin? Voitaisiin myös tarkastella millaisia keinoja eri opettajat ovat käyttäneet kommunikatiivisuuden harjoittamiseksi sekä kuinka vieraan kielen käyttöä viestinnän välineenä on pyritty harjoittamaan.

## Lähteet

- Ahluos, P. & Muilu, M. 1989. Communication objectives in English language teaching: A study of the hidden curriculum. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (Toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. s. 95-120.
- Allwright, D. & Bailey, K. M. 1991. Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom. *ELT Journal* 41 (4), 241-247.
- Atkisson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 248-249.
- Bahtin, M. M. 1979a. Problema retševyh žanrov. Teoksessa *Estetika slovesnogo tvortšestva*. Moskva: Iskusstvo, 237-280.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational Research. An Introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Brown, G. & Yule, G. 1984. *Discourse Analysis*. London: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of language learning and teaching*. 2. painos. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher* 18, 32-42.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä*. Suom. Jukka Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Cheng, K. K. Y 2003. Code-switching for a purpose: Focus on pre-school Malaysian children. *Multilingual* 22 (1), 59-78.

- Clark, K. & Holquist, M. 1984. Mikhail Bakhtin. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Dickson, W. P. 1982. Creating communication-rich classrooms: Insights from the sociolinguistic and referential traditions. Teoksessa L. C. Wilkinson (toim.) Communicating in the classroom. New York: Academic Press, 131-150
- Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. 1994. Investigating classroom talk. 2. uusittu ja korj. painos. Lontoo: The Falmer Press.
- Ellis, R. 1990. Instructed second language acquisition. Learning in the classroom. Oxford: Blackwell.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Tutkijaliiton julkaisusarja 24. Helsinki.
- Engeström, Y. 1990. Learning, working and imagining. Twelve studies in activity theory. Helsinki: Orienta-Konsultit oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Faerch, C. & Kasper, G. (Toim.)1983. Strategies in interlanguage communication. New York: Longman
- Fiske, J. 2000. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Suom. (toim.) V. Pelttilä, R.Suikkanen & T. Uusitupa. 6.painos. Tampere: Vastapaino
- Gaies, S. J. 1983b. Learner feedback: an exploratory study of its role in the second language classroom. Teoksessa H. W. Seliger & M. H. Long (toim.) Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 190-213.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative desing on educational research. Orlando: Academic Press, Inc.
- Hakala, L. & Hakala, T. 1986. Communicativity and speech acts in the English foreing language lessons. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Hakamäki, L. & Lonka, P. 2000. ”Voidaan yhes kattoo!”: scaffolded assistance provided by a teacher in an EFL classroom. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Halliday, M. A. K. 1978. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Väitöskirja.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 128.
- Jakkula, K. 2002. Esineiden antaminen. Kehityksen peili ja kieltä ennakoiva sosiaalinen merkki 9-34 kuukauden iässä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Johnson, K. I. 1995. Understanding communication in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. London: Longman.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. (1999) Communication and the construction of knowledge in joint problem solving. A challenge for interaction analysis. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Helenius & P. Razinov (toim.) Language learning and communication. Oulu: Oulun yliopisto, 29-63.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2. Jyväskylä.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luria, A. R. 1982. Language and cognition. Toim. J. V. Wertsch. New York: John Wiley & Sons.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. Teoksessa H. Dufva ja M. Lähteenmäki (Toim.) Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 190-193.
- Martikainen, E. & Renko, R. 1981. Communication in the classroom during English lessons: an observation study. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Mehan, H. 1979. Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. 1995. The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.

- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papaefthymiou-Lytra, S. 1990. *Explorations in foreign language classroom discourse*. University of Athens. School of Philosophy. Parousia Monograph series No11.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. painos. London: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2 2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf) <URL: [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1\\_2kok3\\_9.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf)>. 12.5.03
- Potter, J. & Wetherell, M. 1995. *Discourse Analysis*. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) *Rethinking methods in psychology*. London: Sage Publications, 80-93.
- Rivers, W. M. 1983. *Communicating naturally in a second language. Theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Porvoo: WSOY.
- Salonen, M & Ylinen, U. 1983. *The English lesson discussion cycle and communication: an observational study*. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. 1975. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. 1992. *Towards an analysis of discourse*. Teoksessa M. Coulthard (toim.) *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge, 1-34.
- Stubbs, M., 1983. *Language schools and classrooms*. 2. painos. London: Methuen.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tarone, E. 1988. *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. 1998. *Developing dialogic communication culture in media education. Integrating dialogism and technology*. Media Education Publication 7. Helsinki.



- Tönshoff, W. 1995. Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. Teok-  
sessa C. Gnutzmann & F. G. Königs (toim.) Perspektiven des Grammatikunter-  
richts. Tübingen: Narr, 225-246.
- Van Lier, L. 1994. The classroom and the language learner. Ethnography and second-  
language classroom research. 4.painos. London: Longman.
- Van Lier, L. 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and  
authenticity. London: Longman.
- Voloshinov, V. N. 1973. Marxism and the philosophy of language. Kääntäjä: L. Ma-  
tejka & I.R. Titunik. New York: Seminar Press. Originally published in 1929.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological  
prosesses. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman. Cam-  
bridge, Mass.:Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1979. Thought and language. Kään. & Toim. E. Hanfmann & G. Va-  
kar. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- Wells, G. 1999. Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of educa-  
tion. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2002. The role of dialogue in activity theory. *Mind, culture and activity* 9  
(1), 43-66.
- Wertsch, J. V. 1991. Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action.  
London: Harvester Wheatsheaf.
- Willis, J. 1992. Inner and outer: spoken discourse in the language classroom. Teok-  
sessa M. Coulthard (toim.) Advances in Spoken Discourse Analysis. London:  
Routledge, 162-182.
- Yule, G. 1996. The study of language. 2. painos. Cambridge: Cambridge University  
Press.
- Zimmermann, G. 1984. Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt  
am Main: Diesterweg.

## Liite 1: Ote litteroinnista

		Tunnin alussa, Samuli vaihtaa paikkaa. Nurkkapöydässä istuva punapaitainen poika morjesta kameralle.
Opettaja:	Good morning everyone.	Oppilaat nousevat ylös.
Luokka:	Good morning Miss Lehtola	
Opettaja:	Sit down, please	Oppilaat istuvat.
Opettaja:	xx Thank you.	Eräs poika tuo opettajalle kirjekuoren.
Opettaja:	Here you are.	Opettaja tuo kirjekuoren kuvaajalle.
		Kamera liikkuu seinää pitkin, kuvaaja ilmeisesti laittaa kirjekuoren pois. Kamera opettajaan, joka ojentaa kädessään olevaa astiaa kohti mustapaitaista poikkaa, joka ottaa siitä lapun. Opettaja hymyilee.
Opettaja:	Anybody else? You had the letter?	Opettaja laittaa astian hyllyn päälle.
Opettaja:	I think you had one.	Opettaja osoittaa sormeaan kenelle puhuu (ei näy).
Opettaja:	Okay, today we start with a, competition,	Opettaja ottaa ison kirjekuoren ja tulee seisomaan taulun eteen, kameran kuva seuraa. Opettaja katselee ympäri luokkaa.
	Pieni kilpailu tähän alkuun, Stan, could you go there? So we could have three-	Opettaja katsoo Staniin ja osoittaa häntä ja osoittaa sitten luokan oikealle puolelle.
		Ovelta kuuluu koputus, opettaja menee ovelle. Stan pakkaa penaaliaan.
Cindy:	Anteeksi myöhästys	Kamera siirtyy ovelle. Cindy on tullut sisään.
Opettaja:	(Cindylle) Could you say it in English please?	
Cindy:	Sorry, sorry I'm late.	Opettaja nyökäyttää päätään.
Opettaja:	It's all right.	Cindy menee paikalleen istumaan. Opettaja kävelee luokan eteen, mustapaitainen poika tulee puhumaan hänelle. Opettaja sanoo jotain (ei saa selvää), poika menee lavuaarin luo, opettaja heilauttaa kättään ja kääntyy luokkaan päin katsoen papereitaan.
Opettaja:	Okei, kolme tai neljä on aina ryhmässä.	Opettaja katselee ympäri luokkaa. Poika menee lavuaarin luota paikalleen. Opettaja katsoo Samulin pöytään ja nyökkää. Kamera siirtyy Samulin pöytään. Samuli istuu pää painettuna pulpetille, muut seuraavat opettajaa.
	Ja Santeri on nyt siellä teidän ryhmässä.	

## Liite 2: Episodit ja niiden sisällöt

Englannin tunti 4.9.2001

### EPISODI 1

**Aihe:** Tervehtiminen  
Opettajan tavoitteet: tilanteeseen sopiva reagointi englanniksi

**Toiminta:** Tervehtiminen aamulla  
Opettajan tavoite: toivottaa oppilaille hyvää huomenta, aloittaa oppitunti  
Kohde: oppilaiden tervehtiminen  
Välineet: puhuttu kieli  
Kieli: englanti

Sisältö	{	<b>Tehtävä:</b> Hyvän huomenen toivotus
		Opettajan tavoite: toivottaa oppilaille hyvää huomenta
		Oppilaiden tavoite: kuunnella ja vastata asianmukaisesti
		Välineet: puhuttu kieli
		Yhteisö: opettaja ja koko luokka
		Säännöt: opettaja tekee aloitteen, oppilaat vastaavat
		Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta
Kieli: englanti		

### EPISODI 2

**Aihe:** Kirje opettajalle  
Opettajan tavoitteet: tapahtuma ei opettajan aloittama -> tilanteeseen sopiva reagointi englanniksi  
Kieli: englanti

**Toiminta:** Oppilas tuo opettajalle kirjeen  
Opettajan tavoite: ottaa oppilaan kirje vastaan ja reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla  
Kohde: tilanteeseen sopiva reagointi, kiittäminen  
Välineet: keskustelu, puhuttu kieli  
Kieli: englanti

Sisältö	{	<b>Tehtävä:</b> Oppilas tuo opettajalle kirjeen
		Opettajan tavoite: ottaa oppilaan kirje vastaan ja reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla
		Oppilaiden tavoite: toimittaa kirje opettajalle
		Välineet: puhuttu kieli
		Yhteisö: opettaja ja yksi oppilas
		Säännöt: oppilas saa tehdä aloitteen, opettaja ottaa vastaan kirjeen
		Työn jakautuminen: oppilas tekee aloitteen, opettaja vastaa siihen
Kieli: englanti		

### EPISODI 3

**Aihe:** Verbin käsitteen kertaaminen  
Opettajan tavoitteet: kerrata verbi-käsite

**Toiminta:** Peli, kuinka monta verbiä keksit  
Opettajan tavoite: aktivoida oppilaat ajattelemaan verbejä  
Kohde: englanninkieliset verbit  
Välineet: keskustelu, puhuttu kieli, kirjoittaminen  
Kieli: suomi, englanti kirjoitettuna

(Jatkuu)

**Sisältö**

**Tehtävä:** Ohjeiden anto  
 Opettajan tavoite: antaa tulevalle pelille toimintaohjeet  
 Oppilaiden tavoite: kuunnella ohjeet, ohjeiden ymmärtäminen  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja puhuu, oppilaat kuuntelevat, opettajan luvalla puheenvuoro  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta ja puheenvuoroja  
 Kieli: aluksi englanti, opettaja siirtyy käyttämään suomea

**Kieli**

**Tehtävä:** Varsinainen kilpailu (oppilaat ryhmissä)  
 Opettajan tavoite: oppilaat keksivät verbejä yhteistyössä  
 Oppilaiden tavoite: keksiä mahdollisimman monta verbiä  
 Välineet: keskustelu, puhuttu kieli, kirjoittaminen  
 Yhteisö: 3-4 henkilön oppilasryhmä  
 Säännöt: ryhmän jäsenet tasa-arvoisia, kuka tahansa voi ehdottaa verbejä  
 Työn jakautuminen: yksi jäsen kirjoittaa, opettaja ottaa aikaa, antaa ohjeita  
 Kieli: suomi, englanti kirjoitettuna

**Sisältö**

**Tehtävä:** Tarkastus  
 Opettajan tavoite: kartoittaa oppilaiden tietämys verbeistä -> löytää voittaja  
 Oppilaiden tavoite: saada tietää voittaja  
 Välineet: puhuttu kieli, taulu, kirjoittaminen  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja kysyy, jakaa puheenvuoron,  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta ja puheenvuoroja  
 Kieli: englanti

#### EPISODI 4

**Aihe:** Tunnilta myöhästyminen (Cindy)  
 Opettajan tavoitteet: tilanteeseen sopiva reagointi englanniksi

**Toiminta:** Oppilas saapuu tunnille myöhässä  
 Opettajan tavoite: opettaa myöhästymisen anteeksipyyttämis -fraasi  
 Kohde: Sorry I'm late -fraasi  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Kieli: englanti ja suomi

**Kieli**

**Tehtävä:** Oppilas saapuu tunnille myöhässä  
 Opettajan tavoite: opettaa myöhästymisen anteeksipyyttämis - fraasi  
 Oppilaiden tavoite: sanoa opettajan pyytämä lause englanniksi  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja yksi oppilas  
 Säännöt: opettaja pyytää oppilasta toistamaan lauseen englanniksi, oppilas toistaa  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi  
 Kieli: oppilas aloittaa suomeksi, opettaja vaihtaa englantiin -> oppilas englanti

#### EPISODI 5

**Aihe:** Tunnilta myöhästyminen (O-P)  
 Opettajan tavoitteet: vastata oppilaan anteeksipyyntöön

**Toiminta:** Oppilas tulee tunnille myöhässä  
 Opettajan tavoite: vastata oppilaan anteeksipyyntöön  
 Kohde: anteeksipyyntöön vastaaminen englanniksi  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Kieli: englanti

(Jatkuu)

**Sisältö**

**Tehtävä:** Oppilas tulee tunnille myöhässä  
**Opettajan tavoite:** vastata oppilaan anteeksipyyntöön  
**Oppilaiden tavoite:** pyytää anteeksi tunnilta myöhästymistä englanniksi  
**Välineet:** puhuttu kieli  
**Yhteisö:** opettaja ja yksi oppilas  
**Säännöt:** oppilas saa tehdä aloitteen, opettaja reagoi  
**Työn jakautuminen:** oppilas tekee aloitteen, opettaja vastaa siihen  
**Kieli:** englanti

### EPISODI 6

**Aihe:** Oppilaan ohjaaminen omalle paikalle  
**Opettajan tavoitteet:** rauhalliseen työilmapiiriin palaaminen

**Toiminta:** Työrauhan säilyttäminen  
**Opettajan tavoite:** palauttaa luokan työrauha  
**Kohde:** oppilaan paikalleen ohjaaminen  
**Välineet:** puhuttu kieli  
**Kieli:** suomi

**Sisältö**

**Tehtävä:** Oppilaan paikalleen ohjaaminen  
**Opettajan tavoite:** palauttaa luokkaan työrauha  
**Oppilaiden tavoite:** toimia opettajan ohjeiden mukaan  
**Välineet:** puhuttu kieli  
**Yhteisö:** opettaja ja yksi oppilas  
**Säännöt:** opettaja käskee oppilasta, oppilas tottelee  
**Työn jakautuminen:** opettaja kontrolloi  
**Kieli:** suomi

### EPISODI 7

**Aihe:** Vanhoja ja uusia verbejä  
**Opettajan tavoitteet:** kerrata vanhoja verbejä ja tällä lukukaudella opittuja uusia verbejä

**Toiminta:** Verbiharjoitus  
**Opettajan tavoite:** verbien muistelu ja ääntäminen  
**Kohde:** englanninkieliset verbit  
**Välineet:** puhuttu kieli  
**Kieli:** englanti ja suomi

**Kieli**

**Tehtävä:** Sano kortissa oleva verbi  
**Opettajan tavoite:** saada oppilaat sanomaan ääneen kortissa oleva verbi  
**Oppilaiden tavoite:** sanoa opettajan osoittama verbi englanniksi  
**Välineet:** puhuttu kieli, kuvakortit  
**Yhteisö:** opettaja ja luokka  
**Säännöt:** opettaja kysyy koko luokalta, luokka vastaa yhteen ääneen  
**Työn jakautuminen:** opettaja kontrolloi  
**Kieli:** opettaja sanoo verbin suomeksi, oppilaat vastaavat englanniksi, opettajan palaute englanniksi

**Kieli**

**Tehtävä:** Ääntäminen: think  
**Opettajan tavoite:** korjata think verbin ääntäminen oikeanlaiseksi  
**Oppilaiden tavoite:** lausua think verbi oikein  
**Välineet:** puhuttu kieli  
**Yhteisö:** Opettaja ja koko luokka  
**Säännöt:** opettajan aloitteesta oppilaat toimivat (Jatkuu)

Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi  
 Kieli: opettaja antaa ohjeen suomeksi ja oppilaat ääntävät englanniksi

**Kieli** { **Tehtävä:** Verbiin kertaus  
 Opettajan tavoite: kerrata juuri toistetut verbit ja muistaa myös ne jotka unohtuivat  
 Oppilaiden tavoite: toistaa verbit ja muistaa unohtuneet verbit  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettajan pyynnöstä toistetaan  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi  
 Kieli: englanti

**Sisältö** { **Tehtävä:** Palaute harjoituksesta, positiivinen  
 Opettajan tavoite: antaa positiivista palautetta hyvästä työskentelystä  
 Oppilaiden tavoite:  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja puhuu, oppilaat kuuntelee  
 Työn jakautuminen: opettaja puhuu, oppilaat kuuntelee  
 Kieli: suomi

**Toiminta:** Verbiharjoitus: esitä verbi kortista  
 Opettajan tavoite: aktivoida oppilaat verbiharjoituksen avulla  
 Kohde: englanninkielinen verbi  
 Välineet: nonverbaali esittäminen, puhuttu kieli  
 Kieli: suomi ja englanti

**Sisältö** { **Tehtävä:** Ohjeiden anto  
 Opettajan tavoite: saada oppilaat ymmärtämään pelin tarkoitus/säännöt  
 Oppilaiden tavoite: kuunnella ja ymmärtää pelin säännöt  
 Välineet: puhuttu kieli, kalvo  
 Yhteisö: Opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja puhuu  
 Työn jakautuminen: opettaja puhuu, oppilaat kuuntelee  
 Kieli: opettaja aloittaa englanniksi, siirtyy suomeen

**Kieli** { **Tehtävä:** Esitä verbi kortista –oppilaat esittävät  
 Opettajan tavoite: jokainen oppilas esittää verbin ja luokasta joku osaa vastata; jokainen oppilas tuottaa jotain  
 Oppilaiden tavoite: esittää verbi ymmärrettävästi muille oppilaille ja arvata  
 Välineet: nonverbaali esittäminen ja puhuttu kieli, kortti, kalvo  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja ohjaa: pitää huolen että esitys näkyy, onko vastaus oikein ja antaa vuoron seuraavalle  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi  
 Kieli: oppilaat vastaavat englanniksi yhdellä sanalla, opettaja antaa ohjeita englanniksi ja suomeksi

**Kieli** { **Tehtävä:** Palautteen kysyminen tehtävästä  
 Opettajan tavoite: haluaa tietää mitkä verbeistä tarvitsevat vielä harjoittelua, antaa positiivista palautetta tehtävästä  
 Oppilaiden tavoite: miettiä mikä oli vaikeaa  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja kysyy ja jakaa puheenvuoroja  
 Työn jakautuminen: opettaja tekee aloitteen ja kontrolloi (Jatkuu)

Kieli: suomi

## EPISODI 8

**Aihe:** Myönteinen ja kielteinen lause  
Opettajan tavoitteet: opettaa myönteinen ja kielteinen lause -käsite

**Toiminta:** Myönteisen ja kielteisen lauseen opettaminen  
Opettajan tavoite: opettaa myönteisen ja kielteisen lauseen rakenteellinen tunnistaminen  
Kohde: myönteinen ja kielteinen lause  
Välineet: puhuttu kieli, taulu  
Kieli: suomi ja englanti

**Kieli** { **Tehtävä:** Opetustuokio: myönteinen ja kielteinen lause  
Opettajan tavoite: saada oppilaat ymmärtämään myönteisen ja kielteisen lauseen käsite  
Oppilaiden tavoite: kuunnella ja vastata  
Välineet: puhuttu kieli, taululle kirjoitetut käsitteet  
Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
Säännöt: opettaja valitsee vastaajan  
Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta ja puheenvuoroja  
Kieli: suomi

**Kieli** { **Tehtävä:** Käännä lause englanniksi  
Opettajan tavoite: konkretisoida myönteisen ja kielteisen lauseen käsite  
Oppilaiden tavoite: muodostaa opettajan valitsema lause, kääntää lause englanniksi  
Välineet: puhuttu kieli  
Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
Säännöt: opettaja valitsee vastaajan  
Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta ja puheenvuoroja  
Kieli: opettaja käsittelee englanninkielistä lausetta suomeksi

**Toiminta:** Peli/Leikki, myönteinen ja kielteinen lause  
Opettajan tavoite: saada oppilaat muodostamana myönteisiä ja kielteisiä lauseita  
Kohde: myönteinen ja kielteinen lause  
Välineet: puhuttu kieli, punaiset ja vihreät kuvakortit  
Kieli suomi ja englanti

**Sisältö** { **Tehtävä:** Ohjeiden anto  
Opettajan tavoite: saada ymmärtämään pelin kulku  
Oppilaiden tavoite: kuunnella ja ymmärtää pelin säännöt  
Välineet: puhuttu kieli  
Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
Säännöt: opettaja puhuu  
Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta ja puheenvuoroja  
Kieli: suomi

**Kieli** { **Tehtävä:** sano myönteinen ja kielteinen lause korteista  
Opettajan tavoite: saada oppilaat muodostamaan myönteisiä ja kielteisiä lauseita  
Oppilaiden tavoite: pyrkiä vastaamaan opettajan kysymykseen: muodostaa myönteisiä ja kielteisiä lauseita  
Välineet: puhuttu kieli, vihreät ja punaiset kuvakortit (Jatkuu)

Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja jakaa puheenvuoroja, viittaamalla saa puheenvuoron  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta ja puheenvuoroja  
 Kieli: opettaja sanoo lauseen suomeksi, oppilaat sanovat lauseen englanniksi, opettaja kommentoi suomeksi ja englanniksi

**Sisältö** { **Tehtävä:** Palaute tehtävästä, positiivinen  
 Opettajan tavoite: antaa palautetta tehtävästä, rohkaisee harjoittelemaan  
 Oppilaiden tavoite: -  
 Välineet: puhuttu kieli, taulu  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja puhuu  
 Työn jakautuminen: Opettaja kontrolloi aihetta  
 Kieli: suomi

**Toiminta:** Kotitehtävän antaminen  
 Opettajan tavoite: oppilaat kertaavat ja harjoittelevat myönteisiä ja kielteisiä lauseita  
 Kohde: myönteinen ja kielteinen lause  
 Välineet: puhuttu kieli, taulu, oppilaiden kirjat  
 Kieli: suomi ja englanti

**Sisältö** { **Tehtävä:** Kotitehtävän antaminen  
 Opettajan tavoite: oppilaat kertaavat ja harjoittelevat myönteisiä ja kielteisiä lauseita  
 Oppilaiden tavoite: tehdä kotitehtävä  
 Välineet: puhuttu kieli, taulu, oppilaiden kirjat  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: opettaja puhuu  
 Työn jakautuminen: Opettaja kontrolloi aihetta  
 Kieli: suomi ja englanti

## EPISODI 9

**Aihe:** Tekstikappale  
 Opettajan tavoitteet: lausuminen

**Toiminta:** Tekstikappaleen esittäminen  
 Opettajan tavoite: englannin ääntämisen tarkistaminen, oikeaan ohjaaminen  
 Kohde: ääntäminen  
 Välineet: puhuttu kieli, oppikirja  
 Kieli: englanti ja suomi

**Kieli** { **Tehtävä:** Kappaleen kuuntelu  
 Opettajan tavoite: saada oppilaat kiinnittämän huomio sanojen ääntämiseen  
 Oppilaiden tavoite: kuunnella ja ääntää sanat  
 Välineet: nauhuri, kuunteleminen, puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: kuunnella kappale  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi aihetta  
 Kieli: opettaja antaa ohjeita suomeksi, kappale englanniksi

**Kieli** { **Tehtävä:** Kappaleen harjoittelu parin kanssa  
 Opettajan tavoite: ääneen lukemisen ja esiintymisen harjoittelu parin kanssa  
 Oppilaiden tavoite: sujuva kappaleen lukeminen  
 Välineet: puhuttu kieli, oppikirjan kappale (Jatkuu)



Yhteisö: oppilaat pareittain  
 Säännöt: vastavuoroinen keskustelu, oppilaat sopivat keskenään  
 Työn jakautuminen: molemmat oppilaat kontrolloivat aihetta ja puheenvuoroja  
 Kieli: englanti (suomi)

### Kieli

**Tehtävä:** Kappaleen lukeminen ääneen  
 Opettajan tavoite: rohkaista oppilaita puhumaan ääneen, ääntämisen tarkistaminen  
 Oppilaiden tavoite: sujuva kappaleen lukeminen  
 Välineet: puhuttu kieli, oppikirjan kappale  
 Yhteisö: pareittain, opettaja ja koko luokka  
 Säännöt: oppilaat lukevat pareittain, opettajalla lupa puuttua, keskeyttää  
 Työn jakautuminen: opettaja jakaa lukuvuorot pareille, puheenvuorot jakautuvat kappaleen mukaan parin kesken  
 Kieli: englanti, opettaja keskeyttää suomeksi

## EPISODI 10

**Aihe:** Kotitehtävän antaminen  
 Opettajan tavoitteet: lisää rohkeutta ääneen lukemiseen

**Toiminta:** Opettaja antaa kotitehtävän  
 Opettajan tavoite: kannustaa oppilaita ääneen lukemiseen antamalla kotitehtävä aiheesta  
 Kohde: kotitehtävä tekstikappaleesta  
 Välineet: puhuttu kieli, oppikirja  
 Kieli: suomi

### Sisältö

**Tehtävä:** Opettaja antaa kotitehtävän  
 Opettajan tavoite: kannustaa oppilaita ääneen lukemiseen  
 Oppilaiden tavoite: lukea tekstikappaleita kotona  
 Välineet: puhuttu kieli, oppikirja  
 Yhteisö: opettaja ja luokka  
 Säännöt: opettaja antaa ohjeet, luokka kuuntelee ja merkitsee ylös  
 Työn jakautuminen: opettaja kontrolloi  
 Kieli: suomi

## EPISODI 11

**Aihe:** Hyvästeleminen  
 Opettajan tavoitteet: tunnin lopettaminen englanniksi

**Toiminta:** Hyvästeleminen tunnin loppuksi  
 Opettajan tavoite: tilanteeseen sopiva kielenkäyttö ja oppilaan aloitteeseen reagoiminen  
 Kohde: hyvästeleminen englanniksi  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Kieli: englanti

### Sisältö

**Tehtävä:** Hyvästeleminen tunnin loppuksi  
 Opettajan tavoite: tilanteeseen sopiva kielenkäyttö ja oppilaan aloitteeseen reagoiminen  
 Oppilaiden tavoite: reagoida opettajan hyvästelemiseen  
 Välineet: puhuttu kieli  
 Yhteisö: opettaja ja luokka  
 Säännöt: opettaja tekee aloitteen, kuka tahansa voi reagoida  
 Työn jakautuminen: opettaja tekee aloitteen, luokka reagoi  
 Kieli: englanti