

“SAY IT IN ENGLISH PLEASE”

Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli
alakoulun englannin oppitunneilla

Jenni Nyrhilä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Marja-Kaisa Pihko

ABSTRACT

Nyrhilä, J. "Say it in English Please". The role of the English oral interaction in English teaching in primary schools. University of Jyväskylä. Department of teacher education. A pro gradu -thesis in Education. 111 pages. 8 appendices.

The purpose of this study was to find out what the role of oral English interaction is in English teaching in primary school and how this interaction can take place on English lessons. The idea - also familiar to communicative language teaching - that learning language by using it during lesson activities set the basis for this study. Three teachers and two of whose English teaching group took part in the study. The first was a 6th grade group of an English subject teacher and the other a 4th grade CLIL class on their English lessons. In the first group 9 students were present during the data collection, and in the other 17. The data were collected through interviews and observations, specifically theme interviews and videotaping of lessons. All three teachers were interviewed and two English lessons were videotaped with both the English study groups. The data was collected through December 2012 to January 2013, after which the data was transcribed and analyzed.

According to the findings, English is part of the students' interaction with each other usually only when the task instructions or the teacher requires it. The students discuss in English more with the teacher when the teacher poses questions in English and the students answer to them. With each other they communicate a lot in Finnish. In addition, English interaction has meaning during lessons in offering English input, encouraging participation in interaction, and developing English language skills.

Concerning the realization of English interaction, teachers appeared to have a big role in managing the interaction. For example through planning, support and creating a good atmosphere in the classroom the teacher could promote English interaction. Also a positive atmosphere turned out to be an important factor in promoting the students' participation in interaction without a fear of being ridiculed. The findings also revealed that students are very eager to participate on lessons and they seem to have willingness to learn English. This motivation needs to be maintained.

Key words: interaction, English oral interaction, communicativeness, foreign language, foreign language learning, foreign language teaching, sociocultural theory

TIIVISTELMÄ

Nyrhilä, J. "Say it in English Please". Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli alakoulun englannin opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 111 sivua. 8 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli on alakoulun englannin opetuksessa sekä miten se oppitunneilla voi toteutua. Lähtökohtana oli kommunikatiiviselle kielen oppimiselle tuttu ajatus kielen oppimisesta käyttäen kieltä oppituntien toiminnassa. Tutkimukseen osallistui kolme englannin opettajaa Suomen alakouluista sekä heistä kahden opettajan englannin opetuksen ryhmä. Toinen ryhmä oli englannin aineenopettajan 6. luokka ja toinen CLIL -luokanopettajan 4. luokka englannin oppitunneillaan. Ensimmäisessä oli oppilaita läsnä aineiston keruun aikana 9 ja jälkimmäisessä 17. Tutkimusmenetelminä toimivat haastattelu ja havainnointi, tarkemmin teemahaastattelu sekä oppituntien videotallentaminen. Kaikki kolme opettajaa haastateltiin, ja kahden opetusryhmän kaksi englannin tuntia kuvattiin videokameralla. Aineisto koottiin välillä joulukuu 2012 – tammi-kuu 2013, jonka jälkeen aineisto litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksen keskeisten tulosten mukaan englantia tulee oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa esiin lähinnä silloin, kun tehtävä tai opettaja sitä vaatii. Oppilaat keskustelevat englanniksi enemmän opettajan kanssa, kun opettaja esittää englanninkielisiä kysymyksiä ja oppilaat vastaavat näihin. Keskenään oppilaat puhuvat paljon suomea. Lisäksi englanninkielisellä vuorovaikutuksella on merkitystä oppitunneilla kielen syötöksenä, vuorovaikutukseen osallistumiseen rohkaisijana sekä englannin kielen taitojen kehittäjänä.

Vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta ilmeni, että opettajalla on suuri rooli englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaamisessa. Hän voi vaikuttaa vuorovaikutuksen toteutumiseen esimerkiksi suunnittelun, tukemisen ja hyvän ilmapiirin rakentamisen avulla. Hyvä ilmapiiri nousi niin ikään tärkeäksi tekijäksi, jotta oppilaat uskaltavat osallistua vuorovaikutukseen pelkäämättä joutuvansa naurunalaiseksi. Tuloksissa ilmeni myös, että oppilaat ovat hyvin innokkaita osallistumaan oppitunneilla ja heillä vaikuttaa olevan halua oppia englantia. Tätä motivaatiota tulisi pitää yllä.

Asiasanat: vuorovaikutus, englanninkielinen suullinen vuorovaikutus, kommunikatiivisuus, vieras kieli, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen opettaminen, sosiokulttuurinen teoria

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOHTI SOSIAALISTA VIERAAN KIELEN OPPIMISTA.....	3
2.1	Vieraan kielen oppiminen.....	3
2.1.1	Vieras kieli.....	3
2.1.2	Kielen oppiminen	4
2.2	Yksilöllisestä prosessista kohti sosiaalista oppimista	5
2.2.1	Ympäristön suuresta roolista kohti oppijakeskeisyyttä	6
2.2.2	Kielitieteen vastauksia	6
2.2.3	Sosiaalinen käänne - kommunikatiivinen kompetenssi.....	7
2.3	Sosiokulttuurinen teoria.....	9
2.3.1	Sisäistäminen ja lähikehityksen vyöhyke	9
2.3.2	Sisäinen ja ulkoinen puhe: ajattelu ja kieli.....	10
2.3.3	Vuorovaikutus sosiokulttuurisessa teoriassa.....	11
2.3.4	Sovelluksia vieraan kielen oppimiseen.....	12
2.4	Opetussuunnitelma ja Eurooppalainen viitekehys.....	13
2.5	Yhteenvedoa.....	14
3	VUOROVAIKUTUS JA VIERAAN KIELEN OPPIMINEN	15
3.1	Kieli syötöksessä, tuotoksessa ja vuorovaikutuksessa	16
3.1.1	Krashen ja input-hypoteesi.....	16
3.1.2	Swain ja output-hypoteesi	17
3.1.3	Long ja vuorovaikutushypoteesi.....	18
3.2	Kommunikointi vieraan kielen oppimisessa.....	21
3.2.1	Merkitysneuvottelut	21
3.2.2	Tehtävät oppimisessa	23
3.2.3	Kommunikatiivinen kielen opettaminen.....	25
3.3	Yhteenvedoa.....	26
4	VUOROVAIKUTUS VIERAAN KIELEN LUOKASSA	27
4.1	Vieraan kielen luokkahuone ja vuorovaikutus	27
4.1.1	Vuorovaikutuksen muotoja	27
4.1.2	Kielen ja vuorovaikutuksen autenttisuus	29
4.2	Vuorovaikutukseen osallistuminen	30
4.2.1	Keskustelun aihe.....	30
4.2.2	Motivaatio	31
4.2.3	Vuorovaikutuksen kontrolli	33
4.2.4	Ilmapiiri	34
4.3	Kohdekielinen vuorovaikutus vieraan kielen oppitunneilla	36
4.3.1	Aikaisempia tutkimuksia.....	36
4.3.2	Äidinkieli luokkahuoneen toiminnassa.....	38
4.3.3	Kohdekielinen vuorovaikutus osana kielen oppimista.....	39
4.4	Teoriaosuuden yhteenvedoa.....	40

5	TUTKIMUS.....	42
5.1	Tutkimuksen tarkoitus	42
5.2	Aineiston keruun menetelmät	44
5.2.1	Haastattelu	45
5.2.2	Teemahaastattelu.....	46
5.2.3	Havainnointi	47
5.3	Tutkimuksen aineisto ja osallistajat	48
5.4	Aineiston analysointi.....	50
6	TULOKSET	53
6.1	Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen merkitys oppituntien toiminnassa.....	53
6.2	Opettajien näkemyksiä suullisen englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumisesta englannin oppitunneilla.....	56
6.2.1	Englanninkieliseen keskusteluun ohjaavia tilanteita	56
6.2.2	Suulliseen englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaaminen	59
6.2.3	Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä.....	63
6.2.4	Englanninkielinen vuorovaikutus oppilaiden toiminnassa....	68
6.3	Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen toteutuminen oppitunneilla havainnoinnin mukaan	73
6.3.1	Tuntien vuorovaikutustilanteita	73
6.3.2	Englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaaminen.....	78
6.3.2	Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä.....	83
6.3.3	Englanninkielinen vuorovaikutus oppilaiden toiminnassa....	86
7	POHDINTA.....	91
7.1	Opettajan merkitys englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaamisessa.....	91
7.2	Hyvän ilmapiirin merkitys vuorovaikutukseen osallistumisessa	93
7.3	Tekijöitä, jotka motivoivat oppilaita osallistumaan.....	96
7.4	Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli oppitunneilla	96
7.5	Muita mielenkiintoisia tuloksia	98
7.6	Puhumista vai vuorovaikutusta?	99
8	LOPUKSI	102
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	102
8.2	Tutkimuksen onnistuminen.....	105
8.3	Jatkotutkimusaiheita.....	105
	LÄHTEET	107

1 JOHDANTO

"After several decades of research on teaching and learning languages, we have discovered that the best way to learn to interact is through interaction itself." Brown (2007, 212)

Kommunikatiivisuus on pitkään ollut vieraan kielen opetuksen keskeinen tavoite, ja kommunikatiivista suullista kielitaitoa vieraissa kielissä vaaditaan myös Suomessa yhä enemmän. Näin ollen kielen opetukselta voi vaatia vastaamista tähän kommunikatiivisuuden tarpeeseen. (Harjanne 2008, 111.) Nykyinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004, 138) painottaa, että oppilaille täytyy opetuksen kautta antaa taitoja selvittää viestintätilanteissa sekä totuttaa heitä käyttämään omaa kielitaitoaan. Sosiokulttuurinen teoria (esim. Vygotsky 1982) ja vuorovaikutusteoriat (esim. Long 1981) näkevät vuorovaikutuksen keskeisenä kielen oppimiselle. Kielen oppiminen sen käyttämisen kautta on keskeinen ajatus myös kommunikatiivisessa lähestymistavassa (Cook 2001a). Vuorovaikutus ja kielen viestinnällinen käyttö eivät kuitenkaan aina ole olleet kielen opetuksen tavoitteina. Aikaisemmat psykologian alan teoriat, kuten behaviorismi ja kognitivismi, näkevät oppijan melko yksilöllisenä toimijana, eivätkä nosta sosiaalisen ympäristön merkitystä esiin tai pidä sitä merkityksellisenä. Nämä teoriat ovat vahvasti vaikuttaneet kielen opetuksen toteuttamiseen 1900-luvun alkupuoliskolla, ja vasta 1970-luvulta lähtien on tutkimuskirjallisuudessa alettu painottaa kommunikatiivisuutta ja kommunikatiivista kielitaitoa. (Esim. Block 2003, 12-13, 61-62.)

Vaikka vieraan kielen oppiminen vuorovaikutuksen kautta on alkanut näkyä keskeisenä opetuksessa, englanninkielinen suullinen vuorovaikutus ei käytännössä aina toteudu. Aikaisemmat tutkimukset (esim. Alanen, Hinkkanen, Säde & Mäntylä 2006; Joutsela & Kaartinen 2009; Harjanne 2006) sekä omat kokemukseni kertovat, että Suomessa vieraan kielen opetukseen sisältyy myös äidinkielistä vuorovaikutusta, erityisesti oppilaiden puolelta. Tämä on saanut minut miettimään, mikä rooli vieraalla kielellä itse asiassa on oppituntien vuorovaikutuksessa. Siitä, pitääkö vuorovaikutuksen kielen luokassa tapahtua täysin opetuksen kohteena olevalla kielellä on myös erilaisia näkemyksiä, ja osa antaa perusteluja myös äidinkielen käytölle (esim. Cook 2001a; 2001b). Kuiten-

kin, runsaan kohdekielen käytön puolesta puhuvat paitsi viimeaikaisemmat tutkimukset (esim. Crichton 2009) myös vuosikymmeniä aiemmin ilmestyneet laajat vieraan kielen oppimisen teoriat, kuten Krashenin input-hypoteesimalli (esim. Krashen 1983). Lisäksi, kuten yllä Brownilta (2007) otettu lainaus toteaa, vuosikymmenien tutkimukset ovat johtaneet ymmärtämään, että vuorovaikutuksessa toimimaan oppii parhaiten vuorovaikutuksen kautta. Näin, jos tavoitteena on tarjota välineitä selvittää viestinnällisissä tilanteissa, kuten POPS 2004 yllä toteaa, on tehokkain tapa saavuttaa tämä käyttämällä kieltä viestinnällisiin tarkoituksiin. Tässä ajatuksessa tiivistyy tämän tutkimuksen fokus, eli englanninkielisen vuorovaikutuksen merkitys vieraan kielen oppimisessa.

Aihe pro gradu -tutkielmaani nousi 2010 keväällä valmistuneesta kasvatustieteen kandidaatin tutkielmasta, jonka aiheena oli kommunikatiivinen lähestymistapa englanti vieraana kielenä -opetuksessa. Toteutimme tutkijaparini kanssa tapaustutkimuksen siitä, miten kommunikatiivinen lähestymistapa toteutuu alakoulun englannin opetuksessa. Kandidaatin tutkielman aikana sekä omien englannin opetuksesta saamani kokemuksen kautta aloin kiinnostua enemmän luokkahuoneen vuorovaikutuksesta. Tulevana englannin opetuksen erikoistuvana luokanopettajana olen erityisesti kiinnostunut englanninkielisen vuorovaikutuksen roolista englannin opetuksessa alakoulussa. Tässä tutkimuksessa keskityn *suulliseen englanninkieliseen vuorovaikutukseen*. Vuorovaikutusta käsitellään laajasti teorialuvuissa. Esimerkiksi sosiokulttuurinen teoria, joka pitää kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta keskeisenä oppimiselle, esitellään luvussa 2.3. Luku 3 keskittyy vuorovaikutukseen vieraan kielen oppimisessä tutkimuksen näkökulmasta, ja luku 4 puolestaan vie pohdinnan lähemmäs käytäntöä eli luokkahuoneen näkökulmaa.

Lähdin siis pro gradu -tutkimukseni kautta hakemaan tietoa siitä, mikä englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli englannin opetuksessa on, ja mitkä tekijät vaikuttavat sen toteutumiseen. Se, että kieltä opitaan käyttämällä kieltä oppimisen välineenä eikä vain sen kohteena, on osa omaa opetuksen ideologiaani. Näen, että vuorovaikutus on keskeinen osa opetusta yleensä, ja erityisesti vieraiden kielten opetuksessa sen merkitys korostuu, kun kieltä opitaan vuorovaikutuksessa ja kielellä opitaan kommunikoimaan.

Vieraan kielen opetuksen ja oppimisen tutkimusta tarvitaan jatkuvasti, jotta kielten opetusta voitaisiin edelleen kehittää. KIELO-hanke (Harjanne & Tella 2011) on yksi esimerkki siitä, miten Suomessa tutkitaan ja kehitetään vieraiden kielten opetusta. Hanke keskittyy tutkimaan vieraiden kielten opetuksen todellisuutta sekä perusteluja eri opetus- ja opiskelukäytänteille. Siinä korostuu viestinnällisyys kielten opetuksessa. (Harjanne & Tella 2011.) Myös minun tutkimukseni heijastuu vieraan kielen opetuksen viestinnällisiin tavoitteisiin (esim. POPS 2004), koska tutkimus keskittyy vieraalla kielellä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tutkimus tuo omalta osaltaan esiin todellisia kokemuksia ja havaintoja todellisilta englannin oppitunneilta. Näin tutkimus pyrkii kuvaamaan englannin luokkien vuorovaikutustodellisuutta sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia.

2 KOHTI SOSIAALISTA VIERAAN KIELEN OPPI- MISTA

Tässä luvussa on keskeistä se, miten käsitys vieraan kielen oppimisesta on muuttunut hyvin yksilöllisestä ilmiöstä kohti sosiaalisempaa prosessia. Aluksi selvitän, miten käsitteitä *vieras kieli* ja *kielen oppiminen* on määritelty. Erityisesti kielen oppimisen määrittelyssä heijastuu tämä suunnan muutos yksilöllisestä kohti yhteisöllistä toimintaa. Tämän jälkeen tuon esiin vieraan kielen oppimisen tutkimuksen kehitystä ja muutosta esitellen tärkeimpiä teorioita, jotka ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat vieraan kielen opetuksen kentällä. Esiin tulee niin psykologian teorioita kuin kielitieteen vastauksia, kuten yhtenä tärkeimpänä sosiaaliseen kielen oppimiseen vaikuttavana Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria. Lopuksi luodaan vielä katsaus siihen, miten nykyinen Perusopetuksen opetus-suunnitelma (POPS 2004) sekä Eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) näkevät vieraan kielen ja sen oppimisen.

2.1 Vieraan kielen oppiminen

2.1.1 Vieras kieli

Aluksi on oleellista määritellä, mitä *vieraalla kielellä* tarkoitetaan. Alan tutkimuksessa käytetään sekä termejä *toinen kieli* että *vieras kieli*, *second language* ja *foreign language*, joista edeltävää käsitettä käytetään myös yleisenä terminä kuvaamaan molempia käsitteitä. Usein käsitteet erotellaan sen mukaan, millaisessa ympäristössä kieltä opiskellaan tai mikä sen asema on yhteisössä, jossa sitä opiskellaan. Toisesta kielestä puhutaan, kun kyseessä on sellaisen kielen oppiminen, joka on ympäröivässä yhteisössä puhuttu virallinen kieli. Vieras kieli puolestaan viittaa kielen opiskeluun yhteisössä, jossa kieli ei ole virallinen yhteisön kieli tai yhteisön jäsenten keskeinen kommunikoinnin kieli. (Yule 2010, 187; Block 2003, 48-51.)

Jotkin määritelmät eivät tee eroa toisen ja vieraan kielen välillä, vaan edellinen termi pitää sisällään myös jälkimmäisen. Näin tekevät esimerkiksi Mitchell ja Myles (2004, 5-6), jotka määrittelevät termin *second language learning* kattavan kaikkien niiden kielten oppimisen, jotka tulevat äidinkielen jälkeen. Termien määrittelyssä on kuitenkin myös ongelmia. Esimerkiksi Ellis (1984) toi esiin jo 80-luvulla vieraan ja toisen kielen määritelmien epäkäytännöllisyyden. Hän viittaa Swainiin (1981) kertoessaan, miten toisen kielen oppijoilla ei välttämättä ole koulun lisäksi kontakteja sellaisiin ryhmiin, joissa tätä heille toista kieltä käytetään keskinäisessä kommunikoinnissa, kun taas vieraan kielen oppijoilla usein on kontakteja vieraaseen kieleen myös koulun ulkopuolella. (Ellis 1984, 2.)

Edellisen perusteella vieraan kielen määritelmä sen mukaan, että sitä opiskellaan yhteisössä, jossa sitä ei yleisesti puhuta, ei ole riittävä. Vieraan kielen määrittelyn ongelma on tullut esiin esimerkiksi Suomessa, missä englannin on nähty nousevan jopa kolmannen kotimaisen kielen asemaan (ks. esim. Leppänen, Nikula & Kääntä 2008). Englannin rooli Suomessa on selkeästi muuttunut viimeisten noin viiden vuosikymmenen aikana ja on edelleen muuttamassa. Se on Suomessa tällä hetkellä tärkein vieras kieli (Leppänen & Nikula 2007, 339), ja se myös tavallisimmin koulutuksessa valitaan ensimmäiseksi opiskeltavaksi vieraaksi kieleksi peruskoulusta lähtien (Taavitsainen & Pahta 2003, 6). Tässä tutkimuksessa keskitytään Englantiin vieraana kielenä Suomen alakoulun opetuksessa.

2.1.2 Kielen oppiminen

Myös termille *kielen oppiminen* on tarjolla erilaisia määritelmiä alan tutkimuskirjallisuudessa. Yleinen on jako kielen *oppimiseen* ja *omaksumiseen*, eli *learning* ja *acquisition*. Jotkut toisen kielen tutkijat ovat tehneet selkeän erottelun näiden kahden välillä, oppimisen viitatessa formaaliin ja tietoiseen toimintaan, ja omaksumisen informaaliin ja tiedostamattomaan (Mitchell & Myles 2004, 6). Tämän erottelun on tuonut esiin muiden muassa Stephen Krashen (Block 2003, 19-20). Krashenin ja Terrellin (1988, 18-21) mukaan oppiminen sisältää tietoa kielestä, kun omaksuminen on tiedostamatonta kielen "*poimimista*" ("*picking it up*") tarjotusta kielen syötöksestä. Krashenin teoriaan palataan luvussa 3.1.1. Huolimatta tutkimuskirjallisuuden tekemästä erottelusta oppimisesta ja omaksumisesta puhutaan usein myös rinnakkain, eikä niiden merkityksessä tehdä eroa (Mitchell & Myles 2004, 6; Block 2003, 93.).

Kielen oppiminen omaksumisena on saanut rinnalleen muitakin määritelmiä. Kritiikkiä on tullut muun muassa sosiokulttuurisilta suuntauksilta, jotka vastustavat oppimisen näkemistä omaksumisena eli passiivisena tiedon vastaanottamisena. (Skinnari 2011, 21.) Sosiokulttuurisen teorian edustajat puhuvat omaksumisen sijaan mieluummin osallistumisesta, millä he korostavat ajatusta, että kielen kehittyminen ei ole niinkään tiedon vastaanottamista tai hallintaa vaan pikemminkin osallistumista sosiaaliseen aktiviteettiin. (Ellis 2003, 176). Myös Sfard (1998) pohtii sekä omaksumisen että osallistumisen metaforaa. Hän kuvailee ensimmäisen painottavan yksilöllistä tiedon vastaanottamista ja sen

rakentamista, kun taas oppiminen osallistumisena painottaa muun muassa kommunikaatiota, dialektisuutta ja työskentelyä yhteisössä muiden yksilöiden kanssa. Sfard kuitenkin korostaa, että osallistumisen metafora ei korvaa omaksumisen metaforaa, vaan molempia tarvitaan. (Sfard 1998, 5, 10; ks. myös Pavlenko & Lantolf 2000, 155-156.) Lopulta voi siis todeta, että yhtä kaikenkattavaa määritelmää kielen oppimiselle ei ole tarjolla, vaan erilaiset määritelmät täydentävät toisiaan.

Yllä esitetyistä käsitteistä käytän tässä tutkimuksessa termejä *vieras kieli* ja *kielen oppiminen* selkeyden vuoksi. Vaikka tutkimuksessa puhutaan osallistumisesta vuorovaikutukseen, en rajoita kielen oppimista pelkästään osallistumisena sosiaaliseen toimintaan vaan se sisältää myös kielellisen tiedon omaksumisen. En myöskään tee erottelua oppimisen ja omaksumisen välillä. Tutkimuksen kohdekielen ollessa englanti, viitataan englantiin vieraana kielenä, kuten sitä Suomessa opiskellaan ja POPS (2004) sen määrittelee.

Vieraan kielen opetuksen lisäksi Suomessa on myös vieraskielistä opetusta. Termi *vieraskielinen opetus* on eräänlainen yläkäsite, jonka alta löytyy vaihtelevia tapoja käyttää vierasta kieltä opetuksessa. Vaihtelua tuo esimerkiksi vieraan kielen käytön määrä opetuksessa. Yleensä vieraskielinen opetus on kuitenkin jonkin aineen opetusta vieraalla kielellä. Tutkimuskirjallisuudessa vieraskielisestä opetuksesta on käytetty esimerkiksi termiä *content and language integrated learning* tai siitä johdettua lyhennettä *CLIL*, mikä viittaa sekä kielen että sisällön oppimiseen. Arkikielessä puhutaan myös kielikylpyopetuksesta, joka kuitenkin eroaa vieraskielisestä aineenopetuksesta. (Nikula & Marsh 1997, 7-8.) Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista yksi toimi CLIL -opettajana alakoulussa, mutta hän osallistui tutkimukseen englannin aineen opetuksen näkökulmasta.

2.2 Yksilöllisestä prosessista kohti sosiaalista oppimista

Kuten edellisen luvun kielen oppimisen määrittelystä tuli esille, vieraan kielen oppimista ei ole aina nähty sosiaalisesti rakentuvana. Oppimisen tutkimuksen kentällä on 1900-luvulta ja sen puolivälistä lähtien vaikuttanut vahvasti kaksi suurta teoriaa: behaviorismi ja kognitivismi (Säljö 2004, 47). Näiden teorioiden valossa kielen oppiminen on nähty hyvin yksilöllisenä prosessina. 1970-luvulta lähtien kommunikatiivisuus alettiin nähdä kielen opettamisen tavoitteena (Cook 2001a, 212), kun myös sosiokulttuurinen teoria (esim. Vygotsky 1982) nosti päätään ja kielitieteiden puolella alettiin painottaa kommunikatiivista kompetenssia (esim. Hymes 1972; Canale 1983) kielen oppimisessa. Sosiokulttuurinen teoria onkin yksi merkittävä vaikuttaja vieraan kielen oppimisen tutkimuskentällä.

2.2.1 Ympäristön suuresta roolista kohti oppijakeskeisyyttä

Behaviorismi oli vallalla oleva yleinen oppimisen teoria 1950-luvulla ja vaikutti tuolloin myös kielen oppimisen tutkimukseen (Block 2003, 12-13). Näin ollen kielen oppiminen nähtiin samanlaisena kuin kaikki muukin oppiminen eli tapojen muotoutumisena (Mitchell & Myles 2004, 30-31). Ympäristöllä on hyvin suuri vaikutus oppimiseen, eikä yksilöllä ole niinkään muuta merkitystä kuin tiedon vastaanottajana (Block 2003, 15; Johnson 2008, 48). Yksilö oppii kielen "tavat" ympäristöstään saamistaan malleista.

1900-luvun jälkipuoliskolla alaa vallannut kognitivismi poikkeaa edellisestä siinä, että se nostaa ihmisen mielen – ajattelun ja muut henkiset toiminnot – keskeiseksi oppimisessa. (Säljö 2004, 53; Puolimatka 2002, 86.) Mitchell ja Myles (2004) esittelevät kielen oppimisen tutkimisen kentältä McLaughlinin (1987) informaation prosessointi mallin, jonka mukaan toisen kielen oppiminen on monimutkaisena kognitiivisen taidon omaksumista, ja oppiminen on kognitiivinen prosessi, koska siihen liittyy mielensisäisiä esityksiä eli representaatioita, jotka säätelevät ja ohjaavat suoritusta. Oppiminen nähdään siirtymisenä kontrolloidusta tiedon prosessoinnista automaattisen prosessointiin toistuvan harjoittelun kautta. (Mitchell & Myles 2004, 100-101.)

Kognitiivisista suuntauksista konstruktivismi on opetuksen teoriana yksi merkittävimmistä (Säljö 2004; Puolimatka 2002). Konstruktivismin mukaan oppija rakentaa uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta. Se näkee oppijan aktiivisena ja luovana, ja oppimisen "aktiivista henkistä työskentelyä" vaativana (Puolimatka 2002, 41-42, 82.) Näin kognitiivinen teoria vei oppimista oppijakeskeisempään suuntaan. Kognitiivisessa teoriassa keskiössä on kuitenkin oppija yksilönä eikä sosiaalisena olentona, joten se keskittyy oppijaan hyvin yksilöllisenä toimijana. (Mitchell & Myles 2004, 95, 129.)

2.2.2 Kielitieteen vastauksia

Behaviorismista poikkesi kognitiivisen psykologian lisäksi muitakin tahoja, joista yksi oli kielitieteen alalta Noam Chomsky (Mitchell & Myles 2004, 32). Säljö (2004, 51) tuo esiin Chomskyn (1959) behaviorismille antaman kritiikin, jonka mukaan kieli ja kielen käyttö eivät voi olla vain verbaalista käyttäytymistä tai mallioppimisen tulosta. Myös Mitchell ja Myles (2004) avaavat tätä kritiikkiä. He kertovat, että poiketen ajatuksesta kielen oppimisesta tapojen muotoutumisena, Chomsky (1959) näki, että lapset eivät imitoi kieltä vaan pikemminkin sisäistävät sen sääntöjä. Lapset myös soveltavat näitä sääntöjä ja muodostavat itse rakenteita, joita eivät ole aikaisemmin nähneet. Chomsky esitti, että kieli ja sen säännöt ovat niin komplekseja ja abstrakteja, että niitä on mahdoton oppia vain ympäristön kielimallien kautta. Hän väitti myös, että lapsen oppimista ohjaa sisäinen ja synnynnäinen tieto. (Mitchell & Myles 2004, 33.) Hän nimittää tätä *kielen omaksumislaitteeksi* (LAD eli *Language Acquisition Device*), joka Chomskyn mukaan toimii pelkästään kielen oppimisessa. Näin hän erottaa kielen ihmisen muusta kognitiivisesta kehityksestä. (Johnson 2008, 52-55.)

Chomskya vastaan nousi myös kritiikkiä, ja kognitiivinen kielitiede oli yksi chomskylaisia ajatuksia vastustanut suuntaus 1970-luvulla, joka ei hyväksynyt käsitystä kielestä erillisenä kognitiivisena toimintona. Kognitiivisen lingvistiikan mukaan kielen ja muiden kognitiivisten toimintojen välillä on yhteys, kun samat kognitiiviset prosessit vaikuttavat paitsi kieleen myös muuhun tietoon ja oppimiseen. (Johnson 2008, 55; Littlemore 2009, 1-2.) Näin ollen kognitiivinen lingvistiikka kumoaa Chomskyn oletuksen synnynnäisestä kielen omaksumislaitteesta (Littlemore 2009, 1).

Chomskyn näkemykset olivat kuitenkin merkittäviä ja johtivat muun muassa tutkimuksiin lapsen ensimmäisen kielen oppimisesta, jotka taas vaikuttivat toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Kiinnostus alkoi kääntyä kohdekielestä tai äidinkielestä oppijan tuottamaan kieleen. Muun muassa *Error Analysis* eli *virheanalyysi* tutki toisen kielen oppijoiden virheitä. Vuonna 1972 Selinker kehitti *välikielen* eli *interlanguage* käsitteen, jolla hän viittaa juuri oppijan tuottamaan kieleen. Näin oppijan kieli nähdään sekä omana kielellisenä kokonaisuutena että dynaamisena ja muuttuvana systeeminä, joka on myös osoituksena kielen kehittymisestä. (Mitchell & Myles 2004, 33-39.) Täten kielen oppijan rooli ja oppijan itsensä tuottama kieli nousi yhä merkittävämmäksi vieraan kielen tutkimuksen kentällä, kun oppijan rooli muuttui behaviorismin vastaanottavasta mallioppijasta kohti omaa kieltä prosessoivaksi ja tuottavaksi toimijaksi.

2.2.3 Sosiaalinen käänne - kommunikatiivinen kompetenssi

1970-lukua pidetään merkittävänä toisen kielen opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Tällöin kielen opetuksessa tapahtui käänne, jolloin kommunikaatio alettiin nähdä merkittävänä opetuksen tavoitteena (Cook 2001a, 212). Muiden muassa Block (2003) käsittelee tätä ”sosiaalista muutosta”, ja hänen mukaansa vuosien 1966-80 aikana toisen kielen oppimisen tutkijat alkoivat nähdä oppimisen *kielellisen kompetenssin* (*linguistic competence*) sijaan *kommunikatiivisena kompetenssina* (*communicative competence*). 1970- ja 1980-luvuilla toisen kielen oppimisen tutkimuksessa huomion kohteeksi nousi kommunikaatio juuri keskustelussa tapahtuvan vuorovaikutuksen muodossa (Block 2003, 61-62). Tähän sosiaalisen käännekohtaan viitataan myös sosiolingvistisenä vallankumouksena (Johnson 2008, 55). Tässä tutkimuksessa keskitytään vuorovaikutukseen vieraan kielen luokkahuoneen keskustelutilanteissa tapahtuvana toimintana.

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen takana oli 1970-luvulla vaikuttanut yhdysvaltalainen sosiolingvisti Dell Hymes. Hän loi käsitteen vastineeksi Chomskyn aikaisemmin luomalle *kompetenssin* käsitteelle. (Jaakkola 1997, 16.) Chomsky (1965, 4) jakaa kielikyvyn kahteen osaan: *kompetenssi* on kielenkäyttäjän tietoa omasta kielestään, kun taas *performanssi* kielen varsinaista käyttöä konkreettisissa tilanteissa. Chomskyn mukaan kielen varsinainen käyttö ei suoraan heijasta kompetenssia, sillä luonnollisessa kielenkäyttötilanteessa puheessa voi ilmetä virheitä tai poikkeuksia kielen säännöistä. Performanssi heijastaisi kompetenssia vain sellaisessa ideaalissa tilanteessa, jossa kieliyhteisö olisi yhtenäinen, käyttäjä tuntisi kielen täydellisesti eivätkä mitkään kognitiiviset tai affektiiviset seikat vaikuttaisi kielisuoritukseen. (Chomsky 1965, 4.)

Hymes kritisoi Chomskya rajoittuneesta näkökulmasta ja pyrki lisäämään ulottuvuuksia Chomskyn käsitykseen kielellisestä kompetenssista (Hymes 1972; Johnson 2008, 176). Hymes näki, että sosiokulttuuriset tekijät oli jätetty huomiotta, ja että nykyinen käsitys antaa kuvan abstraktista ja eristäytyneestä yksilöstä eikä yksilöstä sosiaalisessa maailmassa. Hänen määritelmänsä kompetenssista on Chomskyn määritelmää laajempi, kun se sisältää kielellisen tiedon lisäksi myös kyvyn nimenomaan käyttää kieltä. (Hymes 1972, 271-271, 282-283; Jaakkola 1997, 16.) Tähän liittyy kyky osallistua menestyksekkäästi erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin (Mitchell & Myles 2004, 240). Jaakkola (1997) tuo esiin, kuinka sittemmin Canale (1983) on laajentanut Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä. Canalen laajennus pohjautuu Canalen ja Swainin kolme vuotta aikaisempaan työhön, ja ero näiden välillä on, että Canale ja Swain jakoivat kommunikatiivisen kompetenssin kolmeen ja Canale myöhemmin neljään osa-alueeseen. (Jaakkola 1997, 17.)

Canalen (1983) mukaan kommunikatiivisen kompetenssin neljä osaluuetta ovat 1. *kieliopillinen kompetenssi* (*grammatical competence*), 2. *sosiolingvistiinen kompetenssi* (*sociolinguistic competence*), 3. *diskurssikompetenssi* (*discourse competence*) ja 4. *strateginen kompetenssi* (*strategic competence*). Nämä pitävät, tässä järjestyksessä, sisällään 1. kielikoodin hallinnan, kuten sanaston, sanojen ja lauseiden muodostamisen, ääntämisen ja oikeinkirjoituksen, 2. sosiokulttuuristen sääntöjen hallintaa, 3. taitoa sitoa kieliopilliset muodot ja merkitykset yhtenäiseksi puheeksi tai tekstiksi, sekä 4. kykyä selvittää kommunikatiivisissa ongelmatilanteissa, kuten sanan unohtuessa, tai kykyä tehdä kommunikaatiosta tehokkaampaa, kuten puheen nopeuden säätelyssä tietyssä tilanteessa. Nämä eri osaluuetat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Canale 1983, 6-12.) Osaluueiden suomennetut termit ovat samat, mitä Jaakkola (1997, 17) on käyttänyt. Strateginen kompetenssi on tärkeää vuorovaikutustilanteissa, ja erilaisia kommunikatiivisia strategioita käsittelemme tarkemmin luvussa 3.2. Canalen (1983) kommunikatiivisen kompetenssin määritelmä heijastuu myös Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) kielellisten viestintätaitojen kuvauksessa (ks. luku 2.4).

Kommunikatiivisen kompetenssin käsite on saanut viime vuosina myös kritiikkiä osakseen. Hall ja Doehler (2011) tuovat esiin termin *vuorovaikutuskompetenssi* tai *interactional competence*, jota he tarjoavat vastineeksi kommunikatiiviselle kompetenssille. He määrittelevät näiden kahden käsitteen eroja vetäen yhteen alan muiden tutkijoiden ajatuksia kommunikatiivisen kompetenssin rajoittuneisuudesta. Ensinnäkin kommunikatiivisen kompetenssin osatekijät on nähty yksilön staattisina ja kognitiivisina ominaisuuksina, täten jättäen syrjään niiden sosiaalisen perustan, ja toiseksi, tutkimuksen huomio on ollut pikemmin puhumisen kompetenssissa kuin vuorovaikutuksen kompetenssissa. Hall ja Doehler viittaavat Hallin 1990-luvun tutkimuksiin, joissa hän pyrki löytämään dynaamisemman ja sosiokulttuuriseen ajatukseen pohjaavan ymmärryksen vuorovaikutuksesta. (Hall ja Doehler 2011, 1-6.)

Huolimatta myöhemmistä kommunikatiivisen kompetenssin kritiikeistä, oppimisen tutkimuksen sosiaalinen käänne merkitsi kritiikkiä oppimisen kog-

nitiiviselle teorialle. Oppimista ei nähty enää vain yksilön sisäisenä prosessina vaan laajemmin toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvana sosiaalisenä ilmiönä. Vygotskyn *sosiokulttuurinen teoria* liittyy keskeisesti tähän muutokseen, ja siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan sitä.

2.3 Sosiokulttuurinen teoria

Sosiokulttuurinen teoria on lähtöisin Lev Vygotskyn (1896-1934) ajatuksista (Lantolf & Appel 1994, 3). Se on psykolingvistinen teoria, jossa konkreettisella kommunikatiivisella toiminnalla on keskeinen rooli ajattelun kehityksessä ja toiminnassa (Lantolf & Thorne 2006, 17). Tässä näkyy yhteys kommunikatiivisen kompetenssin ideaan, jossa käytännön kielitaidot nähdään tärkeänä kielellisen tiedon rinnalla (ks. luku 2.2.3). Vygotskyn teoria oli kritiikkiä sekä behaviorismille että kognitivismille, sillä hänen mukaansa oppimista ei voida erottaa kulttuurihistoriallisesta taustastaan (Puolimatka 2002, 91). Teoria ei kuitenkaan hylkää kognitiivisen teorian ajatuksia yksilön kehityksestä vaan pikemminkin tuo esiin sosiaalisen toiminnan merkityksen yksilön kehitysprosessissa. Teorian mukaan kognitiiviset rakenteet ja ajattelun mallit syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja tässä kieli on keskeinen ja myös tärkein tiedonsiirron ja kulttuuriperinteen siirtymisen väline (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 113). Toisen ja vieraan kielen tutkimuksen kentällä sosiokulttuurisen teoria on melko uusi vaikuttaja, ja sen mukana ovat vaikuttaneet konstruktivistiset oppimiskäsitteet (Alanen 2002, 202). Vygotskya pidetään myös sosiokonstruktivisuuden kehittäjänä (Kauppila 2007, 79).

2.3.1 Sisäistäminen ja lähikehityksen vyöhyke

Sosiokulttuurisen teorian mukaan ihminen tulee osaksi kulttuuria ja sen tarjoamia kognitiivisia välineitä vuorovaikutuksen kautta. Näitä kognitiivisia välineitä ovat tärkeimpänä kieli, ja lisäksi muut ihmisen fyysiset toiminnan ja viestimisen keinot. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 113; ks. myös Säljö 2004, 18-19.) Näiden kautta tiedot ja taidot *välittyvät (mediate)* yksilölle (Lantolf 2000, 1). Tähän liittyy myös *sisäistämisen (internalizatoin)* idea. Sen mukaan lapsen kehitys tapahtuu ensin sosiaalisella tasolla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, ja prosessit siirtyvät sitten osaksi lapsen omaa kognitiivista kehitystä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 115; ks. myös Alanen 2002, 219).

Keskeistä sosiokulttuurisessa teoriassa on *lähikehityksen vyöhykkeen* käsite. Tämän ajatuksen mukaan lapsen tai oppilaan ollessa vuorovaikutuksessa aikuisen tai tiedoiltaan kehittyneemmän ohjaajan kanssa hän sosiaalistuu ympäröivään yhteisöön. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapselle tarjotaan tehtäviä, jotka ovat juuri hänen omien taitojensa yläpuolella, jolloin hän ei kykene yksin ratkaisemaan tehtäviä, vaan tarvitsee ohjaajan tukea. Tarjottaessa lapselle tällaisia tehtäviä on oppiminen ja kehitys tehokkainta. Liian vaikeat ja toisaalta liian helpot tehtävät eivät vie oppimista ja kehitystä eteenpäin. (Lehtinen, Kuusinen

& Vauras 2007, 113-114.) Oppiminen pidetään haasteellisena, kun oppilaalle tarjotaan tehtäviä, johon tarvittavat taidot ovat lapsella vasta kehittyvässä.

Wells (1999, 333) tuo esiin, että lähikehityksen vyöhyke ei ole yksilön tilanteesta riippumaton ominaisuus vaan se rakentuu toimintaan osallistuvien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Se, miten oppimiselle optimaalinen toimintataso määräytyy, on siis riippuvainen tilanteesta sekä tilanteen vuorovaikutuksen luonteesta. Kuten Appel ja Lantolf (1994, 12) tuovat esiin, oppijan toiminnan itsesäätelyä ei aina saavuteta samoin keinoin, vaan eroja on paitsi yksilöiden ja eri tehtävien välillä myös eri tilanteissa. Oppija voi siis tarvita myöhemmin tukea sellaisen tehtävän suorittamiseen, jossa hän aikaisemmin on saavuttanut itsenäisen tekemisen tason. Ellisin (2003, 177) mukaan tällainen taantumisen voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun oppija joutuu kommunikatiivisesti vaativan tilanteen eteen. Tässä tiivistyy myös opetuksen haaste ottaa huomioon kaikki oppilaat tasavertaisesti, kun eri oppilaat tarvitsevat erilaista tukea eri aikoina.

Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi tai oppija siirtyy oppimisessaan *toisen säätelystä (other regulation) itsesäätelyyn (self-regulation)*. Tämä tarkoittaa sitä, että oppija tarvitsee aluksi tukea toiminnassaan, jolloin toimintaa säätelää joku toinen henkilö, kunnes oppija saavuttaa riittävät taidot pystyäkseen toimimaan itsenäisesti. Vieraan kielen oppimiseen soveltaen, kielen oppija käyttää kieltä ensin vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kunnes sisäistää kielen muotoja ja käyttötarkoituksia niin, että voi käyttää niitä itsenäisesti. (Ellis 2003, 177-178.) Lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta vieraan kielen opettajan on tärkeä huomioida itse käyttämänsä kielen ja tehtävien tarjoaman kielen taso oppilaan kielitaidon tasoon nähden. Mikäli tarjottu kieli on liian vaikeaa, oppilaan on hankala ymmärtää, eikä hän pysy opetuksessa mukana. Tällöin myös keskittyminen voi herpaantua. Toisaalta, jos kielen syötös on liian helppoa, oppilas voi turhautua, sillä hänelle ei tarjoudu haasteita tai hän kokee kielen tason olevan liian lapsellista tai yksinkertaista.

Vaikka sosiokulttuurisessa teoriassa puhutaan sisäistämisestä, ei tämä tarkoita, että oppiminen tapahtuisi pelkästään ihmisen sisällä, tai että sosiaalisessa toiminnassa opitut prosessit siirtyisivät suoraan sosiaalisesta kontekstista ihmisen mielen sisälle ikään kuin passiivisena omaksumisena. Jo yllä mainittu välittymisen prosessi on se, minkä kautta ulkoinen toiminta tulee osaksi ajattelutoimintaa. Ihminen toimii aluksi materiaalisena tai toisen ihmisen tuen varassa niin sanotusti ulkoisesti ennen kuin muuntaa nämä toiminnot osaksi omaa sisäistä ajatteluaan. (Lantolf 2000, 14; Lantolf & Thorne 2006, 153-154.)

2.3.2 Sisäinen ja ulkoinen puhe: ajattelu ja kieli

Sosiokulttuurisessa teoriassa kieli ja ajattelu eivät ole toisistaan erillisiä. Vygotsky (1982) näkee ajattelun ja kielen kietoutuneena toisiinsa. Sana ei ole vain kertaalleen luotu yhteys esineeseen tai asiaan ja näin yhdistettävissä pelkästään tähän, vaan sanan merkitys voi muuttua. Vygotsky tuo myös esiin, että ajattelu ja kieli ovat luonteeltaan erilaisia: puhe ei ole vain ääneen lausuttua ajatusta eikä ajatus voi sellaisenaan muuttua kieleksi. Ajatus myös muuttuu puheen

kautta; puhuttu kieli voi luoda ajatukselle uuden rakenteen ja näin muuttaa sen muotoa. Tätä kuvaa erottelu sisäisen ja ulkoisen puheen välillä: ulkoinen puhe muuntaa ajatuksen sanoiksi, kun taas sisäinen puhe muuntaa ulkoisen puheen ajatuksen tasolle. Lapsen kehityksessä sisäisen puheen esivaihe on egosentrinen puhe, joka viittaa lapsen tapaan niin sanotusti ajatella ääneen toimiessaan. Näin sisäisen ja ulkoisen puheen muoto tai syntaksi on myös erilainen. Vygotsky nostaa vielä esiin, että liikkuminen kielestä ajatukseen tai ajatuksesta kieleen on mutkikas tapahtuma. (Vygotsky 1982, 93, 207-230, 243-249.)

Alanen (2002) tiivistää ajatusta puheen ja ajattelun suhteesta todeten, että Vygotsky näki kielen ensisijaiseksi tehtäväksi toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja luoda kontakteja, jolloin ulkoinen puhe on tärkeää. Kielen toinen tärkeä tehtävä on sisäisen puheen, tai *ajattelun kielen* kehittyminen, jossa olennainen vaihe on egosentrinen puhe. (Alanen 2002, 211.) Puhuttu kieli voi siis kehittää ajattelua, ja toisin päin. Vieraan kielen oppimiseen sovellettuna, kielen tuottaminen eli ulkoinen puhe antaa mahdollisuuksia oppijan sisäisen kielen systeemin kehittämiseksi ja uudelleen rakentamiselle, kun oppilas muovaa tuotetun kielen ajatuksen tasolle. Tämä ajatus tulee ilmi esimerkiksi Swainin (1995) output-hypoteesissa, jota käsittelen tarkemmin luvussa 3.1.2. Sisäinen puhe on ikään kuin se prosessi, jonka kautta suullisesti tuotettu kieli muovaa ajattelun, tai kielen systeemin rakennetta. Toisaalta ajatusten muodossa olevan kielen muuttaminen puhutuksi kieleksi voi kehittää kielen tuottamista.

2.3.3 Vuorovaikutus sosiokulttuurisessa teoriassa

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen on sosiaalisesti välittyvää, eli vaatii kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Kohdekielellä tapahtuva vuorovaikutus ei voi myöskään olla pelkästään kielen syötöksen lähde vaan sillä on merkitys itsessään oppimistapahtumana; oppiminen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa. (Mitchell & Myles 2004, 193-195.) Vaikka suullinen vuorovaikutus voi olla sekä monologista että dialogista, nähdään dialogisuus keskeisenä (Ellis 2003, 177). Myös Säljö (2004) tuo esiin kielen ja viestinnän merkityksen oppimisessa ja kehityksessä:

Tarkasteltaessa inhimillistä oppimista ja kehitystä sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin viestinnälliset prosessit ovat keskeisessä asemassa. Juuri viestinnän välityksellä yksilö saa tietoja ja valmiuksia. (Säljö 2004, 35)

Kielen ansioista meillä on myös -- ainutlaatuinen kyky jakaa kokemuksia muiden kanssa. -- Voimme kysyä muilta ja lainaamme ja vaihdamme jatkuvasti tietoja ja valmiuksia vuorovaikutuksessa kanssaihmistemme kanssa. -- Voimme näin lainata tarvittaessa muiden tietoja ja käyttää niitä aivan kuin ne olisivat omiamme. (Säljö 2004, 32-33)

Säljö (2004, 32) käyttää esimerkkinä sitä, miten voimme esimerkiksi soittaa tulle ihmiselle tai vaikka autokorjaamolle ja pyytää apua, jos automme ei käynnisty. Samalla tavalla voimme vieraan kielen luokkahuoneessa kysyä apua opettajalta tai toiselta oppilaalta, jos emme tiedä vastausta. Tässä korostuu juuri

tuen merkitys oppimisessa. Sosiokulttuurisessa teoriassa käytetään termiä *scaffolding*, jonka Ellis (2003) määrittelee dialogiseksi prosessiksi, jossa puhuja saa tukea toiselta puhujalta, kun ei kykene suoriutumaan toiminnasta yksin. Tukea voi saada vuorovaikutuksessa opettajalta, mutta myös toiselta oppijalta. (Ellis 2003, 180-181.) Termille scaffolding ei ole suoraa suomenkielistä vastinetta, mutta esimerkiksi Salovaara (2004) selittää sen tarkoittavan oppimisen oikea-aikaista tukemista. Lisäksi esiin nousee oppijan oma aktiivisuus oppimisessaan ja kehityksessään. Vygotsky ja sosiokulttuurinen teoria onkin yhdistetty myös sosiokonstruktiviseen teoriaan (Pavlenko & Lantolf 2000, 155). Kuten sosiokonstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, myös Vygotsky toi esiin tiedon yhteisöllisen luonteen ja oppimisen yhteistoiminnallisuuden. Sosiokonstruktivismissa vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet ovat oppimiselle olennaisia, koska se näkee oppimisen ihmisten välisen vuorovaikutuksen kautta rakentuvana. (Kauppila 2007, 49, 81). Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys on vuoden 2004 POPS:n taustalla (ks. luku 2.4).

Vaikka Vygotsky painotti erityisesti lapsen ja kehittyneemmän ohjaajan välistä vuorovaikutusta, eikä pitänyt lasten tai oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta merkittävänä kehitykselle (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 116), on myöhemmin sosiokulttuurisen teorian piirissä tullut esiin myös vertaisryhmän sisäisen vuorovaikutuksen merkitys, kuten pari- ja ryhmätöissä (Mitchell & Myles 2004, 214). Wellsin (1999, 333) mukaan tukea voi pyytää ohjaajan lisäksi myös muilta toimintaan osallistuvilta ihmisiltä, joista kukin voi auttaa toisiaan ja myös oppia toisiltaan. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007, 115) sekä Wells (1999, 320) tuovat molemmat esiin myös ajatuksen, että kehitystä voi tapahtua lapsen ja muun fyysisen ympäristön välillä, kun lapselle on tarjolla esimerkiksi materiaalista tukea tehtävien tekemiseen.

2.3.4 Sovelluksia vieraan kielen oppimiseen

Nostettakoon vielä esille, että sosiokulttuurinen teoria ei ole teoria vieraan kielen oppimisesta. Sen ideologia on kuitenkin samoilla linjoilla monien vuorovaikutuksen merkitystä painottavien kielen opetuksen teorioiden kanssa. (Lantolf & Thorne 2006, 4.) Sosiokulttuurisia ajatuksia ovatkin monet tutkijat soveltaneet vieraan kielen opetuksen ja oppimisen kentällä (ks. esim. Appel & Lantolf 1994; Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006). Hakamäki ja Lonka (2000) käyttivät pro gradu -tutkielmansa aineiston analyysin pohjana sosiokulttuurista teoriaa, lähikehityksen vyöhykkeen ideaa sekä scaffolding-periaatetta. Tutkimuksen aineisto koostui yhdestätoista videonauhurilla kuvatusta yhden opettajan kahdeksannen luokan englannin oppitunnista. He keskittyivät tutkimuksessaan vieraskieliseen vuorovaikutukseen koko luokan opettajajohtoisissa kieliopin opetustuokioissa. Tavoitteena oli selvittää, miten vygotskylaiset ajatukset soveltuvat vieraan kielen opettajajohtoiseen vuorovaikutukseen, ja millaisia käytännön strategioita opettajalla on tukea oppilaita tässä vuorovaikutuksen muodossa.

Myöhemmin Hakamäki (2005) jatkoi aiheen tutkimusta väitöskirjassaan. Hän tutki englantia vieraana kielenä -opettajan käyttämää oikea-aikaista tukemista (*scaffolded assistance*) oppituntien opettajajohtoisissa kieliopin opetus-

tuokioissa keskittyen sosiokulttuurisen näkökulmaan. Lisäksi tutkimuksen kohteena oli näiden kielioppitilanteiden rakenne. (Hakamäki 2005.)

Sosiokulttuurinen teoria on siis vaikuttanut paljon oppimisnäkemysten muotoutumiseen. Kuitenkin, vaikka se kritisoi kognitiivisen teorian yksilöllistä näkökulmaa oppimiselle, se ei kiellä kognitiivisen toiminnan merkitystä. Puolimatka (2002, 92) toteaa, että *”sosiokulttuurinen lähestymistapa on konstruktivistinen, mutta sen konstruktivismi on yhteisöllistä”* ja että *”tiedolliset konstruktiot eivät ole yksilön vaan yhteisön luomuksia”*. Näin sosiokulttuurinen teoria näkee kognitiiviset toiminnot sosiaalisesti rakentuvina (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 113). Käytännön tasolla sosiokulttuurinen teoria on vaikuttanut paljon kielen opetuksen toteuttamiseen. Kiinnostus teoriaa kohtaan on tuonut mukanaan luokahuoneeseen työtapoina ja menetelminä enemmän muun muassa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, ongelmanratkaisua ja kommunikatiivisia aktiviteetteja (Mitchell & Myles 2004, 222).

2.4 Opetussuunnitelma ja Eurooppalainen viitekehys

Tässä luvussa käsitelty sosiaalinen muutos näkyy myös Suomen peruskoulun opetussuunnitelmien muutoksissa. Vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman pohjalla on *kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys* (Jaakkola 1997, 149). Kymmenen vuotta myöhemmin julkaistun vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman taustalla on puolestaan *sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys*. Ero näiden kahden välillä on siinä, että sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys ottaa huomioon myös sosiokulttuurisen ulottuvuuden oppimisessa; Konstruktivistinen näkökulma on yksilöllisempi korostaen yksilön omaa tiedon rakentamista oppimisessa, kun sosiokonstruktivismi näkee oppimisen rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten ihmisen kanssa (Kauppila 2007, 40, 48). POPS 2004 kuvailee oppimiskäsitystä *”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus.”* Se nostaa esiin sekä oppimisen yksilöllisen että yhteisöllisen ulottuvuuden. (POPS 2004, 15.)

POPS 2004 antaa suuntaviivoja vieraan kielen opetuksen toteuttamiselle. Sen mukaan vieraan kielen opetuksessa tulee oppilaille antaa *”valmiuksia toimia erikielisissä viestintätilanteissa”*, ja lisäksi *”totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan”*. POPS 2004 mukaan vieras kieli on oppiaineena taito- ja kulttuuriaine, ja kommunikaation välineenä vaatii *”pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua”*. (POPS 2004, 138.) Näin POPS tuo esiin kielen merkityksen kommunikaatiivisen toiminnan välineenä sekä korostaa myös sen kulttuurisidonnaisuutta.

Myös eri vuosiluokkien tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä näkyy painotus paitsi kirjoitettuun myös puhuttuun kieleen sekä kohdekielen kulttuurin tietämykseen. Vuosiluokilla 3-6 *”opetuksen tehtävä on totuttaa oppilas viestimään vieraalla kielellä -- aluksi pääsääntöisesti suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten”*. Tavoitteiksi mainitaan oppia viestimään kohdekielellä helpoissa arjen puhetilanteissa, ja tarvittaessa oppia tukeutumaan puhekuppanin apuun. (POPS 2004, 138-139.)

Myös Euroopan neuvoston laatima Eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) korostaa lähestymistavassaan kielellisiä viestintätaitoja sekä sosiaalisen kontekstin huomioon ottamista. Oppija nähdään yksilönä sosiaalisessa ympäristössä. Kielellisissä viestintätaidoissa tulee viitekehysten lähestymistavassa esiin niin kielellinen kompetenssi eli kielijärjestelmän hallinta kuin sosiolingvistinen kompetenssi eli sosiokulttuuristen sääntöjen mukainen kielenkäyttö. Lisäksi pragmaattinen kompetenssi pitää sisällään käytännön kielitaidon sekä diskursusin hallinnan. (vrt. Canale 1983 kommunikatiivinen kompetenssi, luku 2.2.3). (EVK 2003, 28-36.)

Yhteinen eurooppalainen viitekehys toimii yhteisenä pohjana Euroopan maiden kielten opetuksen suunnitteluun. Sen tavoitteena on myös vahvistaa kielten opetukseen liittyvää yhteistyötä eri maiden välillä. (EVK 2003, 19) Näin POPS 2004 rinnalla se ohjaa vieraan kielen opetusta myös Suomen kouluissa.

2.5 Yhteenvetoa

Tässä luvussa on tuotu esiin, miten näkökulma kielen oppimisesta on muuttunut yksilökeskeisestä kohti yhteisöllistä käsitystä. Lisäksi oppijan rooli on alettu nähdä sitä aktiivisempana mitä kauemmas on tultu behavioristisesta käsityksestä oppijasta passiivisena tiedon vastaanottajana. Kielitieteen alalta Hymesin (1972) kommunikatiivisen kompetenssin käsite ja psykologian alalta Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria ovat vaikuttaneet paljon näkökulman muutokseen. Nykyinen Suomen perusopetusta ohjaava POPS 2004 pohjautuu sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jossa oppimisen sosiaalinen aspekti nähdään keskeisenä itsenäisen tiedon rakentamisen rinnalla.

Yhteisölliseen oppimiseen liittyy keskeisesti ajatus ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Tämä tuli esiin sosiokulttuurisen teorian kautta, kun se näkee sosiaalisen oppimisen olevan kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta (Mitchell & Myles 2004, 195). Seuraavassa luvussa käännyimme tarkastelemaan, miten vuorovaikutusta on teoretisoitu vieraan kielen oppimisen kentällä sekä pohtimaan tarkemmin sen merkitystä oppimiselle.

3 VUOROVAIKUTUS JA VIERAAN KIELEN OPPI- MINEN

Edellisessä luvussa tuli keskeisesti esiin kielen oppimisen tutkimuksen kentällä tapahtunut sosiaalinen muutos. Tässä luvussa nostan esiin näkökulmia, joissa kielen käyttö ja vuorovaikutus nähdään keskeisenä kielen oppimisessa. Fokus on erityisesti suullisessa ja kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, mistä myös tämä tutkimus on erityisesti kiinnostunut. Berger ja Luckmann (2009) puhuvat sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja pohtivat kasvokkain toisen ihmisen kanssa olemisen sisältävän todellisinta vuorovaikutusta. Vaikka ihmisen kanssa voi olla yhteydessä muutenkin, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on ikään kuin aidointa. He puhuvat kielestä tärkeimpänä ihmisten merkkijärjestelmänä. Vaikka kielen voi irrottaa kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, esimerkiksi puhelimesta puhumisen tai kirjoittamisen kautta, kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa tulee esiin vastavuoroisuus, ja keskustelukumppani on suoraan tietoisesti tavoitettavissa. (Berger & Luckmann 2009, 39-40, 47-49.) Brown (2007, 212) määrittelee vuorovaikutuksen hieman laueammin yhteistoinnalliseksi ajatusten, tunteiden tai ideoiden vaihdoksi kahden tai useamman ihmisen välillä.

On huomioitava, että Bergerin ja Luckmannin alkuperäinen teos on julkaistu 1966, ja nykyään vuorovaikutukseen liittyy muitakin ulottuvuuksia kuin lankapuhelin tai kirjoitettu kirje. Esimerkiksi videopuhelussa keskusteluun osallistujat voivat periaatteessa olla kasvokkain, tietokoneen tai puhelimen näytön välityksellä. Tässä tutkimusraportissa kuitenkin korostuu todellinen kasvokkain tapahtuva kommunikointi, sillä vuorovaikutuskontekstina on luokkahuone. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan siis juuri kasvokkain tapahtuvaa suullista keskustelua kahden tai useamman ihmisen välillä painottaen erityisesti englanninkielistä kommunikointia. Näihin keskustelutilanteisiin viitataan tässä tutkimuksessa *suullisena englanninkielisenä vuorovaikutuksena*.

Aloitän tämän luvun Krashenin *input-hypoteesi* -teorian tarkastelulla, sillä se on vaikuttanut suuresti kielen oppimisen tutkimukseen, ja innoittanut myöhempiä teorioita ja lähestymistapoja, kuten Swainin *output-hypoteesia* sekä Longin *vuorovaikutushypoteesia*, joihin pureudun myös tässä luvussa. Lisäksi tuon

esiin näkemyksiä kommunikatiivisuudesta kielen oppimisessa merkitysneuvottelujen, tehtävien ja kommunikatiivisen lähestymistavan tarkastelun kautta. Tarkoituksena on luoda kuvaa vuorovaikutuksen merkityksestä vieraan kielen oppimisessa.

3.1 Kieli syötöksessä, tuotoksessa ja vuorovaikutuksessa

3.1.1 Krashen ja input-hypoteesi

Syötöksen (*input*) merkitys vieraan kielen opettamisessa nousi merkittäväksi 1980-luvulla Stephen Krashenin teorian myötä (Johnson 2008, 85). Krashen loi 1970-luvun lopulla ensimmäisen laajan vieraan kielen omaksumisen teorian, jota hän kehitti edelleen 1980-luvulla (Block 2003, 19; Mitchell ja Myles 2004, 165). Kokonaisuudessaan teoria sisältää viisi perusolettamusta, joista Krashenin (1985, 1-4) mukaan *Input Hypothesis* tai *input-hypoteesi* on kaikkein keskeisin. Input-hypoteesi onkin nostettu usein esiin muusta teoriasta erillisenä vieraan kielen opetuksen tutkimuksen kentällä (ks. esim. Mitchell ja Myles 2004; Johnson 2008). Käytän tästä osasta Krashenin teoriaa jatkossa nimitystä *input-hypoteesi*. Muita suomenkielisiä vastineita antaa esimerkiksi Jaakkola (1997, 33), joka käyttää käsitettä *input-hypoteesimalli* tai *monitoriteoria* viitattaessaan Krashenin kielenomaksumisteoriaan kokonaisuutena.

Input-hypoteesi sisältää ajatuksen siitä, että kielen syötös on merkittävin määrittävä tekijä vieraan kielen omaksumisessa. Kieli omaksutaan *ymmärrettävän syötöksen* (*comprehensible input*) kautta. Näin ollen ymmärtämällä syötöstä, joka sisältää kielen rakenteita hieman oppijan nykyisen kielitaidon tason yläpuolelta, oppija voi siirtyä seuraavalle kielitaidon tasolle. Krashen kuvaa tätä myös *i+1* -kaavan avulla, jossa oppija etenee nykyiseltä kielitaidon tasolta *i* seuraavalle tasolle *i+1* sellaista syötöstä ymmärtämällä, joka sisältää *i+1* -tason kieltä. Input-hypoteesimallin mukaan ihmiset omaksuvat kieltä ainoastaan ymmärrettävän syötöksen kautta. (Krashen 1985, 1-4.) Toisin sanoen, ymmärrettävä syötös on sekä tarpeellista että riittävää vieraan kielen oppimiselle (Mitchell ja Myles 2004, 165). Krashen (1985, 2) mainitsee vielä kaksi seurausta input-hypoteesille: 1) Puhuminen on omaksumisen tulos eikä sen aiheuttaja, ja 2) Jos syötös on ymmärretty ja sitä on riittävästi, tarvittava kielioppi omaksutaan automaattisesti. Vieraan kielen luokassa tämä tarkoittaisi sitä, että oppilaiden kuullessa riittävästi kohdekieltä, he omaksuvat tarvittavan kieliopin itsessään ja alkavat myös ajallaan puhua omaksuttuaan riittävästi kieliainesta.

Krashenin ajatukset ovat vaikuttaneet paljon alan tutkimukseen ja näin edistäneet ymmärrystä toisen kielen oppimisesta (Mitchell & Myles 2003, 49). Myös opettajat ja opetuksen asiantuntijat ottivat aikanaan vastaan Krashenin ajatukset (Block 2003, 22). Teoriaa on kuitenkin myös kritisoitu. Mitchell ja Myles (2004, 165) esittävät esimerkiksi McLaughlinin (1987) kritiikin, jonka mukaan alkuperäisellä input-hypoteesilla on vähän empiiristä todistusta, eikä sitä ole helppo testata. Lisäksi on epäselvää, miten oppijan nykyistä kielitaidon ta-

soa i voidaan kuvailla, ja mille kielen osa-alueille $i+1$ -kaava ulottuu. On kuitenkin myös teorioita, joita Krashenin teoria on innoittanut. (Mytchell ja Myles 2004, 165.) Näistä otetaan seuraavaksi tarkasteluun *Output Hypothesis* eli *output-hypoteesi*.

On kuitenkin syytä muistaa, että Krashenin teoria on lähtöisin toisen kielen oppimisolosuhteista, ei vieraan kielen (Jaakkola 1997, 35). Krashenin teorian ideologia on vaikuttanut vahvasti esimerkiksi vieraskielisen opetuksen taustalla. Runsas vieraskielinen syötös voi johtaa luonnolliseen kielen oppimiseen ilman eksplisiittistä kielen tarkastelua opetuksessa. (Nikula & Marsh 1997, 13-14.)

3.1.2 Swain ja output-hypoteesi

Krashen nostaa siis kielen syötöksen merkittävimmäksi tekijäksi kielen oppimisessa. Tämän pohjalta nousee esiin kysymys, mikä *outputin* eli kielen tuotoksen rooli on (Johnson 2008, 87). Useimmat kielen tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tuottaminen on tärkeää kielen sujuvuuden kehittämiseksi, eli oppijoiden on harjoitettava vieraan kielen suullista tuottamista oppiakseen käyttämään omaa kieltään varmasti ja rutiininomaisesti. Swainin *Output Hypothesis* tai *output-hypoteesi* vie tämän ajatuksen vielä pidemmälle, ja keskittyy kielen sujuvuuden kehittymisen lisäksi kielen tuottamisen merkitykseen kielitaidon kehittymisessä. (Mitchell ja Myles 2004, 174.)

Swain (1995, 2000) mainitsee kolme tehtävää oppijan kielen tuottamiselle. Toisin kuin kielen tuottamisen harjoittelu, nämä tehtävät vaikuttavat enemmän tarkkuuteen kuin puheen sujuvuuteen. Ensinnäkin, tuottaminen auttaa oppijoita huomaamaan, mitä he todella osaavat tehdä kielellä. He voivat nähdä eron siinä, mitä he haluavat ja mitä he pystyvät sanomaan, esimerkiksi huomatesaan puutteen omassa kielitaidossaan, kun eivät osaa ilmaista jotain asiaa vieraalla kielellä. Tämä voi auttaa oppijoita kiinnittämään huomioita ongelmakohtiin ja vaikuttamaan näihin. Toiseksi, tuottamisen kautta kielen oppija voi testata kielen muotoja ja näiden ymmärrettävyyttä. Jos oppija saa palautetta, hän voi muokata tuotostaan. Tuottaminen, oli se puhumalla tai kirjoittamalla, on hyvä tapa testata kielellisen viestin toimivuutta. Lopulta, tuottamisella on metakielellinen tehtävä, kun oppijat refleктоivat omaa kielen käyttöään ja näin voivat hallita ja sisäistää kielellistä tietoa. (Swain 1995, 125-126; Swain 2000, 99-100; ks. myös Mitchell ja Myles 2004, 174-175.) Tässä voi palata myös sosiokulttuurisen teorian ajatukseen sisäisen ja ulkoisen puheen merkityksestä (luku 2.3.2). Ulkoisen puheen tai tuottamisen kautta oppilas voi tuoda ajatuksensa puheen tasolle, jolloin hän muokkaa samalla sisäistä kielen malliaan.

Lisäksi Swain (1995, 2000) toteaa, että tuottaessaan kieltä oppijalla on enemmän vastuuta tilanteesta. Tuottaminen pakottaa oppijan miettimään kieltä syvemmin kuin syötöksen vastaanottaminen. Tuottaminen on myös haastavampaa kuin syötöksen ymmärtäminen; Oppijat voivat jopa teeskennellä, että ovat ymmärtäneet, kun taas on hankalampaa esittää osaavansa tuottaa kieltä. (Swain 1995, 126-127; Swain 2000, 99; ks. myös Johnson 2008, 91-92.) Ero Krashenin input-hypoteesiin näkyy siis muun muassa siinä, minkä roolin Swain ja Krashen näkevät oppijan kielen tuotokselle. Kun Krashen (1985, 2) näkee, että

kielen tuottaminen on vain merkki jo syötöksen kautta tapahtuneesta kielen omaksumisesta, Swain (1995, 2000) korostaa tuotoksen roolia myös kielen oppimisen kehittäjänä.

Leen (2000) ajattelu tukee ajatusta tuotoksen merkityksestä. Leen (2000) mukaan pelkkä syötös ei riitä kielen oppimiselle. Vaikka hän nostaa esiin myös syötöksen tärkeyden, hän korostaa kielen tuottamisen merkitystä *kommunikatiivisen kielikyöyn (communicative language ability)* kehittämisessä. Kommunikatiivinen kielikyky tarkoittaa tässä kykyä ilmaista itseään ja ymmärtää muita. Lee toteaa, että oppijat eivät kehitä tätä kykyä, jos eivät tuota kieltä itse. Kielen oppijoilla täytyy siis olla mahdollisuuksia kielen tuottamiseen. (Lee 2000, 11-12.)

Mitchellin ja Mylesin (2004) mukaan Swain keskittyi tutkimuksessaan lähinnä oppijoiden keskinäisen metakielellisen puheen vaikutukseen vieraan kielen kehityksessä sekä tuotoksen reflektiiviseen rooliin. Muut tutkijat ovat pyrkineet selkeämmin löytämään yhteyden oppijoiden kielen tuottamisen mahdollisuuksien ja vieraan kielen oppimisen välillä. Kaiken kaikkiaan tutkimukset ovat tuottaneet ristiriitaisia tuloksia. Sanaston oppimisessa niin sanottu *pakotettu tuotos (pushed output)* on osoittautunut hyödylliseksi, kun taas kieliopin oppimisessa selkeää hyötyä ei ole löytynyt. (Mitchell ja Myles 2004, 175-176.)

Output-hypoteesissa näkyy vahvasti kielen oppijan aktiivinen rooli oman kielitaidon rakentumisessa ja kehittämisessä. Tuottaessaan oppilas joutuu osallistumaan ja miettimään kielen rakenteita, jolloin hän on myös itse vastuullinen omasta oppimisestaan eikä vain passiivinen kielen syötöksen vastaanottaja. Lopulta Swain (1995, 142) tuo esiin, että kielen syötös tai tuotos ei yksin välttämättä riitä, vaan vygotskilaiseen näkökulmaan nojaten dialogisuus olisi näiden lisäksi keskeistä. Myöhemmin Swain (2000) on pyrkinyt laajentamaan tuotoksen eli outputin käsitettä tuomalla sen rinnalle ajatuksen *yhteistoiminnallisesti dialogista eli collaborative dialogue*. Swain näkee, että yhteistoiminnallisessa dialogissa kielen käyttö ja sen oppiminen voivat toimia yhdessä. Näin hän antaa tuottamiselle roolin *sosiaalisesti rakentuneena kognitiivisena välineenä (socially-constructed cognitive tool)*. Ottamalla sosiokulttuurisen näkökulman Swain pohtii, että mielen sisäisen toiminnan alkuperä on ulkoisessa dialogisessa toiminnassa, jolloin ulkoinen puhe auttaa näiden strategisten prosessien sekä kielellisen tiedon omaksumisessa. Tämä yhteistoiminnallinen ja dialoginen näkökulma Swainin mukaan puuttuu, jos keskitytään vain pelkkään syötökseen tai tuotokseen. (Swain 2000, 97, 112-113.)

3.1.3 Long ja vuorovaikutushypoteesi

Vuorovaikutusteoriat näkevät kielen oppimisen osallistumisena kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen, ja keskustelussa tapahtuvan vuorovaikutuksen katsotaan olevan keskeistä (Ellis 2003, 78-79). Tässä käsittelen erityisesti Longin *vuorovaikutusteoriaa (Interaction Hypothesis)*, ja sen pohjalta noussutta tutkimusta. Long oli yksi tutkijoista, joka teoriallaan pyrki laajentamaan Krashenin input-hypoteesia (Mitchell & Myles 2004, 167).

Koska aikaisemmat tutkimukset olivat keskittyneet pelkästään vuorovaikutukseen äidinkielen ja ei-äidinkielen puhujan välillä, Long (1981) halusi

tutkimuksessaan vertailla tällaisten pariin välistä vuorovaikutusta äidinkielisten puhujien keskinäiseen keskusteluun. Hänen tutkimukseensa osallistui 16 paria, joissa molemmat osapuolet olivat äidinkieliisiä puhujia, sekä 16 paria, joissa toinen osapuoli oli äidinkielen ja toinen ei-äidinkielen puhuja. Nämä 32 paria osallistuivat erilaisiin keskustelutilanteisiin, kuten vapaaseen keskusteluun, ohjeiden antoon ja pelin pelaamiseen. Long ei hylkää ajatusta ymmärrettävän syötöksen tarpeellisuudesta, mutta tuo esiin, että sen muokkaaminen vuorovaikutuksessa voi paremmin selittää sen roolin kielen oppimiselle. (Long 1981, 266-267, 275.)

Mitchell ja Myles (2004, 166-167) tiivistävät Longin (1980, 1981, 1983) tutkimusten tuloksia. Tulosten perusteella keskusteluissa ei ilmennyt paljon kielellistä eroa kieliopin monimutkaisuutta mitattaessa. Kuitenkin keskustelun rakenne erosi näiden kahden parityypin välillä. Ero näkyi siinä, että selvittääkseen kommunikaatiovaikeuksista äidinkielen ja ei-äidinkielen puhuja käyttivät todennäköisemmin erilaisia ”keskustelutaktiikoita”, kuten *ymmärtämisen varmistamista (comprehension checks)*, *vahvistamista (confirmation checks)*, *selventämispyyntöjä (clarification requests)* sekä *toistamista (repetition)*. (Mitchell ja Myles 2004, 166-167.) Näistä kolme ensimmäistä Ellis (2003, 70-71) mainitsee merkitysneuvottelustrategioina (ks. luku 3.2.1).

Vuorovaikutus-hypoteesin näkökulmasta nämä taktiikat ovat hyödyllisiä kielen oppimisessa, sillä niiden kautta keskustelukumppanit voivat säädellä toisen kielen syötöstä niin, että se on sopivampaa kielen oppijan kehitystasolle. Palaten Krashenin $i+1$ tason ajatukseen, näiden taktiikoiden avulla voidaan löytää tuo syötöksen taso, joka on oppijalle sopiva. (Mitchell ja Myles 2004, 166-167.) Yhteys löytyy myös sosiokulttuurisen teorian lähikehityksen vyöhykkeen ajatukseen, kun kieliaines muokkautuu yksilön taitotason rajoille. Tässä opettajalla on iso merkitys, kun hän muokkaa kieliainesta oppilaan kannalta optimaaliseksi. Huomioitavaa kuitenkin on, että vaikka Krashenin ajatus $i+1$ tasosta ja lähikehityksen vyöhykkeen idea muistuttavat toisiaan, niissä on eroja; Krashenin teoria käsittelee kielen syötöksen laatua ja sen merkitystä kielen oppimiselle, kun taas lähikehityksen vyöhykkeessä keskeistä on kielen kehittyminen yhteistoiminnan kautta (Thorne 2000, 226).

Yllämainituista keskustelutaktiikoista puhuttaessa tulee esiin termi *negotiation for meaning* eli *merkitysneuvottelu* (Mitchell ja Myles 2004; Johnson 2008; Ellis 2003). Merkitysneuvottelu tarkoittaa yksinkertaisesti vuorovaikutuksessa ilmenevien kommunikaatio-ongelmien ratkaisemista erilaisten keskustelutaktiikoiden tai strategioiden avulla. Johnsonin (2008, 89) mukaan merkitysneuvottelut ovat keskeinen idea vuorovaikutus-hypoteesissa; Kun keskustelukumppanit eivät ymmärrä toisiaan, he neuvottelevat merkityksestä. Vuorovaikutus-hypoteesin mukaan myös kielen oppiminen on todennäköisempää, kun mahdollisuuksia merkitysneuvotteluihin on enemmän, sillä syötöksen muokkaaminen ymmärrettäväksi, saatu palaute ja ilmaisujen uudelleen muotoilu helpottavat ja edistävät kielen oppimista (Ellis 2003, 80).

Longin jälkeen moni tutkija on seurannut vuorovaikutus-hypoteesin ajatusta ja suorittanut samantyyppisiä tutkimuksia. Näiden tutkimusten kautta on

selvinnyt esimerkiksi, millaiset tehtävät todennäköisimmin tuottavat merkitysneuvottelua. Lisäksi on tullut esiin, että merkitysneuvottelua tapahtuu myös sellaisilla pareilla, joissa kumpikaan osapuoli ei ole äidinkielen puhuja tai joista toinen on kielitaidossaan toista kehittyneempi, kunhan tehtävät ovat oikeita. (Mitchell ja Myles 2004, 168-169.) Erilaisiin tehtäviin ja niiden vaikutukseen vuorovaikutuksen toteutumisessa vieraan kielen oppimisessa on keskitytty myös erikseen tutkimuskirjallisuudessa (ks. luku 3.2.2).

Myöhemmät tutkimukset, jotka ovat pyrkineet löytämään linkin vuorovaikutuksen ja kielen ymmärtämisen sekä vuorovaikutuksen ja kielen omaksumisen välillä ovat tuottaneet ristiriitaisia tuloksia. Muutaman esimerkin tuovat esiin Mitchell ja Myles (2004). Kielen ymmärtämisen kohdalla tutkimustuloksista on voitu päätellä, että merkitysneuvottelut parantavat kielen syötöksen ymmärtämistä. Kuitenkaan linkkiä kielen omaksumiseen ei ole yhtä vahvasti löytynyt. Esimerkiksi Loschkyn (1994) kuullunymmärtämistehtäviä sisältävä tutkimus, jossa kohderyhmänä oli japania vieraana kielenä opiskelevat, vahvasti ajatusta siitä, että vuorovaikutuksessa tapahtuva kielen muokkaaminen auttaa kielen ymmärtämistä. Kuitenkaan selkeää linkkiä kielen omaksumiseen ei löytynyt. Päinvastaisiin tuloksiin päätyivät Gass ja Varonis (1994) jotka tutkivat äidinkielen-vieraskielinen puhujapareja vuorovaikutuksellisessa ongelmanratkaisupelissä. Heidän tutkimustulosten perusteella vieraskieliset puhujat sisäistivät kommunikatiivisia strategioita merkitysneuvotteluissa äidinkielen puhujan kanssa. (Mitchell ja Myles 2004, 169-173.) Näin ollen vuorovaikutus siis edisti kielen oppimista.

Mackeyn (1999) tutkimus puolestaan tukee vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen välistä yhteyttä ja korostaa aktiivisen osallistumisen tärkeyttä vuorovaikutuksessa. Hän tutki, voiko vuorovaikutus helpottaa vieraan kielen taitojen kehittymistä, ja tarkoitus oli testata vuorovaikutushypoteesia käytännössä. Tutkimukseen osallistui 34 aikuista englantia toisena kielenä -opiskelijaa, jotka osallistuivat tehtäväpainotteiseen vuorovaikutukseen kuuden englantia äidinkielenään puhuvan henkilön kanssa. Tutkimustulokset kertoivat, että keskustelu vuorovaikutuksessa helpotti englannin kielen kehittymistä. Perusteena oli, että vain niillä osallistujilla, jotka olivat aktiivisia vuorovaikutuksessa, näkyi selkeitä todisteita kielen kehityksestä. Näin ollen Mackeyn tutkimus osoittaa, että aktiivinen osallistuminen keskusteluun vuorovaikutuksessa voi vaikuttaa merkittävästi kielen kehittymiseen. (Mackey 1999, 557-576.)

Lopulta ristiriitaisuudet eri tutkimustulosten välillä kuitenkin osoittavat, että vahvempia teoreettisia malleja tarvitaan, jotta linkki vuorovaikutuksen ja kielen omaksumisen välillä voitaisiin selkeämmin osoittaa. (Mitchell ja Myles 2004, 173.) Lisäksi Ellis (1999, 223) toteaa, että suurta osaa vuorovaikutushypoteesiin pohjautuvasta tutkimuksesta ei ole suoritettu luokkahuonetilanteissa vaan järjestetyissä koetilanteissa, minkä vuoksi siitä, miten ja milloin merkitysneuvottelua tapahtuu luokkahuoneessa, ei tiedetä paljon.

Krashenin teoriaan linkittäen ero input-hypoteesin ja vuorovaikutushypoteesin välillä on se, että edellinen pitää ymmärrettävää syötöstä riittävänä kielen oppimiselle, kun taas jälkimmäinen pitää vuorovaikutusta tarpeellisena,

jotta syötös voidaan muokata ymmärrettäväksi. Long keskittyikin tutkimuksissaan aluksi merkitysneuvottelujen merkitykseen ymmärrettävän syötöksen muokkaamisessa, ennen kuin myöhemmin toi esiin merkitysneuvottelujen muita kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten sen, että merkitysneuvottelujen kautta kielen oppija saa mahdollisuuden muotoilla viestinsä uudelleen (Ellis 2003, 23). Näin yhteys vuorovaikutushypoteesin ja Swainin output-hypoteesin väliltä löytyy myös, sillä merkitysneuvottelut voivat luoda mahdollisuuksia pakotetulle tuotokselle. Esimerkiksi vuorovaikutustilanne, jossa kielen oppijaa johdatellaan muotoilemaan lauseensa uudelleen ja kieliopillisesti tarkemmin, ohjaa oppijaa miettimään tuotostaan uudelleen ja muodostamaan kieliopillisesti tarkemman muodon. (Ellis 2003, 72.) Näin ollen vuorovaikutus-hypoteesi vaatii syötöksen lisäksi myös tuotosta kielen oppijan puolelta. Kuitenkin vielä korostettakoon, että vuorovaikutustilanteissa tapahtuvat merkitysneuvottelut ovat keskeisintä vuorovaikutushypoteesissa.

Gass (1997) nimeää erikseen näkökulman, joka yhdistää syötöksen ja vuorovaikutuksen, ja kutsuu sitä termillä *input-interaction perspective*, eli *syötös-vuorovaikutus näkökulma*. Tässä tulee esiin juuri se ajatus, mikä vuorovaikutusteoriassakin on keskeistä: syötös ja sen muokkaaminen vuorovaikutuksen kautta muodostavat perustan kielen kehittymiselle. (Gass 1997, 86-87.) Siirryn seuraavassa käsittelemään tarkemmin sekä merkitysneuvottelujen, tehtävien että kommunikatiivisuuden merkitystä vieraan kielen oppimisessa.

3.2 Kommunikointi vieraan kielen oppimisessa

3.2.1 Merkitysneuvottelut

Keskustelun ylläpitäminen on usein vaikeaa kielen oppijoille, koska heillä ei yksin ole riittäviä kielellisiä resursseja ymmärtää tai tulla ymmärretyksi. Tämän vuoksi tarvitaan strategioita, joiden avulla he voivat selvittää viestin merkitystä tai kiertää omat kielitiedolliset puutteensa. (Ellis 2003, 69.)

Vuorovaikutushypoteesin yhteydessä tuli keskeisesti esiin merkitysneuvottelu, jolle annettiin tärkeä rooli vuorovaikutuksessa ilmenevien ongelmien ylittämässä. Mainittua tuli myös, että merkitysneuvottelua voi tapahtua muillakin kuin äidinkielisellä ja vieraskielisellä puhujalla, kunhan tehtävät ovat oikeita (Mitchell ja Myles 2004, 168-169). Ellis (2003) määrittelee merkitysneuvottelut niiksi strategioiksi, joita käytetään vuorovaikutuksessa ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen kyseisessä vuorovaikutustilanteessa. Hän mainitsee neljä yleisimmin tutkimuksissa ilmennyttä strategiaa, joista kolme tuli esiin jo aikaisemmin: ymmärtämisen varmistaminen, selvennyspyyntö, vahvistaminen, ja *uudelleen muotoilu (recasts)*. (Ellis 2003, 70-71.) Tässä toistamisen (ks. luku 3.1.3) tilalla on uudelleen muotoilu.

Merkitysneuvotteluissa kielen oppija on yleensä se, johon toiminta kohdistuu. Keskustelukumppani esimerkiksi pyytää selventämään jonkin asian. Kommunikaatio-ongelma ei toki ole aina lähtöisin oppijasta, vaan se voi olla

myös keskustelukumppanin puheessa, jolloin merkitysneuvottelun aloitteen voi tehdä kumpi tahansa osapuoli. (Ellis 2003, 72, 74.) Ellis (2003) kuitenkin erottaa merkitysneuvotteluista kommunikatiiviset strategiat, jotka ovat kielen oppijan käyttämiä keinoja silloin, kun hänellä ei ole edellytettävää kielellistä tietoa ilmaista asiaansa. Kommunikatiivisia strategioita ovat esimerkiksi *jonkin läheisen ilmaisun käyttö (approximation)*, *omin sanoin kertominen (paraphrasing)* ja *sanojen yhdistäminen (word coinage)*. Myös avun pyytäminen on kommunikatiivinen strategia. (Ellis 2003, 70-76.) Tällöin oppija voi tukeutua keskustelukumppaniin apua pyytämällä, mikä eroaa esimerkiksi selvennyksen pyytämisestä, joka on merkitysneuvottelutaktiikka.

Ellis (2003) määrittelee merkitysneuvottelut siis strategioiksi, joita käytetään, kun vuorovaikutuksessa ilmenee vaikeuksia. Kingingerin (1996) näkemys merkitysneuvotteluista, johon Lee (2000) viittaa, eroaa tästä määrittelystä. Kingingerin mukaan merkitysneuvottelut eivät ole tarpeellisia vain kommunikatio-ongelmissa, vaan ne ovat vuorovaikutuksen ydin, neuvottelevaa kielen käyttöä. Ellis toki erottaa kommunikatiiviset strategiat merkitysneuvotteluista, jolloin Kingingerin näkemyksen voisi ajatella sisältävän nämä molemmat. (Ellis 2003, 70-71; Kinginger 1996, Leen 2000, 8-9 mukaan.) Leen (2000) määritelmä myötäilee Kingingerin (1996) näkemystä, kun sen mukaan neuvottelu on vuorovaikutusta, jossa puhujat tulevat toimeen, saavuttavat yhteisymmärryksen, tekevät järjestelyjä, ratkaisevat ongelman tai sopivat jonkin asian neuvotellen ja keskustellen, ja kielen käytön tarkoitus on suorittaa jokin tehtävä sen sijaan että harjoiteltaisiin jotain tiettyä kielen muotoa. (Lee 2000, 9.)

Willis (1996, 47) pohtii vuorovaikutusta kielitaidoissaan eritasoisten oppilaiden välillä ja tuo esiin, että heikommat oppilaat voivat hyötyä kuuntelemalla parempaa oppilasta, ja puolestaan parempi oppilas voi kehittää kielitaitoaan joutumalla esimerkiksi uudelleen muotoilemaan sanomisiaan tai selittämään asioita toisin sanoin. Näin ollen merkitysneuvotteluista tai kommunikatiivisista strategioista voi olla hyötyä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, sekä kuuntelevalle oppilaalle, johon viestin muokkaaminen kohdistuu että oppilaalle, joka joutuu muokkaamaan ilmaisuaan ymmärrettävämmäksi. Toisaalta, kuten Willis (1996, 47) toteaa, on hyvä, jos ryhmiä vaihdellaan niin, että taidokkaamat eivät aina joudu heikompien kanssa työskentelemään, etteivät he turhaudu joutuessaan aina selventämään puhettaan. Ellis (2003, 79-80) tuo vielä esiin kolme Pican (1992; 1994) mainitsemaa merkitysneuvottelujen hyötyä kielen oppijoille: Ne auttavat syötöksen muokkaamisessa ymmärrettäväksi, antavat palautetta oppijan vieraan kielen käytöstä sekä ohjaavat oppijaa muokkaamaan omaa tuotostaan. Lisäksi kommunikatiiviset strategiat voivat tarjota oppilaille välineitä prosessoida vierasta kieltä vuorovaikutuksessa sen sijaan, että vaihtaisivat kommunikaatiokieltä omaan äidinkieleensä.

Merkitysneuvottelustrategiat ovat keskeisiä myös opettajalle, sillä niitä käyttämällä hän voi tukea oppimista. Willisin (1996) mukaan esimerkiksi asian uudelleen muotoilu on opettajille yleistä, kun he muokkaavat puhettaan oppilaille ymmärrettävämmäksi. Hän huomauttaa kuitenkin, että opettajien tulisi olla tarkkoja siinä, miten he muokkaavat puhettaan luokkahuoneessa, sillä liika

selkeys tai puheen hidastaminen voi tuottaa oppilaille vaikeuksia ymmärtää kieltä luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa. (Willis 1996, 12.) Lopulta merkitysneuvottelut linkittyvät myös Swainin output-hypoteesin metakielelliseen tehtävään: mahdollisuuden reflektoida omia kielitaidon haasteita muiden kanssa (ks. luku 3.1.2). Myös Gass (1997, 86, 131) tunnustaa vuorovaikutuksessa muokatun syötöksen tärkeyden kielen oppimiselle, mutta huomauttaa kuitenkin, että merkitysneuvottelun ei voi sinällään väittää johtavan automaattisesti kielen oppimiseen vaan sen avulla oppimista voi helpottaa.

3.2.2 Tehtävät oppimisessa

Tehtäviä (tasks) on alun perin käytetty tutkimusten aineiston keruun välineenä, mutta myöhemmin niistä on kiinnostuttu myös itsessään tutkimuskohteena. Juuri input- ja vuorovaikutushypoteesit ovat innoittaneet useisiin tehtäviin kohdistuviin tutkimuksiin. Tehtävistä on tullut hyvin keskeisiä myös opetuksessa, kuitenkin niiden käytössä on eroja. (Ellis 2003, 21-23, 26-27.) Käsitteen tehtävä määrittely ei vaikuta olevan yksiselitteistä, ja erilaisilla tehtävillä on erilaisia tavoitteita ja ne voivat keskittyä kielitaidon eri osa-alueisiin. Ellis (2003) selventää, että tehtäviä käsittelevä tutkimus- ja opetuskirjallisuus olettaa, että tehtävä suuntautuu yleisesti suulliseen kielen käyttöön. Tehtävänanto ja sen toteuttamisen suunnittelu voivat toki vaatia esimerkiksi lukemista tai kirjoittamista, mutta tehtävän suoritukseen tarvitaan suullisia taitoja. (Ellis 2003, 6-7.) Willis (1996, 23), joka myös käsittelee tehtäväpainotteista oppimista, määrittelee tehtävän olevan aktiviteetti, jossa oppija käyttää kohdekieltä kommunikatiiviseen tarkoitukseen saavuttaakseen jonkin lopputuloksen.

Ellis (2003) määrittelee tehtävän olevan *suunnitelma (workplan)*, joka vaatii oppijoita prosessoimaan kieltään käytännöllisesti. Keskeistä on merkityksen viestiminen, ja että oppija käyttää omia kielellisiä resurssejaan. Tarkoitus on ohjata käyttämään kieltä autenttisesti eli siten, että se muistuttaa kielen käyttöä todellisissa tilanteissa. Vaikka kielen käyttäminen nousee tärkeänä tavoitteena esille, tehtävällä on myös oltava selkeä lopputulos, joka kertoo, milloin tehtävä on suoritettu. Tällä lopputuloksella ei kuitenkaan välttämättä ole mitään pedagogista merkitystä vaan tärkeämpiä ovat ne kognitiiviset ja kielelliset prosessit, joita käytetään tehtävän suorittamisessa. Näin ollen lopputulos ei yksinään riitä, vaan tavoite tulee myös täyttyä. Ellis vielä erottaa tehtävän (*task*) *harjoituksesta (exercise)*, joista edellinen on merkityspainotteinen ja vaatii enemmän kommunikatiivisia kielenkäyttötaitoja, ja jälkimmäinen keskittyy enemmän kielelliseen muotoon. Toki erottelu ei aina ole näin yksiselitteinen, kun esimerkiksi jotkin tehtävät voivat ohjata käyttämään tiettyä kieliopillista muotoa. (Ellis 2003, 3-5, 8-10, 16.)

Ellis (2003) tuo esiin eri tutkimusten kautta löytyneitä tekijöitä, joiden on nähty vaikuttavan vuorovaikutuksessa tapahtuvaan merkitysneuvotteluiden ja kommunikaatiostrategioiden toteutumiseen sekä kommunikatiiviseen tehokkuuteen. Esimerkiksi kun tehtävän suorittaminen vaatii jonkin tiedon välittämistä, merkitysneuvottelujen määrä kasvaa. Toiseksi, suljettujen tehtävien on todettu tuottavan enemmän merkitysneuvotteluja kuin avoimien, vaikka sulje-

tut eivät välttämättä tarjoa mahdollisuuksia pidemmille keskusteluvuoroille, joita avoimet tehtävät voivat antaa. Myös tuttu aihe ja kertomuksellinen dialogi tuottavat enemmän merkitysneuvotteluja kuin hankala aihe tai kuvaileva keskustelu. Lopulta kognitiivisesti haasteellisemmat tehtävät, joissa vaaditaan esimerkiksi tilanteen ulkopuolisen tiedon soveltamista, ovat kommunikatiivisesti tehokkaampia. (Ellis 2003, 78, 85-96.)

On mielenkiintoista, että tutkimustulosten mukaan suljetut tehtävät tuottavat avoimiin verraten tehokkaampaa kommunikointia. Voisi helposti ajatella, että kun on olemassa vain yksi oikea vastaus, vuorovaikutus rajoittuu, eikä oppilaille ole niin paljon sanottavaa aiheeseen. Ellis (2003) perustelee tätä Longin (1989) avulla todeten, että avoimissa tehtävissä on suurempi mahdollisuus luovuttaa kommunikoinnin haasteissa, kun suljettu tehtävä pakottaa viemään keskustelua eteenpäin ratkaisun löytymiseksi. Esitetyt tutkimustulokset ovat osin ristiriitaisia, ja Ellisin mukaan vain ehdotuksia siitä, millaisten tehtävien nähdään tuottavan oppimiseen johtavaa vuorovaikutusta. Lisäksi vuorovaikutuksen laatuun on nähty vaikuttavan tehtävän tyyppin lisäksi osallistujan rooli, tehtävän toistuminen, osallistujien keskinäinen tuttuus sekä saadun palautteen laatu. (Ellis 2003, 89-100.)

Tehtävillä on merkitystä myös opettajan näkökulmasta siten, että niiden avulla opettaja saa näyttöä oppilaiden kielitaidosta, kun he eivät pyri kieliopilliseen tarkkuuteen. Täten opettaja saa todisteita siitä, miten oppilas selviytyisi todellisissa kommunikaatiotilanteissa. Lisäksi, ellei oppilaille tarjota tilaisuuksia tällaisiin aktiviteetteihin, heidän kielitaitonsa ei välttämättä kehity niin, että he kykenisivät kommunikoimaan sujuvasti ja tehokkaasti. (Ellis 2003, 1.)

Tehtäviä voi käyttää opetuksessa eri tavoin. Ne voivat olla joko erillisenä aktiviteettina oppitunnilla ja niiden kautta harjoitellaan jotain jo esiteltyä ja käsiteltyä kielen muotoa. Näin tehtävät nähdään keinona aktivoida oppijan kielitaitoa ja kehittää sujuvuutta. Keskeistä on oppisisältö, jota käsitellään kommunikatiivisten tehtävien kautta. Tällaista tapaa käyttää tehtäviä opetuksessa Ellis kutsuu *tehtävien tukemaksi kielen opettamiseksi* tai *task-supported language teaching*, ja erottaa sen *tehtäväpainotteisesta kielen opettamisesta*, *task-based language teaching*. Jälkimmäisessä tavassa tehtävät ovat pohjana koko kielen opetussuunnitelmalle; oppiminen rakentuu erilaisten tehtävien ympärille. Painotus on oppisisällön sijaan siinä, miten tehdään. (Ellis 2003, 27-34.) Willisin (1996) mukaan tehtäväpainotteisessa oppimisessä tavoitteena on luoda tehtävien kautta todellisia merkityksiä kielen käytölle sekä tarjota luonnollinen ympäristö kielen opiskelulle. Painotus on oppilaiden toiminnassa pari- ja ryhmätehtävien myötä, ja opettajan rooli on ohjata toimintaa. (Willis 1996, 1, 40-41.)

Lisäksi yksi tehtäväpainotteisen oppimisen tavoitteista on kehittää oppilaiden strategista kompetenssia (ks. Canale 1983 luku 2.2.3), jotta he voisivat tehokkaammin käyttää omia kielellisiä resurssejaan kommunikatiivisesti (Ellis 2003, 84). Sekä tehtäväpainotteinen että tehtävien tukema kielen opetus pyrkivät kommunikatiivisuuteen opetuksessa. Tehtävät ovat täten tärkeä osa *kommunikatiiviseksi kielen opetuksiksi* kutsuttua vieraan kielen opettamisen lähestymistapaa. (Ellis 2003, 27.)

3.2.3 Kommunikatiivinen kielen opettaminen

Kommunikatiivinen kielen opettaminen pyrkii kehittämään oppilaiden kykyä käyttää kieltä todellisissa kommunikointitilanteissa. Sen tavoitteena on, että oppilas pystyy sekä toimimaan vuorovaikutustilanteissa että välittämään ja vastaanottamaan informaatiota. (Ellis 2003, 27.) Luokkahuoneen toiminnan näkökulmasta kommunikatiivisen lähestymistavan takana on ajatus, että kieltä opitaan käyttämällä sitä luokkahuoneen toiminnan kielenä, *“learning language by doing”* (Cook 2001a, 214). Kuten yllä esitettiin, tehtävien käyttö opetuksessa on yksi tapa tuoda kommunikatiivisuutta opetukseen. Cookin (2001a) mukaan siinä korostuu luokkahuoneen merkitys kommunikatiivisena ympäristönä ja luokkahuoneen kommunikointi tärkeänä kommunikoinnin muotona. Hän toteaa, että kaikkien tehtävien ei tarvitse olla luokan ulkopuolisen maailman mallintamista. (Cook 2001a, 212.)

Käytännössä kommunikatiivisella lähestymistavalla on opetuksessa eri aseteita. Howatt (1984) tekee jaon heikkoon ja vahvaan versioon. Heikko tarkoittaa, että kommunikatiivisia aktiviteetteja käytetään osana tunteja, jotta oppilaat saavat mahdollisuuksia harjoitella kommunikatiivista kielen käyttöä. Nämä aktiviteetit liittyvät opetuksessa käsiteltäviin asioihin, millä varmistetaan se, että ne eivät ole vain irrallisia aktiviteetteja. Vahvan version mukaan kieli opitaan kommunikaation kautta. Tavoitteena ei ole vain aktivoida oppilaan sisäistä kielitaitoa kommunikatiivista harjoittelua varten vaan koko kielen systeemi opitaan kommunikatiivisten aktiviteettien kautta. Howatt kuvailee heikkoa versiota sanoin *“learning to use English”* eli tavoitteena on oppia käyttämään kieltä. Vahvaa versiota hän kuvailee puolestaan sanoin *“using English to learn it”*. Näin englantia opitaan käyttämällä sitä kommunikatiivisissa tilanteissa eikä sen käyttöä vain harjoitella. (Howatt 1984, 279.) Kommunikatiivisen opetuksen heikko ja vahva versio heijastuvat tehtävien tukemaan ja tehtäväpainotteiseen opetukseen. (Ellis 2003, 28.)

Cookin (2001a) mukaan kommunikatiivisella lähestymistavalla ei ole suoranaista näkökulmaa vieraan kielen oppimiseen. Hän kuitenkin lisää, että sen kautta voidaan oppimisen ajatella tapahtuvan automaattisesti oppilaiden ollessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa merkityksellisellä tavalla. Näin löytyy yhteys vuorovaikutushypoteesiin, jossa vuorovaikutus nähdään keskeisenä kielen oppimiselle (ks. luku 3.1.3). Lisäksi kommunikatiivinen lähestymistapa näkee oppilaiden kielen itsenäisenä ja kehittyvänä prosessina ja sallii myös virheiden tekemisen osana tätä prosessia. (Cook 2001a, 215–216).

Myös sosiokulttuurisen teorian voi nähdä heijastuvan kommunikatiivisesta lähestymistavasta. Muun muassa Harjanne (2008, 119) ottaa kantaa sosiokulttuurisen idean ja kielen oppimisen yhteyteen toteamalla, että vuorovaikutuksen rooli on kielen oppimisessa keskeinen: oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja näkyvän vuorovaikutuksena. Vuorovaikutus on keskeistä myös kommunikatiivisessa opetuksessa. Kuitenkin sosiokulttuurisen teorian ja kommunikatiivisen kielen opetuksen ideologian välillä on myös sanottu olevan eroa. Esimerkiksi Lantolf (2000) tuo esiin näiden kahden näkökulman käsi-

tyseron ajattelun ja puhumisen kohdalla. Kommunikatiivisesta näkökulmasta ajattelu ja puhuminen ovat erillisiä toimintoja, ja puhuminen nähdään vain ajatusten tuomisena julkisiksi. Sosiokulttuurisen teorian mukaan puolestaan ajattelu ja puhuminen liittyvät tiukasti yhteen, ja puhuminen täydentää ajatuksia. (Lantolf 2000, 7.)

Lopulta Harjanteen (2008) mukaan keskeistä kommunikatiivisessa vieraan kielen opettamisessa on kehittää oppilaiden kykyä merkitykselliseen kielen tuottamiseen ja kommunikointiin vuorovaikutustilanteissa. Brownin (2007, 53-54) mukaan vuorovaikutuksellisissa luokkahuoneissa voi todennäköisesti nähdä pari- ja ryhmätyöskentelyä, autenttista kielen käyttöä, merkityksellistä kommunikointia, spontaania viestintää sekä todellisen elämän tilanteita varten valmistautumista erilaisten tehtävien kautta.

3.3 Yhteenvetoa

Tässä luvussa on esitelty erilaisista näkökulmista *vuorovaikutuksen merkitystä kielen oppimiselle*. Erilaiset teoriat ovat eri linjoilla siitä, mitä kielen oppimiseen tarvitaan: Input-hypoteesi (esim. Krashen 1983) ei edellytä kielen oppimiselle muuta kuin riittävää kielen syötöstä, kun output-hypoteesi (esim. Swain 1995, 2000) ja vuorovaikutusteoriat (esim. Long) näkevät tuotoksen tai vuorovaikutuksen oleellisena vieraan kielen oppimiselle. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös merkitysneuvotteluissa, tehtävissä ja kommunikatiivisessa näkökulmassa. Merkitysneuvottelut ovat keskeinen strategia selvittää vuorovaikutuksessa ilmenevistä kommunikaatio-ongelmista, ja ne nähdään kielen oppimista helpottavana tekijänä (Ellis 2003; Gass 1997). Tehtävät puolestaan ovat kommunikatiivista kielen käyttöä vaativia aktiviteetteja, joissa oppilaat käyttävät omaa todellista kielitaitoaan todellisissa tai sitä vastaavissa kielen käytön konteksteissa (Ellis 2003). Lopulta kommunikatiivinen lähestymistapa näkee oppimisen toiminnan kautta keskeisenä; Kieltä opitaan käyttämällä sitä toiminnan välineenä oppitunneilla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Cook 2001a; Ellis 2003). Näin tässä luvussa esitetyt ideat ovat samoilla linjoilla edellisessä luvussa esitettyjen sosiokulttuuristen ajatusten kanssa: Vuorovaikutuksen rooli on keskeinen oppimisessa. Kuten Harjanne (2008, 119) toteaa, se on paljon muutakin kuin merkitysneuvottelua, kun oppimisen ajatellaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja ilmenevän vuorovaikutuksena. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan sitä, mikä vuorovaikutuksen rooli on käytännössä, vieraan kielen oppimisen kontekstissa.

4 VUOROVAIKUTUS VIERAAN KIELEN LUOKASSA

Tässä luvussa käännetään katse teoriasta lähemmäs käytäntöä ja pohditaan, millaisena vuorovaikutus nähdään luokkahuoneen kontekstissa. Esiin nousee myös haasteita, joita vuorovaikutuksen toteuttamisessa voi tulla vastaan. Tärkeä seikka on opettajan rooli vuorovaikutuksen ohjaajana. Vaikka Cook (2001a, 141) väittää, että luokkahuoneopetus on pääasiallinen tai ainoa paikka, missä vierasta kieltä on tarjolla, jos sillä ei ole virallista asemaa ympäröivässä yhteiskunnassa, ei tilanne ole tällainen esimerkiksi Suomessa, missä myös tämä tutkimus on toteutettu. Taavitsainen ja Pahta (2003, 5) pohtivat englannin kielen roolia Suomen näkökulmasta ja tuovat esiin, että Englantia on tarjolla monissa erilaisissa ympäristöissä, niin todellisissa kuin virtuaalisissa, kun ympärillä on musiikkia, televisiosarjoja, elokuvia, pelejä, sekä sosiaalista mediaa. Vieraan kielen opetuksen tarkastelu luokkahuoneen kontekstissa on kuitenkin tärkeää, sillä se on arkipäivää valtaosalle suomalaisista peruskoululaisista.

Aluksi pohdin millaisena vuorovaikutus näyttäytyy luokkahuoneen kontekstissa kirjallisuuden pohjalta. Tämän jälkeen tuon esiin tekijöitä, joilla voi nähdä olevan vaikutusta vuorovaikutukseen osallistumiseen. Lopulta pohdin vielä, mikä rooli opiskeltavalla vieraalla kielellä itse asiassa on vieraan kielen luokassa sekä miten opettajan ja oppilaiden äidinkieli näyttäytyy oppituntien vuorovaikutuksessa. Vieraan kielen ja äidinkielen rooleihin liittyen esittelen myös kolme aikaisempaa Suomessa toteutettua tutkimusta vieraan kielen opetuksen alalta.

4.1 Vieraan kielen luokkahuone ja vuorovaikutus

4.1.1 Vuorovaikutuksen muotoja

Ero muiden aineiden ja vieraan kielen luokkahuoneen välillä on se, että vieraan kielen luokassa opetettava kieli on paitsi opetuksen kohde myös oppimisen vä-

line. (Cook 2001a, 144.) Tämä vaikuttaa myös vuorovaikutukseen vieraan kielen luokassa, kun kieli, jolla toimitaan, ei olekaan oppilaiden äidinkieli.

Cook (2001a) esittelee tyypillisen luokkahuoneen vuorovaikutuksen mallin, IRF -rakenteen (*initiation, response, feedback*). Mallin mukaan opettaja tekee aloitteen (*initiation*), esimerkiksi kysymyksen, johon oppilas *vastaa (response)*, jonka jälkeen opettaja antaa vielä *palautteen (feedback)* oppilaan vastaukselle, joka voi olla esimerkiksi vastauksen toistaminen ja hyväksyminen tai sen laajentaminen. IRF -rakenne tuo esiin hyvin yleisen piirteen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa: Opettajalla on valta ohjata puheenvuoroja luokassa. Cook väittääkin, että jopa 70 prosenttia luokkahuoneen puheesta on opettajasta lähtöisin. (Cook 2001a, 143.) Samoilla linjoilla on muun muassa Ernst (1994, 293) pohtiesaan, että vieraan kielen luokkahuoneiden tutkimus on paljastanut opettajan olevan tunneilla eniten äänessä.

Lee (2000) puolestaan esittää kaksi näkökulmaa kommunikoinnille vieraan kielen luokkahuoneessa. Ensinnäkin, kommunikointi etenee usein kysymys-vastaus -kaavan mukaan, eli luokkahuonekeskustelussa opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Myös opetusmateriaalit usein seuraavat tätä mallia, kun ne tarjoavat mallin kysymys-vastaus -kaavasta, kuten kommunikatiivinen drilli, jossa oppilaille tarjotaan valmiiksi kysymykset, joiden mukaan keskustelu parin kanssa etenee. Toisesta näkökulmasta kommunikoinnin nähdään puolestaan merkitysten ilmaisuna, tulkintana ja neuvotteluna. Jälkimmäinen on keskeinen Leen teoksessa, joka käsittelee tehtäviä ja kommunikointia kielen luokkahuoneissa. (Lee 2000, 4.) Näistä kahdesta näkökulmasta kysymys-vastaus -kaava on IRF -rakenteen kaltainen, kun jälkimmäisen mukaan keskustelun luokassa ei tarvitse olla vain kysymysten esittämistä ja niihin vastaamista, vaan myös esimerkiksi ongelmanratkaisua, jolloin oppilaat joutuvat pohtimaan ja neuvottelemaan, sekä muovaamaan kieltään tarpeen mukaan.

Cookin (2001a, 143-144) mukaan IRF -rakenne liittyy erityisesti akateemiseen ja audiolingvaaliseen opetustyyliin. Huomautettakoon, että audiolingvaalisuus yhdistyy siis behaviorismiin strukturalistisen lingvistiikan kautta (Block 2003, 13; Lee 2000, 1-2). Cook (2001a) jatkaa, että myös jotkut kommunikatiivisuuteen pyrkivät aktiviteetit saattavat olla samaan tyyliin strukturoituja, vaikka kommunikatiivinen opetusmetodi osittain välttelee tätä rakennetta, koska se rajoittuu luokkahuoneen kieleen eikä ole yleisesti sovellettavissa. (Cook 2001a, 143-4.) Aikanaan siirtyminen kielioppia painottavasta opetuksen ideologiasta kommunikatiivisuutta painottavaan ei tarkoittanut käytännön tasolla yhtäkkistä muutosta opetusmenetelmissä. Harjanne (2008, 111-112) tuo esiin, että vaikka kommunikatiivisuus on terminä tuttu, sitä ei välttämättä osata soveltaa opetuksessa, ja esimerkiksi kokeneemmat opettajat saattavat helposti toimia aikaisempien, vanhojen opetuksen periaatteiden mukaan. Esimerkiksi Leen (2000) mukaan audiolingvaalinen perimä näkyi kommunikatiivisissa aktiviteeteissa, joista kaksi paljon käytettyä olivat juuri edellä mainitut kommunikatiiviset drillit sekä luokkakeskustelut. Molemmat aktiviteetit ovat melko yksinkertaisia ja opettaja-johtoisia, vaikka avoimemmat kysymykset antavat mahdollisuuden oppilaille

vastata omien kokemusten ja mielipiteiden mukaan sen sijaan, että lauseet olisi valmiiksi annettu muutettavaksi pyydettyyn muotoon. (Lee 2000, 2-4.)

Ellis (1999) pohtii luokkahuoneen vuorovaikutusta sen kautta, mikä on vuorovaikutukseen ohjaava tekijä. Vuorovaikutusta voi ohjata opettaja, mutta myös annettu aktiviteetti ja sen tavoitteen saavuttaminen. Toki usein opettaja kontrolloi jonkin aiheen ympärille asettuvaa keskustelua esimerkiksi valitsemalla aiheen ja ohjailemalla keskustelun kehitystä. Jos keskustelu puolestaan ohjautuu enemmän aiheen kautta, johon oppilaat pääsevät vaikuttamaan, heillä on suurempi mahdollisuus päästä edes hetken ajaksi kontrolloimaan keskustelua voidessaan vaikuttaa siihen, mistä puhutaan. (Ellis 1999, 216-217.)

Mitä tulee opettajajohtoisuuteen, useat metodit ovat pyrkineet kasvattamaan oppilaiden puheen määrää, kuten juuri audiolingvaalinen metodi sekä tehtäväpainotteinen oppiminen. Toisaalta, joidenkin metodien mukaan opettajan puhetta ei pitäisi vähentää. Yhtenä argumenttina tähän on esimerkiksi se, että opettajan puheen kautta oppilaat saavat ainakin täsmällisiä esimerkkejä kielestä. (Cook 2001a, 145.) Kuitenkin, kuten Brown (2007, 212) toteaa, vuosikymmenten kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen jälkeen on ymmärretty, että paras tapa oppia toimimaan vuorovaikutuksessa on vuorovaikutuksen kautta. Tätä uskoen oppilaiden tulee osallistua luokan vieraskieliseen vuorovaikutukseen oppiakseen käyttämään kieltä itsenäisesti kommunikointitilanteissa.

4.1.2 Kielen ja vuorovaikutuksen autenttisuus

Oppituntien vuorovaikutuksesta voi myös pohtia, miten autenttista keskustelua luokkahuoneessa voi olla. Kaikkosen (2000) mukaan autenttisuus tulkitaan usein samaksi kuin aitous. Oppimiseen tämä liittyy siten, että kun oppija itse tekee ja kokee, on oppiminen autenttista. Kokeminen nähdään siis keskeisenä autenttiselle oppimiselle. Sama pätee vieraan kielen oppimiseen. (Kaikkonen 2000, 53-54).

Autenttisen vieraan kielen oppimisen ja opetuksen tulee siis pyrkiä aitojen kokemusten hankkimiseen vieraasta kielestä ja sen käytöstä sekä antaa oppijalle mahdollisuuksia testata havaintojaan ja oppimistaan mahdollisimman aidoissa tilanteissa ja aidolla tavalla. (Kaikkonen 2000, 54-55.)

Kuitenkaan monet vieraan kielen opettajat eivät pidä luokkahuoneen kommunikointia aitona, vaan ennen kaikkea kielen harjoitteluna (Cook 2001a, 147). Kielen opiskelu voi usein olla keinotekoisista, ja oppituntien vuorovaikutuksessa aitous saattaa ontua (Kaikkonen 2000, 56). Vuorovaikutuksen autenttisuus vaihtuutaakin olevan hieman ristiriitainen piirre luokkahuoneen vuorovaikutuksessa, eikä tunnu olevan edes selvää, miten aitoja keskustelutilanteita voisi saada aikaan. Autenttista syötöstä voi oppilaille tarjota esimerkiksi äidinkielisten puhujien nauhoitettuna keskusteluna, (Cook 2001a, 146), mutta on toinen seikka luoda mahdollisuuksia todelliseen keskusteluun. Tehtävät opetuksessa on yksi esitetty keino luoda mahdollisuuksia käyttää kieltä merkityksellisesti niin, että

sillä ei pyritä vain kielen käyttöön vaan jonkin lopputuloksen saavuttamiseen (ks. luku 3.2.2). Näin keskustelulla on myös tavoitteellinen eikä vain harjoituskellinen merkitys.

Kaikkosen (2000) mukaan myös opettajan aitous vaikuttaa siihen, miten luonnollista toiminta oppitunneilla on. Kun opettaja toimii omana itsenään, hän pystyy tehokkaammin ohjaamaan oppilaiden oppimista. Oppilaatkin voivat tuolloin kokea saavansa olla omia persooniaan. Paitsi opettajan persoonassa, aitoutta voi vieraan kielen ja kulttuurin kohtaamiseen tuoda myös esimerkiksi aitojen tekstien, oikeiden vieraan kielen puhujien tai esimerkiksi tietoverkkojen kautta. (Kaikkonen 2000, 56-58.)

Kuten Kaikkonen pohtii (2001, 51), vieraan kielen todellinen oppiminen vaatii tietoa kulttuurista sekä kielen käytöstä todellisissa tilanteissa. Tällöin aito tai autenttinen kieli tarkoittaisi kielen käyttöä todellisissa arkipäivän tilanteissa. Vieraskielistä perusopetusta väitöskirjassaan tutkineen Rasisen (2006, 58) mukaan vieraskielisen opetuksen ympäristö on sellainen, jossa todellisia kielenkäytön tilanteita syntyy, kun oppilaat toimivat vieraalla kielellä oikeissa oppimistilanteissa, eikä kieli jää vain objektiksi oppimiselle. Tämä tulee haasteena esiin puolestaan vieraan kielen opetuksessa, kun vieras kieli on selkeämmin oppimisen kohde. Vieraan kielen luokassa täytyy miettiä, miten tarjota mahdollisuuksia autenttiseen kielenkäyttöön.

Vuorovaikutuksen autenttisuutta voi lähestyä myös tehtävien kautta. Tehtäväpainotteiseen oppimiseen (ks. luku 3.2.2) sisältyy ajatus autenttisesta kielen käytöstä ja se, että oppilas käyttää omia kielellisiä resurssejaan. Brown (2007) korostaa, että tehtäväpainotteisessa oppimisessa tehdään ero *kohdetehtävien* (*target tasks*) ja *pedagogisten tehtävien* (*pedagogical tasks*) välillä. Kohdetehtävät ovat aktiviteetteja, jossa vaaditaan todellista kielen käyttöä. Tällainen tehtävä voisi olla esimerkiksi itsestä kertominen työhaastattelussa. Pedagoginen tehtävä puolestaan keskittyy enemmän kielellisiin seikkoihin kuten kielioppiasioihin. Tehtäväpainotteisessa oppimisessa pedagogisilla tehtävillä on kuitenkin tarkoitus valmistaa oppilaita näitä todellisia tilanteita eli kohdetehtäviä varten. Yksi pedagoginen tehtävä voisikin esimerkiksi olla annetun haastattelun esittäminen parin kanssa. (Brown 2007, 51-52.) Tässä yhteydessä Harjanne (2006, 85) käyttää hieman eri termejä ja puhuu viestinnällisten tehtävien jaosta autenttisiin ja pedagogisiin tehtäviin.

4.2 Vuorovaikutukseen osallistuminen

4.2.1 Keskustelun aihe

Kieli ei ole ainoa tekijä kielen opetuksen luokassa, eikä kielen sisällön ja vuorovaikutuksen organisointi pitäisi olla opettajan ainut huomionkohde opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Cook 2001a, 151). Kuten yllä jo todettiin, Elliksen (1999) mukaan keskustelun aihe vaikuttaa oppilaiden osallistumiseen. Jos oppilaat saavat itse vaikuttaa siihen, mistä puhutaan ja heidän sallitaan ottaa

kontrollia keskustelutilanteesta, he ovat motivoituneempia osallistumaan keskusteluun. Ellis hakee tukea ajatuksilleen myös sosiokulttuurisesta teoriasta, jonka lähikehityksen vyöhykkeen idean mukaan oppiminen tapahtuu, kun oppilaat saavat tukea toimiessaan omien taitojensa ylärajoilla. Tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa. Kun oppilaiden kontrolli keskustelutilanteesta pitää oppilaat motivoituneempina keskustelemaan heidän saadessa itse vaikuttaa käsiteltävään aiheeseen, syntyy todennäköisesti enemmän vuorovaikutusta, ja tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä on mahdollista. (Ellis 1999, 219, 224.) Aiheen tuttuuden ja kiinnostavuuden oppilaiden kannalta tuo esiin myös Dörnyei (2001, 76) pohtiessaan, miten motivaatiota voi ylläpitää vieraan kielen luokassa.

Ernst'iltä (1994) löytyy esimerkki aktiviteetista, jonka kautta oppilaille voi antaa enemmän vapautta keskustelussa. Tutkimuksessaan luokan vuorovaikutuksesta hän keskittyi yhteen ryhmäaktiviteettiin nimeltä *talking circle* eli ringissä keskustelu, ja analysoi tarkasti yhtä tällaista videokuvattua tuokiota. Ringissä keskustelu sisälsi viisi eri vaihetta, joissa opettajan ja oppilaiden rooli vuorovaikutukseen osallistujina vaihteli. Opettajan rooli ohjaajana oli välillä suurempi, kun taas hetkittäin opettaja ja oppilaat olivat tasavertaisia keskusteluun osallistujia. (Ernst 1994; ks. myös Ellis 1999.)

Tutkimuksensa pohjalta Ernst (1994) toteaa, että osallistuakseen menestyksekkäästi luokkahuoneen tapahtumiin, oppilailla täytyy olla tietoa keskustelun sisällöstä, taitoa sopivista osallistumisen tavoista sekä tarvittavia kielellisiä resursseja. Ringissä keskustelu on kommunikatiivinen tilanne, jossa on tiettyjä vaatimuksia ja sääntöjä osallistumiselle. Ernst mainitsee myös pedagogisia sovelluksia. Esimerkiksi, jotta oppilaat voisivat käyttää vierasta kieltä keskustelussa, tätä täytyy myös harjoitella oppitunneilla. Tämä sisältää erilaisien keskustelussa tarvittavien taitojen opettelua, kuten puheenvuoron saamisen tai selvennyksen pyytämisen. Kun aihe on mielenkiintoinen tai oppilailla on sanottavaa siitä, he ovat myös motivoituneempia käyttämään erilaisia strategioita kommunikoidmiseen. (Ernst 1994, 315-316.)

4.2.2 Motivaatio

Yksi keskeinen seikka vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta on oppilaan motivaatio vieraan kielen oppitunneilla. Tähän voi Cookin (2001a, 151) mukaan vaikuttaa muun muassa oppilaan tuntemukset opettajasta sekä mahdollinen ahdistuneisuus luokkahuoneessa. Motivaation merkitystä vieraan kielen opetuksessa korostaa Dörnyei (2001), joka tuo esiin useita motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi opettajan oma asenne sekä opetettavaa kieltä että oppilaita kohtaan on tärkeä. Kielestä kiinnostunut ja sen näyttävä opettaja voi saada asenteellaan myös oppilaat osallistumaan. Opettajan kiinnostus siitä, miten oppilaat edistyvät omassa kielitaidossaan viestii, että oppimisella on merkitystä. Yksi tapa osoittaa kiinnostusta oppilaiden edistymisestä on konkreettinen apu. (Dörnyei 2001, 31-34.) Vuorovaikutustaitoja ajatellen tämä apu voisi olla esimerkiksi liikkumista luokassa pari- tai ryhmätehtävien aikaan tarjoten tukea keskusteluun sitä tarvitseville. Näin opettaja voi osoittaa pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaat todella pyrkivät viestimään vieraalla kielellä. Näiden tekijöi-

den lisäksi se, että oppilaalla on toiminnassa tarvittavia taitoja sekä hyvät ohjeet, rohkaiseminen, onnistumisen kokemukset, ahdistuksen vähentäminen ja oppilaan autonomian luominen voivat vaikuttaa vuorovaikutukseen osallistumiseen (Dörnyei 2001, 80-94, 102-108).

Liittyen epävarmuuteen osallistua englanninkieliseen suulliseen vuorovaikutukseen, Hentinen ja Piiskonen (1998) pohtivat pro gradu -tutkielmassaan kieliarkuutta ja ahdistusta alakoulun englannin opetuksessa. Kyselylomakkeen, muutaman oppilaan havainnoinnin sekä yksilöhaastattelujen kautta tutkijat selvittivät, ilmeneekö vieraan kielen arkuutta ja millaista se on luonteeltaan. Tutkimustulokset osoittivat, että oppilailla on kieliarkuutta alakoulussa, ja eniten virheiden tekemisen, vieraalla kielellä puhumisen ja negatiivisen arvioinnin pelkona. Luonteenpiirteet, minäkuva, asenteet, saavutukset ja myös motivaatio nähtiin tekijöinä, jotka vaikuttavat kieliarkuuden esiintymiseen ja voimakkuuteen. Tutkimuksessa ei käsitelty opettajan roolia vaan keskityttiin oppilaiden näkökulmaan. (Hentinen & Piiskonen 1998.)

Affektiivisia tekijöitä on perinteisen englannin kielen opetuksen ja englanninkielisen sisällönopetuksen vertailussa tutkinut myös Pihko (2007). Tutkimukseen osallistui yhteensä 390 peruskoulun seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilasta, joilta kyselylomakkeen avulla selvitettiin englannin opiskeluun liittyvää motivaatiota, kieliminää, kielijännitystä sekä kokemuksia opiskelusta. Tutkimus osoitti muun muassa, että CLIL -oppilaat olivat motivoituneempia opiskeluun kuin englantia perinteisesti vieraana kielenä opiskelevat oppilaat. Kuitenkin myös perinteisen englannin opiskelijoiden motivaatio ilmeni osalla oppilasta samantasoisena kuin CLIL -oppilailla, mutta keskiarvoltaan motivaatio jäi CLIL -oppilaita alemmas, koska perinteisen opetuksen luokissa oli enemmän negatiivisesti kielen opiskeluun suhtautuvia oppilaita. (Pihko 2007, 4-59, 68.)

Affektiiviset, eli tunnetason tekijät, kuten motivaatio ja asenteet vaikuttavat paitsi kielen oppitunneilla myös koulun ulkopuolella siihen, miten oppilas käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa (Pihko 2007, 52-53). Näin koulun kielten opetuksella on vaikutusta oppilaiden kielen käytön asenteisiin myös pitkällä tähtäimellä. Esimerkiksi Dörnyei ja Clément (2001) tutkivat eri kohdekielten oppimisen motivaatiotekijöitä. Yksi tutkimuksen kohde oli tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden alakoulun jälkeen tekemät kielivalinnat. Tutkimuksen mukaan motivaatio eri kielten opiskelussa vaikutti paljon oppilaiden kielivalintoihin. (Dörnyei & Clément 2001, 399-400, 415-416, 423.) Jo alakoulun kielen opetuksessa voi siis muodostua asenteita, jotka vaikuttavat kieleen suhtautumiseen myöhemmin.

Affektiivisia tekijöitä on aikaisemmin käsitellyt myös Krashen (1983), jonka monitoriteoriakokonaisuuteen liittyy yhtenä osana *affektiivinen suodatin* eli *affective filter*. Tämä viittaa tietynlaiseen henkiseen lukkotilaan, johon liittyy oppilaan motivaatio, itseluottamus ja ahdistuneisuus. Jos tämä suodatin on vahva, affektiiviset tekijät estävät oppilasta ottamaan vastaan tarjottua syötöstä ja näin kielen omaksumista ei tapahdu. Oppijan täytyy olla avoin kielen syötökselle. (Krashen 1983, 3.) Krashenin ja Terrelin (1988) mukaan ne kielen käyttäjät, joilla

on motivaatiota ja positiivinen minäkuva, omaksuvat toista kieltä paremmin. Lisäksi paras ympäristö kielen oppimiselle on silloin, kun ahdistuneisuuden taso on matala. (Krashen & Terrel 1988, 38.)

4.2.3 Vuorovaikutuksen kontrolli

Xie (2010) esittelee artikkelissaan osan laajemmasta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutusta tutkivasta projektista, joka toteutettiin eräässä Kiinan yliopistossa. Yksi keskeinen tutkimuskysymys oli, mitkä tekijät opettajan vuorovaikutuksessa johtavat siihen, että oppilaat eivät osallistu tunneilla. Tutkimukseen osallistui kaksi opettajaa, joiden tunteja seurattiin ja kuvattiin. Videoita näytettiin kuvausten jälkeen opettajille ja muutamille oppilaille, jotka saivat kommentoida toimintaansa. Sosiokulttuurisen teorian ajatus vuorovaikutuksen tärkeydestä kielen oppimisessa oli tutkimuksen analysoinnin perustana. (Xie 2010, 10-13.)

Tutkimustulosten mukaan molemmat opettajat kontrolloivat luokan vuorovaikutusta melko tiukasti toimien IRF -mallin mukaisesti, seuraten tunti-suunnitelmia ja hyväksyen oppilaiden vastauksia vain, jos ne sopivat tehtyihin suunnitelmiin. Xie pohtii yleisellä tasolla, että tällainen kontrolli vaikutti oppilaiden osallistumiseen, kun oppilaille ei tarjoudu mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Lisäksi opettajat saattavat olla tottuneita auktoriteettiinsa ja näin eivät uskalla päästää irti kontrollista tai paljastaa omaa rajallista kielen osaamistaan. Xie ehdottaa, että opettajien tulisi tarkastella kriittisesti omia uskomuksiaan sekä vuorovaikutuskäyttäytymistään muuttaakseen opetustyyliään. Kontrollia voisi tunneilla yleisestikin vähentää ja oppilaille voisi antaa mahdollisuuksia valita itse käsiteltäviä aiheita, jotta he saisivat enemmän mahdollisuuksia osallistua luokan vuorovaikutukseen. (Xie 2010, 18-19.)

Xien (2010) tutkimus nostaa IRF -rakenteen luokkahuoneen vuorovaikutuksen mallina kriittisen tarkastelun kohteeksi. Se voi olla tehokas tapa ohjata oppituntien toimintaa ja keskustelua, mutta pahimmassa tapauksessa se voi johtaa oppilaiden osallistumisen vähenemiseen. Yksi syy tiukkaan vuorovaikutuksen kontrolliin voi olla ison oppilasryhmän hallinnointi. Tällöin kysymysvastaus -kaavalla eteneminen voi pitää luokkatilanteen rauhallisempana. Willis (1996) kuitenkin toteaa luonnolliseksi, että kielen puhumaan opettelu aiheuttaa enemmän melua kuin ehkä muiden aineiden tunneilla on normaalia. Lisäksi erityisesti isoissa opetusryhmissä on suurempi tarve pari- tai ryhmätyöskentelylle, jotta oppilaat saavat enemmän mahdollisuuksia harjoitella puhetta. (Willis 1996, 48.) Näin ollen oppitunneilla ei ehkä pitäisi keskittyä vuorovaikutuksen kontrolloimiseen vaan pikemmin luokan hallintaan ja ohjaukseen, kuten Brown (2007, 214-215) huomauttaa.

Brownin (2007) mukaan vuorovaikutuksen toteutuminen vieraan kielen luokassa edellyttää sellaista ilmapiiriä, jossa on tilaa spontaaniseen viestintään. Opettaja ei siis voi kontrolloida keskustelua niin, että ohjailisi oppilaiden vastauksia toivomaansa suuntaan. Vaikka vuorovaikutuksen kontrolli ei edistä oppilaiden osallistumista, on kontrolli tarpeen toiminnan taustalla, kuten huolellisessa suunnittelussa esimerkiksi ajan ja opetustekniikoiden käytöstä, tai luokan

toiminnan hallinnoimisessa. Tärkeä seikka vuorovaikutuksen toteutumisessa on myös se, että opettaja tekee aloitteen kommunikoinnille. Ilman opettajan jatkuvaa ohjausta vuorovaikutus voi luokassa helposti muuttua jutusteluksi opetustilanteeseen liittymättömistä asioista. Yksi tapa aloitteen tekoon ja vuorovaikutuksen ylläpitämiseen on kyseleminen. Opettajan kysymykset ovat tärkeitä vuorovaikutuksen etenemisessä vieraan kielen luokassa, jossa oppilailla harvoin on itsellä välineitä tehdä aloitetta tai ylläpitää keskustelua. (Brown 2007, 214-218.)

Xien (2010) tutkimuksen tulokset linkittyvät myös aiemmin esitettyihin Ellisin (1999) ajatuksiin siitä, että kun oppilaille annetaan mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi käsiteltävään aiheeseen, he ovat halukkaampia osallistumaan keskusteluun (ks. luku 4.2.1). Vuorovaikutuksen kontrolli voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon osallistua. Jatkuva oppilaan esittämien ajatusten hylkääminen voi johtaa siihen, että oppilas ei enää jaksaa vaivautua vastaamaan, kun opettaja ei tunnu olevan kiinnostunut oppilaan ajatuksista ja kokemuksista. Vastaavasti kontrolli voi olla osalle ahdistavaa, jos ei koe osaavansa vaadittua asiaa tai ei koe tietävänsä aiheesta riittävästi puhuakseen siitä. Tiukka kontrolli voi myös vaikuttaa luokan ilmapiiriin, kun oppilas ei välttämättä uskalla avata suutaan.

4.2.4 Ilmapiiri

Luokkahuoneen ilmapiiri voi vieraan kielen opetuksessa vaikuttaa siihen, uskaltaako oppilas puhua tai osallistua oppitunnin aktiviteetteihin. Willisin (1994, 131) mukaan ystävällisen ja yhteistoiminnallisen ilmapiirin luominen on yksi pääperiaate erityisesti nuorten kielen oppijoiden opettamisessa, jotta kaikki voivat vapaasti osallistua ja kysyä apua, jos tarvitsevat. Crichtonin (2009) mukaan opettajan toiminta luokassa on tärkeää luotaessa sellaista ilmapiiriä, jossa oppijat ovat osallisia oppimisestaan ja tietoisia toimintansa hyödyllisyydestä. Hän toteutti tutkimuksen Skotlannin viidellä yläkoululla, nauhoittaen viiden opettajan oppitunteja useamman viikon ajan sekä haastatellen joitakin oppilaita. Crichton keskittyi tutkimuksessaan siihen, miten opettajat voivat pitää yllä oppilaiden motivaatiota, kielen kehitystä ja osallistumista, kun käyttävät opetuksessaan paljon kohdekieltä. Hänen tutkimuksessaan korostui opettajan merkittävä rooli luokan ilmapiirin luomisessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat lämpimiä ja kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista. Crichton pohtii, että vaikka luokkahuoneympäristö voi vaikuttaa keinotekoiselta ympäristöltä, se on joka tapauksessa todellinen oppilaille ja opettajille, jotka viettävät paljon aikaansa siellä. (Crichton 2009, 20-32.)

Crichtonin (2009) tutkimuksen tulosten mukaan opettajat muun muassa varmistivat usein oppilaiden ymmärtämistä, pyysivät selvennystä, kysyivät kysymyksiä sekä antoivat kehuja. He myös usein hyväksyivät kieliopillisesti virheellisiä tai vajaita kommentteja oppilailta, mikä Crichtonin mielestä viittaa siihen, että opettajat pyrkivät näin luomaan ilmapiirin, joka helpottaisi oppilaiden kommunikointitaitoja täydelliseen kieleen pyrkimisen sijaan. Myös kysymyksiä esittämällä opettajat pyrkivät saamaan oppilaita osallistumaan vuorovaikutukseen. (Crichton 2009, 27-31.) Willis (1996, 13) korostaa, että erityisesti

epävarmojen oppijoiden kohdalla on tärkeää luoda positiivinen ja tukeva ilmapiiri, joka rohkaisee luovuuteen ja riskinottoon.

Ilmapiiri voi vaikuttaa myös oppilaiden motivaatioon osallistua, kun miellyttävä ja tukeva ilmapiiri on motivoiva. Vieraan kielen oppiminen on herkkä kouluaine, koska oppilaat joutuvat toimimaan kielellä, joka ei ole heille luontainen. Oppilas ottaa helpommin riskejä kielen käytössään tietäessään, ettei häntä pilkata tai kritisoida, ja kun on tehty selväksi, että virheet ovat luonnollinen osa oppimista. Myös ryhmädynamiikka on tärkeää, ja vuorovaikutukselliset aktiviteetit ovat yksi tapa luoda hyvää henkeä ryhmän sisällä. (Dörnyei 2001, 40-44.) Näin hyvä ilmapiiri vaikuttaa oppitunneilla osallistumiseen, ja vuorovaikutukselliset aktiviteetit puolestaan voivat rakentaa positiivista ilmapiiriä.

Riskinottamiseen liittyen Willis (1996) pohtii, että nuoret kielen oppijat eivät ole niin itsetietoisia uuden kielen oppimisen aloittamisessa kuin aikuiset. He esimerkiksi pitävät peleistä ja ovat aikuisia tottuneempia toiminnalliseen oppimiseen. Nuorilla oppijoilla on kuitenkin myös lyhyempi keskittymiskyky ja he tarvitsevat vaihtelua tuntien toiminnassa, jotta heidän mielenkiintonsa säilyisi. Vinkkinä opettajille Willis toteaa, ettei tarvitse huolestua, jos oppilaat ovat hiljaa tai puhuvat vain äidinkielellään. Kunhan he osallistuvat aktiviteetteihin, he kehittävät sanastoaan ja alkavat omaksumaan kieltä luonnollisesti. (Willis 1996, 11-12, 127.) Nuoremmat oppilaat voivat siis olla rohkeampia osallistumaan myös vuorovaikutuksellisiin aktiviteetteihin, kunhan tarjolla on monipuolista toimintaa. Lisäksi tuntien toimintaan osallistuminen on jo sinällään merkki ainakin kielen ymmärtämisestä.

Lopulta kaikki tässä luvussa 4.2 käsitellyt osallistumiseen vaikuttavat seikat voidaan nähdä keskeisinä ilmapiirin rakentumisessa. Oppitunneilla käsiteltäviin aiheisiin vaikuttaminen voi motivoida oppilaita osallistumaan keskusteluun enemmän, kun he saavat puhua asioista, jotka ovat heille mielekkäitä. Tämä motivaatio niin ikään voi luoda positiivista ilmapiiriä luokkaan. Myös se, millainen kontrolli luokassa on, vaikuttaa varmasti siihen, millaisena oppilaat kokevat sen oppimisympäristönä. Jos vuorovaikutus on tiukasti opettajan hallinnoimaa, eikä oppilaiden vastauksia hyväksytä näiden rajojen ulkopuolelta, voi oppilaiden ahdistuneisuus tunneilla lisääntyä, eivätkä he mahdollisesti uskalla puhua elleivät tiedä, että vastaus on varmasti hyväksyttävä. Toisaalta nuoret oppilaat eivät välttämättä ole toiminnassaan niin itsetietoisia, mikä on etu alakoulun kielten opetuksessa, kun oppilaat ovat innokkaita osallistumaan toimintaan. Ilmapiiriin voi vaikuttaa myös se, mitä kieltä oppitunneilla käytetään. Crichtonin (2009) tutkimuksen mukaan vieraskielinen toiminta oppitunneilla voi jopa tehdä vieraan kielen opiskelusta miellyttävämpää. Seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan kohdekielen ja äidinkielen roolia vieraan kielen luokkahuoneessa.

4.3 Kohdekielinen vuorovaikutus vieraan kielen oppitunneilla

Tämän tutkimuksen aiheena on englanninkielinen suullinen vuorovaikutus alakoulun englannin oppitunneilla. Äidinkielen roolia oppituntien vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan voi jättää huomiotta. Ensimmäisen kielen roolista vieraan kielen opetuksessa on kielen opetuksen ja tutkimuksen kentällä ollut erilaisia mielipiteitä. Näkemykset ovat myös muuttuneet vieraan kielen tutkimuksen ja opetuksen kehittyessä. Esimerkiksi *grammar-translation* -menetelmissä ensimmäisen kielen rooli on suuri, sillä niissä kääntäminen ja yhteyksien löytäminen ensimmäisen ja vieraan kielen välillä on oppimisessa keskeistä (Cook 2001a, 202). Monet muut 1900-luvun opetusmenetelmät ovat puolestaan pyrkineet ensimmäisen kielen välttämiseen. Useimmiten parhaana on nähty, että luokahuoneessa käytettäisiin mahdollisimman vähän oppilaiden ensimmäistä kieltä. (Cook 2001a, 153; Cook 2001b, 404-5.)

Omat kokemukseni vieraan kielen opetuksesta Suomessa kuitenkin osoittavat, että suomen kieli on vahvasti esillä oppituntien toiminnassa. Eräs tapaamani englannin opettaja, joka oli kohtaamaisemme mennessä tehnyt jo melko pitkän uran opetuksen kentällä, puhui oppitunneillaan lähes kokonaan suomea. Toinen tapaamani kielen opettaja puolestaan tunnusti suoraan, että silloin tällöin puhuu suomea huomaamattaan. Suomen kielen käyttö on tullut esiin myös aikaisemmissa alan tutkimuksissa.

4.3.1 Aikaisempia tutkimuksia

Esittelen lyhyesti kolme melko tuoretta Suomessa toteutettua tutkimusta, joissa oppilaiden äidinkielellä eli suomella on huomattu olevan merkittävä rooli oppitunneilla, erityisesti oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Alanen, Hinkkanen, Säde ja Mäntylä (2006) tutkivat sitä, miten ja millaisena kieli ilmenee englannin oppitunnilla. Heidän aineisto koostui yhdestä videonauhurilla kuvatusta alakoulun neljännen luokan englannin oppitunnista. Tarkempina tutkimuskysymyksinä oli, onko oppimisen kohde kieli vai sisältö, ja millaisissa tilanteissa käytetään englantia ja milloin suomea toiminnan välineenä. (Alanen ym. 2006, 126-127.) Tutkimuksen tulokset kertoivat muun muassa, että huolimatta siitä, että englantia käytettiin usean oppitunnin aktiviteetin aikana, suomen kielellä oli melko suuri osa oppitunneilla. (Alanen ym. 2006.)

Joutsela ja Kaartinen (2009) tutkivat pro gradussaan puolestaan vieraskielisen opetuksen oppilaiden näkökulmasta sitä, millaisia tilaisuuksia englannin kielen suulliselle käytölle luokassa tarjoutuu. He keskittyivät oppilaiden kielen valintaan ja vaihtumiseen (suomi tai Englanti) sekä näiden syihin. Tutkimustulosten mukaan oppilaat puhuvat opettajalle englantia, mutta keskinäisessä vuorovaikutuksessa kieli on yleensä suomi. Tutkimuksessa tuli esiin myös opettajan tärkeä rooli englanninkielisen vuorovaikutuksen edistäjänä sekä opettaja-johtoisten työtapojen merkitys tämän toteuttamisessa, kun pari- ja ryhmätöissä oppilaat käyttivät suomen kieltä, ellei toisin ohjeistettu. (Joutsela & Kaartinen 2009.) Tutkimuksen mukaan oppilaat siis käyttävät äidinkieltä erityisesti keski-

näisessä vuorovaikutuksessaan, ja opettajan rooli on tärkeä kohdekieliseen vuorovaikutukseen ohjauksessa.

Harjanne (2006) toteutti laadullisen etnografisen tapaustutkimuksen omis- sa ruotsin kielen opetusryhmissään. Hän tutki vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua ruotsin oppitunneilla viiden yhteistoiminnallisen tehtävän avulla. Tarkemmin tutkimuksen kohteena oli oppilaiden paneutuminen suulliseen harjoitteluun, vuorovaikutuksen piirteet, aiheisiin liittyvän sanaston oppiminen sekä oppilaiden kokemukset harjoittelusta. Tässä viestinnällinen suullinen harjoittelu tarkoittaa harjoittelua, jossa vierasta kieltä käytetään tilannesidonnaisessa viestinnässä, kuten tutkimuksen viidessä yhteistoiminnallisessa tehtävässä. Aineisto koostui osallistuvasta ja audionauhoitetusta havainnoinnista sekä oppilaille teetetystä kyselylomakkeesta, ja se toteutettiin yhdessä peruskoulun kolmentoista oppilaan ryhmässä sekä yhdessä lukion yhdeksästä oppilaasta koostuvassa opetusryhmässä. (Harjanne 2006, 1-7, 193-196, 205-212.)

Harjanteen tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat paneutuivat yleensä ottaen aktiivisesti suulliseen harjoitteluun. Lukiolaiset rakensivat puhetta yhdessä esimerkiksi reagoimalla toistensa puheeseen ja myötäilemällä, mikä vei keskustelua eteenpäin. Sekä peruskoululaiset että lukiolaiset pyysivät ja antoivat apua harjoittelun aikana, yleensä sanastoon liittyen. Tällöin he puhuivat yleensä suomea. Äidinkieltä käytettiin myös silloin, kun oppilaat neuvottelivat merkityksistä tai tehtävän suorituksesta. Kauttaaltaan oppilaat kuitenkin puhuivat enemmän ruotsia. Kuten Harjanne toteaaakin pohdinnassaan, äidinkieli vaikuttaa olevan keskeinen apu silloin, kun ratkaistaan tehtävän suorittamiseen ja viestintään liittyviä ongelmia. (Harjanne 2006, 327-329.)

Aiheisiin liittyvää sanastoa toistui oppilaiden toiminnassa paljon juuri yhteistoiminnallisessa harjoittelussa. Kyselylomaketulokset osoittivat, että oppilaat kokivat tällaisen harjoittelun tehokkaaksi sanaston harjoittelun tavaksi. Riittämätön sanavarasto tuotti oppilaiden mukaan suurimpia vaikeuksia ruotsin kielen puhumisessa. He olivat kuitenkin rohkeita ruotsin puhumisessa, ja se tuntui myös luonnolliselta. Tutkimustulosten mukaan myös tehtävän ohjaavuus ja mielenkiinto käsiteltävään aiheeseen vaikuttivat siihen, kuinka paljon oppilaat käyttivät tehtävässä vaadittavaa sanastoa. Harjanne toteaa vielä, että myös hyvin pieni sanavarasto on riittävä oppilaalle selviytyäkseen viestinnällisistä tehtävistä, jos hän haluaa ja saa mahdollisuuden näin tehdä. (Harjanne 2006, 329.)

Vaikka kaikissa näissä tutkimuksissa kohdekielellä on ollut osansa oppituntien toiminnassa, äidinkielen rooli vieraan kielen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa näyttäisi olevan melko suuri, kun sitä käytetään esimerkiksi avun pyytämiseen (Harjanne 2006) tai pari- ja ryhmätöitä tehdessä (Joutsela ja Kaartinen 2009). Tämä on osittain ristiriidassa aikaisempien lukujen ajatusten kanssa kohdekielen käytön merkityksestä. Esimerkiksi Swain output-hypoteesissaan pitää vieraan kielen tuotosta ja myös dialogia oleellisena oppimisessa ja Long puolestaan vannoo vuorovaikutuksen nimeen tärkeänä kielen oppimisen edistäjänä. Lisäksi sosiokulttuurisen teorian mukaan vuorovaikutus on tärkeää oppimiselle. Kuitenkin, äidinkieli on myös luonnollinen kommunikaatiostrategia.

Esimerkiksi Willisin (1996, 49) mukaan äidinkielen käyttö on luonnollista esimerkiksi kaksikielisissä todellisen elämän tilanteissa.

4.3.2 Äidinkieli luokkahuoneen toiminnassa

Cookin (2001b, 405) mukaan ensimmäisen kielen käytön kieltäminen rajoittaa kielen opetuksen mahdollisuuksia, eikä kommunikatiivisten tehtävien kohdalla ole mitään syytä välttää ensimmäistä kieltä. Esimerkkeinä oppilaiden äidinkielen positiivisesta käytöstä hän kertoo, että sitä voi käyttää merkitysten ilmaisemiseen, kieliopin selittämiseen, tehtävien ohjeistukseen, luokan hallintaan, lähemmässä kontaktissa oppilaiden kanssa sekä kokeissa. Perusteluina näille on erityisesti tehokkuus, oppimisen helpottaminen sekä luonnollisuus; On tehokkaampaa esimerkiksi selvittää hankalien sanojen tai lauseiden merkitys oppilaan omalla kielellä. Lisäksi äidinkielen käyttö voi olla luonnollinen tapa toimia. (Cook 2001b, 413-417.)

Myös Willis (1996) on sitä mieltä, että äidinkielen käytön täysi kieltäminen ei ole hyväksi. Hän kertoo eräästä Turkissa 12-vuotiaille englannin kielen oppijoille tehdystä tutkimuksesta. Tutkimuksessa ilmeni, että tilanteissa, joissa äidinkieli kiellettiin kokonaan ryhmäkeskusteluissa, vuorovaikutus oli lyhyempää ja vähemmän luonnollista. Lisäksi esimerkiksi heikommat oppilaat luovuttivat melko nopeasti. Silloin, kun oppilaat käyttivät äidinkieltä, he muun muassa selvittivät vieraita sanoja tai selittivät monimutkaisia asioita, jolloin joku toinen oppilas tai opettaja saattoi auttaa ilmaisemaan asian englanniksi. Willisin mukaan tällaisen äidinkielen käytön salliminen itse asiassa tarjoaa enemmän mahdollisuuksia kohdekielen käyttöön. (Willis 1996, 49.)

Edellisten lisäksi ensimmäinen kieli voi oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa toimia tukena, kun oppilaat voivat esimerkiksi tehtäviä tehdessä selittää tehtävän toisilleen tai sopia, mitä kukakin tekee. (Cook 2001, 156-157; Cook 2001b, 417-418.) Tämä viittaisi Harjanteen (2008) tekemään päätelmään äidinkielen roolista tehtävän suorittamiseen tai viestintään liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Cook (2001a, 157) nostaa esiin myös sen, että ensimmäisen kielen käytön ei pitäisi aiheuttaa oppilaille epämiellyttävää oloa, sillä se on normaalia myös todellisen elämän tilanteissa. Tässä yhteydessä hän mainitsee myös *koodinvaihdon* (*code-switching*). (Cook 2001a, 156-157; Cook 2001b, 417-418.) Koodinvaihto on kahden kielen käyttämistä ja vaihtumista keskustelun lomassa, kun molemmat puhujat tuntevat molemmat kielet. Cookin mukaan se on väistämätöntä luokassa, jossa opettaja ja oppilaat puhuvat samaa kieltä, ja näin se pitäisi nähdä myös luonnollisena. (Cook 2001a, 102, 105.)

Vaikka äidinkielen käyttö vieraan kielen rinnalla on luonnollista silloin, kun keskustelun osapuolilla on sama äidinkieli tai he ymmärtävät toistensa äidinkieltä, ei se ole mahdollista ainakaan dialogisesti silloin, jos osapuolet eivät ymmärrä toistensa äidinkieltä. Tällöin vaaditaan vieraan kielen käyttämistä kommunikaatiossa ilmenevien haasteiden ratkaisemiseen. Vieraan kielen käyttö oppituntien toiminnassa voi joskus olla haaste kuitenkin myös opettajalle, ja äidinkieleen turvautuminen on helpompaa. Brown (2007) pohtii kohdekielen käyttöä kommunikatiivisessa kielen opetuksessa ja arvelee, että opettajat, jotka

eivät puhu opetettavaa vierasta kieltä äidinkielenään, eivätkä ole kovin päteviä kielen puhujia, voivat kokea kommunikatiivisen opetuksen haastavaksi. Erilaiset dialogit ja drillit tai kieliopin käsittely äidinkielellä ovat kielellisesti helpompia. Brownin mielestä tämän ei pitäisi kuitenkaan estää pyrkimistä kommunikatiivisuuteen. Hän ehdottaa tällaisissa tapauksissa esimerkiksi teknologiaa apuvälineenä opetukseen. (Brown 2007, 47-48.) Lisäksi Willis (1996) toteaa, että kansainvälisesti hyväksyttävä versio kohdekielestä ei tarvitse olla äidinkielen puhujan kaltainen. Reilusti yli puolet maailman ihmisistä, jotka puhuvat englantia, eivät puhu sitä äidinkielenään. (Willis 1996, 12.) Näin opettajalle voisi olla luonnollista tunnustaa myös oma rajallinen kielitaitonsa.

4.3.3 Kohdekielinen vuorovaikutus osana kielen oppimista

Vaikka ensimmäisen kielen käytölle vieraan kielen luokassa löytyy puoltavia perusteluja, on perusteluja myös sille, miksi runsas kohdekielen käyttö on vieraan kielen oppimisessa hyväksi. Vaikka esimerkiksi Willis (1996, 49, 131) on sitä mieltä, että äidinkielen täysi kieltäminen ei ole hyväksi, hänen mielestään kuitenkin yrityksiä käyttää kohdekieltä pitäisi rohkaista. Myös Crichton (2009) uskoo, että käyttämällä opetuksessa paljon kohdekieltä, voi tehokkaasti auttaa oppilaita oppimaan kieltä. Hänen tutkimukseensa opettajien runsaan kohdekielen vaikutuksesta osallistuneet opettajat käyttivät, oletettavasti, kaikki runsaasti kohdekieltä oppitunneilla. (Crichton 2009, 20.)

Crichton (2009) nostaa esiin väitteen, että jos opettaja ei puhu itse opettamaansa kieltä, hän voi tiedostamatta antaa oppilaille käsityksen, että ei välttämättä arvosta tämän kielen puhumista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät, että kohdekielen käyttö oppitunneilla oli hyvin tärkeää oppilaiden kommunikointitaitojen kehittymiselle. He uskoivat, että oppilaiden tottuessa kuulemaan kohdekieltä siitä tulisi luonnollinen osa myös heidän omaa kommunikointiaan luokkahuoneessa. Lisäksi opettajat näkivät kohdekielellä toteutettujen oppituntien olevan miellyttävämpiä sekä oppilaille että opettajille. (Crichton 2009, 19, 21, 24.) Myös Willis (1996, 131) tukee ajatusta runsaasta kohdekielen käytöstä sisällyttäessään sen yhdeksi pääperiaatteeksi nuorten tai aloittelevien oppilaiden opetukseen. Lopulta, myös Cook (2001a, 2001b), joka tarjosi edellisessä perusteluja oppilaiden ensimmäisen kielen käytölle luokassa, myöntää, että yksi opettamisen tavoitteista on tarjota oppilaille vieraan kielen syötöstä, ja käyttämällä kohdekieltä tuntien toiminnassa, opettaja varmistaa, että oppilaat kuulevat vierasta kieltä mahdollisimman paljon. (Cook 2001a, 153-158; 2001b, 408-409.) Lisäksi on oleellista, että oppilaat altistuvat vaihtelevalle kielelle. Esimerkiksi nuoret oppilaat eivät välttämättä tiedä, millaista kieltä he myöhemmin tarvitsevat, joten on hyvä antaa heille vaihtelevia kokemuksia kielestä. (Willis 1996, 12-13.)

Willisin (1996) mukaan oppilaat kiinnittävät enemmän huomiota myös saamansa syötöksen prosessointiin, jos he tietävät, että heiltä odotetaan todellista kohdekielen käyttöä luokassa. Kielen käyttö todellisissa tilanteissa - kuten asioiden tekeminen, kokemusten jakaminen ja yleinen sosiaalinen kanssakäy-

minen - antaa oppijoille mahdollisuuksia käyttää kieltä omien olemassa olevien taitojensa mukaan. (Willis 1996, 13.)

Lisää vahvoja perusteluja kohdekielen käyttämiseen voidaan hakea vieraan kielen oppimisen vuorovaikutusta painottavista teorioista, joita käsiteltiin edellä (ks. luku 3). Opettaja on tärkeä kohdekielen resurssi oppilaille, ja Krashenin input-hypoteesi asettaakin tärkeäksi, että opettaja tarjoaa riittävästi kohdekielen syötöstä oppijoille. Oppilaiden omalla kohdekielen tuotoksella on merkitystä oppitunneilla, kun puhumalla kohdekieltä ja käyttämällä sitä vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa oppilas käsittelee kieltä mielessään eri tavalla, kuin vain kieltä kuulemalla. Kuten Swainin output-hypoteesin yhteydessä todettiin, tuottaminen pakottaa kielen oppijan miettimään kieltä syvemmin. Lisäksi Longin vuorovaikutushypoteesi tuo esiin vuorovaikutuksen ja merkitysneuvottelut tärkeänä syötöksen muokkaamisessa ymmärrettäväksi. (Ks. luku 3.1)

Ensimmäistä kieltä ei voi täysin kieltää, onhan se tärkeä esimerkiksi kommunikointistrategiana. Se ei kuitenkaan voi hallita vieraan kielen luokkaa, jossa tavoitteena on oppia käyttämään kieltä myös vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Willis (1996) mainitsee vielä, että oppilaille olisi hyvä kertoa, miksi kohdekieltä käytetään luokassa. Mikäli oppilaat haluavat oppia kommunikoidaan vieraalla kielellä, heidän täytyy harjoitella sitä. Pari- ja ryhmätehtävät kannattaa näin ollen esitellä tilaisuutena oppia ja harjoitella kommunikointia ennen koko luokan kanssa tai jopa luokan ulkopuolisissa tilanteissa toimimista. (Willis 1996, 49.)

4.4 Teoriaosuuden yhteenvetoa

Teorialuvuissa on käsitelty melko laajasti vieraan kielen opetusta ja oppimista. Aluksi luotiin katsaus alan teoria- ja opetusnäkemysten kehittymiseen yksilöllisestä sosiaalisesti prosessiksi (ks. luku 2), jonka jälkeen tuotiin esiin erilaisia teorioita ja näkökulmia vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyen (ks. luku 3). Lopulta pohdittiin käytännön tasolla vuorovaikutusta vieraan kielen luokahuoneessa. Pohdittiin, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden vuorovaikutukseen osallistumiseen ja lopuksi tuotiin esiin perusteluja siihen, miksi kohdekielen käyttö vieraan kielen oppituntien toiminnassa olisi tärkeää. (Ks. luku 4.)

Teoriaosaa ohjannut avainajatus on ollut, että *vuorovaikutus on keskeistä vieraan kielen oppimisessa*, kun tavoitteena on oppia käyttämään kieltä kommunikatiivisesti. Vieraskielinen vuorovaikutus vieraan kielen opetuksessa voi toteutua esimerkiksi kommunikatiivisissa tehtävissä sekä merkitysneuvottelujen kautta (esim. Cook 2001a; Ellis 2003). On kuitenkin myös ilmennyt, että vuorovaikutuksen toteutumiseen liittyy paljon muutakin kuin se, miten sitä tunneilla käytetään. Erilaiset affektiiviset tekijät, kuten motivaatio, joka tässä nostettiin tarkeemmin esiin, sekä keskustelun aiheet ja sen muoto voivat vaikuttaa siihen, miten oppilaat itse osallistuvat oppituntien vuorovaikutukseen. Tärkeänä osallis-

tumista helpottavana tekijänä käsiteltiin myös positiivista ilmapiiriä. (Ks. luku 4.)

Yksi iso tekijä vuorovaikutuksen toteutumisessa on toki se, miten paljon kohdekieltä todella käytetään oppituntien kommunikoinnissa. Tämä on ohjannut myös tämän tutkimuksen toteuttamista, kun sen taustalla on halu selvittää, millaisena englanninkielinen suullinen vuorovaikutus näyttäytyy alakoulun englannin oppitunneilla, ja mikä sen toteutumiseen vaikuttaa.

5 TUTKIMUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tavoite on hyvin käytännönläheinen: etsin sen kautta tietoa ja välineitä omaan työhöni englannin opettajana. Valmistun luokanopettajaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta JULIET -ohjelma (*Jyväskylä University Language Integration and English Teaching Programme*) sivuaineenani, ja näin ollen saan valmiudet opettaa myös englantia alakoulussa (JYU, Juliet -koulutusohjelman verkkosivu). Keskityn tässä tutkimuksessa englannin opetukseen alakoulun tasolla, josta itselläni on kokemusta niin luokanopettajaopintoihin kuuluvien opetusharjoittelujen kuin sijaisena toimimisen kautta. Olen kiinnostunut siitä, mikä *englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen* rooli on englannin oppitunneilla. Tällä termillä viitataan tässä tutkimuksessa luokassa kasvokkain tapahtuvaan keskusteluun tai ajatusten vaihtoon opettajan ja oppilaiden välillä tai oppilaiden kesken. Tämä heijastuu esimerkiksi sosiokulttuuriseen teoriaan (ks. luku 2.3), joka näkee kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen oppimisessa keskeisenä ja pitää kieltä tärkeänä oppimisen välineenä. Kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitystä korostavat myös vuorovaikutusteoriat (ks. luku 3.1.3). Lisäksi POPS 2004 mainitsee suullisen viestinnän yhtenä vieraan kielen opetuksen tavoitteena (ks. luku 2.4).

Opetusharjoitteluissa saamieni kokemusten mukaan englannin oppitunneilla on rohkaistu käyttämään pääasiassa englantia opetuksen kielenä. Toisaalta suomen kieltä on suositeltu joihinkin tilanteisiin, erityisesti kieliopin opetukseen. Suomen kieli on myös tullut esiin osana englannin oppituntien vuorovaikutusta niin omien kokemusteni kuin aikaisempien tutkimusten (esim. Alanen ym. 2006; Joutsela & Kaartinen 2009) mukaan. Näin omat käsitykseni siitä, miten pitäisi toimia ja miten todellisuudessa toimitaan, ovat ristiriitaisia. Ajatus siitä, että runsas englannin käyttö oppituntien toiminnassa olisi hyväksi kielen oppimiselle, ei välttämättä aina toteudu luokkahuoneessa.

Omaa englannin opetuksen ideologiaani ohjaa ajatus, että englannin käyttö englannin oppituntien toiminnassa on tärkeää opetuksessa ja oppimisessa.

Sama tuli esiin myös kommunikatiivisessa lähestymistavassa (ks. luku 3.2.3). Näen tärkeänä kielen oppimiselle paitsi sen, että opettaja käyttää opetuksessaan kohdekieltä myös sen, että oppilaat käyttävät englantia vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja keskenään. Tärkeää on oppia toimimaan vieraalla kielellä. Tämän tutkimuksen avulla haluan tutkia englannin kielen opetuksen kentällä toimivien opettajien käsityksiä ja kokemuksia siitä, miksi englanninkielinen suullinen vuorovaikutus on tärkeää vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa, ja lisäksi, miten englanninkielistä vuorovaikutusta voi toteuttaa oppitunneilla. Toivon saavani paitsi vinkkejä siihen, millaisten tehtävien ja aktiviteettien kautta englanninkielistä vuorovaikutusta saa luokassa parhaiten esille, myös löytäväni muita tekijöitä luokkahuoneessa, jotka ohjaavat englannin käyttöön erilaisissa luokan keskustelutilanteissa. Keskityn siis pääosin opettajan näkökulmaan ja toimintaan luokassa, mutta otan huomioon myös oppilaiden toiminnan, sillä se toisaalta heijastaa opettajan toimintaa ja on myös olennainen osa luokan vuorovaikutuskulttuuria.

Koska tutkimukseni keskittyy englanninkieliseen suulliseen vuorovaikutukseen englannin opetuksessa, se painottaa myös vieraiden kielten opetuksen viestinnällistä tavoitetta (POPS 2004, ks. luku 2.4). Tutkimuksen kautta pyritään paitsi saamaan vinkkejä vieraskielisen vuorovaikutuksen toteuttamiseen myös ymmärtämään paremmin vieraan kielen opetuksen ja oppimisen todellisuutta. Näin se omalta osaltaan pyrkii myös tukemaan vieraiden kielten opetuksen kehittämistyötä. Nikula ja Kääntä (2010, 64) toteavat, että luokkahuonevuorovaikutus on monitahoinen ilmiö, jota täytyy tarkastellakin monitahoisesti; *”mikään yksittäinen näkökulma ei kerro koko totuutta luokkahuonevuorovaikutuksesta.”* Tässäkään tutkimuksessa ei pyritä löytämään kaikkia tekijöitä englannin luokkahuoneessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta vaan sen sijaan keskitytään yhteen ilmiöön, joka kiteytyy tutkimusongelmassa:

Millainen on englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli alakoulun englannin oppitunneilla?

Varsinaiset tutkimuskysymykset olen jaotellut kahteen pääkysymykseen. Näistä toiseen sisältyy neljä tarkentavaa alakysymystä:

1. *Mikä merkitys englanninkielisellä suullisella vuorovaikutuksella on alakoulun englannin oppituntien toiminnassa?*
2. *Miten englanninkielinen suullinen vuorovaikutus voi toteutua alakoulun englannin oppitunneilla?*
 - a. *Millaiset tilanteet edistävät englanninkielistä suullista vuorovaikutusta?*
 - b. *Miten suulliseen englanninkieliseen vuorovaikutukseen voi englannin oppitunneilla ohjata?*
 - c. *Miten luokkahuone ympäristönä vaikuttaa englannin kielen käyttöön oppituntien vuorovaikutuksessa?*
 - d. *Miten englanninkielinen vuorovaikutus toteutuu oppilaiden toiminnassa?*

Ensimmäinen tutkimuskysymys hakee enemmän ”idea-tason” tietoa. Sillä haluan selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miksi oppitunneilla pitäisi toimia englannin kielellä. Toinen tutkimuskysymys puolestaan koskee ”käytännön tasoa”. Sen avulla haluan tutkia, miten englanninkielinen vuorovaikutus oppitunneilla näyttäytyy, ja pyrin löytämään niitä toimintoja ja tapoja, joissa tai joiden avulla englanninkielistä vuorovaikutusta syntyy. Tutkimuksen tieteenfilosofista taustaa voidaan luonnehtia fenomenologis-hermeneuttiseksi, jonka ihmiskäsityksessä on tutkimuksen kannalta keskeistä kokemukset ja merkitykset (Laine 2010, 28).

5.2 Aineiston keruun menetelmät

Empiirisessä tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimuksen menetelmät jaetaan aineiston keruun ja aineiston analyysin menetelmiin (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 16). Esittelen tässä luvussa aineiston keruun menetelmät, seuraavassa luvussa 5.3 kerron tarkemmin tutkimuksen aineistosta ja osallistujista ja luvussa 5.4 keskityn aineiston analyysin menetelmiin. Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää ja tarkastella näin tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157). Tutkimuksen kautta pyritään *ymmärtämään* tutkittavaa ilmiötä eikä sen tavoitteena ole yleistettävyyttä, kuten määrällisessä tutkimuksessa usein on (Kalaja ym. 2009, 19-20).

Ilmiön ymmärtämisen tavoitteessa tulee esiin myös tutkimuksen taustalla vaikuttava tieteenfilosofia. Fenomenologinen tutkimus on usein jollain tapaa yksittäiseen tapaukseen keskittyvää paikallistutkimusta, jolla ei pyritä laajoihin yleistyksiin vaan pikemmin tämän yhden tutkittavan tapauksen ymmärtämiseen. Hermeneuttisesta näkökulmasta kiinnostavaa on ainutlaatuisuus ja ainutkertaisuus. Vaikka ihminen nähdään yhteisöllisenä toimijana, hänet huomioidaan myös yksilönä. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee esiin myös tarpeessa ymmärtää ja tulkita. (Laine 2010, 30-31.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat yksittäisten opettajien kokemukset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Koska ne ovat kunkin opettajan omakohtaisia, ovat ne myös ainutlaatuisia.

Vaikka yleistämiseen ei tässä tutkimuksessa pyritä, laadullisellakin otteella tutkimuksen aineistosta voi löytyä toistoa tai yleisyyttä jonkin tietyn ilmiön esiintymisessä. (Kalaja ym. 2009, 19-20.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ilmiötä pyrittäisiin yleistämään suuremmalle joukolle. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi koostua usein hyvin pienestä tutkittavien joukosta, kuten yhdestä tapauksesta tai jopa yhdestä henkilöstä, ja tutkimalla tätä yhtä tapausta tarkasti voidaan löytää jotain usein toistuvaa tai merkittävää. (Hirsjärvi ym. 2008, 176-177).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia yhtä ilmiötä sen luonnollisissa tilanteissa ja etsiä tästä yksityiskohtaista tietoa, joiden avulla kyseistä ilmiötä voidaan kuvailla. Lähtökohtana on, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleisesti, todellisen elämän kuvaaminen. (Hirsjärvi ym. 2008, 130-131, 157.) Fenomenolo-

geja kiinnostaa ihmisen ja hänen oman elämäntodellisuutensa suhde. Taustalla on ajatus, että ihmistä ei voi ymmärtää erillään tästä todellisuudesta. Esimerkiksi opettajuus liittyy keskeisesti juuri siihen todellisuuteen - kouluun, oppilaisiin ja muihin toimijoihin - jossa opettaja työskentelee. (Laine 2010, 29.) Opettajan toimintaa luokassa voi ymmärtää parhaiten tuon yksilön kokemuksia ja toimintaa tutkimalla. Näin ollen englanninkielisen vuorovaikutuksen roolia tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä eli luokkahuoneessa luokkahuoneitilanteiden osallistujan eli opettajan näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa aineiston keruun menetelmiksi valittiin haastattelu ja havainnointi. Haastattelua voidaan luonnehtia teemahaastatteluksi. Havainnointi toteutettiin oppituntien videotallentamisena, jossa apuna käytettiin myös audiotallenninta varmuuden vuoksi, jotta mahdollisimman paljon oppituntien vuorovaikutuksesta saataisiin talteen. Tapaustutkimukselle on tyypillistä kerätä tutkimusaineistoa useita menetelmiä käyttämällä (Hirsjärvi ym. 2008, 131). Tässä tutkimuksessa haastattelu ja havainnointi tukevat toisiaan. Haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen voi ollakin hyvin tuotteliasta, sillä havainnoinnilla voidaan usein syventää haastattelun kautta saatua tietoa (Grönfors 2010, 158). Lisäksi, kuten fenomenologisen ajattelun mukaan kaikki ihmisen toiminta on merkityksellistä, ja tätä toimintaa voi ymmärtää kysymällä sen taustalla olevista merkityksistä (Laine 2010, 29), havainnointi ja haastattelu sopivat hyvin yhteen. Havainnoinnin kautta voi nähdä opettajan toimintaa, ja puolestaan haastattelun kautta voi pyrkiä selvittämään syitä tälle toiminnalle.

Tässä tutkimuksessa haastattelujen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä siitä, miksi englanninkielinen vuorovaikutus on tärkeää englannin oppitunneilla. Lisäksi haastattelun kautta haetaan vastauksia käytännön tasoon, eli siihen, miten englannin käyttö oppituntien vuorovaikutuksessa toteutuu. Oppituntien videotallentamisella etsitään vastauksia erityisesti käytännön tasoon. Näin havainnointi tukee opettajien haastatteluja, kun heidän ajatuksiaan voidaan ikään kuin tarkastella toteutuksen tasolla.

5.2.1 Haastattelu

Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) toteavat, kun haluaa tietää jonkun ihmisen ajatuksista tai syitä hänen toiminnalleen, kannattaa kysyä asiaa häneltä. Tämä periaate yksinkertaisimmillaan ajoi minut valitsemaan haastattelun aineiston keruun menetelmäksi tässä tutkimuksessa, sillä haastattelun avulla pyrin selvittämään opettajien käsityksiä ja kokemuksia englanninkielisen vuorovaikutuksen merkityksestä ja toteutumisesta alakoulun englannin opetuksessa. Mielenkiinnon kohteena on siis se, mitä opettajat sanovat (Dufva 2011, 132).

Haastattelussa pyritään yleensä saamaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Tällöin on perusteltua, että haastateltavat tietävät etukäteen aiheen, teemat tai jopa haastattelukysymykset. Lisäksi on myös reilua haastateltavaa kohtaan, että hän tietää etukäteen käsiteltävän aiheen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Näin haastattelutilanteessa ei tule esiin suuria yllätyksiä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat saivat tutkimuskysymykset itselleen kukin vähintään kaksi päivää ennen haastattelua. Kuitenkaan en luovuttanut kysy-

myksiä ennen kuin oppituntien videointi oli suoritettu, jotta haastattelukysymykset eivät ohjaisi opettajan toimintaa luokkatilanteessa. Varmistukseksi siitä, että opettajat jo etukäteen kysymyksiä pohtiessaan muistaisivat, mikä tutkimuksen kohde on, liitin haastattelurungon (Liite 3) mukaan lyhyen määritelmän vuorovaikutuksesta sekä ohjeita kysymysten pohdintaan.

Haastattelun etuja ovat muun muassa joustavuus sekä mahdollisuus esittää kysymykset halutussa järjestyksessä. Haastattelutilanteessa on mahdollista esittää lisäkysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä tai hakea selvennystä esimerkiksi johonkin haastateltavan kommenttiin. Lisäksi haastattelijalla on vapaus esittää kysymykset haluamassaan järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Vaikka haastattelulla siis onkin annettu runko, haastattelijan on mahdollista esimerkiksi jättää jokin kysymys välistä ja palata siihen myöhemmin. Lisäksi, jos haastateltavalla on mahdollisuus haastattelun aikana nähdä esitettävät kysymykset tai haastattelun runko, hän voi myös palata edellisiin kysymyksiin, mikäli siihen tarjoutuu mahdollisuus. Haastattelun käytössä on toki myös haittapuolia, kuten se, että sen toteuttaminen vie aikaa ja saattaa vaatia myös suurta taloudellista panostusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74).

Yhtenä haasteena haastattelun teossa voidaan nähdä objektiivisuuteen pyrkiminen. Dufva (2011) tuo esiin, että vaikka haastattelun käytössä aineiston keruun menetelmänä on usein korostettu sitä, että tutkijan pitäisi olla objektiivinen ja ulkopuolinen tarkkailija, on myös tutkijan osa haastattelutilanteessa huomioitava. Hänen mukaan tutkimushaastattelu on jopa *”kaksin verroin subjektiivista”*, jolla hän viittaa siihen, että haastateltavalla on subjektiivisia käsityksiä, joita tutkija tarkastelee toisaalta omien käsitystensä ja tulkintojensa pohjalta. Tämä on kuitenkin oikeutettua silloin, kun tutkijalla on perustelut tekemiinsä tulkintoihin, eikä hän seuraa vain omia käsityksiään. (Dufva 2011, 133-134). Kuten Eskola ja Suoranta (2008, 17) toteavat, *”objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuuden – tunnistamisesta”*, ja tähän täytyy tutkimuksen teossa pyrkiä.

5.2.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelua ohjaavat etukäteen valitut teemat ja niitä tukevat tarkentavat kysymykset. Haastattelumuotoja vertailemalla tulin siihen tulokseen, että lo-makehaastattelu ei toimisi tämän tutkimuksen tarkoituksiin, sillä tarkoitus ei ole tarjota valmiita vaihtoehtoja vastauksille vaan nimenomaan selvittää haastateltavien omia kokemuksia. Avoin haastattelu puolestaan olisi ollut liian vapaamuotoinen avoimin kysymyksin, sillä minulla oli tutkijana jo etukäteen mielessäni tietyt teemat tutkittavasti ilmiöstä, joihin halusin keskittyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-74.) Tämän tutkimuksen haastattelun rungossa (Liite 3) on nähtävillä selkeästi eri teemat, joiden alle haastattelukysymykset jakautuvat.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan on makuasia, pitääkö kaikille haastateltaville esittää kaikki kysymykset, pitääkö ne olla tietyssä järjestyksessä ja pitääkö sanamuotojen täsmätä kaikkien kohdalla. Kuten Eskola ja Suoranta (2008) korostavat, asetetuilla teemoilla voidaan kuitenkin varmistaa, että kaikkien haastateltavien kohdalla käsitellään edes jossain määrin samoja asioita.

Lisäksi teemahaastattelu on sen verran avoin, että haastateltavilla on mahdollisuus puhua käsiteltävistä asioista melko vapaamuotoisesti. Etukäteen asetetut teemat helpottavat myös aineiston analysointivaiheessa. (Eskola & Suoranta 2008, 87.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) toteavat, että kysymysten ja jopa niiden muodon ollessa kaikille haastateltaville samat, on kyse muusta puolistrukturoidusta haastattelusta, eikä teemahaastattelusta, jossa vain teemat täsmäävät kaikkien kohdalla. Kuitenkaan muun muassa Hirsjärvi ym. (2008) tai Tuomi ja Sarajärvi (2009) eivät erota teemahaastattelua muista puolistrukturoiduista haastatteluista.

Teemahaastattelua laatiessa kysymykset tulee valita tarkoin, sillä sen avulla pyritään löytämään vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Toisaalta tutkimuskysymykset eivät ole suoraan sopivia haastattelukysymyksiä. Kuten Dufva (2011, 136-137) toteaa on tärkeää, että haastattelukysymykset ovat ymmärrettäviä ja yksiselitteisiä, jolloin yksi hyvä kriteeri on arkikielisyys. Tässäkin tutkimuksessa aiheet ja kysymykset oli muovailtu varsinaisten tutkimuskysymysten pohjalta, eikä tutkimuskysymyksiä käytetty suoraan haastatteluissa. Lisäksi haastattelurungon laatiminen tehtiin huolellisesti. Haastattelurungon laadittuani toteutin pilottihaastattelun, johon osallistui tuttu ja kokenut alakoulun englannin opettaja, jonka tiesin pitävän englanninkielistä vuorovaikutusta tärkeänä englannin opetuksessa. Häneltä saamani palautteen ja oman haastattelukokemuksen perusteella pystyin hiomaan haastattelurunkoa vielä toimivammaksi. Ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista pyysin palautetta vielä ohjaajalta sekä opiskelutovereilta, jotta haastattelukysymykset olisivat varmasti ymmärrettävät.

5.2.3 Havainnointi

Havainnoin avulla voi selvittää, toimivatko ihmiset siten kuin he väittävät toimivansa (Hirsjärvi ym. 2008, 207). Tämä on yksi syy siihen, miksi havainnointi valikoitui haastattelun rinnalle tässä tutkimuksessa. Suurin tekijä oli kuitenkin se, että havainnointi sopii erityisen hyvin vuorovaikutuksen analysoimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Koska olen kiinnostunut englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen roolista alakoulun englannin oppitunneilla, todellisten oppituntien havainnointi vaikutti luontevalta tutkimusmenetelmältä. Havainnoinnin kautta tutkimustieto kytkeytyy siihen kontekstiin, jossa tieto on syntynyt, jolloin asiat nähdään oikeissa yhteyksissään (Grönfors 2010, 157). Luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkiminen havainnoimalla oppitunteja näyttää tapahtumat niiden todellisessa tapahtumaympäristössään.

Havainnointia voi toteuttaa eri tavoilla ja havaintoaineiston tallentamiseen voi käyttää erilaisia menetelmiä. Havainnointimenetelmät eroavat toisistaan siinä, mikä tutkijan rooli havainnointitilanteissa on. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 81-83.) Tässä tutkimuksessa toteutettu havainnointi on havainnointia ilman osallistumista. Tutkimuksen osallistujat ovat tietoisia, että heitä havainnoidaan, ja tutkija on tilanteen ulkopuolinen tarkkailija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.) Vaikka tutkija onkin läsnä havainnointitilanteessa kuvatessaan oppitunteja videokameralla, hän ei osallistu toimintaan tilanteissa. Tässä tutkimuk-

nessä tällainen havainnointi on mahdollista, sillä luokkahuonetilanne on sen verran rajattu, että tutkija voi olla läsnä tilanteessa juurikaan häiritsemättä toimintaa (Grönfors 2010, 160-161).

Luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa on myös yleistä, että todellisia tilanteita, tässä tapauksessa oppitunteja, äänitetään tai videoidaan (Nikula & Kääntä 2011, 61). Havainnoin apuna käytinkin sekä audiotallenninta että videokameraa. Audiotallennin oli varmistava apu videotallentamisen rinnalla, johon pystyi analyysivaiheessa palaamaan epäselvissä tapauksissa. Näin aineiston käsittely jälkikäteen helpottui, ja siihen pystyi palaamaan myös pidemmän ajan jälkeen pelkäämättä, että ei esimerkiksi muistaisi, mitä jossakin tilanteessa on tapahtunut. Liitteessä 8 näkyy molempien havainnointiin osallistuneiden ryhmien istumajärjestys molemmilta tunneilta, sekä audiotallentimen ja kuvaa-ajan sijoittuminen luokassa. Kuvatessani en kuitenkaan pysynyt paikallani vaan liikuin luokassa kuvatakseni tarkemmin oppilaiden toimintaa eri tilanteissa.

5.3 Tutkimuksen aineisto ja osallistujat

Tutkimukseen osallistui kolme alakoulun naispuolista englannin opettajaa eri kouluilta Suomesta, sekä näistä kahden opettajan englannin opetuksen ryhmä. Aineisto koostuu kaikkien kolmen opettajan haastatteluista, sekä kahden opettajan kahden englannin tunnin videoinneista. Tutkimukseen osallistujien kokoaminen eteni siten, että olin syksyn 2012 aikana sähköpostilla yhteydessä kolmen eri paikkakunnan lähes jokaiseen englannin opettajaan. Yhteystiedot kokosin koulujen Internet -sivuilta. Osa opettajista ilmoitti heti ensimmäisen postin jälkeen, että eivät ehdi ottaa osaa tutkimukseen. Olin vielä kahdesti yhteydessä niihin opettajiin, jotka eivät vastanneet ensimmäiseen sähköpostiin, joista osa kieltäytyi osallistumasta ja osa jätti vastaamatta kokonaan. Näin ollen valintaan ei jäänyt varaa, sillä kaikki takaisin minuun yhteydessä olleet opettajat valikoituivat tutkimuksen osallistujiksi. Osallistuvia opettajia kertyi lopulta kolme, joista kaksi suostui oppituntien videokuvaukseen ja yksi pelkkään haastatteluun.

Koska tutkimuksessani oletuksena on, että englanninkielinen suullinen vuorovaikutus on tärkeää englannin opetuksessa, varmistin tutkittavien kanssa osallistumisesta sovittaessa, että myös heille vuorovaikutus on tärkeää. Muussa tapauksessa osallistujat eivät olisi soveltuneet tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat erosivat jonkin verran koulutukseltaan ja työkokemukseltaan. Lisäksi kaikkien työkuvaus oli tutkimuksen hetkellä hieman erilainen. Seuraavassa on kuvaukset opettajista (nimet keksittyjä yksityisyyden suojelemiseksi):

Maria: (Osallistui sekä haastatteluun että oppituntien videokuvaukseen.) 30-vuotias englannin opettaja. Koulutukseltaan luokanopettaja ja erikoistunut esi- ja alkuopetukseen sekä englantiin, josta on suorittanut aineopinnot. Opetuskokemusta viisi vuotta vuosiluokilta 3-6, ja opetettu aine ollut aina englanti. Tällä hetkellä opettaa englantia 3-6-luokkalaisille.

Salla: (Osallistui sekä haastatteluun että oppituntien videokuvaukseen.) 28-vuotias luokanopettaja ja englannin opettaja alakoulussa. Koulutukseltaan luokanopettaja ja suorittanut JULIET -ohjelman Jyväskylän yliopistossa. Erikoistunut esi- ja alkuopetukseen ja suorittanut myös englannin aineopinnot. Opetuskokemusta kaksi vuotta luokkatasoilta 2-6. Opetetut aineet kielistä englanti, sekä kaikki muut alakoulun aineet paitsi tekninen käsityö. Tällä hetkellä opettajana osittain englanninkielisellä 4. luokalla.

Tuulikki: (Osallistui vain haastatteluun.) 57-vuotias englannin ja venäjän opettaja alakoulussa. Koulutukseltaan filosofian kandidaatti, pääaineena venäjä, ja lisäksi englannista ja kasvatustieteestä aineopinnot. Opetuskokemusta noin 30 vuotta, 15 yläkoulussa ja noin 15 alakoulussa. Tällä hetkellä opettaa englantia ja venäjää 3., 4. ja 6. luokkalaisille.

Tutkimukseen osallistuneet opetusryhmät olivat Marian yksi 6. luokan englannin opetuksen ryhmä sekä Sallan 4. luokka. Ennen aineistonkeruuta oppilaiden huoltajille lähetettiin opettajan kautta lupapyyntö tutkimusaineiston keruuseen (Liite 2). Lupa-anomuksella pyydettiin suostumusta oppilaiden videokuvaukseen ja havainnointiin oppitunneilla. Seuraavassa on kuvaukset opetusryhmistä:

Marian 6. luokka: Oppilaita 10, 8 tyttöä ja 2 poikaa. Yksi tyttö oli poissa molemmilta oppitunneilta. Näin tutkimukseen osallistui 9 oppilasta. Kaikkien oppilaiden äidinkieli suomi.

Sallan 4. luokka: Oppilaita 18, 6 tyttöä ja 12 poikaa. Ensimmäiseltä oppitunnilta oli poissa yksi tyttö, toiselta tunnilta oli poissa yksi poika. Näin 17 oppilasta läsnä tunneilla. Osittain englanninkielinen luokka, formaalin englannin lisäksi opetusta englanniksi noin 20 % opetuksesta. Englanninkielinen opetus alkanut 1. luokalla. Valtaosan oppilaista äidinkieli suomi, luokassa kuitenkin oppilaita, joilla englanninkielistä taustaa perheessä.

Varsinainen aineisto kerättiin aikavälillä joulukuu 2012 – tammikuu 2013. Pilotihaastattelu suoritettiin marraskuussa 2012. Opettajat haastateltiin ja kahden opetusryhmän kaksi englannin oppituntia kuvattiin videokameralla. Haastattelut kestivät noin neljästäkymmenestäviidestä minuutista tuntiin. Marian ja Sallan haastattelut suoritettiin viimeisen kuvatun oppitunnin jälkeen kaksi päivää myöhemmin. Opettajat saivat haastattelukysymykset heti toisen tunnin jälkeen. Näin varmistettiin, että haastattelussa esiin nousseet kysymykset eivät vaikuttaisi opettajien toimintaan kuvattujen oppituntien aikana. Aineiston keruu eteni siten, että Marialta kuvattiin aluksi kaksi oppituntia, jonka jälkeen hänet haastateltiin. Seuraavaksi haastateltavana oli Tuulikki, joka sai haastattelukysymykset sähköpostitse noin pari viikkoa ennen haastattelua. Lopulta Sallan kohdalla

edettiin samoin kuin Marian, ensin kuvaukset, sitten haastattelu. Marian molempien oppituntien alussa oli verbikoe, joka kesti noin 10 minuuttia. Tämä kohta jäi aineiston analyysistä pois, sillä sen aikana ei ilmennyt merkittävää vuorovaikutusta. Yhteensä aineistoa kertyi siis *kolme haastattelua* (3 x 50 min-1h) ja *neljä oppituntia* (2 x 45 min + 2 x 35 min). Aineisto näkyy vielä koottuna Taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimusaineisto

	Opettajat	Opetusryhmät	Haastattelut	Oppitunnit
	Maria	6. luokka	n. 50 min	2 x 35 min
	Tuulikki	-	n. 55 min	-
	Salla	4. luokka	n. 1 h	2 x 45 min
yht.	3	2	3	4

5.4 Aineiston analysointi

Kuten fenomenologis-hermeneuttiselle perinteelle tyypillistä, tässä tutkimuksessa käytin aineistolähtöistä analyysia. Näin aikaisemmilla tiedoilla ei ole vaikutusta analyysiin ja kiinnostus on nimenomaan tapauksen pohjalta nousevassa informaatiossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Ennen aineiston varsinaisen analyysin aloittamista litteroin kaiken keräämäni aineiston. Videoiden raakalitterointia aloitin jo tutkimuksen keräämisen aikana, jolloin pääsin käsittelemään oppituntien toimintaa ennen haastatteluja ja näin pystyin paremmin valmistautumaan myös haastatteluun. Kun kaikki aineisto oli kerätty, litteroin haastattelut ja suoritin tarkemman litteroinnin myös videomateriaalille. Videomateriaalin litterointimerkinnät näkyvät Liitteessä 4.

Haastatteluaineiston litterointi oli hyvin yksinkertainen, puhuttujen kokemusten kirjoittaminen auki. Kirjoitin opettajien puheen auki melko tarkasti jättäen pois vain joitain pikkusanoja, kuten "niin ku" tai "tavallaan", joiden poisjättäminen ei vaikuttanut sisältöön. Tutkimukseni havainnointiaineiston litteroinnissa tarkkaan litteroimatta jätin sellaiset osat, jotka eivät olleet olennaisia tutkimuskysymysten kannalta, kuten verbikokeiden teon aika tai jotkin pitkät suomenkieliset puheenvuorot, jotka eivät sinällään sisältäneet mitään analysoitavaa. Kuitenkin litteroimalla valtaosan tuntien toiminnasta sain luotua kokonaiskuvan oppitunneista, mikä myös on oleellinen tutkimuskysymysteni kannalta. Minua kiinnosti, kuinka suuri rooli englannin kielellä oppitunneilla ylipäätään on. Ote videoaineiston litteroinnista löytyy Liitteestä 5.

Nikula ja Kääntä (2011, 60) kertovat, että litterointi on kielen oppimisen tutkimuksessa yleensä väljää, sillä tärkeää on se, mitä sanotaan, ei miten. Päätin kuitenkin ottaa videoaineiston auki kirjoittamisessa huomioon myös joitakin yksityiskohtaisempia piirteitä, kuten tauot ja päällekkäisyydet, koska koin ne

oleellisina luomaan käsitystä luokkahuoneesta vuorovaikutusympäristönä, mikä oli yksi tutkimuskysymykseni.

Suoritin sisällönanalyysin sekä haastattelujen että oppituntien litteroinneille. Tuomen ja Sarajärven (2009, 104, 106) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tekstistä etsitään merkityksiä ja tekstien sisältöä pyritään kuvaamaan sanallisesti. Analyysia ohjasivat tutkimuskysymykset. Näin sain tehtyä rajauksen, mihin asioihin kiinnitän huomiota. Analyysivaiheessa aineistosta voi löytyä paljon mielenkiintoisia seikkoja, mutta rajausta tarvitaan, sillä kaikkia asioita ei voi ottaa huomioon yhdessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Haastatteluista keräsin yhteen ensin opettajien alkuperäisiä ilmauksia, joiden ajatukset kokosin ja tiivistin. Nämä tiivistykset ryhmittelin vielä teemoiksi tutkimuskysymysten mukaisesti luokkiin. Haastatteluaineiston analyysin muokkasin taulukoksi, josta esimerkki Liitteessä 6. Sisällönanalyysin tavoitteena on juuri tiivistää ja selkeyttää aineistoa, mikä kuitenkin vaatii huolellisuutta, jotta aineiston sisältämä informaatio ei tiivistämisessä katoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tästä syystä kokosin samaan taulukkoon sekä opettajien alkuperäiset kommentit sekä tehdyt tiivistykset ja ryhmittelyt, jotta analysointivaiheessa olisi helppo palata tarvittaessa alkuperäisiin kommentteihin.

Havainnointiaineiston analyysi eteni haastattelusta nousseiden teemojen pohjalta. Koska havainnoinnin kautta hain vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, keskityin vain tämän tutkimuskysymyksen teemoihin. Osittain teemat pysyivät samana, mutta pieniä muutoksia tuli myös, kun havainnointiaineisto ei suoraan vastannut jo olemassa oleviin haastattelun teemoihin, tai jos esiin nousi jotain uutta. Lopulta pyrin kuitenkin löytämään yhteyden näiden kahden aineistotyypin välillä. Käytin tulostettuun litterointiaineistoon värikoodoja analyysia tehdessä, ja tiivistin huomioita omin sanoin taulukkoon teemojen alle. Tähän taulukkoon lisäsin jo kommentteja, joissa nostin esiin alustavaa pohdintaa sekä linkkejä haastatteluaineistoon. Liite 7 näyttää havainnointiaineiston taulukon.

On tavallisempaa toteuttaa analysointia litteroidun aineiston pohjalta kuin suoraan nauhoitteiden perusteella (Hirsjärvi ym. 2008, 217). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on silti tärkeää muistaa, että analysoinnissa nauhoite edustaa varsinaista aineistoa, ja litterointi toimii analysoinnin apuvälineenä. Kuitenkin tutkittavan ilmiön kannalta mahdollisimman tarkka litterointi on tärkeää, sillä se on myös oleellinen osa tutkimustulosten raportointia, ja näin ollen myös tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia, kun tutkija tuo aineiston näkyväksi lukijalle. Litterointia ei siis voi toteuttaa huolimattomasti, vaan on pidettävä huolta, että aineiston auki kirjoitettu muoto kattaa sen, mitä aineistossa on huomioitu ja analysoitu. (Nikula & Kääntä 2011, 62). Palasin oppituntien aineistossa videomateriaaliin useasti vielä analyysia tehdessä, ja näin pystyin palauttamaan mieleen, millainen tunnelma eri vuorovaikutustilanteissa oli.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esiin, että monia tutkimuksia, joissa aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysinä, kritisoidaan liiasta keskittymisestä aineiston tiivistykseen ja tulosten raportointiin. Näin tutkija saattaa vain luetella tulokset, mutta ei tee niistä sen kummempia johtopäätöksiä.

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Tässä tutkimuksessa esitän toki tulokset (luku 6) teemoittain, mutta jo havainnointiaineiston tuloksia esitellessäni luon yhteyksiä haastatteluun. Lisäksi keskeisiä tuloksia esitellessä (luku 7) teen syvempää pohdintaa ja esitän johtopäätöksiä tutkimuksessa esiin nousseista aiheista.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Olen tässä raportissa muuttanut opettajien ja oppilaiden nimet yksityisyyden säilyttämiseksi. Käytännön vuoksi haluan kuitenkin puhua henkilöistä nimillä, jotta tuloksia on mukavampi seurata. Lainaukset haastateltujen opettajien kommenteista sekä esimerkkifraasit oppitunneilta olen erottanut *kursivoitulla* tekstillä muusta tekstistä. Oppituntien esimerkkitulanteet esitän dialogeina sisennettynä muusta tekstistä. Koska haastattelu edustaa pääaineistoa ja havainnointi sitä tukevaa aineistoa, esittelen ensin haastattelun analysoinnista nousseet teemat, ja sitten havainnoinnin tulokset. Haastattelun tulokset ovat tässä tutkimuskysymysten mukaan luvuissa 6.1. ja 6.2., ja havainnoinnin tulokset luvussa 6.3. Keskeiset tulokset ovat koottuna pohdintaluvussa 7.

6.1 Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen merkitys oppituntien toiminnassa

Opettajien haastattelujen perusteella nousi esiin kolme teemaa, jotka kuvaavat englannin kielen käytön merkitystä oppituntien keskustelutilanteissa.

1. Oppilaat saavat rohkeutta käyttää kieltä
2. Oppitunnit ovat englannin kielen syötöksen lähde
3. Vuorovaikutuksen kautta opitaan ja kehitetään englannin kielen taitoja

Oppilaat saavat rohkeutta käyttää kieltä

Kun kysyin opettajilta, mitä tavoitteita heidän mielestään englannin käytöllä oppituntien vuorovaikutuksessa on, kaikkien vastauksissa tuli esiin se, miten tärkeää olisi, että oppilaat itse käyttäisivät englantia. Marian ja Tuulikin vastausten mukaan olisi tärkeää, että oppilaat saisivat rohkeutta käyttää kieltä, vaikka eivät osaisikaan puhua virheettömästi. Erityisesti Tuulikki painotti sitä, mi-

ten tärkeää on, että oppilas uskaltaisi puhua kieltä. Rohkeus kielen käyttöön rinnastui kaikilla opettajilla suomalaisille tyypillisiin ajatuksiin englannin puhumisesta. Salla ei niinkään suoraan painottanut rohkeutta vaan pikemminkin sitä, että käyttämällä englantia oppituntien keskusteluissa voi pyrkiä kumoamaan tyypillistä suomalaista käsitystä kirjaenglannin tärkeydestä ja rohkaista enemmän puhumiseen. Myös Maria ja Tuulikki toivat vastauksissaan esiin suomalaisten ongelman aristella vieraan kielen puhumisessa. Käyttämällä kieltä oppituntien vuorovaikutuksessa voi rohkaista oppilaita pois tästä Suomen kansalle tyypillisestä puhumisen arkuudesta. Maria kertoi myös myöntävänsä oppilaille, että hänen niin kuin kenenkään muunkaan englanti ei ole täydellistä.

***Maria:** Kaikkein tärkein on nimenomaan se, että sitä uskaltais käyttää, että vaikkeet sä osaisikaa täydellisesti, tai vaikkeet sä osaisi täydellisesti ääntää, niin sä tuut silti ymmärretyksi, että sun ei tarvi osata. Ja mä oon niille sanonu sitä, että mäkään en oo täydellinen, että en mäkää osaa -- ku ei me osata äidinkielestäkää niitä kaikkia sanoja, vaan nimenomaan se, että ne uskaltais käyttää sitä enemmän, mitä ne sitä käyttää, ku sehä meidän suomalaisten ongelma on ku ei me uskalleta puhua, vaikka me osattaiski.*

***Tuulikki:** No ihan sama, että rohkeus puhua englantia tilanteesta riippumatta, virheitä pelkäämättä. Eli mehän suomalaiset ollaan sellasia, että me arastellaan, ku me kuvitellaan, että tuota me puhutaan huonosti englantia, mutta se ei oo totta, että oppilaat puhuu aika kivoasti, monet oppilaat ihan erinomaisesti.*

***Salla:** Sitte tosi tärkeetä kuitenkin se on sen ymmärtämisen jälkeen heti se puhuminen, että ku aatellaan, että suomalaiselle ehkä yleisin käsitys on ollu se, että osataan sitä kirjaenglantia, mutta ei niinkään sitte, jos joku tulee jotain sanomaan, nii mennään aivan lukkoon, että tavallaan pääsis siitä pikkusen pois.*

Oppitunnit ovat englannin kielen syötöksen lähde

Sen lisäksi, että englannin käyttö oppituntien vuorovaikutuksessa voi rohkaista oppilaita puhumaan, oli se opettajien mukaan myös tärkeä englannin kielen syötöksen lähde. Se, että englanti on oppituntien toiminnan kieli ensinnäkin pakottaa oppilaat keskittymään tunneilla, kuten Salla haastattelussa totesi:

***Salla:** -- ettei pysty vaan sillee, vapaamatkustaja tavallaan sielä kielen tunneilla, et siinä pitää olla aktiivinen ja vähä niin ku mukana koko ajan siinä.*

Salla kertoi myös esittävänsä oppilaille runsaasti kysymyksiä englanniksi, jotta oppilaiden täytyy jollain tavoin reagoida. Maria mainitsi opettajan esimerkin tärkeyden oppilaiden englannin käytössä; Käyttämällä itse englantia oppituntien viestinnässä opettaja voi viestiä oppilaille, että hekin voivat puhua englanniksi. Marian mukaan myös se, kun oppilaat huomaavat ymmärtävänsä puhetta, voi luoda heille rohkeutta kielen tuottamiseen. Sallakin mainitsi kielelle altistumisen yhtenä englanninkielisen vuorovaikutuksen tavoitteena englannin oppitunneilla.

Tuulikki nosti esiin, että englantia voi puhua monella tavalla, ja oppilaiden kanssa käydään esimerkiksi kuudennella luokalla läpi, millaisia eroja ameriikanenglannilla ja brittienglannilla on. Sallan mukaan on myös tärkeää, että oppilaat huomasivat, että on olemassa paljon erilaista englantia, kun sitä tulee esiin esimerkiksi opettajan puheessa, nauhalta tai vierailijoiden kautta. Kun oppilaat huomaavat, että kaikki muutkaan eivät puhu täydellistä englantia, he voivat myös rohkaistua itse puhumaan kieltä. Salla myönsi vielä, että opettajatkään eivät puhu täydellistä englantia.

Salla: Tärkeetä on myös se, että ne oppis huomaamaan, että on nii paljo erilaista englantia,-- et ei tuu semmosia paineita siihen, et pitää puhua jotain täydellistä englantia tai osata sitä täydellisesti. Koska ei me opettajatkään täällä täydellisesti puhuta ja muuten, että se on ihan ok. -- meillä käy aika paljo vierailijoita -- ni ne aina huomaa, et hei japanilaiset puhuu englantia tolla lailla ja amerikkalainen onki aivan täysin sitte erilainen ja, tavallaan tuoda sitä kieltä ja kulttuuria tutuks muullaki lailla sitte.

Vuorovaikutuksen kautta opitaan ja kehitetään englannin kielen taitoja

Oppituntien vuorovaikutustilanteissa myös opitaan ja kehitetään omia englannin kielen taitoja. Keskeisenä opettajien vastauksissa nousi esiin keskustelutaitojen kehittyminen. Sallan mukaan oppilaat oppivat ensin ymmärtämistä ja kuuntelua ja alkavat pikku hiljaa tuottamaan. Samoin Maria sanoi, että englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa opitaan toisen kuuntelemista, ymmärtämistä ja lopulta vastaamista. Myös käytännön vuorovaikutustilanteiden ja niissä käytettävien perusfraasien harjoittelua sisältyy oppituntien vuorovaikutukseen. Marian mukaan monet oppitunneilla käydyt keskustelutilanteet ovat sellaisia, joihin voi oikeassa elämässä törmätä, kuten lomamatkalla. Tuulikki mainitsi joitakin käytännön tilanteita, mitä oppituntien vuorovaikutuksessa harjoitellaan:

Tuulikki: No tietysti tervehtimistä, kuulumisten kysymistä, harrastuksista puhumista, tien neuvomista, puhelimessa puhumista, kaikkea tälläisiä tilanteita. Opitaan puhumaan aamutoimista tai päivän kulusta ja mitä tekee päivällä mihinkin aikaan esimerkiksi, ja koulusta, kouluaineista, monenlaisia tilanteita.

Lisäksi vuorovaikutustilanteissa opitaan opettajien mukaan sanastoa, rakenteita ja myös ääntämistä. Marian mukaan harjoittelu on ääntämisen kannalta tärkeää, sillä *ethän sä voi osata sitä vierasta kieltä, jos et sä harjottele puhumaan sitä.*

Lopulta Tuulikin mukaan vuorovaikutuksen merkitys tulee esiin kielen kommunikoinnin funktiossa. Opettaja oli aikaisemmin haastattelussa kertonut esimerkin siitä, miten oppilaat olivat ottaneet itse kontaktia koulussa vierailleisiin italialaisiin. Englannin käytöllä on siis Tuulikin mukaan merkitystä myös sen kannalta, että oppilailta itsellään on halua oppia käyttämään kieltä.

Tuulikki: Kyllä se on suuri, koska kielihän on viestinnän väline, ja niin ku mä kerroin, että varmaan näitten oppilaitten, jotka juoksi näitten italialaisten perässä niin tuota, heillä on kova halu oppia englantia ja kehittyä siinä englannin puhumisessa. Et on sillä iso merkitys.

6.2 Opettajien näkemyksiä suullisen englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumisesta englannin oppitunneilla

6.2.1 Englanninkieliseen keskusteluun ohjaavia tilanteita

Olen erottanut tässä eri teemoiksi sen, millaiset tehtävät ja tilanteet oppitunneilla tuovat opettajien mukaan esiin englanninkielistä suullista vuorovaikutusta, sen, millaisia aiheita näissä tilanteissa on sekä lopulta sen, missä tilanteissa myös suomen kieli tulee enemmän esille. Tämä luo yleiskuvaa siitä, millaisessa roolissa opettajat näkevät englannin eri tilanteissa oppitunneillaan. Teemat ovat täten:

1. Keskustelutehtäviä ja -tilanteita
2. Kiinnostavia ja motivoivia aiheita
3. Suomen kielen käyttö eri tilanteissa

Keskustelutehtäviä ja -tilanteita

Aluksi luettelen erilaisia tilanteita, joista opettajat haastatteluissa kertoivat. Tunnin alussa tervehtimisen ja kuulumisten kysymisten yhteydessä tulee englanninkielistä keskustelua koko luokan kanssa, ja paritehtävät, pelit ja leikit mainittiin oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kannalta hyvinä aktiviteetteina. Lisäksi englannin oppikirjoista löytyy paljon suullisia tehtäviä, joita opettajat teettävät tunneilla oppilailla. Sellaiset tehtävät, missä oppilaat saavat itse tai parin kanssa tehdä, tuntuvat olevan oppilaille mielekkäitä. Lisäksi Marian mukaan jotkin tehtävätyypit toistuvat esimerkiksi oppikirjoissa, jolloin oppilaat pääsevät nopeammin toimintaan tehtävän ollessa tuttu. Tuttujen tehtävien kohdalla hän on myös huomannut itse voivansa käyttää enemmän englantia esimerkiksi ohjeiden annossa, sillä oppilaat tietävät, mitä tehtävässä pitää tehdä, vaikka eivät ymmärtäisi opettajan englanninkielistä ohjetta.

Oppikirjoissa on paljon suullisia harjoituksia, ja Maria ja Salla kertoivat, että työkirjasta ei yleensä tehdä kirjallisia tehtäviä oppituntien aikana vaan tällaiset tehtävät ovat kotona tehtäviä. Maria mainitsi erityisesti kuvien olevan hyviä keskustelun pohjia, kun opettaja esittää niistä kysymyksiä ja oppilaat vastaavat. Tuulikki kertoi pitävänsä piirtämisestä, leikkimisestä ja näyttelemisestä, joista oppilaatkin ovat innostuneita. Yksi aktiviteetti hänen tunneillaan on picture dictionary, jossa oppilaat vuorotellen piirtävät taululle esimerkiksi eläimen kuvia ja toiset yrittävät englanniksi kysellen selvittää, mistä eläimestä on kyse. Erityisesti kolmosluokkalaisten kanssa Tuulikki ohjaa leikkejä ja näyttelemistä, joille

on tilaa luokkahuoneen takaosassa. Hän mainitsi myös elokuvien katsomisen tapana tuoda suullista englanninkielistä vuorovaikutusta oppilaille, kun oppilaat saavat seurata toisten keskustelua englanniksi, ilman tekstitystä apuna. Salla kertoi esittävänsä oppilaille paljon kaikenlaisia kysymyksiä, joihin oppilaat osaavat melko hyvin vastata.

Lisäksi Maria ja Tuulikki mainitsivat vierailujen yhteydessä esiintyvän vuorovaikutuksen yhtenä englanninkielisen keskustelun tilanteena. Näissä tilanteissa oppilaat ovat päässeet esittelemään itsensä tai esittämään vieraille kysymyksiä. Jotkut oppilaat lähestyvät vieraita myös oma-aloitteisesti.

***Tuulikki:** meillä oli täällä joulun alla italialaisia vieraita, nii oppilaat tuolla käytävällä menivät heidän peräänsä ja kyselivät, ottivat kontaktia, kuudesluokkalaiset, tytöt nimenomaan, eli tuota, vierailujen yhteydessä tietysti tulee, ja sillan mä aina laitan oppilaat, et he esittelevät itsensä englanniksi vieraille ja kertovat sitten, että mistä he pitävät tai mistä eivät pidä ja, tällaisia asioita.*

***Maria:** muutama vuosi sitte mun nelosilla oli tota noita koripallon pelaajia Amerikasta, nii ne oli meillä luokassa ja me keksittiin kysymyksiä ja sitte esitettiin, kaikki esitti kysymyksen, ne hiljaisetkin, se oli paperilla ja sitä harjoteltiin, nii et varmasti kaikki osas sen sanoa -- sit kuitenkin huomas, et sen jälkeen sitte ku haettiin nimmaria ja otettiin kuvia, niin kyllä ne yritti kauhiasti siellä, nämä rohkeimmat, niin niille jotaki -- kysellä vielä lisää ja jutella ja nyt meillä on nelosille tänä vuonna mä oon ottamas ne [pelaajat] taas sitte joulun jälkeen tosta, että ne [oppilaat] on hyvin innoissaan ja odottavat sitä.*

Maria kertoi, että koripallopelaajien vierailun yhteydessä oli mahtavaa, että kielitaidoissaan vahvemmat oppilaat saivat tilaisuuden näyttää taitonsa saadesaan kertoa toisille oppilaille suomeksi, mitä pelaajat olivat kysymyksiin vastanneet. Toisaalta hienoa oli, että hiljaisemmatkin oppilaat saivat tilaisuuden osallistua keskusteluun, kun kaikki esittivät kysymyksen.

Kiinnostavia ja motivoivia aiheita

Kaikkien opettajien vastauksissa tuli esiin, että oppilaita kiinnostavat, motivoivat tai ajankohtaiset aiheet tuovat parhaiten esiin keskustelua englanniksi. Maria mainitsi myös tehtävän hyödyllisyyden tekijänä, joka voi motivoida käyttämään englantia. Hänen mukaan keskustelut usein liittyvät myös siihen aiheeseen, mitä oppitunnilla on käsitelty. Ylipäätään opettajien vastauksissa tuli esiin niin perusaiheet, kuten kellonajat, myös oppilaille mielekkäät aiheet, kuten lemmikkieläimet.

Marian ja Sallan kokemukset siitä, mistä oppilaiden kanssa pystyy keskustelemaan, olivat keskenään hieman erilaisia. Maria kertoi keskustelun olevan lähinnä sitä, että hän kysyy kysymyksiä melko yksinkertaisesta aiheesta ja oppilaat vastaavat. Tiettyjen oppilaiden kohdalla hän kertoi voivansa käyttää englantia enemmänkin, kun on huomannut, että oppilaat ymmärtävät. Lahjakkaampien oppilaiden kanssa pystyy joskus keskustelemaan syvemmistäkin aiheista. Salla puolestaan koki, että itse voi oppilaiden kanssa käyttää paljonkin

englantia, koska he ovat melko tottuneita siihen CLIL -luokkana. Hän ei eritellyt aiheita erityisesti vaan totesi, että oppilaiden kanssa voi puhua melkein kaikesta. Oppilaat eivät aina vastaa opettajalle englanniksi, mutta ymmärtävät opettajan puhetta melko hyvin. Joskus opettaja muistuttaa englannin kielen käytöstä oppilaita.

Sopuuhde keskustelun aiheen mielekkyyden ja oppilaiden kielitaidon välillä tuli esiin Tuulikin ja Sallan vastauksissa. Kun nuoremmat oppilaat tykkäävät kovasti esimerkiksi lemmikeistä, opettajat kokivat, että viitos- ja kuudesluokkalaisten kanssa täytyy jo miettiä vähän kypsempää keskustelunaiheita kuitenkin pitäen mielessä sen, että kieli ei muutu liian vaativaksi. Salla lisäsi, että aiheen pitäisi olla sellainen, että oppilailta yleensä on siihen jotain sanottavaa. Tuulikki arveli myös, että oppilaiden omista kokemuksista keskusteleminen voisi olla oppilaille motivoivaa.

Tuulikki: -- varmaan siihen vaikuttaa se, kun opettaja pystyiskin tekemään näitä, keskusteleen oppilaiden omien kokemusten pohjalta, niin silloin siinä olis motivaatiota oppilailta etsiä sanoja ja lauseita.

Suomen kielen käyttö eri tilanteissa

Suomen kielen käytössä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa tuli esiin kieliopin opettaminen. Maria kertoi opettavansa kieliopin aina suomeksi ymmärtämisen varmistamiseksi. Salla ja Tuulikki sanoivat käyttävänsä kieliopin käsittelyssä joskus suomea. Sallan mukaan suomi on usein osana kieliopin käsittelyä, etenkin, jos asia on uusi tai mahdollisesti hankala. Tuulikin mukaan suomea voi joskus käyttää osana kieliopin opetusta, vaan ei kuitenkaan aina. Alemmilla luokilla Tuulikki käsitteli kielioppiasioita suomeksi, ja hän totesi, että pienemmillä suomea tulee hänen sanoin *valitettavasti* käytettyä enemmän. Kuudesluokkalaisten kanssa hän käyttää enemmän englantia.

Tuulikki: No nyt oli tämä kieliopin opetus, niin siinä tuli sitten jonkun verran, mä kyllä noi termit annoin englanniks kaikki the past tense ja regular verbs, mutta myös suomeksi, ja, mutta ei niin kauheesti tässä, me suomennettiin nuo lauseet sitten, et siinä tuli sitä suomennosta, mikä oli ihan tärkeekin, eli joskus kieliopin opetuksessa musta se on paikallaan, osittain, mutta ei kokonaan.

Kieliopin lisäksi Salla kertoi suomen olevan käytössä kielten ja sanojen vertailussa. Tuulikki kertoi suuttuvansa usein suomeksi ja mietti, että englanniksi suuttuminen voisi olla tehokkaampaa ja se pitäisi ehkä opetella. Maria kertoi käyttävänsä suomea aina kotitehtävien merkinnässä varmistaakseen, että kaikki ymmärtävät, mitä pitää tehdä. Myös oppitunnilla tehtävien ohjeiden annossa kielenä on usein suomi, vaikka Maria saattaa aluksi esitellä tehtävän englanniksi. Ohjeiden annossa suomen kieli hänen mukaan nopeuttaa toimintaan pääsemistä.

Maria: -- siinä menee jo aikaa, että ku sä oot selittäny tehtävään ennen ku ne ny pääsee sen työ kenen kans ne sitä tekee ja mahdollisesti vielä joku siinä kysyyki, että nii mitä piti tehdä, niin se että ne pääsis siihen toimintaan, niin sen mä kyllä yleensä sen tehtävään selitän sitte suomeksi.

Salla nosti esiin, että aina ei ole järkevää käyttää englantia oppituntien kommunikoinnissa, jos viestintä ei vaan tunnu sujuvan. Hänen mukaansa CLIL -luokan kanssa suomen kielelle voi antaa enemmän tilaa myös englannin tunneilla, kun tietää, että englantia käytetään myös muilla tunneilla. Jos käytössä olisi pelkät englannin tunninit, pitäisi aika todennäköisesti käyttää paremmin hyödyksi.

Salla: Joskus tuntuu, että nyt vaan on ihan turha puhua englanniks yhtää mitää, et kunhan päästään jotenki ees nyt vähä eteenpäin -- vertaa normiluokkaan, ni näitten kanssa siihen viittii välillä antaa sen ajan, -- ku tietää, että niitä on niitä muitaki tunteja sillä viikolla, ku sitä tulee sitä englantia. Mut sitte tietysti aattelee aina, että jos on vaan ne enkun tunninit sille luokalle, et se on käytettävä se aika tavallaan niin täysin hyödyksi, ku se on vaan se pari tuntia viikossa, että siinä on ehkä vähä sitte eroja.

Ajan rajallisuus tulee englanninkieliseen vuorovaikutukseen vaikuttajana esiin myös kohdassa 6.2.3, missä esittelen opettajien kokemusta luokahuoneesta vuorovaikutusympäristönä.

6.2.2 Suulliseen englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaaminen

Opettajien vastauksista löytyi neljä teemaa liittyen siihen, miten oppilaita voi ohjata käyttämään englantia oppituntien vuorovaikutustilanteissa:

1. Toimivan keskustelutilanteen luominen
2. Virheisiin reagoiminen
3. Tuen antaminen keskustelutilanteissa
4. Suomen kielen käyttöön reagointi

Toimivan keskustelutilanteen luominen

Salla ja Maria korostivat keskustelutilanteiden valmistelua etukäteen niin, että englannin käyttö vuorovaikutuksessa on mahdollista tai että vuorovaikutustilanne on toimiva. Salla kertoi etukäteen suunnittelun, kuten tilan, ajan, tarvittavan materiaalin ja ryhmittelyn tärkeydestä. Kun tunnilla toteutettava aktiviteetti on opettajalle selkeä, on tilanteessa ohjeistaminen myös helpompaa. Ryhmittelyyn täytyy kiinnittää huomiota siksi, että on oppilaita, jotka eivät voi toimia yhdessä. Maria korosti, miten tärkeää on luoda sellainen tilanne, että oppilas kykenee osallistumaan vuorovaikutukseen. Tähän vaikuttaa aihe sekä keskustelussa käytetty kieli, jonka täytyy olla oppilaiden kielitaidon tason mukaista. Hän lisäsi, että vaatiessaan oppilaalta englanninkielistä vastausta opettajan täytyy tietää, että oppilas kykenee myös vastaamaan englanniksi.

Salla: -- aika hyvin varmaan kannattaa suunnitella etukäteen, esimerkiksi tila tai tarvitaanko jotain apumateriaaleja tai missä ryhmässä sitä tehdään, paljoko siihen tarvii aikaa -- opettajalle on selkee, mikä on se tavoite siinä, ni sitte ehkä tuntuu, että se oppilalleki menee helpommi, ja se että ne saa siihen sitä aikaa käyttää rauhassa. -- ja sit tietysti se, että jos tehdään jotain keskustelutehtäviä, et se on tarkasti mietitty se, että mikä se ryhmä on, että se tavoite sille tunnille toteutuu, että, ku tietyt oppilaat on vaan turha laittaa työskentelemään keskenään.

Maria: Ensinnäkin, että se on sen tasoista, ja se aihe on sellanen, mistä ne pystyy keskustelemaan -- . Ja toki siihenki, et sä ite käytät sitä sellasta sanastoa ja sellasia rakenteita, mitä tunnilla on harjoitettu .Eli just se, että pystys luomaan sen tilanteen sellasen, että ne ensinnäkin kykenee siihen keskusteluun --

Salla ja Maria mainitsivat myös tärkeäksi, että oppilaat saisivat mahdollisuuden vaikuttaa tilanteeseen jollain tavalla. Sallan mukaan opettajan ei kannata olla aina vieressä kuuntelemassa, jotta oppilaat saisivat tilaa toimia itsenäisesti. Kun oppilaiden toiveita, esimerkiksi pyyntöä päästä luokan ulkopuolelle tekemään tehtävää, kuunnellaan, oppilaat saavat mahdollisuuden vaikuttaa tehtävän toteuttamisen tapaan. Maria kertoi antavansa ujomille oppilaille joskus mahdollisuuden valmistautua etukäteen puhumistilanteeseen, esimerkiksi pyytämällä harjoittelemaan tilannetta valmiiksi seuraavaa oppituntia varten.

Virheisiin reagoiminen

Virheisiin reagoimisessa kaikilla kolmella opettajalla näkyi haastatteluissa suhteellisen sama linja: niistä ei haluta tehdä suurta numeroa. Kuitenkaan kukaan opettaja ei kertonut jättävänsä virheitä täysin huomiotta, vaikka eivät joka kerta niihin reagoisi. Salla ja Maria kertoivat tarttuvansa sellaisiin virheisiin, jotka ovat isoja tai merkityksellisiä, esimerkiksi silloin, kun asia on uusi tai juuri opeteltu. Salla kertoi joskus toistavansa oppilaan vastauksen niin kuin se olisi pitänyt sanoa, ja ottavansa yhteisesti käsittelyyn sellaisia virheitä, joissa on huomannut olevan ongelmia usealla oppilaalla. Maria kertoi lisäksi reagoivansa merkitysvirheisiin ja haluavansa tuoda oppilaille esiin, että pienelläkin virheellä voi olla vaikutus kielelliseen viestiin.

Salla: -- jos nyt on ihan semmonen virhe, mikä ei mielellään anna oppia väärin ainakaa, jos jotai uutta sanaa opetellaan tai muuten, että siinä sitte tarkkana, mutta sitte jos on joku kielioppiasia esimerkiks on huomannu, että monella saattaa olla joku ongelma sen kans, ni joskus saatetaan ottaa ihan taululle ja tarkastella tarkemmin sitä virhettä

Maria: -- yritän aina tehdä sellaisia esimerkkiä, että ne huomais et yhdellä äännteellä tai kirjaimellaki, et se voi muuttaa koko lauseen merkityksen -- jos pitää lukea, että I'm at the bus station, niin jos se lukee, et I'm the bus station, niin ku tälläset, ja niin ku mä oon sanonuki niille sitte taas, että miettikää, jos sä jätät sen pikkusanan sieltä pois, niin siitä lauseesta tulee, että minä olen bussiasema. Eli niin ku semmoset isoimmat, niin ku jotkut kielioppivirheet korjaan, tai jos me ollaan harjoitettu don't ja doesn't, niin ne tälläset. Mut just se ääntäminen

niin, en tosiaankaan, jos joku nyt sanoo [bus] eikä [bas], niin en mä sitä joka kerta mee korjaamaan.

Maria on myös puhunut oppilaiden kanssa siitä, miten toisten virheisiin saa reagoida. Hän kertoi ohjaavansa oppilaita olemaan ottamatta itseään liian vakavasti ja tuovansa esiin sen, että vieraan kielen puhuminen voi joskus kuulostaa hauskalta. Kuitenkaan pahassa mielessä eivät oppilaat saa toisilleen nauraa. Hänen luokassa on myös sääntö, että vain opettaja saa korjata virheitä. Hän myös korosti oppilaille sitä, että hän korjaa heidän virheitään siksi, että haluaa heidän oppivan, ei siksi, että haluaisi erikseen tuoda virheen esille.

Maria: Me ollaan just puhuttu siitä, että siitä toiselle nauramisesta, mä yleensä aina kolmannella luokalla, heti ekoilla tunneilla sanon, että ei saa ottaa niin vakavasti niin ku itseäänkään, et ku kaikki tekee virheitä, et ei siihen nyt maailma kaadu, et jos joku joskus vähä naurahtaa, et ku se voi joskus kuulostaa hassulta, et ku se kieli on eri ja se on vieras, ja sitte aina puhun siitä, että sovitaanko, että tälläis tilanteis ei kenenkää tarvi pahottaa mieltä, eikä tarvi ruveta itkemään, että mutta ilkeästi ei saa nauraa kellekään.

Salla kertoi, että hänen luokallaan oppilaat korjaavat melko herkästi toisiaan, niin suomeksi kuin englanniksi, eikä opettaja ehdi välttämättä tilanteeseen puuttua. Sallan mukaan tämä on hyvä vertaispalautteen tapa, kunhan viesti annetaan positiivisessa hengessä.

Salla: -- mä en ees kerkee ite yleensä reagoida, ne on aika tarkkoja siinä, et ne sanoo ite, et hei se noi mee -- nää aika paljon korjailee niin suomeks ku englanniksi toisiansa, että toisaalta se on sitä vertaispalautetta, että, ku vaan tulee ihan suht koht kohteliaasti ni ei siinä mitää.

Maria ja Tuulikki tekivät eron niin sanotusti heikompien ja parempien oppilaiden välillä kertoen tarttuvansa virheisiin herkemmin lahjakkaampien kohdalla ja sallien enemmän virheitä heikommilla. Maria puhui aroista oppilaista ja kertoi, että ei halua puuttua virheisiin silloin, kun oppilas on kerrankin uskaltanut osallistumaan. Taidokkaamman oppilaan kohdalla voi Marian mukaan korjata virheitä enemmän, koska tällaiselle oppilaalle virheen tekeminen ei ole välttämättä niin vakava juttu. Tuulikki kertoi myös korjaavansa herkemmin taidokkaampia, kun tietää, että he pystyvät parempaan suoritukseen. Lopulta Maria ja Salla toivat vastauksissaan esiin myös sen, että opettajatkin tekevät virheitä, ja sallivat myös sen, että oppilaat korjaavat heitä.

Maria: -- mä oon sanonu, että ku mullaki menee välis kieli solmuun, että mäki välis pulutan ja pölötän mitä sattuu ja mulleki saa nauraa, että ei se mitään haittaa ja mäki nauran ittelleni, että sellastaki pitää osata tehdä.

Salla: -- iteki joskus lausuu ihan mitenkä sattuu ja se onki hauska, ku sitte oppilaat on, hei ope, miks sä sanoit tossa noi -- tavallaan se on vastavuoroista.

Tuen antaminen keskustelutilanteissa

Kaikki opettajat kertoivat, että oppilaiden tehdessä keskenään tehtäviä, he kiertelevät luokassa, kuuntelevat ja tarvittaessa selkeyttävät ohjeita ja auttavat. Sallan ja Tuulikin mukaan oppilaat saattavat usein kysyä opettajalta apua, kun hän kiertää luokassa. Salla kertoi joskus jäävänsä yhdeksi keskustelun osapuoleksi johonkin ryhmään, jos tuntuu, että keskustelu ei lähde sujumaan. Salla kertoi huomanneensa, että jos opettaja jättäytyy oppilaiden keskinäisissä keskustelutehtävissä ulkopuolelle, esimerkiksi hoitamaan muita tehtäviä omalle paikalleen, keskustelu saattaa hiipua tai oppilaat alkavat helpommin käyttämään suomea. Opettajalta siis vaaditaan osallistumista myös silloin, kun oppilaat työskentelevät keskenään.

Salla: -- jos jää heti yhtään siitä ite ulkopuolelle, nii sitte se tyrehtyy tai vaihtuu suomeksi se aihe kyllä aika helposti, että, huomaa, et se kyllä vaatii ihan semmosta skarppina olemista, vähä helpommista osalle tietysti.

Kaikkien kolmen opettajan mukaan oppilaat myös neuvovat ja auttavat toisiaan keskustelutilanteissa. Tuulikki mainitsi, että paritehtävissä parempi oppilas voi tukea ja neuvoa heikompa. Hän kuitenkin lisäsi, että oppilaita ei ole laitettu mitenkään valmiiksi pareittain istumaan niin, että olisi heikompi ja parempi oppilas keskenään. Sallan mukaan oppilaat ovat toisten neuvomisessa yhtä innokkaita kuin toistensa virheisiin reagoimisessa. He saattavat joskus liiankin herkästi itse sanoa oikean vastauksen antamatta toisen mieltä kovin pitkään, ja pyrkivät aktiivisesti selvittämään, mitä toinen oppilas yrittää sanoa. Maria kertoi sanovansa oppilaille, että he saavatkin neuvoa, ja on huomannut oppilaiden ohjaavan toisiaan, kun ei itse ehdi jokaisen oppilaan luona kiertää.

Salla: -- ne tykkää myös auttaa toisiaan, sitte välillä tuntuu, että ei odota odota, se hakee sitä sanaa vielä, että sieltä tulee tosi äkkiä, että se on se, se on se, että ne, ne on nii jotenki semmosia, että ne haluaa saada sen tiedonki, että mitä sä nyt selität sielä, sano heti, että tätäkö sanaa sä haet -- Joskus menee siinäki kauan, että mietitään, mikä se on, että aika paljon ne kyllä siinä toisiansa tukee.

Maria: -- sen huomaa itte -- , ku ei pysty repiämään moneen suuntaan, et jos mä oon jonkun tykönä -- ja sitte ku sivukorvalla kuuntelet seuraavaa, niin kyllä siellä sitte toinen saattaa että ei ku sun piti tällä tavalla ja saattaa sanoa mallin tai saattaa näyttää, et kato tästä mallia, tää piti sanoa näin ja, et kyl ne ohjaa ja auttaa.

Kaikki opettajat mainitsivat myös materiaalisia tapoja antaa tukea keskustelutilanteissa. Joitakin oppilaita auttaa, kun luokassa on jossain, esimerkiksi taululla tai kirjassa malli, joka ohjaa keskustelua. Maria sanoi, että keskustelun malli käydään aina tarkasti läpi, että oppilaat pystyvät keskenään toteuttamaan keskustelutehtävän. Sallan mukaan keskustelulle annetut apukysymykset, joihin täytyy vastata, voivat ohjata oppilaita tilanteessa. Hän lisäsi, että heikommilla oppilailta myös visuaalinen apu on hyvä kun taas vapaampi keskustelu voi tun-

tua mielekkäämmältä niille, joilla on itsellään sanavarastoa, jota voi hyödyntää keskustelussa.

Suomen kielen käyttöön reagointi

Kaikki opettajat sanoivat, etteivät kiellä suomen kieltä, ellei tavoite ole käyttää englantia annetun tehtävän toteuttamisessa. Maria ja Tuulikki kertoivat vaativansa englantia silloin, kun tietävät, että oppilas kykenee englanninkieliseen tuotokseen. Tuulikki lisäsi, että heikommilta oppilailta ei voi vaatia englantia samalla tavalla kuin taidokkaammilta.

Maria: -- toki mä, et jos mä nyt tiedän, että me ollaan harjoteltu numeroja ja värejä vaikka kolmosluokkalaisten kaa ja mä kyselen niiltä, niin kyllä mä aina sanon, että say it in English please, ku mä tiedän, et ne pystyy sen sanomaan.

Tuulikki: Siellä on niitä heikkoja oppilaita, joilta ei voi vaatia samaa -- mutta sitten taas nämä, jotka mä tiedän, että osaa, niin niitten kohdalla minä en mielelläni kyllä kuulis suomea. Eli heikompien kohdalla täytyy olla joustava.

Salla kertoi, että ei reagoi suomen kieleen silloin, kun oppilaat toiminnassaan keskittyvät tehtävän tekemiseen. Hän myös sallii sen, että oppilaat suomentavat toisilleen esimerkiksi opettajan antamia ohjeita. Hänen mukaansa tämä on CLIL -opetuksessa paljon käytetty tapa. Tarkkailemalla sitä, miten oppilaat suomentavat ohjeita, voi Sallan mukaan myös tarkkailla oppilaiden kielen osaamista ja lisäksi saada palautetta siitä, onko oma kieli ollut liian helppoa tai vaikeaa.

6.2.3 Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä

Luokkahuoneympäristön vaikutuksesta suullisen englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumiseen muotoutui haastattelujen pohjalta neljä teemaa:

1. Fyysinen ympäristö: tila ja aika
2. Oppilasryhmän koko
3. Ilmapiiri
4. Yhteys "oikean maailman" tilanteisiin

Fyysinen ympäristö: tila ja aika

Sallan ja erityisesti Marian vastauksissa korostui opetukseen käytettävissä olevan ajan vaikutus siihen, kuinka paljon englantia käytetään luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Kuten yllä kohdassa 6.2.1 *Suomen kielen käyttö eri tilanteissa* tuli jo mainittua, Salla koki, että suomen kielelle voi joskus antaa aikaa myös englannin tunneilla, sillä CLIL -luokkana oppilaiden kanssa tulee käytettyä englantia muillakin tunneilla. Jos käytettävissä olisi vain pari tuntia viikossa, aika pitäisi käyttää tehokkaammin hyödyksi. Kuitenkin Salla pohtii, että tahti

tunneilla on melko kova, vaikka toisaalta, oppilaat saattavat hänen mukaan helposti pitkästyä ja he ovat tottuneetkin tuntien hektisyyteen.

Salla: Ne on yleensä aika hektisiä ne meidän enkun tunnit, me mennään vähä niin ku höyryjuna, -- ne on vaan ehkä tottunukki siihen, -- jotenki tää porukka ei ainakaa vaadi ihan hirveesti semmosta siltojen rakentelua -- nää on semmosta aika helposti pitkästyvää sakkia.

Mariakin nosti esiin sen, että luokanopettajat, jotka pitävät itse myös englantia omille oppilailleen, pystyvät ottamaan englantia esiin myös muilla tunneilla. Aineenopettajan roolissa tilanne on kuitenkin ajankäytön kannalta eri, ja Maria koki, että rajallinen aika vaikuttaa paljon englanninkielisen keskustelun toteuttamiseen rajoittamalla keskustelutilanteet melko pieniksi. Lisäksi esimerkiksi ohjeiden antamisessa voi kulua enemmän aikaa, jos sen tekee englanniksi, sillä monesti ohjeet täytyy vielä toistaa suomeksi, jotta kaikki oppilaat ymmärtävät, mitä pitää tehdä.

Maria: Ehkä tällä ku kaks tuntia viikossa niin, kyl se [aito keskustelu] aika rajallista on. Et kyl mä uskon sitte, -- täällä on niin ku sellasia opettajia, jotka esimerkiksi pitää itse oman luokkansa englannit, niin mä uskon, että niillä on, koska ne voi ujuttaa sitä englantia sinne sun tänne välis, mutta ku mä tuun aineenopettajan roolis, ja mä nään ne kaks tuntia viikos, niin kyl se aika rajallista on tällä tasolla, mun mielestä. Varsinki sieltä oppilaitten puolelta, että miten ne saa sen ajatusprosessin niin, että ne saa annettua mulle oikeen jotaki kattavaa, että toki se siihen menee, että mä puhun ja saan heiltä lyhyitä vastauksia takasin, mutta että se olis oikeen sellasta vuorovpuhelia, niin kyllä se on aika minimaalista. -- Ikävä kyllä.

Sallan mukaan se, että opettaa oppilaille muitakin aineita, tukee toimintaa englannin oppitunneilla. Oppilaiden kanssa voi vaikka palata muiden tuntien aiheisiin, kun esimerkiksi äidinkielen termien kautta voi helpommin opettaa myös englannin kieliooppia englanniksi. Asiaan voi päästä myös nopeammin, kun tietää, mitä taustatietoja oppilailla on. Näin englannin opiskelua ei rajoita vain englannin oppitunneilla käytössä oleva aika.

Salla: No kyllä mä koen, että se auttaa kovasti [kun opettaa useita aineita samalle luokalle], tai että pystyy palata siihe, että muistattekos, ku sillo nousi vaikka äikässä tällänen aihe tai muuten, että, kyllä se on ihan mukava tietää, et mitä ne tietää suomeksi, niin sitte on helpompi -- jos on äikässä puhuttu substantiiveista nii ne ymmärtää heti, ku sanoo täällä, että noun tarkoittaa samaa ku se substantiivi, nii päästää aika nopeesti siihen asiaan, että paljon enemmän pystyy kieliooppia englanniks näitten kans käymään, ku esimerkiks normaaliluokkien, että se on kyllä siinä mieles ihan hyvä.

Luokkahuone fyysisenä tilana ei Marian mukaan vaikuta vuorovaikutuksen toteutumiseen, ja hänen mukaansa esimerkiksi istumajärjestyksessä kaverin vieressä istuminen aiheuttaa lähinnä vain suomenkielistä keskustelua oppilaiden puolelta. Salla ja Tuulikki puolestaan kertoivat, että luokkahuonetilalla on vaikutusta. Tuulikki kertoi pitävänsä omasta nykyisestä luokkahuoneestaan sen tilavuuden vuoksi, mikä tarjoaa paljon erilaisia mahdollisuuksia opetukseen.

Tuulikin luokassa pulpetit olivat haastattelun hetkellä ryhmiteltyinä pareittain. Lisäksi luokan seinillä oli esimerkiksi erilaista englannin materiaalia, josta Tuulikin mukaan voi tarvittaessa hakea oppitunnin aikana tukea. Salla puolestaan sanoi kokevansa oman nykyisen luokahuonetilansa ahtaana, ja koki, että toiminta rajoittuu luokahuoneessa paljon pulpeteilla työskentelyyn. Usein pulpetit on jo valmiiksi asetettu ryhmiin, jolloin tunnin aikana ei tarvitse siirrellä pöytiä ryhmiin.

***Tuulikki:** -- tässä luokassa on mahdollisuuksia tehdä monenlaista -- Ja sitten täällä seinillä on kaikkia -- näitä englannin juttujaki on tuolla takana jotakin ja, tuolla on viikonpäivät ja kuukaudet ja, tuolla on nuo lukusanat ja värit, jos ei nyt muista äkkiä mikä on mikäkin, niin tuolta voi katsoa.*

***Salla:** Tää on itelle jotenki semmonen tila, että ei tässä hirveesti halua mitään semmosta vapaata liikehdintää tai muuta, tää on tosi matala ja tällänen, ääni jotenki tulee tässä tosi semmosesti vahvasti -- ahtaampi tai ei niin helposti liikuttava tila niin se jotenki itelläki rajottaa sen varsinkin semmoseen pulpetityöskentelyyn, että usein istutaan kuitenkin kyllä neljän hengen ryhmissä tai semmosissa, et se on vähä helpompi siinä sitte järjestää, ettei siitä tuu semmosta ylimäärästä hirveesti, että tai joskus joku aihe on, jos tiedän nyt tulee paljon keskustelua nyt tehdään sitte istumajärjestykset vaikka valmiiksi jo vähä sen mukaan kuukaudeksi, että missä ryhmissä nyt sitte tehdään.*

Oppilasryhmän koko

Kaikki opettajat näkivät oppilasryhmän koolla olevan vaikutusta englanninkielisen keskustelun toteutumisessa, kun ison ryhmän kanssa aikaa yksittäiselle oppilaalle ei ole välttämättä kovin paljon. Maria ja Tuulikki mainitsivat, että hiljaisemmat oppilaat jäävät isossa ryhmässä hieman taka-alalle, ja Tuulikin mukaan parhaimmat oppilaat joutuvat hiljaisten kanssa sopeutumaan keskustalon tahtiin oppitunneilla. Hän lisäsi vielä, että ison ryhmän kanssa myös äänen taso nousee, mikä voi vaikuttaa oppituntien keskustelujen toteuttamiseen. Toisaalta isossa ryhmässä keskustelu voi olla monipuolisempaa, minkä Maria oli omien oppilaidensa kanssa huomannut.

***Maria:** -- jos niitä on paljon, niin silloin sitä aikaa yhdelle oppilaalle jää paljon vähemmän, niin ku et kuinka paljon yks oppilas saa olla äänessä -- sitte joskus, jos luokista puuttuu tietyt oppilaat, että on pois, niin silloin ne hiljaisemmat -- siellä on yhtäkkiä ollu näitä jotka on viitannukki, ku niillä on ollu enemmän tilaa, ku sieltä puuttuu ne tietyt oppilaat -- toisaalta taas, et jos on iso ryhmä, niin siellä sitte jotenki se keskusteluki tuntuu sitte taas monipuolisemmalta -- riippuu pikkasen tilanteestaki.*

***Tuulikki:** Kun on iso ryhmä yli kaksikyt oppilastakin, niin kyllä siinä minusta tuntuu, et just se heikoin ja se paras aines, niin ne jää vähän, vähän, kärsii molemmat, et mennään sen keskitason mukaan, että pienemmissä ryhmissä pystyy ottamaan tai toimimaan toisella tavalla, että.-- Kyllähän siitä tulee enemmän melua tietysti, että sillä tavalla se vaikuttaa, ja*

sitten ei ehkä ennätä niin monen luona kiertää tai, jos yhden luona viipyy jonkun verran, niin ei kaikkien kans ennätä sitte, kaikkia kuuntelemaan.

Salla toi esiin etukäteen suunnittelun tarpeen ison ryhmän kanssa, sillä joidenkin tehtävien kohdalla kannattaa miettiä, ovatko ne vaivan arvoisia toteuttaa, kun luokassa on paljon oppilaita. Tässäkin yhteydessä Salla mainitsi edun olla sekä oma opettaja että englannin opettaja, sillä aikaa on tällöin myös muilla tunneilla ohjata oppilaita englanninkielisessä keskustelussa.

Salla: -- kyllä sen ite huomaa siinä, ku aina on se koko sakkii, nii ehkä sitä, sitä pitää aina tosi tarkasti miettiä ne kaikki tehtävät, et kannattaako -- ruveta vetämään se koko kakskyt henkilöö siihen samaan keskusteluun, et se päästään ees käyntiin, nii sit pitää tosi tarkasti miettiä, et onks tää nyt se tavoite siinä niin suuri, et me nyt lähetään tähä juttuun ees -- Sitte aina ei ehkä päästä ihan niin syvälle kaikessa, ku missä haluais, että ku ei kerkee iha jokasta käydä sitte yksitellen välttämättä joka tunnilla läpi -- toisaalta on hyöä se, et ku meillä on muuten paljo sitä englantia, et pystyy suhteellisen hyvin tietää, missä mennään kenenkäki kans, mutta että, jos näkis näitä tosiaa vaa enkkutunneilla, ni ois kyllä välillä aika hukassa.

Ilmapiiri

Opettajien vastauksissa nousi voimakkaasti esiin hyvän ilmapiirin vaikutus siihen, että oppilaat uskaltavat puhua englantia. Marian ja Sallan mukaan ilmapiiri on parempi, kun oppilaiden ei tarvitse pelätä naurunalaiseksi joutumista, ja tällöin he uskaltavat enemmän keskustella englanniksi. Tuulikki lisäsi, että ilmapiirin ollessa hyvä, oppilaiden ei tarvitse jännittää sitä, että he saattavat tehdä virheitä.

Salla ja Tuulikki totesivat, että oppilailla on itsellään jo valmiiksi motivaatiota englannin kielellä keskustelemiseen. Tuulikin mukaan opettajan täytyy pitää huolta siitä, että tuo motivaatio säilyy, ja hän nosti esiin kehumisen ja kannustamisen. Lisäksi Maria kertoi pohtiessaan hiljaisempien oppilaiden keskusteluun aktivointia, että ei halua pakottaa oppilaitaan, jotta heidän suhtautuminen kieleen ei muuttuisi negatiivisemmaksi.

Salla: -- jos on ollu hirveen englanninkielisesti rasittava päivä niin sitte joskus otetaan vähä helpommin tai muuten sitte, tai vähä sillee oppilaidenki tuntemusten mukaan, että jos ne tuntuu olevan erittäin kuormittuneita, niin sitte katotaan, et mikä on siihen tilanteeseen sopiva, et kuinka paljon tehään semmosta, mutta aika paljon ne tykkää kuitenkin sitte, että jutellaan englanniksi nii se on helppo vetää sit siitä narusta.

Tuulikki: -- ihan pienestäkin, kehuminen ja kannustaminen. Eli oppilaat on minusta itse hyvin motivoituneita puhumaan, mutta siinä täytyy opettajan olla sitte tarkkana, että rohkasee.

Maria: -- mun mielestä se olis kauheaa sitte jos mä pakottaisin sen, niin sehän inhoais kieliä ja kaikkia tuollaisia tilanteita hetken päästä ihan täysin.

Sallan yllä oleva lainaus osoittaa, että oppilaiden tuntemukset vaikuttavat myös englannin kielen käyttöön, ja kielen käytön suhteen voi olla joustavampi etenkin, jos oppilailla on ollut muutenkin kielellisesti raskas päivä.

Yhteinen seikka kaikkien kolmen opettajan vastauksissa oli se, että opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja sen luomiseen. Tuulikki tunnusti, että hänen luokassaan ei ole joka tunnilla työrauha, ja Sallakin kertoi, että oman nykyisen luokkansa kanssa on hyvän ilmapiirin eteen täytynyt tehdä kovasti töitä. Molemmat opettajat kertoivat puuttuvansa ongelmiin ja Tuulikki painotti, että opettajan täytyy puuttua tilanteisiin silloin, kun siihen on tarvetta. Tässä yhteydessä Maria nosti esiin kehumisen yhtenä opettajan tapana luoda myönteistä ilmapiiriä luokkaan, jotta oppilaiden olisi helpompi osallistua.

Tuulikki: -- se ilmapiiri ei välttämättä synny itsestään, että sen eteen täytyy tehdä töitä, eli opettaja joutuu siinä sitten, minä monesti katkasan tilanteen.

Salla: -- tämän porukan kans varsinki on kyllä saanu kovasti tehdä töitä sen suhteen, että ei yhtään sille linjalle voi kyllä päästää lähtemään, että nää on tosi kovia vertailemaan muutenki toisiaan nii siinä saa olla kyllä aika tarkkana.

Maria: -- tokihan se on sitte mustaki kiinni, että kuinka mä suhtaudun siihen, et sen takia mä yritänki kauheesti aina kehua ja kannustaa, ku ittestä välis tuntuu, että ei mitään muuta hoekaa, ku well done, good, great, good job.

Tuulikki ja Salla toivat esiin keskittymisen tarpeen englanninkielisessä toiminnassa. Tuulikki mainitsi levottoman luokkatilan huonona ympäristönä englanninkieliselle keskustelulle, sillä silloin keskittyminen on vaikeaa. Salla puolestaan oli sitä mieltä, että oppilailla pitäisi olla mahdollisimman neutraali olotila, jotta he kykenisivät keskittymään oleelliseen.

Tuulikki: -- kun vieraalla kielellä kommunikoi, niin siinä joutuu aika lailla keskittymään ja sillä tavalla miettimään, niin semmonen levoton luokkatila estäs sen, ei ainakaan niin tehokasta olis se puhuminen.

Salla: -- ja jotenki siinä pitäis olla hyvin neutraalit senhetkiset tunteet, että pystyy tavallaan keskittyy sihen sisältöön eikä sit vedetä heti mukaan jotain muita juttuja.

Salla toi vielä esiin sen, että tukeva ryhmä ja mielekäs oppimisympäristö ovat tärkeitä erityisesti hiljaisempien oppilaiden kohdalla. Hän myös arveli, että opettajan pysyessä samana pitemmän aikaa, oppilaat uskaltavat aikaa myöten osallistumaan paremmin.

Yhteys "oikean maailman" tilanteisiin

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että oppitunneilla käydyillä keskustelutilanteilla on yhteyttä todellisiin tilanteisiin. Marian ja Sallan mukaan yhteyttä on osittain, kun taas Tuulikki ei kommentoinut siihen, ovatko jotkin tilanteet toisia

aidompia. Maria koki esimerkiksi kauppa- ja ravintolaleikit sellaisina, joista oppilaat voivat oikeasti hyötyä. Hänen oppilaansa ovat kertoneet opettajalle kokemuksiaan, kun ovat päässeet todellisissa tilanteissa käyttämään englantia. Kirjaan liittyen Maria mainitsi ajankohtaisuuden ongelman, kun vanhoissa kirjasarjoissa esimerkiksi kuuluisat henkilöt saattavat olla sellaisia, joita oppilaat eivät tunnista. Tällöin opettajalta vaaditaan omatoimista tietojen päivitystä.

Maria: -- mä jotenki just koen ne meidän kauppaleikit tai, et onhan ne just sellasia jotkut ravintolajutut, et mistä sitte oppilaat, varsinki jos ne johonki ulkomailleki menee, ni ne onnellisena kertoo, ku se on ollu hieno juttu, ku hän on itte pystyny käydä siellä kaupas tai tilata siellä ravintolas, et onhan niillä joillakin, eihän kaikilla oo, jotkut on niin ku ittestäki tuntuu, että tää on ihan turha, että ei tälläsellä tee mitää. Kun kirjasarja vanhentuu,-- nää ei tiedä enää kauheesti niitä julkkiksia -- sitte mä aina yritän jotaki eri kautta niin ku tuoda esille.

Salla nosti esiin nykyisen käyttämänsä kirjasarjan ongelman kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden kohdalla. Oppikirjan tarina on fiktiivinen, ja näin sen kautta ei pääse kovin lähelle todellista maailmaa. Hänen mielestään myös esimerkiksi ravintolatilanne voi luokkahuonekontekstissa olla keinotekoinen, jos sitä ei rakenna hyvin, ja hän keskusteleekin mielellään oppilaiden omien kokemusten pohjalta erilaisista tosielämän tilanteista, ja miten niissä voisi toimia.

Salla: varsinki siitä mä oon tykännyt, et jos oppilaat on ite, että hei mulle tuli ulkomailla tällänen tilanne, tai tuola kaupungilla yks mies sano mulle näi ja sit mä olin aivan paniikissa ja sitte siitä lähtee taas, et no mitä ois voinu sanoa tai, semmoset tavallaan aidoista tilanteista nousseet jutut on sitte kuitenkin jotenki ehkä mukavempia, ku semmoset, että tehään tällänen keskustelutehtävä, mikä on vaikka valmiin kaavan mukaan jossain materiaalissa ollu.

6.2.4 Englanninkielinen vuorovaikutus oppilaiden toiminnassa

Se, miten englanninkielinen suullinen vuorovaikutus toteutuu oppilaiden toiminnassa, tiivistyi analyysivaiheessa kolmeen teemaan:

1. Erot oppilaiden välillä
2. Osallistuminen keskustelutilanteissa
3. Suomen kielen käyttö keskusteluissa

Erot oppilaiden välillä

Kaikkien kolmen opettajan vastauksissa tuli selkeästi esiin kokemus siitä, että erot oppilaiden välillä vaikuttavat englannin käyttöön keskustelutilanteissa. Ilmenneet erot olivat erot kielitaidon tasossa eri oppilailla sekä erot ikäryhmien välillä, ja opettajat kertoivat myös ajatuksiaan erityisopetuksen tarpeesta. Lisäksi Salla pohti CLIL -luokan ja normaaliluokan välisiä eroja. Kaikki opettajat kokivat oppilaiden kielitaitoerojen vaikuttavan jollain tavoin keskustelun toteut-

tamiseen. Maria koki erot oppilaiden kielitaidoissa jopa suurimpana keskustelua rajoittavana tekijänä.

***Maria:** -- se on mun mielestä just se on se isoin asia, et ku se vaikuttaa niin paljon -- siellä pahimmas tapaukses on viistoista erilaista, et yks osaa laskia hädin tuskin englanniksi kymmeneen, ja toinen vois viedä sitä keskustelua jo eteenpäinki, -- ikävä kyllä se on välis, sitä rajoittaa se oppilasaines siellä.*

Salla ja Tuulikki kertoivat, että toisten oppilaiden kanssa voivat tehtävät olla vaativampia, kun taas heikommat tarvitsevat helpotusta tai enemmän ohjausta keskusteluissa. Sallan vastauksesta kävi ilmi, että erilaiset taidot voivat vaikuttaa myös oppilaisiin. Vaikka yleensä oppilaat antavat Sallan mukaan hyvin tilaa toistensa taidoille, joskus jotkut tuskastuvat, jos perusasiat eivät jollakin oppilaalla suju.

***Salla:** -- tuskastumista huomaa, että koska sitä englantia on ollu kuitenkin aika paljo, nii että jos jollaki on vielä ne ihan perusjutut, mitä ekasta luokasta on jankattu, että jos ne on vielä ihan kateissa tai ei kuuntele tai ymmärrä nii siinä kohtaa sit meinaa hieman ehkä osalla pinna kiristyä.*

Marian mukaan erityisopetus pitäisi ottaa paremmin huomioon jo opettajan-koulutuksessa, ja hän koki, että ei ollut saanut oman koulutuksensa aikana riittävästi eväitä erilaisten oppilaiden ja erityisesti kielitaidoiltaan heikkojen oppilaiden kohtaamiseen. Salla nosti esiin sen, että erityisoppilaiden integrointi CLIL -ryhmän englannin tunneille olisi haasteellista, koska englantipainotteisen opetuksen myötä oppilaat ovat englannin oppimäärässä hieman ikätovereitaan edellä. Tuulikki kertoi esimerkin eräästä kuudennen luokan oppilaasta, joka on tehostetun tuen piirissä ja osallistuu hänen englannin tunneilleen. Oppilas ei oppitunneilla kykene osallistumaan englanninkieliseen keskusteluun, ja opettaja pitää hänelle kerran viikossa pienen ylimääräisen tuokion, jonka he käyttävät pienille englanninkielisille keskusteluille.

***Tuulikki:** -- mullaki on tässä kuudennen luokan ryhmässä -- yks oppilas on tehostetun tuen piirissä, niin ei hän pysty keskustelemaan. Hän on mulla sitten perjantaisin -- hänellä on siinä varttitunti aikaa, niin me kerran viikossa varttitunti keskustellaan sitte englantia. Erityisopettaja ottaa sitte aina sillon tällön englantia, mutta minä sitte varttitunti viikossa, hän tarttis kyllä enemmän, mutta lukujärjestykseen ei käy.*

Kaikkien opettajien vastauksissa tuli esiin, että vanhemmilla oppilailla eli viides- ja kuudesluokkalaisilla englannin käyttö keskusteluissa voi olla tasoltaan vaativampaa, koska heillä on enemmän kielen taitoa. Näin vanhempien oppilaiden kanssa pystyy keskustelemaan eri asioista kuin pienten oppilaiden kanssa, joilla aiheet rajoittuvat hyvin yksinkertaisiksi, kuten lemmikkieläimiin, kuumisiin tai perhepiiriin, jotka esimerkkeinä osa opettajista mainitsi. Sallan mukaan isommat oppilaat voivat olla puhumisessaan oma-aloitteisempia ja tekevät enemmän aloitteita juuri siksi, että heillä on jo enemmän taitoa ja sanastoa, jon-

ka pohjalta tuottaa kieltä. Maria ja Tuulikki mainitsivat imperfektin tärkeänä keskustelua helpottavana ja monipuolistavana aikamuotona, joka tulee kielio-
pissa esiin vasta kuudennella luokalla.

Maria: en mä voi kysyä neljäsluokkalaiselta, että mitä sä oot tehny viime viikonloppuna, ku ei se osaa imperfektiä -- eli, jo pelkästään se kieliaines, mitä ne oppilaat osaa, et se keskustelu olis järkevää, niin se on se, mikä sitä rajoittaa, että mitä me voidaan puhua.

Tuulikki: -- kuudennella luokalla alkaa tuota, tulee enemmän sitä keskustelua, ku opitaan tämä imperfekti eli mennyt aika, voi kysyä viikonlopusta voi kysyä mitä teit edellisenä iltana, että kolmasluokkalaisten kanssa ne on niitä preesens-kysymyksiä, eli ne ei osaa vielä tätä mennyttä aikaa.

Kielen tason lisäksi Maria mainitsi ikäryhmien välisenä erona sen, että nuorem-
mat oppilaat ovat hyvin innokkaita, eivätkä yhtä itsetietoisia kuin vanhemmat oppilaat. Nuoremmat uskaltavat paremmin osallistua, eikä virheiden pelko ole niin voimakasta. Viides- ja kuudesluokkalaisilla itsetietoisuus vaikuttaa englannin puhumiseen, kun taustalle nousee pelko, että ei osaakaan täydellisesti.

Salla kertoi käyttävänsä oppilaiden kanssa keskustellessaan kaikkia aikamuotoja. Hän tekee näin myös normaaliluokkien kanssa mutta erityisesti CLIL -ryhmänsä kanssa, sillä luokalle muita aineita opettavan englantia äidinkiele-
nään puhuvan opettajan puheessa niitä tulee joka tapauksessa. Hän on myös kokenut, että joskus jotkut tehtävät vaativatkin imperfektin käyttöä, ja joskus oppilaat ovat itse myös halunneet tietää, miten jokin asia ilmaistaan menneessä muodossa. Hän ei kuitenkaan vaadi neljäsluokkalaisilta oppilailtaan imperfektimuotojen tuottamista, vaan hyväksyy niiden aikamuotojen käytön, joita on kielio-
pin puitteissa opeteltu.

Salla: -- sit ne ite haluaa tietää, sit me ollaan otettu vaa jotai tiettyjä esimerkiks voitu ottaa jo semmosia imperfektejä, mitä on sitte tarvittu - sitte tietysti, jos haluaa käyttää niitä normaaleja, mitä on siihen menses käyty, ni seki on ihan ok, että kunhan tulee se viesti sitte perille.

Salla mainitsi vielä, että ero CLIL -luokan ja normaaliluokan englannin opetuksessa on suuri, *ne on niin ku kaks eri ainetta*. Hän arveli, että CLIL -oppilaat ovat motivoituneempia englannin opiskelussa, ja koki tämän omaa opettajan työtään helpottavaksi tekijäksi. Englantipainotteisen ryhmän kanssa Salla koki saavansa myös itse enemmän haastetta.

Haastattelussa nousi yhtenä seikkana esiin sukupuolen vaikutus englanninkieliseen keskusteluun osallistumisessa. Kaikkien opettajien vastauksissa ilmeni, että pojat ovat yleensä rohkeampia käyttämään englantia luokkahuoneen keskustelutilanteissa ja tytöt ovat arempia. Marian mukaan poikien joukossa on usein myös lahjakkaimmat oppilaat, ja hän mainitsee yhtenä tekijänä tietokonepelit, joiden kautta pojat saattavat olla kirjoitus- tai puheyhteydessä ulkomaalaisten kanssa. Tytöt saattavat usein tulla oppitunnin jälkeen opettajalle

henkilökohtaisesti juttelemaan. Tuulikki kertoi, että tytöissäkin on rohkeita oppilaita, jotka mielellään ottavat kontaktia esimerkiksi ulkomaalaisiin vierailijoihin, vaikka pojat osallistuvat rohkeammin luokkahuoneen keskustelutilanteissa.

Salla arveli, että hänen nykyinen oppilasryhmänsä, jossa valtaosa on poikia, vaikuttaa poikien rohkeuteen. Hän arveli, että normaalissa englannin ryhmässä ei ole tavallista, että pojat nousisivat osajina niin isoon asemaan kuin tässä ryhmässä.

Salla: Mä en tiää johtuuko se nyt tästä meidän ryhmästä, mut jos miettii tätä meidän omaa luokkaa, nii siinä tytöt on ehkä hieman semmosia arempia ja hiljaisempia, että, no meidän pojat on muutenki aika semmosia päällepäsmäreitä -- pojat tuntuu olevan ehkä semmosessa, mikä on sitte taas ehkä vähä eroavuutta normiluokan puolelle, että täs on pojat aika isossa osassa siinä osajissa.

Osallistuminen keskustelutilanteissa

Opettajien vastauksissa heijastui se, että oppilaat osallistuvat yleensä ottaen mielellään keskusteluihin. Tuulikki totesi yksinkertaisesti, että oppilaat hänen mielestään *mielellään osallistuu*. Maria kertoi joskus huomanneensa, että joku oppilas vaatii suomea, mutta arveli sen johtuvan siitä, että oppilasta harmittaa, että hän ei ymmärrä tai ei välttämättä osaa ilmaista asiaansa englanniksi. Sallan mukaan oppilaiden vireystaso vaikuttaa siihen, kuinka he osallistuvat keskusteluihin. Hän oli kuitenkin huomannut, että mitä enemmän oppilas englantia kuulee ja käyttää sitä parempaa myös osallistuminen on.

Marian ja Sallan vastauksissa näkyi se, että he pitivät pienäkin osallistumisesta jo tärkeänä. Maria painotti tätä erityisesti hiljaisten oppilaiden kohdalla, joille osallistuminen on helpompaa esimerkiksi pienissä ryhmissä tai vain pienen roolin kautta. Tärkeää kuitenkin on, että osallistuu. Sallan mukaan yhdenkin sanan osaaminen mahdollistaa osallistumisen keskusteluun, kun ymmärrys on sen tasoista, että pysyy mukana siinä, mitä sanotaan. Hänen mielestään *mikä tahansa on tavallaan hyvä osallistuminen*.

Maria: -- jotaki tehtäviä tehdään vaikka vähä pienemmäs porukois, niin sillon niiden on helpompi siinä pienemmän porukas myös itsekin lukee tai keskustella, kun sitte sen koko ryhmän edessä -- sitte ne voi ottaa jonku pienen roolin, ettei niitten tarvi mitään kauhean isoa, et jos sieltä saa edes vähän jotaki, nii se on jo hyvä, ja kovasti sitte yritän kehua, et ku uskaltaa tulla --

Salla: Ja se on tietty tärkeitä, että ymmärtää, että heti ku yhdenki sanan tavallaan osaa nii siihe voi jo vähän osallistua, että osaa yes ja no, nii siinä aika pitkälle pääsee, jos se ymmärrys on jo sen verran paremmassa kantoimissa toisaalta, että, aina ei tarvi ite tuottaa hirveesti, että pystyy osallistuun.

Aloitteen tekemisestä opettajien kokemukset olivat jossain määrin samansuuntaisia: kaikki olivat huomanneet, että oppilaat eivät itse tee kovin paljon aloitteita. Sallan ja Tuulikin mukaan oppilaat saattavat joskus kysyä jotain tai kertoa

englanniksi jonkin omakohtaisen kokemuksen. Maria puolestaan oli huomannut, että oppilaat harvoin tekevät aloitteita oppitunnin aikana, mutta saattavat tulla esimerkiksi tunnin jälkeen opettajan luo ja yrittävät kertoa englanniksi jotain kokemaansa. Joskus Marian oppilaat saattavat rutiinikeskustelutilanteissa, kuten tunnin alussa tai lopussa, sanoa jotain muutakin kuin vain toistaa opettajan toivotuksen. Salla kertoi, että englantia äidinkielenään puhuvan opettajan tunneilla oppilaat tekevät enemmän keskustelun aloitteita, sillä he tietävät, että opettaja ei puhu suomea. Joskus kielitaidoissaan pidemmällä olevat oppilaat saattavat alkaa pitkästikin selittää jotakin asiaa, eikä aina opettajakaan saa selvää viestistä. Tärkeää on kuitenkin, että yrittää, mikä on hyväksi malliksi kaikille oppilaille.

Salla: -- tai sitte on pari sellasta kehittyneempää, jotka saattaa lähtee kertoon juttuja, vaikka ei oo sanoja vielä ollenkaa ja kielioppia ja sit sieltä tulee kaiken maailman perfektiä ja imperfektiä ja futuuria sekasin ja sit vaa yrittää siinä, että joo, mitähän tästä saadaan irti ja, et se on toisaalta tosi hyvää, että, koska tälläset oppilaat yleensä ajattelee olevansa tosi sujuvia puhujia, vaikka aikuisen korvaan tai kielenpuhujan korvaan se tietysti kuulostaa semmoselta sillisalaatilta, mutta sitte toiset saa siitä semmosta mallia, että hei yrittää vaan ja, et se on sitte oikeestaan kaiken ikäsille ihan hyvää.

Suomen kieli keskusteluissa

Tuulikki ja Maria nostivat esiin oppilaiden suomen kielen käytöstä, että suomea käytetään silloin, kun ei osata ilmaista asiaa englanniksi. Maria lisäsi, että suomi nousee oppilaiden kommunikoinnin kieleksi silloin, kun englantia ei ole pakko käyttää, sillä suomi on kuitenkin äidinkielenä oppilaille luontevampi kommunikoinnin kieli. Maria kertoi myös, että kommunikointiongelmissa oppilaat vaihtavat yleensä suomen kielelle, vaikka saattavat joskus yrittää selittää asian toisin sanoin.

Maria: -- jos ne kysyy multa jotaki, et ne ei oo ymmärtäny, nii ne kysyy aina suomeksi, totta kai ku niitten ajatusprosessi on suomenkielinen, eihän ne englanniksi ajattele, ja tuota, ja senki takia ne käyttää sitä suomea, ku se nyt on niitten äidinkieli -- sellasis tilanteis, missä sitä englantia niin sanotusti ei oo pakko käyttää.

Maria ja Salla kertoivat, että oppilaat käyttävät suomea usein tehdessään keskenään tehtäviä. Tällöin suomi toimii Marian mukaan esimerkiksi vuorojen sopimisessa, ja Sallan mukaan tehtävän ohjeiden pohtimisessa. Molempien opettajien mukaan tehtävän varsinainen suorittaminen tapahtuu kuitenkin englanniksi. Salla sanoi joskus muistuttelevansa oppilaita englannin käytöstä, kun he kysyvät jotain suomeksi. Salla on huomannut, että hänen oppilaansa käyttäisivät suomea mielellään juuri formaalin englannin tunneilla ja arvioi tämän johduttuvan halusta analysoida kieltä, mikä luontevammin sujuu oppilaiden omalla äidinkielellä.

Salla: Kyllä ne aika mielellään sitä tietysti käyttäs, että, ku ne kysyy johonki asiaan liittyöä, että aina joutuu välillä muistuttaa, että ei hei englanniksi, et mä en tiiä, mikä täs formaalin enkun tunnilla, mut siinä ne varsinki jotenki hirveesti haluais puhua suomeksi, että ehkä ne kokee, et se on niin erilaista, siinä mennään niin siihen yksityiskohtaseen ja selvitetään niitä, että miks tää sana nyt on täs kohtaa ja näin, että se tuntuu ehkä sitte helpommalta tai luonnollisemmalta niille itelle suomeksi miettiä niitä asioita.

6.3 Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen toteutuminen oppitunneilla havainnoinnin mukaan

Havainnoinnin avulla etsin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, eli miten englanninkielinen suullinen vuorovaikutus toteutuu alakoulun englannin oppitunneilla. Tarkkailemalla oppitunteja pääsin käytännön kautta tutkimaan, miten opettajien haastatteluista nousseet seikat näkyvät oppitunneilla. Kaikista oppitunneista tarkkailin siis haastattelujen pohjalta muotoutuneiden toisen tutkimuskysymyksen teemojen mukaisia seikkoja, jotka kokosin taulukoksi (Liite 7). Tutkimuskysymyksiä mukailevat pääteemat ovat 1. Tuntien vuorovaikutustilanteita, 2. Englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaaminen, 3. Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä sekä 4. Englanninkielinen vuorovaikutus oppilaiden toiminnassa. Alateemat sen sijaan ovat osittain erilaisia haastatteluun verrattuna, sillä kaikki haastattelujen teemat eivät suoraan soveltuneet tai olleet riittäviä havainnointien teemoitteluun.

Oppitunneilta tekemiäni havainnoita raportoin teemoittain seuraavissa alaluvuissa 6.3.1. - 6.3.4. Teen samalla havainnoista rinnastuksia opettajien haastatteluaineistoon, sekä annan esimerkkejä tuntien vuorovaikutustilanteista. Esimerkkitulanteet näkyvät sisennettynä muusta tekstistä. Kaikki nimet on muutettu yksityisyyden säilyttämiseksi. Silloin, kun puhuja oli opettaja tai kun oli epäselvää kuka puhui tai heitä oli useampia, käytin alla olevia lyhenteitä. Täydellinen litterointikoodiluettelo löytyy Liitteestä 4.

- O opettaja
- OpT tunnistamaton tyttöoppilas
- OpP tunnistamaton poikaoppilas
- Op tunnistamaton oppilas (ei selvyyttä onko tyttö vai poika)
- OS osa oppilaista
- OR koko oppilasryhmä

6.3.1 Tuntien vuorovaikutustilanteita

Tuntien vuorovaikutustilanteita käsittelevässä tutkimuskysymyksessä havainnointiaineiston teemat muotoutuivat hieman erilaisiksi kuin haastattelun. Haastattelujen pohjalta erottelin teemoiksi keskustelutilanteet, motivoivat aiheet ja suomen kielen käytön. Oppituntien havainnointien perusteella keskeisimmiksi teemoiksi nousivat:

1. Opettajajohtoiset tilanteet
2. Oppilaiden keskinäiset tilanteet
3. Vuorovaikutustilanteiden aiheet
4. Englannin ja suomen käyttö

Opettajajohtoiset tilanteet

Molempien opettajien oppitunneilla oli paljon opettajajohtoista vuorovaikutusta. Verrattuna oppilaiden keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin, opettajajohtoisia tilanteita oli enemmän. Marian tunneilla opettaja johti kotitehtävien tai tunnilla tehtyjen tehtävien tarkastusta ja oppikirjan tekstikappaleen käsittelyä. Esimerkiksi toisella tunnilla käyty keskustelu kappaleeseen liittyvistä kirjan kuvista (Esimerkki 1 alla) oli yksi, jossa opettaja selkeästi johti vuorovaikutusta, ja jossa myös ilmeni englanninkielistä keskustelua. Tässä esimerkissä oppilaiden puheenvuorot ovat lyhyitä ja vain yhden sanan pituisia, mikä oli myös tyypillistä opettajajohtoisissa englanninkielisissä keskustelutilanteissa Marian tunneilla.

Esimerkki 1. Marian 2.tunti: Kuviasta keskustelu.

- O: Let's look at the pictures a little bit okay (.) and look at picture on page thirty-three (.) or actually that **drawing** on page thirty-three (.) what **animals** can you see in that picture what **animals** are there (.) Elina
- Elina: Dog
- O: There's a dog (.) and there's (.) something else too what is it, Kirsi
- Kirsi: Parrot
- O: Good there's a parrot the parrot is flying (.) okay then turn to next page, thirty-four (.) and now you can look at all the pictures on pages thirty-four and thirty-five okay (.) what animals can you see there (.) there are quite a few of them (.) Pasi
- Pasi: Buffalo
- O: There are buffalos, good (.) Tiina

Sallan johdolla tunneilla käsiteltiin muun muassa uusia sanoja, tarkistettiin kotitehtäviä tai tunneilla tehtyjä tehtäviä, ja käsiteltiin uutta kappaletta. Toisen tunnin lopussa oli yhteinen lauseenmuodostusharjoitus, jota opettaja johti. Siinä palloa heittelemällä oppilaat saivat kukin oman vuoron muodostaa lauseen taululla olevan esimerkin mukaan. Tunnin aloitusrutiinit molempien opettajien tunneilla sekä tunnin lopetusrutiinit Marian tunneilla olivat myös opettajajohtoisia pieniä vuorovaikutustilanteita.

Oppilaiden keskinäiset tilanteet

Molempien opettajien tunneilta löytyi kolme tilannetta, joissa oppilaat toimivat keskenään tehtävän parissa. Marian ensimmäisellä tunnilla oli kaksi sanatason tuottamisen paritehtävää, toisella tunnilla haastattelutehtävä, johon oli kirjassa annettu valmis runko. Sallan ensimmäisellä tunnilla oli puolestaan ruokasanoi-

hin liittyvä tehtävä, joka oli tarkoitus tehdä yksin, mutta jonka aikana oppilaat neuvoivat toisiaan jonkin verran. Toinen ensimmäisen tunnin paritehtävä liittyi ruokasanoihin, ja oppilaat järjestivät pareittain kuvia ja sanoja lapuilla yhteen. Toisella Sallan tunnilla oli ravintolakeskustelu oppikirjan dialogin mukaan, jossa osa oppilaista pääsi esittämään ravintolakeskustelun luokan edessä.

Vaikka molemmat opettajat haastattelussa sanoivat, että työkirjasta ei tehdä tunneilla kirjallisia tehtäviä, molempien ensimmäisellä tunnilla tällainen tilanne tuli. Niissä oppilaat kuitenkin toimivat parin kanssa tai ryhmässä, jolloin tilanne oli vuorovaikutuksellinen.

Sallan kummallakaan tunnilla ei ollut varsinaista ohjattua parikeskustelu-tehtävää, paitsi ravintolakeskustelu, jota kaikki eivät päässeet toteuttamaan. Marian tunneilla toinen sanatason tuottamisen tehtävistä sekä haastattelutehtävä olivat kirjan mallin ohjaamia vuorovaikutustilanteita.

Vuorovaikutustilanteiden aiheet

Molempien opettajien tunneilla vuorovaikutustilanteiden aiheet liittyivät tunneilla käsitellyn alla oleviin aiheisiin, kuten Maria myös haastattelussa kertoi usein olevan. Marian tunneilla aiheina olivat epäsäännöllisen verbin imperfekti, sen muodostaminen ja käyttö lauseessa, sekä uuden kappaleen myötä Amerikan alkuperäisasukkaat. Sallan tunneilla aiheina olivat ruokasanat, ravintolakeskustelu ja verbin kolmannen persoonan taivutus.

Muita pieniä keskusteluja oli myös, kuten oppilaiden henkilökohtaisiin asioihin liittyneitä. Esimerkiksi Marian ensimmäisen tunnin lopussa oppilas kertoi lääkärikäynnistään, ja Sallan toisen tunnin alussa eräs tyttöoppilas kävi näyttämässä saamaansa lahjaa. Kuulumisten kyselyä ei varsinaisesti kummankaan tunneilla ollut, vaikka alkurutiinit tulivat esiin. Maria kysyi ensimmäisen tunnin aloituksessa (Esimerkki 2 alla) *"How are you?"*, mutta keskustelu ei edennyt oppilaiden *"Fine"* vastauksia pidemmälle. Kuten esimerkistä huomaa, kieli on tilanteessa suomi ennen ja jälkeen varsinaisen tervehdyksen. Lisäksi, kuten myöhemmin tulee vielä esille, nämä henkilökohtaisiin asioihin liittyvät keskustelut molempien opettajien tunneilla käytiin oppilaiden puolelta suomen kielellä.

Esimerkki 2. Marian 1. tunti: Tunnin aloitusrutiini.

O: Laita vaan Elina se ovi kiinni ni kai Taina sitte koputteloo, jos se on koulus, voi olla, et se ei oo koulus ollenkaa.

((Elina sulkee oven))

O: Alright (.) good morning

OR: Good morning

O: How are you today?

OR: [Fine]

Sanna: [Fine] thank

O: Okey good (.) laita kirjat pois, katso, et sulla on se kynä ja kumi (.) ja (.) sitte kato tänne.

Englannin ja suomen käyttö

Sallan ja Marian oppitunnit olivat erilaisia sen suhteen, kuinka paljon englanti näkyi oppitunnin vuorovaikutustilanteissa. Isoin ero oli siinä, kuinka paljon opettajat itse kommunikoivat englanniksi. Maria käytti paljon suomea oppituntien kommunikoinnissa, kun taas Salla käytti lähes koko ajan englantia. Englanninkieliset keskustelutilanteet olivat Marian tunneilla hyvin pieniä, kuten Maria haastattelussakin sanoi. Englantia käytettiin rutiininomaisissa tilanteissa, kuten tunnin alussa ja lopussa. Englanti tuli usein esiin niin sanottuna siirtymäkielenä, eli tilanteissa, joissa edellinen toiminta loppuu - *Any questions? Good* - ja seuraava alkaa - *Okey, then, turn to next page*. Lisäksi englanti oli joissakin tilanteissa tehtävän sisällä myös eteenpäinviemisen kieli, kun opettaja esimerkiksi jakoi englanniksi vuoroja, *okey number four*, vaikka muuten olisi käyttänyt suomea. Englanti toimi myös erityisenä kehumisen ja kannustamisen kielenä, *good, good job, well done*.

Usein englantia puhuttiin Marian tunneilla tilanteen rungon puitteissa, eli silloin kun ohjattu tehtävä tai tilanne sitä edellytti, kieli oli englanti. Jos rungosta poikettiin tai tilanteessa ilmeni epäselvyyttä, kieli vaihtui usein suomeksi kuten Esimerkissä 3, joka on samasta tilanteesta, mutta myöhemmin keskustelussa kuin Esimerkki 1. Tästä esimerkistä huomaa, että tilanteessa, jossa ilmenee ongelmia viestin ymmärtämisessä, kieli vaihtuu suomeksi.

Esimerkki 3. Marian 2. tunti: Kuvista keskustelu

Suvi: dead fox ei ku mikä toi o ei toi ollukaa fox

O: Do you mean the wolf? (.) No

((Suvi nostaa kirjaa pulpetillaan ja näyttää opelle kohtaa, opettaja katsoo ja katsoo sitten omasta kirjastaan))

OpT: se on joku hirvi tai peura

Suvi: Onks se *deer*

O: Deer (.) okey

Suvi: tai joku peura tai joku

O: Siis [tarkotatsä noita jokka] on noissa tikuilla niin ku tos tikulla

Pasi: [peura on deer]

((Suvi nousee pulpetiltaan ja menee näyttämään opettajalle hänen kirjastaan))

OpT: Ei ku tuolla (-) selässä oleva

Pasi: Son hirvi tai joku

Suvi: Tuo joka on tuossa selässä ((sanoo ja osoittaa opettajan kirjasta))

O: Aaaa

OpT: Se on peura

Suvi: Sullon vaa meillä on parempi kirja ((ottaa kirjan Sannalta ja näyttää siitä opettajalle))

OpT: Se on peura tai joku

O: No niin oli mä en oo ees koskaan huomannu et siinä on eläin te olette tarkkasilmäisiä, Tiina

Tiina: Birds (-)

O: Birds ((nyökkää samalla)) mm-m (.) okey look at that one drawing on page thirty-five

Kuten mainittu, Maria käytti paljon suomea oppituntien kommunikoinnissa. Esimerkiksi toimintaan ohjeistus, kielioppiasioiden käsitteleminen ja kotitehtävien antaminen tapahtuivat lähes poikkeuksetta suomeksi. Lisäksi käsiteltäessä esimerkiksi Amerikan alkuperäiskansojen kulttuuria ensimmäisellä oppitunnilla, vuorovaikutuksen kielenä oli suomi. Kieliopista Maria totesi myös haastattelussa, että sitä ei koskaan käydä englanniksi, ja että ohjeet ja kotitehtävät annetaan suomeksi ymmärryksen varmistamiseksi. Suomi oli Marian tunneilla myös kommunikoinnin kieli tilanteissa, joissa puhuttiin oppitunnin varsinaiseen sisältöön liittymättömistä tai oppilaiden henkilökohtaisista asioista. Esimerkiksi ennen tunnin varsinaista aloitusrutiinia kommunikointiin suomeksi, ja keskustellessa oppilaan lääkärisä käynnistä ensimmäisen tunnin lopussa tai nenäverenvuodosta toisen tunnin alussa oli kielenä suomi.

Salla käytti itse englantia lähes koko ajan molempien oppituntien ajan, myös silloin, kun oppilaat tulivat puhumaan hänelle henkilökohtaisista asioista ja puhuivat itse suomea. Myös kielioppiasiat käsiteltiin englanniksi, ja ne tulivat esiin pieninä annoksina tilanteiden sisällä, kuten seuraavassa Esimerkissä 4 kysymyksen intonaation käsittelystä ravintolakeskusteluaktiviteetin yhteydessä.

Esimerkki 4. Sallan 2. tunti: Ravintolakeskustelu.

- O: And how do you say the question, anything to drink do you say it like #anything to drink#
- OpP: Anything to drink ((nousevalla intonaatiolla))
- O: Do you remember what happens in the end in the ((kädellä liike ylös))
[questions? shhhhh]
- OpP: [Koska me saadaan muute sanakokeet?]
- O: I told you already
- OpP: Mä en oo kuullu
- O: Well quietly ask someone
- Jan: Ope mä muistan, ku me [mentii kerran sellaseen ravintolaan siellä]
- O: [Anything to drink (.) shhh m-mm, m-mm]
((näyttää myös käsillä merkin olla hiljaa Janille, joka nostaa käden ylös)) (.)
Heikki, how do you ask anything to drink, how do you say that question?
- Heikki: Aa, anything to, anything to drink? ((nousevalla intonaatiolla, istuen Saulin pulpetilla))
- O: Very good (.) what happened at the end? (.) Do you remember we talked about this [last week]
- Heikki: [Se nousee] ((näyttää kädellä myös))
- O: Very good, yes (.) so the intonation on when you say it, it goes higher (.) anything to drink (.) not like overly □anything to drink□ not like that of course
- OpP: □Anything to drink?□

Haastattelussa Salla sanoi käyttävänsä joskus myös suomea kieliopin käsittelyssä. Ensimmäisellä tunnilla oli tilanne, jossa hän antoi kielioppitermejä suomeksi: *what are these words (.) please tell me, are they, you can say it in Finnish if you like (.) are they (.) substantiiveja, verbejä (.) adjektiiveja (.) partikkeleita (.) what do you think, when you look at the word list?* Oppilaat saivat mahdollisuuden käyttää suomea, mutta vastaus tuli silti englanniksi, *verbs*.

Tunneilla Salla antoi myös ohjeet ja kotitehtävät englanniksi, lukuun ottamatta kahta tilannetta tuntien lopussa, joissa hän vaihtoi hetkeksi suomen kielelle. Ensimmäisen tunnin lopussa luokassa oli levoton ilmapiiri, ja Salla vaihtoi suomeksi antaessaan kotitehtäviä. Toisella tunnilla oli epäselvä tilanne annetun käännöstehtävän kanssa, kun oppilaat eivät ymmärtäneet, miten tarkasti oppikirjan teksti pitäisi suomeksi kääntää. Näiden tilanteiden jälkeen Salla vaihtoi kielensä kuitenkin takaisin englanniksi. Haastattelussa hän kertoikin, että joskus englannin kieltä ei ole tarkoituksenmukaista käyttää, jos tilanteessa ei päästä eteenpäin. Salla käytti englantia myös tuntien alussa ennen tuntien varsinaista aloitusrutiinia.

Haastattelussa Salla kertoi, että oppilaat ymmärtävät melko hyvin hänen englanninkielistä puhettaan. Oppitunneilla tuli esiin pari tilannetta, joissa ilmeni pieniä kommunikointiongelmia, kuten Esimerkissä 5 alla. Tässä esimerkissä Sauli sanoo opettajalle vastaan, kun hänen mielestään opettaja sanoo väärin kertoessaan, että seuraavana päivänä on kolme tuntia ja lisäksi liikuntaa.

Esimerkki 5. Sallan 2.tunti. Keskustelu seuraavasta päivästä.

- O: For tomorrow, what do we have, we only have three (.) hours and P.E., right (.) because you get off at twelve
 Salui: Meillä on neljä tuntia
 O: From eight to twelve
 Sauli: Nii
 O: Yes, so first there's P.E.
 Sauli: Eli neljä tuntia
 O: Then's drama, and then's art, and then we're just going to read Veljeni Leijonamieli

6.3.2 Englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaaminen

Tämän tutkimuskysymyksen alla havainnointiaineisto asettui haastattelujen pohjalta muotoutuneiden teemojen alle, ja rinnalle nousi yksi lisäteema. Teemat ovat seuraavat:

1. Toimivan keskustelutilanteen luominen
2. Virheisiin reagointi
3. Tuen antaminen keskustelutilanteissa
4. Suomen kielen käyttöön reagoiminen
5. Vuorovaikutuksen hallinnointi

Toimivan keskustelutilanteen luominen

Marian tunneilla tämä ei tullut niinkään esiin muuten kuin siinä, että tunneilla oli melko rauhallinen tunnelma, ja esimerkiksi oppilaiden paritehtäville annettiin runsaasti aikaa, jolloin kaikki ehtivät toteuttaa annetun tehtävän. Sallan tunneilla oli myös aikaa keskusteluille, eikä opettaja ollut koko ajan samojen oppilaiden vieressä seisomassa, vaan hän tuli paikalle oppilaiden pyytäessä. Näin oppilaat saivat tilaa rauhassa viedä tehtävää eteenpäin. Toisen tunnin ai-

kana oppilaat saivat myös itse vaikuttaa tilanteen etenemiseen, kun he saivat lausettehtävän yhteydessä määrittää lisää verbejä käyttöön, kun samat verbit alkoivat toistua. Tässä tilanteessa oppilaat olivat innokkaita antamaan verbejä, mikä näkyi monen oppilaan viittaamisessa sekä osan verbien huutelussa ilman viittausta.

Virheisiin reagointi

Kumpikaan opettaja ei usein reagoinut ääntämisvirheisiin muuten kuin toistamalla sanan tai lauseen oppilaan perässä siten kuin se pitäisi oikeasti ääntää. Molemmat opettajat reagoivat virheisiin kieliopissa, jota oli tunneilla hiljattain käsitelty tai juuri käsiteltiin, eli Marian tunneilla epäsäännöllinen imperfekti ja Sallan tunneilla verbin kolmannen persoonan taivutus. Kumpikaan opettaja ei useimmiten antanut kieliopin kohdalla oikeaa vastausta suoraan, vaan pyysi oppilailta oikeaa muotoa. Lisäksi Sallan ensimmäisellä tunnilla oli yksi tilanne paritehtävän teon aikana, jossa opettaja otti taululle yhteisesti sanat *chips* ja *crisps*, kun oppilailla oli ilmennyt hämmennystä näiden sanojen erottelussa. Salla kertoi haastattelussa, että joskus joitakin asioita otetaan yhdessä taululla, jos monella on ollut ongelmia sen kanssa.

Seuraavassa Esimerkissä 6 on Marian ensimmäiseltä tunnilta tilanne, jossa hän reagoi Elinan ääntämisvirheeseen vain toistamalla, mutta pureutuu Pasiin väärään verbivalintaan enemmän antamatta kuitenkaan vastausta valmiiksi vaan kysymällä Pasilta. Opettaja siis reagoi merkitysvirheeseen aiheessa, joka on tunneilla juuri käsitteilyn alla. Esimerkissä näkyy myös se, miten kieliopiasiaa käsitellään suomeksi ja miten englantia opettajan viimeisessä vuorossa vie tilannetta eteenpäin, eli toimii niin sanottuna hallinnointikielenä (ks. luku 6.3.1 teema englannin ja suomen käyttö).

Esimerkki 6. Marian 1. tunti: Kotitehtävän tarkistus, lauseiden täydennys.

Elina: <I saw a very tall man>

O: Good, I saw, number two (.) Heli

Heli: '<we went on the same train>'

O: Good job (.) mennä, go, sen imperfekti-muoto on went (.) number three (.) Pasi

Pasi: He talk **talked** in English

O: No joo seiskakappaleessa nyt kun harjotellaan niitä epäsäännöllisiä imperfektimuotoja niin (.) tietäisitkö

Pasi: se on spoke

O: joo (.) ja yleensä ku käytetään sellasta ilmasua, että puhutaan jotaki kieltä, niin silloin yleensä aina käytetään sitä speak-verbiä (.) I can speak English (.) she speaks Swedish (.) yhtä lailla tässä, he **spoke** English, ku muutetaan epäsäännölliseen, tai ku muutetaan imperfekti-muotoon (.) okey number four (.) Tiina

Marian tunneilla oppilaat eivät korjanneet toistensa virheitä lukuun ottamatta toisen tunnin lausettehtävän tarkastusta, jossa taululla olevia lauseita pohdittiin yhdessä koko luokan kanssa. Virheitä ei nimetty kenellekään oppilaalle. Maria

haastattelussa kertoikin, että hänen tunneillaan sääntönä on, etteivät oppilaat saa toisiaan korjata. Sallan tunneilla oppilaat kommentoivat joihinkin toistensa virheisiin, kuten toisen tunnin aikana *she/he* erotteluun (Esimerkki 7 alla) ja sanan *rubbish* ääntämiseen. Haastattelussa tulikin ilmi, että oppilaat kommentoivat melko herkästi toistensa virheisiin. Alla olevassa esimerkissä Sallan toiselta tunnulta näkyy Saulin ja Heikin reagointi Vertin vastaukseen, sekä miten Vertti puolustaa itseään: *Mä sanoinkin he enkä she*. Lisäksi opettaja ei anna vastausta suoraan vaan ohjaa Vertin korjaamaan virheen itse, sekä antaa kehua hänen oikean vastauksen jälkeen.

Esimerkki 7. Sallan 2. tunti: Lauseiden muodostaminen mallin mukaan.

Vertti: He (.) he hate frogs
 O: And what do we
 Vertti: She hates
 O: Good very good
 Sauli: Mut eihän se oo she
 O: Yes Peter he
 Vertti: Mä sanoinkin he enkä *she*
 Heikki: Ei *she* vaan she (.) she she

Tuen antaminen keskustelutilanteissa

Marian molemmilla tunneilla oli paritehtävä, jonka malli käytiin aluksi tarkasti läpi. Maria haastattelussa kertoi mallin tarkan läpikäymisen tukevan tehtävän toteuttamista, kun kaikki tietävät, mitä pitää tehdä. Tuntien aikana keskusteluissa tukena olivat myös kirjan ohjeet tai kuvat, tai tarkistuksessa tehtävä valkotaululle heijastettuna, joiden avulla oppilaat pystyivät seuraamaan tilannetta. Paritehtävien aikana Maria myös kierteli luokassa, pysähtyi kuuntelemaan ja neuvoi. Oppilaat myös kysyivät häneltä neuvoa kiertelyn aikana, ja oppilaat neuvoivat myös toisiaan.

Salla myös kierteli luokassa paljon paritehtävien aikana, neuvoi ja vastasi oppilaiden kysymyksiin. Oppilaat myös kysyivät opettajalta apua kiertelyn aikana. Salla näytti myös valkotaulun kautta käsiteltävää tehtävää tai sanoja, kuten ensimmäisen tunnin sanakeskustelun aikana, jolloin sanat olivat näkyvillä valkotaululla ja opettaja keskustelun aikana viittasi niihin. Oman puheensa tukena Salla käytti myös elekieltä, esimerkiksi antaessaan ohjetta pallotehtävälle näytti, miten palloa ei saa väistää. Oppilaat neuvoivat myös toisiaan etenkin paritehtävien aikana, ja Salla myös kehotti oppilaita pyytämään apua, esimerkiksi ensimmäisellä tunnilla kirjalliseen ruokasanatehtävään ryhdyttäessä: *Please raise your hand if you need any help or ask your friend*.

Esimerkki 8 on Sallan ensimmäiseltä tunnulta kirjallisen tehtävän teon aikaan. Opettaja on lähtenyt kiertämään luokkaan ja Sauli pyytää häneltä neuvoa, kun hän on toisella puolen luokkaa. Opettaja saapuu poikien pöydän luo. Esimerkistä näkyy, miten opettaja ohjaa Saulia itse etsimään vastauksia, ja käyttää apunaan valkotaululla olevaa kuvaa tehtävästä. Samalla toiset oppilaat Saulin pöytäryhmästä kommentoivat tilanteeseen antamalla omia vastauksiaan. Äännevirheeseen, *steak*, Salla reagoi toistamalla sanan sen oikeassa äänneasussa.

Lisäksi esimerkissä näkyy, että keskustelu onnistuu, vaikka opettaja käyttää englantia ja oppilas suomea: Sauli ymmärtää, mitä opettaja sanoo. Tilanteen lopussa opettaja lähtee kiertämään muualle luokkaan ja Sauli jatkaa tehtävän tekemistä.

Esimerkki 8. Sallan 1. tunti: Kirjallinen tehtävä, ruokasanat.

Sauli: Kumpi näistä on ope kinkku, ku täs on kyljys ja sitte täälä on tällänen joku

Heikki: Mä ainaki laitoin meat

Tapio: Se on *steak*

OpP: Se on *steak*

O: Steak

Tapio: Steak

Sauli: Kumpi on steak?

O: Aa, the second

Tapio: Se on tämä toinen

O: The second one yeah

Sauli: Mut mikä se (-)

Heikki: Mä laitoin siihe meat

O: Is there meat somewhere else?

((lyhyt välikohtaus, kun kaksi toisen luokan oppilasta käyvät ovella))

O: Is there meat somewhere?

OpP: No

Sauli: Mutta mikä toi sitte toi kanannäkönen toi ((elehtii kuvan))

O: You mean this one ((osoittaa kuvaa taululla))

Sauli: Nii

Tapio: Turkey

O: Try to find out

Sauli: Eiks sielä oo [(-)]

O: [Do] the easier ones first

Heikki: Chicken ((kirjoittaa kirjaansa samalla))

O: It's a some kind of bird

Sauli: Menee vähä sekasin

O: It's either a chicken or a turkey or

Kiertely ja sen aikainen kuuntelu ja auttaminen, materiaallinen tuki sekä oppilaiden toistensa neuvominen tulivat kaikki esiin myös opettajien haastatteluissa. Lisäksi ymmärtämisen varmistaminen tuli esiin molempien opettajien toiminnassa. Maria varmistui usein, että oppilaat ovat ymmärtäneet annetun tehtävän ohjeet: *Questions? Do you know what to do?* Hän oli myös hyvin perusteellinen tehtävien käsittelyssä, esimerkiksi ensimmäisellä tunnilla, kun verbitehtävä ensin tarkistettiin, sitten näytettiin taululla ja lopuksi verbit vielä toistettiin opettajan perässä. Myös Salla pariin otteeseen varmistui oppilailta, että he pysyvät tilanteissa mukana. Esimerkiksi ensimmäisen tunnin lopussa kotitehtävien annossa hän tarkasti, onko oppilailla kysymyksiä - *any questions* - ja toisella tunnilla sanojen tarkistuksessa kysyi, tarvitsevatko oppilaat enemmän aikaa, *do you need more time?* Sekä Maria että Salla myös toistivat tai muotoilivat uudelleen joitakin lauseitaan. Molemmat esimerkiksi toistivat usein kysymyksen tai sivunumeron.

Salla: page fif- forty-five, (-) page reader forty-five (..) quickly please (.) page forty-five.

Maria: turn to page eightyone (.) page eightyone (.) chapter eight starts (.) on page eightyone (.) and chapter eight is called Native Americans (.) What's that in Finnish? (.) Native Americans (.) what is it in Finnish?

Suomen kielen käyttöön reagoiminen

Maria ei missään vaiheessa oppitunteja kieltänyt suomen kieltä eikä vaatinut englantia. Jotkin tilanteet jopa ohjasivat enemmän suomen kieleen, kuten käännöstehtävissä, *What's that in Finnish?* -kysymyksissä tai esimerkiksi ensimmäisen tunnin tilanteessa, jossa opettaja korjaa oppilaan englanninkielisen vastauksen suomeen. Tilanne näkyy alla Esimerkissä 9. Siinä opettaja luettelee epä-säännöllisiä verbejä englanniksi, ja oppilaat sanovat kyseisten verbien suomenkielisen vastineen. Pasi ei heti alussa lausu mukana ja toistaa kesken tehtävän opettajan perässä verbit englanniksi, jolloin Maria muistuttaa, että tarkoitus oli käyttää suomea.

Esimerkki 9. Marian 1. tunti: Tunnilla tehdyn tehtävän tarkistus.

- O: Okey let's check it out number (.) four together, eli mitä laatikon verbit ovat suomeksi, sano parille se kohta katotaan yhdessä, mä huikkaan täältä verbin te saatte huikata suomeksi ei tarvi viitata (.) mitä tarkoittaa think thought
- OpT: miettii
- OS: aja[tella]
- OS: [ajatella]
- O: Tai ajatella ajatteli, hm (.) come came
- OS: Tulla tuli
- O: Good job (.) ((Pasi karistaa kurkkuaan)) bring brought
- Pasi: Bring bro[ught]
- OpT: [antaa]
- OS: [tuoda, toi]
- Pasi: Ant- he he
- O: I say it in English, you say it in Finnish ((osoittaa Pasia hymyillen))
- Pasi: Aa joo

Salla ei tunneillaan reagoinut oppilaiden suomen kielen käyttöön paritehtävien teon aikana. Hän myös haastattelussa kertoi, että ei reagoi suomeen, jos näkee, että oppilaat pysyvät aiheessa. Silloin tällöin opettajajohtoisissa vuorovaikutus-tilanteissa Salla vaati tunneilla englantia, mutta ei aina. Yleensä vaatimukset kohdistuivat tiettyihin oppilaisiin, kuten Heikkiin tai Janiin, tai opettaja muistutti englannin käytöstä tilanteissa, joissa se vaadittiin vastauksissa. Esimerkissä 10 Jan on kysymässä opettajalta suomeksi kotitehtävästä, kun opettaja vaatii englantia. Esimerkki 11 puolestaan näyttää tilanteen opettajan ja Heikin välillä, kun opettaja kysyy pojalta, miten hän sanoisi viestinsä englanniksi ja auttaa lauseen muodostamisessa.

Esimerkki 10. Sallan 2. tunti: Kotitehtävän aloitus tunnin lopussa.

- Jan: Ope (.) pitääkö toi [yläosakin]
 O: [English please]
 Jan: The, first, ones
 O: You mean these ((näyttää valkotalulta tekstin ensimmäisiä rivejä))
 Jan: Yeah
 O: Well let's see if we have time to do it in the lesson so then you wouldn't have to do it at home

Esimerkki 11. Sallan 2. tunti: Lauseen muodosta mallista.

- O: **where** could Jane draw footballs?
 Heikki: Library
 O: Where [on what] on what
 Heikki: [Library]
 Aatu: Paper ((on ilmeisesti viitannut ja opettaja osoittamalla antanut vuoron))
 O: On paper, where else (.) of course on paper but
 Heikki: Voi (-) sprayata library (-)
 O: How do you say that in English?
 Heikki: He can spray
 O: Spray paint them
 Heikki: Spray paint them
 O: Where?
 Heikki: Library's wall
 O: What's the preposition, on the library wall, very good

Vuorovaikutuksen hallinnointi

Molempien opettajien tunneilla puheenvuorot jaettiin viittaamalla opettajajohdoisissa tilanteissa. Marian tunneilla tämä oli selkeämpi vuorovaikutuksen hallinnointikeino, sillä oppilaat eivät juuri kommentoineet viittaamatta. Sallan tunneilla oppilaat antoivat vastauksia välillä viittaamatta, ja opettaja toisinaan hyväksyi tämän, toisinaan ei. Joissakin tilanteissa hän vaati viittaamista elein tai sanoin, *hand please*. Silloin kun vuorovaikutuksen puheenvuorot jaettiin viittaamalla, keskustelutilanteet olivat rauhallisempia. Opettajat eivät haastattelussa puhuneet puheenvuorojen jaosta tai viittaamisen käytännöstä.

6.3.2 Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä

Tässä tutkimuskysymyksessä havainnointiaineisto asettui haastattelujen pohjalta muotoutuneiden teemojen alle. Teema 3 Ilmapiiri korostui.

1. Fyysinen ympäristö: tila ja aika
2. Oppilasryhmän koko
3. Ilmapiiri
4. Yhteys "oikean maailman" tilanteisiin

Fyysinen ympäristö: tila ja aika

Ajan rajallisuus, jonka Maria mainitsi haastattelussa, ei tuntunut hänen oppituntiansa toiminnassa. Tahti oli hyvin rauhallinen ja tehtävien teolle oli aikaa. Sallan tunneilla tahti tuntui kovemmalta, mutta oppilaat vaikuttivat pysyvän mukana. Haastattelussa Salla vertasikin englannin tunteja höyryjunaan, kun tahti on välillä niin kova. Myöskään luokan koolla ei Marian tunneilla ollut mitään vaikutusta, eivätkä tunnit eronneet aktiviteeteiltaan, vaikka toisella tunnilla luokkatila oli isompi. Pulpetit oli sijoitettu yksittäin erikseen molemmissa luokahuoneissa, ja esimerkiksi paritehtävien aikana oppilaat siirsivät vain tuolinsa ryhmittäin. Haastattelussa Maria sanoi, että pareittain istuminen saattaisi aiheuttaa suomenkielistä puhetta oppilaiden kesken. Tunneilla oppilaat puhuivat hyvin vähän keskenään muuten paitsi paritehtävien teon aikana.

Sallan luokkatila näytti matalalta ja ahtaalta, ja pulpetit oli hyvin tiiviisti aseteltu. Ensimmäisellä tunnilla pulpetit oli valmiiksi ryhmitelty neljän tai viiden ryhmiin, ja pari-/ryhmätehtävissä oppilaat toimivat näissä ryhmissä. Nämä seikat tulivat esiin haastattelussakin, ahdas luokkatila ja valmis ryhmittely. Toisella tunnilla pulpetit olivat riveissä tiiviisti. Ravintolakeskustelun ajaksi toisella tunnilla yksi pulpetti ja kaksi tuolia asetettiin luokan eteen edustamaan ravintolatilannetta. Kaaviot molempien opettajien tuntien istumajärjestyksestä löytyvät liitteestä 8.

Sallan luokassa sekä Marian kielten luokassa, jossa ensimmäinen tunti pidettiin, oli seinillä englanninkielistä materiaalia kuten kuvia, karttoja tai sanoja. Opettajat eivät kuitenkaan viitanneet näihin tuntien aikana, eivätkä oppilaat ainakaan näkyvästi käyttäneet näitä toiminnassaan apuna. Haastatelussa vain Tuulikki mainitsi seinillä olevan kielen materiaalin fyysiseksi ympäristötekijäksi, kun oppilaat voivat tarvittaessa hakea niistä tukea.

Oppilasryhmän koko

Marian tunneilla läsnä oli yhdeksän oppilasta. Maria ehti paritehtävien aikana kiertämään kaikki oppilaat kuunnellen läpi ja yleensä ehti vielä palata paikalleen istumaan hetkeksi ennen eteenpäin menemistä. Marian tunneilla yksittäinen oppilas sai oppitunneilla myös enemmän puheenvuoroja opettajajohtoisissa tilanteissa. Sallan molemmilla tunneilla oli läsnä seitsemäntoista oppilasta, poikia enemmän kuin tyttöjä. Paritehtävien aikana opettaja ehti kiertäessään kuunnella kaikkia ja viipyi joidenkin luona pidempään. Hän kertoikin haastattelussa, että saattaa joskus jäädä yhden ryhmän luo pidemmäksi aikaa. Oppilaat ehtivät usein huutaa Sallaa apuun ennen kuin hän ehti paikalle. Opettajajohtoisissa tilanteissa yksi oppilas ei välttämättä saanut montaa vuoroa vastata, paitsi tilanteissa, joissa viittaajia oli vain vähän, jolloin opettaja kysyi usein samoilta oppilailta. Tällöin ne, jotka eivät viitanneet, eivät toki päässeet puhumaan.

Haastatelussa kaikki opettajat mainitsivat, että ison ryhmän kanssa aikaa yhdelle oppilaalle ei välttämättä ole kovin paljon. Tuulikki mainitsi myös melusta ison ryhmän kanssa. Verraten Marian ja Sallan luokkaa, Sallan isommassa

ryhmässä paritehtävien aikaan äänenvoimakkuus luokassa nousi melko paljon, ja Marian pienessä ryhmässä se ei noussut merkittävästi.

Ilmapiiiri

Ilmapiiiri Marian tunneilla oli hyvin rauhallinen. Opettaja puhui hyvin selkeästi ja rauhallisesti niin englanniksi kuin suomeksikin, ja oppilaat saivat puheen-
vuoron useimmiten viittaamalla. Vain muutamassa tilanteessa oppilas kommentoi viittaamatta. Mikäli oppilaat kuiskuttelivat tai alkoivat keskustella käsiteltävän aiheen ohi jostain seikasta, opettaja puuttui tähän heti ja tilanne päättyi. Tällainen tilanne tuli esiin toisella tunnilla, kun oppilaat alkoivat väitellä siitä, ovatko kaikki intiaaneille sukua vai eivät, ja opettaja katkaisi väittelyn ja siirryttiin seuraavaan aiheeseen: *Okey hehe no ei nyt ruveta väittelemään kuka on kelleki intiaanille sukua vaan sovitaan että kaikki on jolleki, okey. We're going to listen chapter eight now okey.* Tässä näkyy englannin rooli siirtymäkielenä, kun opettaja ilmaisee sillä siirtymisen seuraavaan aktiviteettiin.

Marian ja hänen oppilaiden välit myös vaikuttivat melko rennoilta, mikä ilmeni esimerkiksi siinä, että oppilaat puhuttelivat häntä etunimellä ja uskalsivat mainita, jos opettaja ei esimerkiksi ymmärtänyt jotain, kuten aikaisemmassa Esimerkissä 3 Maria myös tiedusteli oppilaan vointia toisella tunnilla, kun työltä alkaa yhtäkkiä valua verta nenästä. Lisäksi hän kehui paljon oppituntien mittaan - *good, great, good job, that's right, that's correct* - ja toivotti onnea verbikokeeseen - *good luck*.

Sallan tunneilla ilmapiiiri vaihteli rauhallisen ja levottoman välillä, pysyen enemmän rauhallisena. Rauhattomuutta ilmeni, kun oppilaat puhuivat toistensa sekä opettajan päälle ja kommentoivat toistensa vastauksia. Joskus he kommentoinnillaan auttoivat, joskus arvioivat toistensa toimintaa. Salla puuttui näihin seikkoihin joissakin tilanteissa, mutta ei aina reagoinut, kun oppilaat esimerkiksi puhuivat päällekkäin. Usein oppilaiden keskinäistä ylimääräistä puhetta tai kommentointia ilmeni tilanteissa, joissa annettiin ohjeita tai joissa oppilaat joutuivat odottamaan. Salla sanoi haastattelussa, että kyseisessä ryhmässä oppilaat pitkästyvät helposti ja että luokan kanssa on saanut ilmapiiirin eteen tehdä kovasti töitä. Ajoittain tunneilla oli tilanteita katkaisevia kommentteja oppilailta, kuten vihon pyytäminen tai kysymykset tulevasta kokeesta yhtäkkiä jonkin tehtävän teon yhteydessä (ks. Esimerkki 4). Hiljaisuutta Salla yleensä pyysi sanomalla *shh*.

Sallan toisen tunnin alussa ilmeni epäselvyyttä kotitehtävissä, joka aiheutti rauhattomuutta luokkaan. Hämmennys kotitehtävistä tuli esiin vielä myöhemmin tunnilla, ja aiheutti oppilaiden kommentointia silloinkin. Rauhallisimpia olivat Sallan tunneilla ohjatut tilanteet, esimerkiksi nauhan perässä toistaminen ja tehtävien tarkastuksessa järjestyksessä eteneminen. Lisäksi ensimmäisellä tunnilla sanoista keskustelu eteni viittaamalla, ja kuiskuttelua keskustelun lomassa oli hyvin vähän.

Kuten Maria, Sallakin kehui tuntien aikana oppilaita paljon, *good, very good, that's it that's exactly it*. Myös Tuulikki mainitsi haastattelussa kehumisen ja kannustamisen tärkeäksi oppilaan motivaation säilyttämisen yhteydessä.

Yhteys "oikean maailman" tilanteisiin

Marian tunneilla toisen tunnin haastattelutehtävä oli lähinnä todellisuutta, kun oppilaat pääsivät vastaamaan kysymyksiin sen perusteella, mitä olivat tehneet edellisenä päivänä. Tässä tehtävässä kysymykset ja vastaukset oli valmiiksi annettu. Myös Amerikan alkuperäisasukkaista puhuttaessa opettaja kertoi, miten intiaanit todellisuudessa elävät. Tämä aihe käsiteltiin kuitenkin suomeksi. Alla on Esimerkki 12, jossa näkyy Marian toisen tunnin haastattelutehtävä Pasiin ja Tiinaan tekemänä. Tässä Tiina kysyy Pasilta kysymyksiä lukien kysymykset kirjasta ja tehden merkinnät kirjaan Pasiin vastausten mukaan.

Esimerkki 12. Marian 2. tunti: Haastattelutehtävä.

Tiina: Pasi (.) did you play computer games?

Pasi: Yes

Tiina: Did you do homework?

Pasi: Yes

Tiina: Did you eat pizza?

Pasi: No I didn't

Tiina: Did you visit your granny?

Pasi: Ee, no I didn't

Tiina: Did you go to bed at ten?

Pasi: No I didn't

Salla käytti itse englantia lähes koko tunnin ajan kaikessa omassa kommunikoinnissaan, myös suunnittelemattomissa tilanteissa. Hän myös haastoi oppilaat välillä tuottamaan kieltä täysin omien taitojen varassa, jolloin oppilaat pyrkivät muodostamaan lauseita omiin sen hetkisiin todellisiin taitoihinsa nojaten. Sallan tunneilla ravintolakeskustelu rakennettiin siten kuin se olisi vastannut todellista tilannetta; Luokan edessä oli pöytä ja kaksi tuolia, ja tarjoilija eli oppilas tuli hakemaan tilaukset asiakkailta eli kahdelta muulta oppilaalta. Tässä dialogi oli annettu. Haastattelussa Salla sanoi, että esimerkiksi ravintolatilanne voi luokassa toteutettuna olla keinotekoinen, jos sitä ei rakenna hyvin. Tunnilla pulpettien avulla tilanne pyrittiin rakentamaan todellista tilannetta vastaavaksi. Molemmat opettajat haastattelussa kertoivat, että luokkahuoneen vuorovaikutustilanteilla on joskus yhteys todellisuuteen, kuten Marian mukaan ravintolatai kauppaleikeillä.

6.3.3 Englanninkielinen vuorovaikutus oppilaiden toiminnassa

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla teemat vastaavat muuten haastattelun pohjalta luotuja teemoja, mutta kolmannen teeman kohdalle on suomen rinnalle nostettu englannin käyttö, sillä se tuli havainnoinnissa esiin.

1. Erot oppilaiden välillä
2. Osallistuminen keskusteluissa
3. Englanti ja suomi oppilaiden toiminnassa

Erot oppilaiden välillä

Molempien opettajien tunneilla jotkut oppilaat viittasivat enemmän kuin toiset. Marian tunneilla näitä olivat Suvi, Pasi ja Tiina, Sallan tunneilla ainakin Heikki, Sauli, Jan ja Tapio. Sallan tunneilla ne oppilaat, jotka kommentoivat viittaamatta, olivat poikia. Tytöt viittasivat tai menivät opettajan pöydän luo pyytämään neuvoa. Marian tunneilla ei suurta eroa näkynyt sukupuolten välillä vaan pikemminkin yksittäisten oppilaiden välillä. Toinen pojista oli hyvin hiljainen, mutta toinen hyvin aktiivinen ja pari tyttöä osallistui enemmän, kun muut olivat hiljaisempia. Ero Marian ja Sallan luokan välillä oli se, että ensimmäinen oli selkeästi tyttövaltainen kun toisessa pojat muodostivat enemmistön.

Salla vaati joiltakin oppilailta enemmän englannin tuottamista. Esimerkiksi Heikin ja Janin kohdalla tuli tilanne, joissa opettaja pyysi oppilaita selittämään englanniksi vaikeampaa asiaa (Esimerkit 10 ja 11). Jotkut oppilaat niin Marian kuin Sallan oppitunneilla pyrkivät tuottamaan hieman rikkaampaa englantia. Haastatteluissa tuli esiin, että oppilaiden kielitaito vaikuttaa vuorovaikutuksen toteuttamiseen. Esimerkiksi Marian toisella tunnilla Suvi ja Pasi lisäsivät adjektiiveja sanoihin, ja Sallan toisella tunnilla Aatu ja Jan keksivät lausetehävään sanoja, joita ei ollut valmiiksi annettu. Esimerkki 13 on tilanteesta, jossa pallon avulla oppilaat antavat vuoroja toisilleen, ja jossa Aatu ja Jan pyrkivät tuottamaan ”omaa” englantia. Kuten Sauli tässä esimerkissä viittaa, hänkin oli aikaisemmin käyttänyt sanaa *hamburger*, vaikka sitä ei tehtävässä ollut annettu. Opettaja myös rohkaisee käyttämään muitakin sanoja.

Esimerkki 13. Sallan 2. tunti: Lauseen muodostus mallista

- Aatu: Peter likes (.) onks tos kahvi
 O: You can just think one (-)
 Aatu: Peter likes [coffee]
 OpP: [coffee]
 O: So if there's something that's not on there so you can just improvise
 Aatu: Jarpe ((heittää, Jan saa kiinni))
 Jan: Hajaa
 O: Sh sh
 Jan: Öö Jane, öö öö öö lives in football station
 O: Football station? (.) What's that? hehe
 Heikki: Ei tuala oo sitä
 Sauli: [Ei oo *hamburgeriäkää*]
 O: [What's a football station?]
 Jan: Football *stadioni*
 O: Stadium
 Jan: Mitä?
 O: Football stadium
 Jan: No what whatever (.) whatever

Edellisessä esimerkissä tulee esiin myös opettajan käyttämä kehuminen ja muiden oppilaiden kommentointi tilanteessa. Opettaja naurahtaa Janin vastaukselle: *Football station, What's that? hehe*. Jan ei ymmärrä, miksi opettaja ei hyväksy vastausta, jolloin opettaja antaa oikean sanan *stadium*. Lopussa Jan vaikuttaa siltä, että häntä jää häiritsemään tilanne, mutta tähän ei tunnilla enää palata.

Haastattelussa opettajat mainitsivat myös ikäryhmien välisen eron vaikuttavan vuorovaikutukseen, kun vanhemmilla on usein enemmän taitoja. Havainnoitujen kuudennen ja neljännen luokan välillä tällaista ikäryhmien välistä eroa ei näkynyt. Haastattelussa Salla mainitsikin, että CLIL -ryhmä on usein englannin oppimäärässä normaalia luokkaa edellä, mikä oli luultavimmin myös syynä siihen, että Marian kuudesluokkalaiset eivät vaikuttaneet suullisessa kielen käytössään olevan sen kehittyneempiä englannissa kuin Sallan neljäsluokkalaiset. Kirjallisiin taitoihin ei tässä tutkimuksessa puututtukaan.

Osallistuminen keskusteluissa

Sallan tunneilla osa oppilaista viittasi tai kommentoi aktiivisesti, jotkut oppilaat vähän vähemmän. Kaikki osallistuivat paritehtäviin aktiivisesti. Oppilaat vaikuttivat myös hyvin halukkailta osallistumaan, esimerkiksi ravintolakeskustelussa, kun moni olisi halunnut tulla eteen lukemaan. Lisäksi oppilaat toivat esiin omia ajatuksiaan, kun siihen annettiin mahdollisuus. Esimerkiksi Sallan ensimmäisen tunnin sanakeskustelussa, kun oppilaat saivat kertoa, mitkä uuden sanalistan sanat ovat heille vieraita ja uusia, moni viittasi ja osa kommentoi myös viittaamatta. Sallan tunneilla oppilaat eivät tehneet englanninkielisen keskustelun aloitteita. Alla on Esimerkki 14 tuosta sanakeskustelusta. Opettaja ja oppilaat ovat juuri kuunnelleet sanat nauhalta ja nyt opettaja kysyy, mitkä sanoista ovat oppilaille uusia. Tässä näkyy, että oppilaat vastaavat opettajalle sekä suomeksi että englanniksi, mutta opettaja ei reagoi suomen. Esimerkissä näkyy myös kehuminen. Keskustelun alussa opettajan toteamus, *I want to hear what's new for you*, ohjaa oppilaat kertomaan omasta kokemuksestaan, mikä on heille itselleen uutta. Opettaja ohjaa keskustelua myös osoittamalla sanoja valkotaululta keskustelun edetessä.

Esimerkki 14. Sallan 1. tunt. Sanoista keskustelu.

O: ((seisoo valkotaulun vieressä)) Please raise your hand (.) I'm sure there were some new words (.) I want to hear what's new for you (.) Tuuli

Tuuli: Mm toi (.) order

O: Order, good, tilata ((osoittaa verbiä taululla)) (.) what else does order mean except tilata (.) Veikko

Veikko: Järjestys

O: Very good (.) any other new words (.) Saini

Saini: Ham

O: Ham good

OpP: Se on kyllä

O: That's what you eat during Christma- Christmas

OpP2: Hamburger

OpP: Kinkkuhampurilainen

- OpP2: Ei ku kinkkupurilainen
 OpP: Ham hamburger
 O: yeah that's a different word (.) so ham was a new word, Mari
 Mari: Tonnikala
 O: Tuna, good, where is it? There (.) something else (.) Aatu

Myös Marian tunneilla osa oppilaista oli aktiivisia ja viittasi usein tunnin aikana, kun toiset olivat hieman passiivisempia. Paritehtävien aikana oppilaat vaikuttivat hyvin innokkailta, ja kävivät toimeen luvan saatuaan. Osallistuminen opettajajohtoisissa tilanteissa oli usein viittaamisen kautta saatuja vastausvuoroja, joissa oppilaiden englanninkieliset kommentit olivat lyhyitä. Joissakin tehtävissä oppilaita ohjattiin luettelemaan vastaukset yhteen ääneen. Aloitteita oppilaat eivät englanninkieliseen keskusteluun juuri tehneet, lukuun ottamatta Suvin *sorry I'm late* kommentointia, kun hän oli myöhässä toiselta tunnilta. Opettaja ei reagoinut tähän. Haastatteluissa tuli myös nämä asiat ilmi, oppilaat osallistuvat mielellään tunnilla ja eivät tee itse aloitteita.

Englanti ja suomi oppilaiden toiminnassa

Molempien opettajien tuntien aikana oppilailla oli keskinäisen kommunikoinnin kieli yleensä suomi. Marian tunneilla oppilaat puhuivat englanniksi vain tehtävän tai tilanteen vaatimat osat, ja Sallan tunneilla pari oppilasta lisäsi pieniä kommentteja paritehtävien teon aikana, *Alright* tai *Oh no*. Usein silloin, kun tilanteessa poikettiin keskustelun asetetusta rungosta, kieli vaihtui suomeen molempien opettajien tunneilla. Esimerkissä 15 Marian toiselta tunnilta haastattelutehtävän aikaan Sanna etsii vielä jotakuta haastateltavaa. Esimerkissä näkyy, miten kieli on suomi alussa, kun Sanna ja Suvi sopivat haastattelusta, ja vaihtuu englantiin, kun Sanna alkaa esittää annettuja kysymyksiä. Esimerkissä näkyy vain ensimmäinen haastattelukysymys.

Esimerkki 15. Marian 2. tunti: Haastattelutehtävä.

- Sanna: Onko joku vapaana?
 Suvi: Ai ooksä [vapaana?]
 Sanna: [Ooksä va]paana?
 Suvi: Oon
 Sanna: Onks sulla kaikki täytetty?
 Suvi: (-)
 Sanna: Aijaa
 Suvi: No sä voit kysyä multa
 ((Sanna hakee vielä jotain toiselta pulpetilta ja tulee seisomaan Suvin pulpetin eteen, Suvi istuu))
 Sanna: Did you play computer games?
 Suvi: Yes I did

Marian tunneilla oppilaat vastasivat opettajalle englanniksi silloin, kun tilanne sitä vaati, muuten kieli oli suomi, esimerkiksi oppilaiden esittäessä kysymyksiä. Eräänlainen poikkeus oli toisen tunnin kuvista keskustelu (Esimerkki 1), jolloin oppilaat alkoivat vastata englanniksi ilman opettajan erillistä pyyntöä. Opettaja

esitti kysymykset englanniksi. Sallan tunneilla oppilaat puhuivat opettajan kanssa myös suomea, ellei tehtävään vastaaminen tai opettajan vaatimus ohjannut käyttämään englantia. Jotkut oppilaat pyrkivät tuottamaan myös oma-toimisemmin englantia, usein juuri opettajan avustuksella tai vaatimana. Keskustelutilanteet, joissa oppilaiden puolelta tuli eniten esiin englantia, olivat opettajajohtoisia tilanteita. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että oppilaat puhuvat keskenään paljon suomea lukuun ottamatta tehtävän vaatimaa tuottamista.

Esimerkissä 16 alla oppilaat vastaavat Sallalle englanniksi hänen kysyessään merkityksiä sanalle *play*. Siinä näkyy oppilaiden käyttämä englanti opettajajohtoisessa keskustelussa.

Esimerkki 16. Sallan 1. tunti: Keskustelu verbin "play" merkityksestä.

- O: Here ((osoittaa verbejä)) (.) here are two ways to use play, the verb play (.) what is the third one? (.) here this boy's playing football, he's playing the piano, what else can we use with play, Mari
- Mari: ((kuiskaten näyttää vihkoaan)) Tää on täynnä
- O: Heikki
- Heikki: Ää leikkiä
- O: Yeah (.) leikkiä, or, actually one more (.) Matias
- Matias: Pelata
- O: Like what, what can you play?
- Matias: [Computer games]
- OpP: [Lautapelejä](-)
- O: Computer games, what else? (.) Petri
- Petri: Piano
- O: Yeah ((osoittaa valkokankaalla jo olevaa kuvaa pianon pelaamisesta))
- Petri: Football
- O: ((osoittaa kuvaa jalkapallon pelaamisesta)) something that's not on (.) the page, Jaakko
- Jaakko: Card games
- O: Card games, very good
- Jaakko: Emmä muista sitä toista sanaa
- O: Very good
- OpP: [Board games]
- O: [Board games], gard games, that's it, [that's exactly it]
- OpP: [badminton]
- O: (.) very good (.) so remember there's so many ways to use the word play

Yllä olevassa esimerkissä tulee esiin myös Sallan käyttämä kehuminen sekä se, että hän ei reagoi aina suomen kielen käyttöön. Tässä käsitellyn kohteena oli verbin *play* merkitys, joten oletettavasti opettaja näki tärkeämmäksi sen kuin englannin vaatimisen. Suurin osa oppilaista kuitenkin vastaa englanniksi. Lisäksi esimerkissä tulee esiin, että oppilaat huutelevat vastauksia viittaamatta ja osittain päällekkäin. Opettaja myös käyttää valkotaululla näkyvää kuvallista sanalista apuna, kun hän osoittaa sitä näyttäessään Jaakolle, että hänen kertomansa sanat ovat jo taululla tiedossa.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Samalla pohdin niiden suhdetta tutkimusraportin teoriaosassa käsiteltyyn teoria- ja tutkimustietoon.

Pohtiessa englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen merkitystä ja toteutumista keskeisimmiksi tulosteemoiksi nousivat esiin alla mainitut neljä teemaa. Lisäksi viides kohtaa sisältää muita mielenkiintoisia huomioita. Numerot eivät viittaa tärkeysjärjestykseen, vaan niitä käytetään selkeyden vuoksi. Käsittelem näitä keskeisiä tuloksia luvuissa 7.1-7.5. Mukana on myös pedagogista pohdintaa. Luvussa 7.6 esitän tutkimuksestani kokoavan päätöspohdinnan.

1. Opettajan merkitys englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaamisessa
2. Hyvän ilmapiirin merkitys vuorovaikutukseen osallistumisessa
3. Tekijöitä, jotka motivoivat oppilaita osallistumaan
4. Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli oppitunneilla
5. Muita mielenkiintoisia tuloksia

7.1 Opettajan merkitys englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaamisessa

Tutkimus osoitti selkeästi, että opettajien puhe muodosti suurimman osan oppituntien englanninkielisestä kommunikoinnista havaintoaineistossa. Valtaosa oppituntien aktiviteeteista oli opettajajohtoisia, ja keskenään oppilaat puhuivat lähes poikkeuksetta suomea, lukuun ottamatta tehtävän vaatimaa englanninkielistä tuottamista, jonka he suorittivat ohjeiden mukaan englanniksi. Englanninkielistä keskustelua oli enemmän opettajan kanssa vuorovaikutuksessa joko automaattisesti tai tehtävän tai opettajan ohjaamana. Cookin (2001a, 143) arvio, että noin 70 % oppituntien puheesta on opettajasta lähtöisin, ei varmasti ole tässä kaukana. Tässä tutkimuksessa opettajalla näkyi selkeästi olevan suuri rooli englanninkieliseen keskusteluun ohjaajana. Tämä on samoilla linjoilla esimer-

kiksi Joutselan ja Kaartisen (2009) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettaja on tunneilla tärkeä englanninkielisen vuorovaikutuksen edistäjä. Tässä tutkimuksessa opettajan ohjaus näkyi myös pari- ja ryhmätehtävissä, kun opettajat kiertelivät luokassa näiden aikana. Osoittautui, että näissä tilanteissa opettajan jättäytyminen sivuun esimerkiksi omia asioita hoitaakseen voi johtaa siihen, että keskustelu tyrehtyy tai oppilaiden kieli vaihtuu helpommin suomeksi. Opettaja on siis tärkeä keskustelun tuki myös oppilaiden keskinäisen työskentelyn aikana.

Brown (2007) pitää opettajaa tärkeänä tekijänä vuorovaikutuksen aloitteen tekemisessä ja sen ylläpitämisessä, etenkin vieraan kielen luokassa, jossa oppilaille ei ole tarpeeksi kielellisiä resursseja itse viedä keskustelua eteenpäin. Hän mainitsi kysymysten esittämisen hyvänä keinona keskustelun ylläpitämiseen. (Brown 2001, 214-218.) Tässä tutkimuksessa kaikki opettajat toivat haastatte- luissa esiin, että oppilaat tekevät harvoin keskustelun aloitteita, ja oppitunteja havainnoidessa näkyi, että keskustelu eteni usein IRF -mallin tai kysymys- vastaus -kaavan mukaan silloin, kun keskustelun kielenä oli englanti. IRF - rakenne ja kysymys-vastaus kaava nousivat myös teoriaosassa esiin yleisenä kommunikoinnin mallina vieraan kielen luokkahuoneessa (Cook 2001a; Lee 2000). Lee (2000, 4) mainitsi myös, että opetusmateriaalit seuraavat usein samaa mallia. Esimerkissä 12 (s. 85) on esimerkki tällaisesta kommunikatiivisesta drillistä.

Opettajajohtoisuudesta kertoo juuri tämä vuorovaikutuksen hallinnointi kahden havainnoitun opettajan oppitunneilla. Keskustelu eteni usein viittamalla ja oppilaiden englanninkieliset vastaukset olivat melko lyhyitä, yhden sanan tai korkeintaan lauseen mittaisia vastauksia opettajan kysymyksiin.

Yksi tapa, miten opettaja voi ohjata keskustelua, on neuvotella merkityk- sestä keskustelun aikana. Sallan ja Marian tunneilla tuli esiin merkitysneuvotte- lutaktiikoista (Ellis 2003, 70-71) ymmärtämisen varmistaminen sekä uudelleen muotoilu tai toistaminen. Sallan ja hänen oppilaiden välillä näkyi joissakin ti- lanteissa pientä merkitysneuvottelua (Esimerkit 10 ja 11, s. 81-81), kun opettaja auttoi oppilaita muotoilemaan vastauksen uudelleen kysymysten avulla. Sen sijaan englanninkielistä merkitysneuvottelua ei ilmennyt kummankaan luokan oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, sillä he kommunikoivat paljon suomeksi. Myöskään kommunikointistrategioita (Ellis 2003, 70-76) ei ilmennyt, sillä oppilaat selvittivät kommunikaatio-ongelmat keskenään suomen kielellä.

Koska oppilaat käyttivät paljon suomea kommunikaatio-ongelmissa, voi olettaa, että heillä ei ole riittäviä resursseja ratkaista tilanteita englannin kieltä käyttäen. Tähän opettajat voivat reagoida esimerkiksi opettamalla oppilaille erilaisia keskustelua eteenpäin vieviä fraaseja, kuten miten sopia vuoroista. Eri- laisten kommunikatiivisten strategioiden tarve tuli esiin myös tutkimuksen teo- riaosassa (Ellis 2003; Ernst 1994). Ernst (1994, 315-316) totesi, että vieraan kielen käyttöä keskusteluissa tulee opetella, mihin liittyy erilaisten keskustelussa tar- vittavien taitojen opettelua, kuten puheenvuoron saaminen tai selvennyksen pyytäminen. Tämä siis tukee ajatusta siitä, että oppilaille pitäisi opettaa näitä

strategioita. Opettaja on tässä avainasemassa, jolloin hänen roolinsa englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaamisessa jälleen korostuu.

Kuten Willis (1996, 12, ks. luku 3.2.1) kommentoi, uudelleen muotoilu on opettajille melko yleistä silloin, kun he muokkaavat puhettaan oppilaille ymmärrettäväksi. Marian puhe oppitunneilla oli melko hidasta ja selkeästi artikuloitua. Liika selkeys ja hidastaminen voivat Willisin (1996, 12) mukaan kuitenkin aiheuttaa sen, että oppilailla on vaikeuksia ymmärtää normaalia puhetta luokahuoneen ulkopuolella. Luokahuoneen ulkopuolisia tilanteita ei tässä tutkimuksessa toki päästy seuraamaan, mutta Willisin (1996) pohdinta on tässä tärkeä. Jos opettaja haluaa valmistaa oppilaita myös selviämään todellisissa vuorovaikutustilanteissa, on heille tarjottava mahdollisuuksia harjoitella tämänkaltaisia tilanteita myös luokassa. Jos tuntuu hankalalta luoda tällaisia vuorovaikutustilanteita, voi esimerkiksi tutustua niihin ulkopuolisena tarkkailijana, kuten elokuvien tai animaatioiden kautta niin kuin Tuulikki haastattelussaan mainitsi. Nämäkin tilanteet ovat oppilaille kokemusta englanninkielisestä suullisesta vuorovaikutuksesta. Lisäksi, jos vertaa Marian ja Sallan oppitunteja, oppilaat tuntuivat melko hyvin pysyvän mukana oppituntien toiminnassa, vaikka Sallan käyttämä kieli oli valtaosin englanti. Näin voi olettaa, että oppilaat voivat ymmärtää melko vaikeakin englantia. Kuten Willis (1996, 11-12, 127) toteaa, ei tarvitse huolestua, jos oppilaat eivät itse puhu vierasta kieltä, sillä aktiviteetteihin osallistuminen jo kerryttää heidän sanastoaan ja he omaksuvat kieltä toiminnassa. Tässä tulee esiin myös englanninkielisen vuorovaikutuksen merkitys kielen syötöksenä oppitunneilla. Vuorovaikutushypoteesissa korostuu juuri vuorovaikutuksen merkitys syötöksen ymmärrettäväksi muokkaamisessa (ks. luku 3.1.3).

7.2 Hyvän ilmapiirin merkitys vuorovaikutukseen osallistumisessa

Hyvän ilmapiirin merkitys ja opettajan merkitys siihen vaikuttamisessa korostui kaikkien opettajien haastatteluissa. Heidän mielestään vieraan kielen luokassa olisi tärkeää, että oppilaat uskaltaisivat puhua, ja että yksi englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen merkitys on antaa oppilaille rohkeutta käyttää keltä. Arastelu nähtiin kielen puhumisessa tyypillisenä suomalaisena piirteenä, ja esiin nousi englanninkielisen vuorovaikutuksen rooli tuon arkuuden poistamisessa. Tätä suomalaisten arastelua voisi verrata luvussa 4.2.3 esiteltyyn Xien (2010) tekemään tutkimukseen Kiinan kontekstissa. Hän kuvaa kiinalaisia opiskelijoita pidättyväisiksi ja hiljaisiksi luokassa, ja hänen tutkimuksessaan tuli esiin tiukan kontrollin vaikutus siihen, että oppilaat eivät osallistu oppituntien vuorovaikutukseen. (Xie 2010, 10, 18-19.)

Tässä tutkimuksessa kontrolli näkyi siinä, miten opettajat vaativat tunneilla oppilailta viittaamista, ja miten keskustelut usein etenivät opettajan kysymysten kautta. Vuorovaikutuksen kontrolloiminen, esimerkiksi IRF -kaavan mu-

kaan, ei välttämättä kuitenkaan ole tehokas tapa tuoda esiin spontaania vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Myös Brownin (2007, 214-218, ks. luku 4.2.3) mukaan vuorovaikutuksen toteutuminen luokkahuoneessa vaatii kuitenkin ilmapiiriä, jossa on tilaa myös spontaanisuudelle. Tässä tutkimuksessa ilmeni selkeästi, että oppilaat eivät tehneet aloitteita englanninkieliselle vuorovaikutukselle. Marian tunneilla aktiviteetit etenivät opettajan ohjaamana, eikä oppilaille ollut mahdollisuutta vaikuttaa esimerkiksi toiminnan aiheisiin. Sallan tunneilla oppilaille oli mahdollisuuksia vaikuttaa jonkin verran toiminnan sisältöön, kuten hakemalla sanoja tehtävän mallin ulkopuolelta (Esimerkki 13, s. 86) tai kertomalla heille uusia sanoja (Esimerkki 14, s. 87). Sallan tunneilta ja kaikista haastatteluista selvisikin, että oppilaiden omat kokemukset ovat hyviä keskustelun pohjia. Näin opettaja ei voi suunnitella oppituntien vuorovaikutustilanteita valmiiksi niin, että ohjailisi oppilaiden vastauksia kohti haluttua suuntaa (Brown 2007). Spontaanisuudelle ei ole tilaa luokkaympäristössä, jossa vuorovaikutus on kontrolloitua. Vastaavasti suunniteltu vuorovaikutus on luonnontonta. Näin se ei ohjaa oppilaita toimimaan todellisen elämän tilanteissa, mikä on keskeistä kommunikatiivisessa kielten opetuksessa (Ellis 2003, 27, ks. luku 3.2.3).

Virheisiin reagoimisen voi nähdä yhtenä vuorovaikutukseen uskaltautumiseen vaikuttavana tekijänä. Kaikki opettajat sanoivat, etteivät pyri tekemään virheistä suurta numeroa. Usein virheisiin reagoidaan silloin, kun ne liittyvät käsiteltävään asiaan tai vaikuttavat jotenkin kielellisen viestin merkitykseen. Oppitunneillakin näkyi, että opettajat eivät nostaneet ääntämisvirheitä erityisesti esiin vaan korjasivat ne toistamalla vastauksen oppilaan perässä sen oikeassa muodossa. Silloin kun he reagoivat muotovirheeseen, he antoivat ensin oppilaille itselle mahdollisuuden korjata virhe. Tässä virheisiin reagoiminen liittyy lähinnä puhumiseen uskaltautumiseen. Virheiden tekeminen on myös kommunikatiivisen lähestymistavan mukaan osa kielen kehittymisen prosessia (Cook 2001a, 215-216, ks. luku 3.2.3).

Dörnyein (2001, 40-44, ks. luku 4.2.4) mukaan rohkaiseva ilmapiiri, jossa oppilaan ei tarvitse pelätä joutuvansa pilkan tai kritisoinnin kohteeksi, kannustaa riskinottoon kielen käytössä. Opettajat painottivatkin haastatteluissa, että opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja sen luomiseen, yhtenä tapana puutumalla esimerkiksi työrauhaongelmiin. Näin opettajan rooli englanninkielisen vuorovaikutuksen mahdollistajana jälleen korostuu. Opettaja voi luoda positivistista ja kannustavaa ilmapiiriä Dörnyein (2001) mukaan esimerkiksi antamalla hyvät ohjeet ja tarvittavat taidot toiminnalle, rohkaisemalla, onnistumisen kokemuksiä tarjoamalla, ahdistuksen vähentämisellä ja antamalla oppilaille myös valtaa toiminnassa. Kaikki opettajat tämän tutkimuksen mukaan kehuvat ja kannustavat oppilaita paljon. Hyvien ohjeiden anto toiminnalle mainittiin myös ja se korostui erityisesti Marian kohdalla.

Tutkimuksessa kaksi opettajaa, Salla ja Maria kertoivat tunnustavansa tekevänsä itsekin virheitä kielen käytössä. Oman rajallisen kielitaidon tunnustaminen mainittiin myös Xien (2010) tutkimuksessa. Xie arveli yhden syyn tiukkaan kontrolliin olevan se, että opettajat eivät uskalla tunnustaa, että eivät itse

osaa kieltä täydellisesti, ja tiukka kontrolli auttaa heitä säilyttämään auktoriteetin. (Xie 2010) Tämän tutkimuksessa opettajat kertoivat näyttävänsä omat virheensä, eivätkä kokeneet tätä uhkana vaan pikemminkin mallina oppilaille siitä, että kukaan ei puhu täydellistä englantia. Kaikkosen (2000, 56-58, ks. luku 4.1.2) mukaan opettajan aitous vaikuttaa oppituntien toiminnan luonnollisuuteen. Näin ajatellen voi uskoa, että oman kielitaidon tunnustaminen teki tämän tutkimuksen opettajista aidompia – ihmisiä omine virheineen. Näin oppilaatkin voivat uskaltaa puhua enemmän virheistä huolimatta.

Tässä tutkimuksessa haastatteluissa mainittiin myös se, että sama opettaja sekä vieraan kielen tunneilla että muiden aineiden opetuksessa, on hyöty kielen opetukselle. Aineenopettajan roolissa kaksi tuntia viikossa on melko vähäinen aika toteuttaa englanninkielistä vuorovaikutusta, mutta kun opettaja on sama useissa aineissa, voi tämä helpottaa myös englannin opiskelua. Tähän liittyen, koska vieras kieli on herkkä kouluaine (Dörnyei 2001, 40-44), on melko luonnollinen ajatus, että tutun opettajan kanssa voi tuntua turvallisemmalta käyttää kieltä. Tuttu opettaja voi luoda turvallisuutta ja näin rohkaista oppilaita vieraan kielen ”kokeilemisessa”.

Ajan lisäksi luokka fyysisenä tilana oli kahden opettajan mukaan merkittävä tekijä vuorovaikutuksen toteutuksessa. Tilava luokkahuone mahdollistaa paremman toiminnallisuuden, ja ahtaassa tilassa korostuu huolellinen suunnittelu vuorovaikutuksen organisoinnissa, kuten pulpettien järjestäminen niin, että niitä ei tarvitse tunneilla siirrellä. Etukäteen suunnitteluun liittyen Brown (2007) totesikin, että vuorovaikutuksen kontrollin sijaan pitäisi keskittyä luokan hallintaan ja ohjaukseen. Näin huolellinen suunnittelu voidaan nähdä englanninkielistä vuorovaikutusta edistäväksi tekijäksi. Luokan hallinnointi korostuu vielä suurten oppilasryhmien kanssa (Brown 2007), mikä kaikkien tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajienkin mukaan vaikuttaa englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumiseen. Isossa ryhmässä yhdelle oppilaalle on vähemmän aikaa olla äänessä. Siksi pari- ja ryhmätöiden merkitys korostuu edelleen, jotta kaikki oppilaat pääsevät käyttämään kieltä (Brown 2007).

Hyvä ja turvallinen ilmapiiri on tärkeä, koska se kannustaa riskinottoon kielen käytössä (ks. Willis 1996, 13; Dörnyei 2001, 40-44). Yhteys sosiokulttuuriin teoriaan (luku 2.3) löytyy siitä, että kehittyminen on tehokkainta, kun toiminta tapahtuu oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeellä. Vieraan kielen käyttäminen oppituntien vuorovaikutuksessa voi tarjota oppilaille sopivia haasteita, ja opettajan tuki on tässä tärkeä. Luokkahuoneen pitäisi olla ympäristö, jossa oppilaat voivat rauhassa testata omaa kielitaitoaan (vrt. Swain ja output-hypoteesi, ks. luku 3.1.2). Näin ilmapiiri on tärkeä englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumisessa. Tässä tutkimuksessa opettajien tarjoama tuki esimerkiksi luokassa kiertelyn myötä vaikutti varmasti tukevan ilmapiirin luomisessa. Varovaisuutta kielen käytössä ei tarvita luokassa, missä riskien ottaminen on turvallista.

7.3 Tekijöitä, jotka motivoivat oppilaita osallistumaan

Haastattelussa opettajat luettelivat erilaisia keskustelutehtäviä ja -tilanteita, jotka parhaiten saavat aikaan englanninkielistä keskustelua. Näissä nousi vahvana piirteenä toiminnallisuus. Esimerkiksi pari- ja ryhmätyöt, pelit ja leikit ovat kaikki toiminnallisia aktiviteetteja. Opettajat sanoivat haastatteluissa, että sellaiset tehtävät, joissa oppilaat pääsevät itse tekemään jotain yksin tai parin kanssa, ovat oppilaille mielekkäitä. Tunneilla oppilaat osallistuivatkin yleensä aktiivisesti pari- ja ryhmätehtäviin. Myös kommunikatiivisen lähestymistavan yhdeksi keskeiseksi ajatukseksi mainittiin toiminnan kautta oppiminen (Cook 2001a), ja keskeisinä työskentelymenetelminä pari- ja ryhmätyöt (Brown 2007, 53-54). Tässä tutkimuksessa ilmennyt oppilaiden aktiivisuus toiminnallisissa tehtävissä sopii yhteen myös Willisin (1996, 127) ajatukseen, jonka mukaan nuoret oppijat osallistuvat innokkaasti toiminnalliseen oppimiseen.

Edelliseen liittyen kaikki opettajat olivat haastatteluissa sitä mieltä, että oppilaat osallistuvat yleensä mielellään tuntien toimintaan. Tuulikki kertoi, että oppilaille on itsellään jo valmiiksi motivaatiota kielen opiskeluun, ja opettajan täytyy pyrkiä pitämään tätä yllä. Crichtonin (2009) tutkimuksen mukaan englannin kielen käyttö luokan vuorovaikutuksessa on mielekästä sekä oppilaille että opettajalle. Näin englannin kielen käyttäminen on itse asiassa yksi tapa pitää oppilaiden motivaatiota yllä. Salla kertoi myös huomanneensa, että oppilas osallistuu enemmän sen myötä, kun kuulee ja käyttää kieltä luokan toiminnassa. Näin ollen kielen syötöksellä ja myös tuotoksella on merkitystä siihen, miten aktiivisesti oppilas osallistuu oppituntien vuorovaikutukseen. Samanlaisia tuloksia sai myös Mackey (1999), jonka mukaan aktiivinen osallistuminen keskusteluun vuorovaikutuksessa voi vaikuttaa merkittävästi kielen kehittymiseen.

Muita oppilaita motivoivia seikkoja ovat tutkimuksen perusteella kiinnostava aihe sekä omat kokemukset. Opettajat mainitsivat haastatteluissa, että oppilaiden omien kokemusten pohjalta keskusteleminen olisi mielekästä vuorovaikutusta, kun oppilaat pääsevät kertomaan omista asioistaan. Lisäksi se, että oppilaat saavat mahdollisuuden vaikuttaa tilanteissa jotenkin, tuli esiin osallistumiseen motivoivana tekijänä. Mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheisiin tuli esiin myös teoriaosassa vuorovaikutukseen osallistumiseen motivoivana tekijänä (ks. luku 4.2.1). Lopulta opettajat toivat myös esiin, että pienikin osallistuminen on hyvä osallistuminen, ja yksittäisillä sanoilla voi jo ottaa osaa keskusteluun (vrt. Harjanne 2006, 329).

7.4 Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen rooli oppitunneilla

Kaikkien opettajien vastauksissa korostui sen tärkeys, että oppilaat itse käyttäisivät englantia. Tämä kuitenkin on ristiriidassa sen kanssa, miten paljon oppi-

laat todellisuudessa osallistuivat englanniksi oppituntien vuorovaikutukseen. Oppilaat käyttivät keskinäisessä vuorovaikutuksessa paljon suomea lukuun ottamatta tehtävän vaatimaa englanninkielistä tuotosta. Opettajan kanssa he puhuivat useimmiten englanniksi, mutta eivät kuitenkaan tehneet itse englanninkielisen keskustelun aloitteita, vaan epäselvissä kohdissa kysyivät opettajalta apua suomeksi. Opettajista Tuulikki ja Salla käyttivät oppituntien vuorovaikutuksessa paljon englantia, kun Maria puolestaan kommunikoi paljon myös suomeksi. Marian tunneilla englannin kieltä käytettiin lähinnä toiminnan hallinnoinnin sekä eteenpäin viemisen kielenä. Näin Englanti oli käytössä lähinnä tunneilla tehtyjen aktiviteettien raameissa niin, että Suomi tuli apuun epäselvissä tilanteissa.

Runsas kohdekielen käyttö on kytköksissä Krashenin input-hypoteesin ajatukseen ymmärrettävästä syötöksestä: Oppilaiden kuullessa riittävästi kohdekieltä, he omaksuvat kieltä automaattisesti ja alkavat aikanaan tuottaa kieltä itse (ks. luku 3.1.1). Opettajien mainitsema oppilaiden englannin käyttämisen tärkeys puolestaan heijastuu niin Swainin output-hypoteesiin (ks. luku 3.1.2) kuin Longin vuorovaikutushypoteesiin (ks. luku 3.1.3). Output-hypoteesi korostaa juuri vieraan kielen tuottamisen merkitystä kielitaidon kehittymiselle, ja vuorovaikutushypoteesi pitää kehityksessä tärkeänä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kielen käyttöä. Tässä tutkimuksessa paljon englantia käyttävät opettajat tarjosivat oppilaille jatkuvaa kohdekielen syötöstä, ja näin ohjasivat heitäkin englanninkieliseen keskusteluun, jolloin oppilaille tarjoutui mahdollisuuksia tuottaa englantia itse. Kun opettaja puhui itse suomea, myös oppilaat puhuivat herkemmin suomea, eikä englanninkielistä keskustelua tai tuottamista tapahtunut. Näin tässä tutkimuksessa yhdistyy input-, output- ja vuorovaikutushypoteesin ajatukset syötöksen, tuotoksen ja vuorovaikutuksen tärkeydestä.

Oppilaat turvautuvat siis helposti suomen kieleen kommunikaatio-ongelmien ilmetessä. Voidaan ajatella, että heillä ei ole tarvittavia strategioita selvittää tilanteista vieraalla kielellä. Vaikka Gass (1997, 131, ks. luku 3.2.1) sanoo, että merkitysneuvottelujen ei voi ajatella johtavan kielen oppimiseen, hän myös toteaa, että ne voivat helpottaa oppimista. Näin merkitysneuvottelut olisivat tehokas tapa edistää vieraan kielen oppimista. Tärkeää olisikin, että oppilaille opetettaisiin, miten ongelmat vuorovaikutuksessa voidaan selvittää muuten kuin kieltä vaihtamalla. Yksi tapa opettaa näitä keinoja on toimia itse esimerkkinä. Tämä ei kuitenkaan toteudu, jos opettaja itse vaihtaa kielen suomeksi epäselvyyden ilmetessä (Esimerkki 3, s. 75). Tämä ristiriita nousi esiin haastattelun ja havainnoinnin välillä, kun Maria kertoi haastattelussa, että käyttämällä itse englantia oppitunneilla opettaja voi ohjata myös oppilaita puhumaan, mutta käytti oppituntien toiminnassa usein suomea. Muutamassa tilanteessa oppilaita jopa ohjattiin pikemminkin suomen kuin englannin käyttöön (Esimerkki 9, s. 81). Kuten Crichtonin (2009) toi esiin, se, että opettaja ei itse puhu opetuksen kohteena olevaa kieltä tunneilla voi ohjata oppilaat ajattelemaan, että hän ei arvosta vieraalla kielellä puhumista. En ehdota, että Marian vähäinen englannin käyttö viestittäisi hänen oppilailleen, että englanniksi puhumista ei arvosteta. Arvostus tulee kuitenkin esiin esimerkiksi kehuissa, joita Maria paljon antoi

oppitunneillaan. Opettajan vähäinen kohdekielen käyttö voi kuitenkin johtaa myös oppilaiden vähäisempään vieraalla kielellä kommunikoimiseen, kun opettaja ei vaadi edes itseltään englantia.

Dörnyei (2001) mainitsi myös opettajan oman asenteen sekä opetettavaa kieltä että oppilaita kohtaan olevan tärkeä. Kielestä kiinnostunut ja sen näyttävä opettaja voi saada asenteellaan myös oppilaat osallistumaan. (Dörnyei 2001, 31-34, ks. luku 4.2.2.) Käyttämällä kieltä itse oppituntien vuorovaikutuksessa opettaja voi viestiä, että on kiinnostunut kielestä itse ja näin rohkaista myös oppilaita käyttämään kieltä tuntien kommunikoinnissa. Lisäksi, kuten Crichton (2009) kertoi tutkimuksestaan, siinä opettajat kokivat kohdekielisen kommunikoinnin tekevän oppitunneista miellyttävämpiä sekä opettajille että oppilaille.

Yksi englanninkielisen vuorovaikutuksen merkitys oli syötöksenä toimiminen. Englanninkielinen syötös pakottaa oppilaat keskittymään tunneilla. Tähän liittyen, oppilaat voivat keskittyä myös tarjottuun syötökseen enemmän, kun heiltä vaatii myös kohdekielen todellista käyttöä (Willis 1996, 13, 4.3.3). Jos oppilaat tietävät, että heiltä ei vaadita vieraan kielen käyttöä omien taitojen varassa, heillä ei välttämättä ole kiinnostusta myöskään prosessoida kuulemaansa kieltä tarkemmin.

Kaikki opettajat kokivat, että englanninkielisellä suullisella vuorovaikutuksella on merkitys englannin kielen kehittämisessä. Haastatteluissa mainittiin niin sanojen, rakenteiden ja ääntämisen kuin keskustelutaitojen oppiminen. Vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen yhteys näkyy vahvasti myös teoriaosassa. Esimerkiksi sosiokulttuurinen teoria (ks. luku 2.3) nostaa kielen oppimisen sosiaalisessa toiminnassa keskeiseksi. Näin on myös sosiokonstruktivismissa, joka on pohjana myös peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS 2004). Sama toistuu myös esimerkiksi vuorovaikutusteorioissa, jotka näkevät keskustelussa tapahtuvan vuorovaikutuksen olevan oleellista kielen oppimisessa (Ellis 2003, 78-79).

Kaikki opettajat kertoivat, etteivät suoranaisesti kiellä suomea, mutta vaativat ja muistuttavat oppilaita silloin tällöin englannin käytöstä, joten he toimivat, kuten Willis (1996) suosittelee: Äidinkieltä ei pitäisi kieltää, mutta vieraan kielen käyttöä pitäisi rohkaista.

7.5 Muita mielenkiintoisia tuloksia

Muita mielenkiintoisia tekijöitä englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumisessa tässä tutkimuksessa on CLIL -luokan englannin opetuksen ja normaalin luokan englannin opetuksen erot, sekä oppilaiden väliset erot. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden erot kielitaidoissa vaikuttavat englannin käyttöön keskusteluissa. Joidenkin kanssa voi käyttää vaativampaa kieltä, kun toiset tarvitsevat enemmän helpotusta. Heikommilta oppilailta ei opettajien mukaan voi myöskään vaatia samaa mitä taidokkaammilta. Myös oppilaat voivat joskus tuskastua, jos joku ei hallitse esimerkiksi tiettyjä perusasioita. Brownin (2007) esiin nostama ajatus siitä, miten nuoret oppilaat ovat usein vähemmän itsetie-

toisia ja siksi heittäytyvät toimintaan herkemmin, näkyy myös tässä tutkimuksessa. Paitsi kielitaito, myös ikä vaikuttaa. Pienemmät oppilaat koettiin vähemmän itsetietoisina, mutta toisaalta vanhemmat puhumisessaan omaaloitteisempina kehittyneemmän kielitaidon myötä. Vanhemmilla oppilailta kuitenkin nousee itsetietoisuus ja osallistuminen voi olla hankalampaa epäonnistumisen pelossa. Tulokset sopivat yhteen myös Hentisen ja Piiskosen (1998) tekemän huomion kanssa, joiden tutkimistulokset kertoivat kieliarkuuden ilmenevän virheiden tekemisen, vieraalla kielellä puhumisen ja negatiivisen arvioinnin pelkona.

Mainittujen erojen lisäksi näkyi eroja myös sukupuolten välillä vuorovaikutukseen osallistumisessa. Pojat vaikuttivat olevan rohkeampia osallistumaan ja myös omaavan enemmän kielitaitoa, mihin nähtiin vaikuttavan esimerkiksi tietokonepelien pelaaminen. Tutkimuksen kaksi luokkaa olivat sukupuolten jakautumisen suhteen hyvin erilaisia, kun toinen oli tyttö- ja toinen poikavaltainen. Rauhattomuutta ilmeni enemmän poikavaltaisessa luokassa, kun tyttöluokka oli toiminnassaan rauhallisempi. Toki poikavaltaisuuden ja ison opetusryhmän yhdistäminen tuottavat enemmän melua, joka on kuitenkin Brownin (2007) mukaan luonnollista, kun opetellaan puhumaan vieraalla kielellä.

Tutkimuksen CLIL -opettaja Salla oli sitä mieltä, että CLIL -luokassa oppilaat ovat jotenkin motivoituneempia englannin opiskelussa (ks. Pihko 2007). Havainnoinnissa CLIL -luokan ja normaaliluokan ero näkyi siinä, että näiden 4. luokan ja 6. luokan suullisessa kielen tuottamisessa ei ollut juurikaan eroa. Salla kertoikin, että CLIL -luokassa ollaan usein hieman normaalia luokkaa edempänä oppimäärässä. Lisäksi englannin kielen kuuleminen ja käyttäminen myös muiden oppiaineiden tunneilla voi vaikuttaa oppilaiden nopeampaan kielen kehittymiseen. Tämä tuli myös esiin siinä, miten paljon opettajalla on aikaa oppilaiden kanssa.

7.6 Puhumista vai vuorovaikutusta?

Tässä tutkimuksessa korostui englanninkielisen vuorovaikutuksen merkitys englannin kielen syötöksenä, kielen käyttöön rohkaisijana sekä englannin kielen taitojen kehittäjänä. Englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta näkyi keskeisenä opettajan suuri merkitys englanninkieliseen suulliseen vuorovaikutukseen ohjaamisessa. Opettajan rooli nähtiin tärkeäksi myös positiivisen ja tukevan ilmapiirin rakentamisessa, joka niin ikään on olennaista, että oppilaat voivat kokea turvalliseksi käyttää vierasta kieltä kommunikoinnissaan. Tärkeä huomio on myös se, että oppilaat ovat itse jo valmiiksi motivoituneita kielen oppimisessa. Näin opettajan tehtävä jälleen korostuu, kun hän on avainasemassa pitämässä yllä tätä motivaatiota. Koska ilmeni, että oppilaat ovat hyvin innokkaita osallistumaan englannin tunneilla, voi tehdä päätelmän, että vuorovaikutukselliset aktiviteetit ovat itse asiassa yksi motivoinnin tapa oppitunneilla. Tärkeää on, että oppilaille pitäisi tarjota englannin opetuksen kautta erilaisia keinoja selvittää kommunikaatiossa ilmenevistä haasteista. Jotta oppilaat

eivät aina turvautuisi suomen kieleen, heille täytyy opettaa muita keinoja toimia. Tässä opettajan rooli englanninkielisen vuorovaikutuksen edistäjänä nousee jälleen keskeiseksi.

Nämä tulokset eivät ehkä tarjoa mitään uutta ja mullistavaa vieraan kielen opetuksen ja oppimisen tutkimuskentälle, mutta ne osoittavat havainnollisesti, mitkä seikat ovat tärkeitä, jotta vierasta kieltä todella käytettäisiin oppituntien vuorovaikutuksessa. Tutkimus tavallaan kokoaa monien aikaisempien tutkimusten tuloksia siitä, mikä vaikuttaa vuorovaikutukseen luokkahuoneessa tai miten vuorovaikutus vaikuttaa kielen oppimiseen. Näin tämä tutkimus tarjoaa tiiviin ja havainnollisen koosteen tärkeimmistä periaatteista, jotka vieraan kielen luokkahuoneessa voivat johtaa englannin kielen käyttöön tuntien vuorovaikutuksessa.

Lopulta, tämän tutkimuksen toteuttaminen on saanut pohtimaan, miten puhumisen ja vuorovaikutuksen raja voi joskus olla häilyvä. Tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät ajoittain termiä ”puhua”, ja jotkin tutkimuksessa esiintyneet tehtävät, kuten oppikirjan tekstin lukeminen, keskittyivät pikemmin puhumiseen kuin vuorovaikutukseen. Toki puhumisenkin harjoittelu on tärkeää, sillä sujuvuus tekee puheesta ymmärrettävää. Kuitenkin ilman puhumisen harjoittelua vuorovaikutuksellisessa tilanteessa, jossa oppilaat joutuvat turvautumaan omaan todelliseen kielitaitoonsa, he eivät saa kokemuksia siitä, millaista kielen käyttö on todellisessa tilanteessa, missä ei voi turvautua ulkoiseen apuun, kuten kirjaan. Näin ajatellen Hallin ja Doehlerin (2011) tarjoama kritiikki kommunikatiivisen kompetenssin rajoittumisesta puhumisen kompetenssiin vuorovaikutuksen kompetenssin sijaan on oikeutettu.

Se, miten vieraan kielen luokkahuoneessa voi luoda tilanteita, joissa oppilaat todella käyttäisivät opiskeltavaa kieltä toiminnassaan, on yksi kielen opetuksen haaste. Tehtäväpainotteinen oppiminen (ks. luku 3.2.2) on yksi tapa vastata tähän haasteeseen. Koulumaailmassa tähän tarpeeseen vastaa myös vieraskielinen opetus, jossa oppilaat käyttävät vierasta kieltä eri oppiaineiden opiskeluun (ks. Nikula & Marsh 1997). Tällöin vieraan kielen asema muuttuu ulkoisesta oppimisen kohteesta oppimisen välineeksi, ja kieltä opitaan ikään kuin muun oppimisen sivutuotteena käyttäen kieltä oppituntien vuorovaikutuksessa. Vieraskielinen opetus ei kuitenkaan, ainakaan vielä, ole arkipäivää kaikille suomalaisille peruskoululaisille vaan valtaosa osallistuu englanti vieraana kielenä opetukseen. Tällöin, kuten tässä tutkimuksessa mainittiin, aika on yksi tekijä, joka rajoittaa mahdollisuuksia käyttää kieltä toiminnassa. Kaksi opetustuntia viikossa on melko pieni aika tarjota mahdollisuuksia vieraan kielen käytölle. Vieraskielistä toimintaa voisi kouluissa tuoda kuitenkin esiin myös muilla tavoilla. Esimerkiksi kielikerhot, joissa sisältö ei ole opetussuunnitelman vaatimukseen sidottu, voisi tarjota mahdollisuuksia toiminnalliselle kielen oppimiselle.

Yksi haaste vieraan kielen oppimiselle vuorovaikutuksen kautta on tässäkin tutkimuksessa vahvasti esiin noussut äidinkielen käyttö osana oppituntien vuorovaikutusta, erityisesti oppilaiden keskinäisessä toiminnassa. Äidinkielen turvatutuminen eräänlaisena kommunikatiivisena strategiana sivuuttaa muut

kommunikatiiviset strategiat, joissa vieraan kielen avulla pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä. Oppilaille pitäisi opettaa näitä muita strategioita. Kuten Ellis (2003, 1) toteaa, oppilaiden kielitaito ei ehkä pääse kehittymään niin, että sujuva viestintä onnistuisi, elleivät he saa tilaisuuksia käyttää todellista kielitaitoaan aitoja tilanteita vastaavissa tilanteissa.

Yksi kysymys kuuluu, miten englanninkielisen vuorovaikutuksen saisi yhdistettyä oppilaiden innokkuuteen kielen opiskeluun. Jos oppilaat aina turvautuvat suomeen ongelmatilanteissa, he eivät joudu missään vaiheessa ainakaan ulkoisesti muovaamaan kieltään. Sosiokulttuurinen teoria korostaa ajattelun ja kielen yhteyttä (ks. luku 2.3.2), ja output- ja vuorovaikutushypoteesit (ks. luku 3.1) pitävät tärkeänä kielen tuottamista ja syötöksen muokkaamista ymmärrettäväksi juuri vuorovaikutuksen kautta voi tukea kielen kehitystä. Mikäli näihin ajatuksiin on uskominen, tarvittaisiin oppilailta enemmän vieraan kielen todellista käyttöä luokkahuoneessa.

8 LOPUKSI

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden pohtiminen on olennainen osa tutkimusprosessia. Usein luotettavuutta arvioidaan *reliabiliteetin* ja *validiteetin* avulla. Nämä käsitteet kytkeytyvät vahvasti määrälliseen tutkimukseen, ja laadullisessa tutkimuksessa niiden arviointi ei välttämättä ole täysin mahdollista. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen mittaustulosten toistettavuutta, ja validiteetti tutkimusmenetelmän tarkoituksenmukaisuutta tutkimukselle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231-232.) Tämän tutkimuksen toistaminen on mahdollista, mutta täysin samanlaisten olosuhteiden rakentaminen ei hyvin todennäköisesti onnistuisi. Esimerkiksi tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja luokat eivät enää voi samasta lähtökohdasta osallistua tutkimukseen, sillä heitä tutkittiin tietyssä ajassa ja paikassa. Haastattelun ja havainnoinnin tarkoituksenmukaisuutta tutkimukselle on pohdittu tarkkaan luvussa 5. Kuten Hirsjärvi ym. (2008) toteaa, laadullisen tapaustutkimuksen ainutlaatuisuus on aiheellinen syy siihen, miksi perinteiset luotettavuuden arvioinnit eivät ole täysin sopivia.

Perinteisen validiteetin sijaan voidaan kuitenkin puhua *ekologisesta validiudesta*, joka on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 16-19) mukaan yksi ihmistutkimuksen lähtökohdista. Ekologinen validius on tässä tutkimuksessa vahva, sillä tutkimus on toteutettu todellisessa ympäristössä eikä esimerkiksi tutkimuslaboratoriossa. Näin se on ihmistutkimuksena luotettavampi, koska yksilöiden toimintaa pyritään kuvaamaan todellisissa arjen konteksteissa.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta on yleisesti pyritty lisäämään myös tarkalla kuvauksella tutkimuksen toteuttamisesta. Tämä pätee niin tutkimuksen toteuttamisen olosuhteisiin, mahdollisiin häiriötekijöihin tai tutkijan omiin arvoihin. (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Luvussa 5 olen tarkasti kertonut tutkimuksen etenemisestä ja perustellut aineistonkeruumenetelmien valintaa, sekä kertonut haastattelun laadinnan perusteista. Jo tutkimuksen alussa kerroin, että pidän itse vieraan kielen käyttöä oppituntien vuorovaikutuksessa tärkeänä kie-

lenopetuksessa. Tämä alkuoletus on ohjannut niin tutkimuksen suunnittelussa kuin toteutuksessa.

Tutkimuksen osallistujista kertoessani (luku 5.3) mainitsin, että tutkimukseen osallistuneiden valinnassa ei ollut vaihtoehtoja, vaan kaikki, jotka suostuivat, päätyivät tutkimukseen. Vaikka alun perin toivoin, että kaikki tutkimukseen osallistuvat olisivat käyttäneet runsaasti englantia oppitunneillaan, yhden osallistujan tunneilla tämä ei toteutunut. Hän kuitenkin soveltui tutkimukseen, sillä jakoi tutkijan näkemykseni siitä, että vieraan kielen käyttäminen tunneilla on tärkeää. Vaikka profiililtaan erilaisten opettajien voisi toisaalta ajatella olevan tutkimusta vääristävä tai jotenkin heikentävä tekijä, tutkimusten tarkoitusta (käytännön eväitä opetukseen, ymmärrystä vuorovaikutuksen merkityksestä alakoulun englannin opetuksessa) ajatellen oli kuitenkin hedelmällistä, että opettajat olivat hyvin erilaisia. Myös englantia vähemmän oppitunneilla käytävän opettajan haastattelussa ja tunneilla tuli esiin arvokkaita seikkoja, esimerkiksi tekijöitä, jotka hän koki haasteeksi englanninkielisen vuorovaikutuksen toteuttamisessa.

Osallistujien erilaisuus voi vaikuttaa myös tulosten yleistettävyyteen (Hirsjärvi ym. 2009, 179-180). Tässä tutkimuksessa tavoite ei kuitenkaan ollut tuoda esiin yleistettäviä tutkimustuloksia vaan yksilöiden kokemuksia. Opettajien käsityksiä vuorovaikutuksen merkityksestä olisi voinut kerätä myös määrällisellä kyselylomakkeella, jolloin olisi voinut koota yhteen laajemmin englannin opettajien kokemuksia ja asenteita englanninkielisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Tämä ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen tarkoitus. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä yleistettäviä päätelmiä (Hirsjärvi ym. 2009, 182).

Tavoitteena tässä tutkimuksessa oli vuorovaikutuksen tutkiminen luonnollisessa ympäristössä, luokkahuoneessa. Oppitunneilla olin ulkopuolinen tarkkailija. Tutkimusympäristöä kuva pohjapiirustukset oppituntien istumajärjestyksestä, jossa näkyy myös, missä kohdin kuvaaja sekä audiotallennin oli observoinnin aikana sijoitettu (Liite 8). Vaikka Grönfors (2010, 160-161) toteaa, että luokkahuoneta on niin rajattu, että tutkijan läsnäolo ei juurikaan häiritse toimintaa, on tutkija kuitenkin ympäristötekijä luokassa ja voi vaikuttaa oppilaiden tekemiseen. Tämän vuoksi päätinkin kuvata kaksi oppituntia, en yhtä, jotta oppilaat ensimmäisen tunnin aikana tottuivat kameraan ja minuun. Lisäksi kysyin opettajilta, oliko heidän mielestään oppilaiden käytöksessä jotain eroa normaaliin. Marian mukaan hänen luokkansa oli ensimmäisellä tunnilla hieman tavallista hiljaisempi, mutta toisella tunnilla käyttäytyi jo normaalisti. Tämä tukee myös tutkimuksen ekologista validiutta: Oppilaille annettiin mahdollisuus tottua kameraan, jotta tilanne olisi mahdollisimman luonnollinen.

Lopulta luotettavuutta tässä tutkimuksessa lisää kahden aineistonkeruumenetelmän, haastattelu ja havainnointi, käyttö. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000) tuovat esiin, yhden menetelmän kautta voi selvittää joitakin vastauksia, joita sinällään saattaa päätyä pitämään selvinä tuloksina. Menetelmien yhdistämisen kautta voi kuitenkin tulla esiin erilaisia vastauksia, joilla voi poistaa tämän ”näennäisen varmuuden”, johon yhden menetelmän käytöllä voi ajau-

tua. Menetelmien yhdistäminen voi näin laajentaa näkökulmaa ja myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 39.) Tässä tutkimuksessa havainnointi toi esiin asioita opettajien käsitysten takana, kun jotkin seikat vahvistivat opettajien sanomisia ja toiset antoivat laajemman, toiminnan näkökulman näiden ideoiden toteutumiseen.

Luotettavuuden lisäksi tutkimusprosessissa on tärkeää sen eettisyyden arviointi, joka on myös osa tutkimuksen laatua. Tämän tutkimuksen toteuttamisessa on otettu tarkkaan huomioon *tutkittavien suoja*. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127, 131). Ensinnäkin on tärkeää, että tutkimuksesta kerrotaan kaikille osapuolille ennen tutkimuksen toteuttamista (Kalaja ym. 2011, 63). Otin ensimmäisenä yhteyttä suoraan opettajiin, joiden suostumuksen jälkeen varmistin koulujen rehtoreilta, että voin toteuttaa tutkimukseni heidän kouluissaan. Suostumukset pyysin ja sain sähköpostin kautta sekä opettajilta että rehtoreilta. Lähettämäni sähköpostit ovat Liitteessä 1. Annoin myös rehtoreille tiedoksi päivät, jotka opettajan kanssa sovimme aineistonkeruulle. Hyvissä ajoin ennen aineiston keruuta lähetin opettajien kautta heidän oppilaiden huoltajille tutkimuslupa-anomuksen (Liite 2). Aineiston keruu aloitettiin sen jälkeen, kun kaikki lupa-anomukset olivat palautuneet allekirjoitetuina. Kaikki huoltajat antoivat luvan lastensa videokuvaukseen ja havainnoimiseen. Opettaja luovuttu allekirjoitetut lupa-anomukset minulle, ja laitoin ne säilöön, etteivät ulkopuoliset pääse niihin käsiksi.

Sekä koulujen rehtoreille, opettajille että oppilaille ja heidän vanhemmilleen kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Menetelmistä (videotallentaminen ja opettajien haastattelu) kerroin avoimesti kaikille mainituille osapuolille. Mietin tarkkaan, miten paljon tietoa tutkimuksen tavoitteista minun on osallistujille annettava, jotta olisin rehellinen, mutta en paljastaisi suoraan tutkimuskysymyksiä (ks. Hirsjärvi ym. 2008, 25). En halunnut, että liika tieto ohjaisi opettajien tai oppilaiden toimintaa oppitunneilla, enkä kuitenkaan halunnut aiheuttaa epämukavuutta, jota täysi epätietoisuus olisi voinut luoda. Opettajille kerroin aiheesta aluksi yleisemmällä tasolla: suullisen vuorovaikutuksen merkitys ja toteutuminen alakoulun englannin opetuksessa. Haastattelu-runko tarkempine aihealueineen annettiin opettajille oppituntien videokuvauksen jälkeen, jotta käsiteltävät aiheet eivät vaikuttaisi heidän toimintaansa oppitunneilla (ks. luku 5.3). Koulujen rehtoreille, oppilaille ja heidän huoltajilleen kerroin aiheeksi yleisesti vuorovaikutuksen alakoulun englannin opetuksessa ja jättämällä yhteystietoni annoin heille mahdollisuuden ottaa yhteyttä ja kysyä lisää tutkimuksesta (ks. Liitteet 1 ja 2). En saanut suostumusten lisäksi muita yhteydenottoja rehtoreilta tai oppilaiden huoltajilta.

Tutkittavien *henkilöllisyyden ja yksityisyyden suoja*a varjeltiin tarkasti tutkimuksen toteuttamisessa (ks. Kalaja ym. 2011, 63). Osallistujien, koulun tai paikkakunnan nimeä ei mainita tutkimusraportissa missään vaiheessa. Raportoinnissa ja litteroinnissa on käytetty peitenimiä, jotta osallistujien henkilöllisyys pysyy suojassa. Osallistujille myös korostettiin, että tutkimusaineisto tulee ainoastaan tutkijan käyttöön tutkimustarkoituksia varten ja ne säilytetään asianmukaisesti niin, ettei kukaan ulkopuolinen pääse niihin käsiksi.

Lisäksi tutkimukseen osallistuminen perustui *vapaaehtoisuuteen*. Opettajilta tiedusteltiin juuri halukkuutta osallistua tutkimukseen ja heillä oli mahdollisuus kieltäytyä ja keskeyttää tutkimus. Myös oppilaiden huoltajilla oli mahdollisuus olla antamatta suostumustaan oppilaan havainnointiin.

8.2 Tutkimuksen onnistuminen

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää englanninkielisen vuorovaikutuksen merkitystä ja sen toteuttamista alakoulun englannin opettajien kokemusten kautta. Tämä tavoite toteutui hyvin. Opin tutkimukseen osallistuneilta opettajilta paljon, ja suhteuttamalla tutkimuksen tuloksia teoriataustaan sain syvennettyä ymmärrystäni tutkitusta ilmiöstä. Vinkit ja kokemukset, joita tutkimus tarjoaa, ovat hyödyllisiä kaikille vieraan kielen opetuksen alalla toimiville.

Tutkimuksen tärkein anti oli tutkijan näkökulmasta sen ymmärtäminen, että oppilailla ei välttämättä ole itsellään välineitä englanninkielisen vuorovaikutuksen toteuttamiseen. Tämä on yksi syy siihen, miksi suomen kieli tulee esiin kommunikaation haasteissa. Oppilaille täytyy tarjota muitakin keinoja selviytyä viestintätilanteista, mikäli haluaa, että he käyttävät enemmän vierasta kieltä oppituntien toiminnassa. Opettaja on tärkeässä asemassa näiden strategioiden tarjoamisessa. Lisäksi, tämä tutkimus on auttanut minua ymmärtämään kouluympäristön merkityksen vieraiden kielten oppimisessa. Koulu on turvallinen ympäristö kokeilla kieltä, paikka jossa voi testata omaa kielitaitoaan. Toivonkin, että opettajana toimiessani pystyn luomaan luokkaani sellaisen ilmapiirin, joka rohkaisee oppilaita ottamaan riskejä omassa kielen käytössään.

Tutkimus tarjoaa kuvauksen siitä, mitä merkitystä alakoulun englannin opettajat näkevät englanninkielisellä suullisella vuorovaikutuksella olevan oppimisessa, ja miten sitä voi koulussa toteuttaa. Keskittyessään luokkahuoneen suullisen vuorovaikutuksen toteutumiseen tutkimus korostaa kielen oppimisen sosiaalista ulottuvuutta. Siinä heijastuu niin sosiokulttuurisen teorian kuin vuorovaikutusteorioiden ajatukset oppimisesta sosiaalisesti välittyvänä (ks. luku 2.3.3 ja 3.1.3). Koska tutkimuksessa korostui englanninkielisen vuorovaikutuksen myönteinen vaikutus oppimiselle ja oppituntien toiminnalle, se vahvistaa osaltaan ajatusta suullisen vuorovaikutuksen merkityksestä vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa. Näin se aikaisempien teorioiden ja tutkimusten (esim. Swain 1995; 2000; Long 1981; Crichton 2009) rinnalla painottaa kohdekielen käytön tärkeyttä vieraan kielen luokkahuoneen toiminnassa.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkijan näkökulmasta tämän tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset olivat lopulta melko laajat. Vaikka tutkimus paljasti paljon tärkeitä seikkoja englannin oppituntien suullisesta vuorovaikutuksesta, olisi tarkempaa tietoa voinut saada

keskittymällä vain yhteen seikkaan. Tämä onkin hyvä vinkki jatkotutkimusta ajatellen. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi määrällisen kyselylomakkeen kautta, millaisia ajatuksia, kokemuksia ja asenteita opettajilla on vuorovaikutuksen merkityksestä peruskoulun englannin opetuksessa. Tällaisen tutkimuksen kautta voisi mahdollisesti hahmottaa, millaisia ajatuksia suomalaisilla englannin opettajilla on yleisesti englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen toteuttamisesta. Tämä voisi auttaa selvittämään ristiriitaista kokemusta siitä, miksi vieraan kielen opetuksessa joskus myös opettajat käyttävät paljon suomea. Muita jatkotutkimusaiheita löytyy tässä tutkimuksessa esiin nousseista muista mielenkiintoisista tekijöistä (ks. luku 7.5). Esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja suulliseen vuorovaikutukseen osallistumisessa voisi tutkia. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että pojat olivat usein rohkeampia osallistumaan oppituntien keskusteluun. Mielenkiintoista olisikin tutkimuksen kautta selvittää niitä tekijöitä, jotka rohkaisevat poikia sekä tyttöjä osallistumaan, jotta luokkahuoneen vuorovaikutukseen osallistumista voitaisiin paremmin ymmärtää ja näin mahdollisesti luoda mahdollisuuksia kaikkien aktiivisemmalle osallistumiselle.

Tutkimuksessa opettajien kokemukset kertoivat, että englanninkielinen vuorovaikutus kehittää oppilaiden kielitaitoa. Vuorovaikutuksen tärkeys kielen oppimiselle korostui myös tämän tutkimusraportin teoriaosuudessa. Tutkimusta, jossa selvitetään vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen välistä yhteyttä kuitenkin tarvitaan, jotta vuorovaikutuksen myönteinen vaikutus kielen kehittymiselle vahvistuisi (ks. Mitchell & Myles 2004, 173). Tutkimus, joka keskittyisi pelkästään vieraskielisen vuorovaikutuksen merkitykseen kielitaidon kehittymisessä, olisi paikallaan vahvistamaan tätä yleistä käsitystä vuorovaikutuksen tärkeydestä.

LÄHTEET

- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alanen, R., Hinkkanen H-M., Säde, A-L. & Mäntylä, K. 2006. Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Atkinson, D. (toim.) 2011. *Alternative approaches to second language learning*. New York: Routledge.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2009. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen näkökulma*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos julk. 1966).
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Brown, H. D. 2007. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Pearson: Longman.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.) *Language and communication*. London: Longman, 2-27.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts.
- Cook, V. 2001a. *Second language learning and language teaching*. 3rd Edition. London: Arnold.
- Cook, V. J. 2001b. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review* 3, 402-23.
- Crichton, H. 2009. 'Value added modern languages teaching in the classroom: an investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. *Language Learning Journal* 37 (1), 19-34.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 131-145.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Clément, R. 2001. Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nationwide survey. Teoksessa Z. Dörnyei & R. Schmidt (toim.) *Motivation and second language acquisition*. University of Hawaii, 399-432.
- Ellis, R. 1984. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. 1999. Making the classroom acquisition-rich. Teoksessa R. Ellis (toim.) *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins, 211-229.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

- Ernst, G. 1994. "Talking circle": conversation and negotiation in the ESL classroom. [online] TESOL Quarterly 28 (2), 293-322. [viitattu 15.2.2013] Saatavana www-muodossa:
<URL:<http://www.jstor.org/stable/3587435>>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Suom. I. Huttunen, & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Helsinki: WSOY, 154-170.
- Gass, S. M. 1997. Input, interaction, and the second language learner. Mahwah: Erlbaum.
- Hakamäki, L. & Lonka, P. 2000. "Voidaan yhes kattoo!": scaffolded assistance provided by a teacher in an EFL classroom. Jyväskylän yliopisto: Englannin kielen pro gradu -tutkielma.
- Hakamäki, L. 2005. Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in humanities 32.
- Hall, J. K. & Doehler, S. P. 2011. L2 interactional competence and development. Teoksessa J. K., Hall, J. Hellermann & S. P. Doehler (toim.) L2 interactional competence and development. Great Britain: Short Run Press, 1-15.
- Harjanne, P. 2008. Communicative oral practice in the foreign language classroom - methodological challenges. Teoksessa J. Loima (toim.). Facing the future - developing teacher education. Palmenia Helsinki University Press, 111-129.
- Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista!": ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin Yliopistopaino.
- Harjanne, P. 2012. Sitä opitaan mitä harjoitellaan. [viitattu 10.12.2012] Opetushallitus. Saatavana www-muodossa:
<URL:http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/viestinnallinen_suullinen_harjoittelu/sita_opitaan_mita_harjoitellaan>
- Harjanne, P. & Tella, S. 2011. Kieliluokkien todellisuus kieltenopettajan näkökulmasta: KIELO-hankkeen alustavia tutkimustuloksia. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Ainedidaktisia tutkimuksia 1.
- Hentinen, P. & Piiskonen, T. 1998. Vieraan kielen arkuus ala-asteella. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Howatt, A. P. R. 1984. A history of English language teaching. Oxford University Press.
- Hymes, D. 1972 On communicative competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- 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.
- Johnson, K. 2008. An introduction to foreign language learning and teaching. Second edition. Harlow: Pearson Longman.
- Joutsela, U. & Kaartinen, S. 2009. Kielen vaihto ja valinta englanninkielisessä sisällönopetuksessa. Kahden kuudennen luokan kielikäytänteitä selvittävä tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- JYU, Juliet -koulutusohjelman verkkosivut. [viitattu 29.3.2013] Jyväskylän yliopisto. Saatavana www-muodossa:
<URL:<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet>>
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus?: näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto, 49-61.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krashen, S. D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. Torrance: Laredo.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. 1988. The natural approach. Language acquisition in the classroom. New York: Prentice Hall.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lantolf, J. P. (toim.) 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Appel, G. 1994. Theoretical framework: An introduction to vygotskian approaches to second language research. Norwood: Ablex.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S.L. 2006. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford University Press.
- Lee, J. F. 2000. Tasks and communicating in language classrooms. Boston: McGraw-Hill.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

- Leppänen, S. & T. Nikula. 2007. Diverse uses of English in Finnish society: discourse-pragmatic insights from media, educational and business contexts. *Multilingua* 26 (4), 333-380.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (toim.) 2008. Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: Hakapaino.
- Littlemore, J. 2009. Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. New York: Palgrave Macmillan.
- Long, M. H. 1981. Input, interaction and second language acquisition. Teoksessa W. Harris (toim.) *Native language and foreign language acquisition*. New York: Academy of Sciences, 259-278.
- Mackey, A. 1999. Input, interaction and second language development [online]. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (4), 557-587. [viitattu 3.3.2013] Saatavana www-muodossa:
<URL:<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=36662&jid=SLA&volumeId=21&issueId=04&aid=36661&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>>
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Second Edition. Oxford University Press.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & Kääntä, L. 2011. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 49-67.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. Lantolf (Toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 157-177.
- Pihko, M-K. 2007. Minä, koulu ja englanti: vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 85.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 281.
- Salovaara, H. 2004. Käsitehakemisto teoksessa: Oppimisen teoriasta tukea tietoa ja viestintäteknikan pedagogiseen käyttöön. [viitattu 10.12.2012] Oulun yliopisto. Saatavana www-muodossa:
<URL:http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_8/kasitehakemisto.htm>
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4-13.

- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 188.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. Teoksessa G. Cook & B. Seidlhofer (toim.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J. P. Lantold (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 97-114.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Taavitsainen, I. & Pahta, P. 2003. English in Finland: Globalisation, language awareness and questions of identity. *English Today* 19 (4), 3-14.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thorne, S. L. 2000. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 219-243.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös (Alkuteos julk. 1931).
- Wells, C. G. 1999. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for task-based learning*. Longman: Harlow.
- Xie, X. 2010. Why are students quiet? Looking at the Chinese context and beyond. *ELT Journal* 64 (1), 10-20.
- Yule, G. 2010. *The study of language. Fourth Edition*. Cambridge University Press.

LIITTEET

LIITE 1. Sähköpostit opettajille ja rehtoreille

Hyvä englannin opettaja,

olen Jyväskylän yliopiston luokanopettajankoulutuksen maisterivaiheen opiskelija ja teen parhaillaan pro gradu -tutkielmaani. Erikoistun alakoulun englannin opetukseen ja tutkimuksen kautta haluan kerätä eväitä omaan opettajan uraan. Aiheeni on suullinen vuorovaikutus alakoulun englannin opetuksessa, ja olen kiinnostunut siitä, mikä merkitys vuorovaikutuksella on ja miten sitä voi luokassa toteuttaa.

Olisitko halukas osallistumaan tutkimukseen? Aineisto perustuu englannin opettajan haastatteluun ja normaalien tuntien (1-2 oppituntia) videokuvaukseen. Kaikki tutkimusaineisto tulee tietenkin vain omaan käyttööni, ja käsittelen sen nimettömästi. En mainitse raportissa edes koulua tai paikkakuntaa. Luvat kuvaukseen pyydetään myös erikseen oppilaiden vanhemmilta. Tutkimus ei siis vie juurikaan open aikaa, ja voi olla mukava kokemus.

Mikäli haluat tietää lisää tai mietit, ota vapaasti yhteyttä. Vastaan mielelläni kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,
Jenni Nyrhilä
puhelinnumero

Hyvä X koulun rehtori,

olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani. Olen ollut yhteydessä koulunne opettajaan X gradun aineiston keruun merkeissä ja hän on kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni. Näin kysyn lupaa vielä sinulta, että tutkimuksen toteuttaminen koulussanne olisi ok.

Koska sivuaineeni on englanti, tutkimukseni liittyy englannin opetukseen. Tarkemmin aiheeni on englanninkielinen vuorovaikutus alakoulun englannin opetuksessa. Aineiston kerään videokuvaamalla 1-2 oppituntia ja haastattelemalla opettajaa. Kaiken aineiston tulen käsittelemään nimettömänä, ja raportissa en mainitse edes koulun nimeä tai paikkakuntaa. Luvat kuvaukseen tulen myös lomakkeella pyytämään oppilaiden huoltajilta. Tutkimusajankohta olisi näillä näkymin X.

Odotan vastaustanne,

terveisin, Jenni Nyrhilä

LIITE 2. Lupa-anomus oppilaiden huoltajille

Lupapyyntö tutkimusaineiston keruuseen

Hyvät oppilaan huoltajat,

olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelija pro gradu -tutkielmani kimpussa. Erikoistun alakoulun englannin opetukseen ja tutkimuksen kautta kerään eväitä omalle opettajan uralleni. Aiheeni on vuorovaikutus alakoulun englannin opetuksessa.

Tutkimuksen aineisto perustuu sekä englannin opettajan haastatteluun että englannin tuntien videokuvaukseen ja havainnointiin (1-2 oppituntia per opetusryhmä). Kuvauksen tarkoitus on tallentaa luokan toimintaa normaalin oppitunnin aikana. Oppilaiden osa tutkimuksessa on siis ainoastaan osallistua tunneilla normaalisti.

Korostan, että **haastattelut ja videotallenteet tulevat vain minun omaan käyttöni tutkimustarkoituksia varten, ja säilytän ne niin, ettei kukaan muu pääse niihin käsiksi. Aineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti ja nimettömänä** - edes koulun nimeä tai paikkakuntaa ei mainita tutkimusraportissa.

Pyydän palauttamaan lomakkeen alaosan koululle _____ mennessä.

Jos mieleen tulee kysyttävää, toivon, että otatte yhteyttä. Tutkimus on minulle tärkeä, ja vastaan mielelläni kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,
tuleva ope, Jenni Nyrhilä
sähköpostiosoite & puhelinnumero

Oppilasta/lasta _____

Saa videokuvata/havainnoida Ei saa videokuvata/havainnoida
maisterin tutkielmaa varten.

allekirjoitus ja päiväys

LIITE 3. Teemahaastattelurunko

Opettajan haastattelu

TEEMAT:

1. Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen merkitys alakoulun englannin opetuksessa ja oppimisessa
2. Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen toteutuminen alakoulun englannin luokkahuoneessa
 - a. Vuorovaikutukseen ohjaus ja tehtävät/aktiviteetit
 - b. Oppilaiden toiminta
 - c. Suomen kielen käyttö
 - d. Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä

Vuorovaikutus viittaa tässä erityisesti *englanninkielinen suulliseen vuorovaikutukseen* erilaisissa muodoissaan luokkahuoneessa. Tilanteet, joissa opettaja-oppilas, opettaja-oppilaat tai oppilaat keskenään puhuvat tai keskustelevat englanniksi missä tahansa tilanteessa luokkahuoneessa. Sivuaamme myös suomen kielen roolia luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

Toivon, että pohdit tässä haastattelussa yleisesti opetustasi ja eri luokkatasoja.

Ei tarvitse keskittyä vain tutkimuksessa havainnoitavaan luokkaan.

1. Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen merkitys alakoulun englannin opetuksessa ja oppimisessa

- a. Kuinka paljon tunneillasi yleensä on englanninkielistä keskustelua, jossa oppilas tai oppilaat ovat osallisina? Millaisissa tilanteissa?
- b. Pystytkö keskustelemaan oppilaittesi kanssa englanniksi? Millaisista asioista?
- c. Millaisia tavoitteita sinulla on *englannin opetuksessa yleisesti*?
- d. Entä mikä on mielestäsi *englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen* tavoitte englannin opetuksessa?
- e. Mitä englanninkielisissä keskustelutilanteissa opitaan?
- f. Mikä merkitys englannin käytöllä oppituntien vuorovaikutuksessa on mielestäsi oppilaan kielitaidon kehittymisen kannalta?

2. Englanninkielisen suullisen vuorovaikutuksen toteutuminen alakoulun englannin luokkahuoneessa

Vuorovaikutuksen ohjaus ja tehtävät/aktiviteetit

- a. Mihin opettajan pitäisi mielestäsi kiinnittää huomiota pyrkiessään luomaan tilanteita, joissa tulisi esiin englanninkielistä keskustelua?
- b. Millaiset tehtävät ja aktiviteetit ovat mielestäsi parhaita, kun haluat saada aikaan englanninkielistä keskustelua oppilaiden puolelta?
- c. Miten aktivoit oppilaita puhumaan englantia ja osallistumaan englanninkieliseen keskusteluun?
- d. Mitä teet silloin, kun oppilaat tekevät keskenään vuorovaikutusta vaativia tehtäviä?
- e. Miten reagoit oppilaiden virheisiin? (Ääntäminen, kielioppi, jne.)

Oppilaiden toiminta

- a. Miten oppilaiden erilaiset taidot englannissa vaikuttavat kielen käyttöön oppitunnin keskustelutilanteissa? Miten otat tämän huomioon?
- b. Entä miten oppilaiden ikä mielestäsi vaikuttaa vuorovaikutuksen toteuttamiseen?
- c. Kuinka mielellään oppilaat yleensä puhuvat englantia ja osallistuvat keskusteluihin?
- d. Tekevätkö oppilaat itse englanninkielisen keskustelun aloitteita? Miten?
- e. Ohjaavatko oppilaat toisiaan englanninkielisessä keskustelussa? Miten?

Suomen kielen käyttö

- a. Missä tilanteissa ja miksi käytät suomea luokassa?
- b. Entä oppilaat, milloin ja miksi he käyttävät suomea oman kokemuksesi mukaan?
- c. Onko tilanteita, jolloin ehdottomasti kieltäisit suomen? Milloin ja miksi?
- d. Onko tilanteita, jolloin et niinkään kommentoi oppilaiden suomen kielen käyttöön? Milloin ja miksi?

Luokkahuone vuorovaikutusympäristönä

- a. Vaikuttaako luokkahuone tilana englanninkielisen keskustelun toteuttamiseen?
- b. Vaikuttaako luokan ilmapiiri englannin käyttöön keskusteluissa? Miten?
- c. Mitkä seikat voivat edistää englannin käyttöä luokan keskustelutilanteissa?
- d. Mitkä seikat voivat vähentää tai estää englannin käyttöä näissä tilanteissa?
- e. Voiko opettaja vaikuttaa näihin asioihin (a. - d.)? Miten?
- f. Onko luokkahuoneen keskustelutilanteilla mielestäsi yhteyttä "oikean maailman" tilanteisiin?

Vapaa sana, jos mieleesi on tullut jotain, mitä ehdottomasti haluat sanoa.

LIITE 4. Videoaineiston litterointimerkit

Videoiden litteroinnissa käytetyt merkinnät

,hyvin lyhyt tauko, normaalissa puheen rytmissä

(.)	lyhyt tauko puheessa
(..)	pidempi tauko puheessa
((oppilaat tulevat luokkaan))	litteroijan kommentteja
HEI	kova ääni
hei	korostus
'I don't know'	hiljainen ääni
<i>caught</i>	virheellinen ääntäminen
hehe	naurahdus
<I know that>	hitaampi tempo
>I know that<	nopeampi tempo
[]	päällekkäin puhumisen alku ja loppu
(-)	epäselvä kohta
(*)	taustamelua tai epäoleellisia kommentteja
(- -)	tutkimukselle epäoleellinen osa, joka jätetty litteroimatta
O	opettaja
OpT	tunnistamaton tyttöoppilas
OpP	tunnistamaton poikaoppilas
Op	tunnistamaton oppilas (ei selvyttä onko tyttö vai poika)
OS	osa oppilaista
OR	koko oppilasryhmä

Lisäksi keksityt nimet oppilaille, katso Liite x Istumajärjestykset

Nämä litterointimerkinnät ovat osittain suoraan ja osittain muokattuna Tainion (2007, 6) esittämien merkkien pohjalta.

LIITE 5. Esimerkki videoaineiston litteroinnista

Marian 1. tunnin alusta

O: Laita vaan Elina se ovi kiinni ni kai Taina sitte koputteloo, jos se on koulus, voi olla, et se ei oo koulus ollenkaa.

((Elina sulkee oven))

O: Alright (.) good morning

OR: Good morning

O: How are you today?

OR: [Fine]

OpT: [Fine] thank

O: Okey good (.) laita kirjat pois, katso, et sulla on se kynä ja kumi (.) ja (.) sitte kato tänne.

Verbikokeella alotetaan, mä kertaan vielä sulle tota lyhyesti, et mitä siinä piti tehdä ja näytän sen täällä niin kaikki muistaa ja tietää kuinka toimii, ku sen saa. Eli, se oli se taulukko (--)

((opettaja istuu pöytänsä ääressä, näyttää dokumenttikameran avulla verbikoepaperin valkokankaalla, peittäen kysyttävät sana, opettaja jatkaa ohjeet suomeksi, kunnes Tiina viittaa))

O: Mitä Tiina?

Tiina: Nii että, mikä on se vähin pistemäärä, että pääsee tosta läpi

O: No, sillä tiedolla sä et tee nyt mitään, vaan sä keskityt siihen, että sä pyrit parhaimpaan suorituksees, eikö? ((katsoo oppilasta kohti ja nyökkää)) (.) 'joo'

((Opettaja jatkaa ohjeet loppuun suomeksi, painottaa oikeinkirjoitusta ja kertoo arvostelun olevan tiukka. Kun on saanut ohjeet kerrottua, jatkaa))

O: Questions? No?

((opettaja nousee seisomaan ja siirtyy luokan eteen))

O: Heti saat alottaa, myöskin, kun saat valmiiksi niin saat heti sen palauttaa, eli ei tarvi odottaa ja kääntää nurinpäin, et mä annan luvan, vaan heti ku oot valmis, saat tuoda takasin. Laita nimi ihan ekana, täällä ei oo paikkaa sille nimelle, kirjotat sen johonki sinne reunaan. Alright, good luck.

((opettaja alkaa kiertää luokassa jakaen kokeita oppilaille))

Suvi: Thanks.

O: You're welcome

Anna: Thank you

O: You're welcome

Kirsi: Thanks

O: You're welcome

((Kun opettaja on jakanut koepaperit, hän palaa pöytänsä ääreen. Verbikoe, n. 10min, oppilaat palauttavat kokeita asteittain ja jäävät odottamaan hiljaa paikalleen, että kaikki saavat kokeen tehtyä, opettaja puhuu suomea, kun sa-noo/kysyy jotain palautuksen yhteydessä))

O: Pikku hetki Sanna on sulla aikaa vielä.

Sanna: Joo

((vielä hetki hiljaista työskentelyä, todellakin hiljaista, kukaan ei puhu mitään))
((Sanna palauttaa kokeen))

O: Kerkesikkö tehdä rauhas?

Sanna: Hä?

O: Kerkesikkö teherä iha rauhas?

Sanna: Joo.

O: Hyvä, kiitos, no ni, eiks kaikki oo palauttanu? (.) on hyvä.

((opettaja kertoo vielä kokeen pisteytyksestä suomeksi, kuinka paljon pitää olla oikein, että pääsee läpi))

O: Saat ne huamenna nää jo takasi, huamenna toki teillä on jo seuraava, eli se on nyt vähä teidän epäonni täs, että teidän tunnit on peräkkäisinä päivinä (.) mutta jos me pirettääs sillä tavalla, että meillä olis vaan tiistaisin niitä kokeita, nii me tehtäis näitä yli kaks kuu-kautta näitä kokeita (.) ja sit seki, siitäkää ei tuu yhtää mitää, vaa meidän pitää saada ne nyt pois alta, niin te joudutta ny sitte aina, tiärättä vähä varautua tästä eteenpäin, et tiistai on se päivä, ku pitää niitä tota niin niin lueskella, ja se on se ainut päivä aikaa (.) toki nyt noi seuraavat verbit, mitä tunnin lopus sitte katotaan, nii (.) ne on tietyllä tavalla ehkä vähä helpompia ku nää ekat kymmenen, siel on paljo sulle jo tuttuja ennestää (.) Okei, mutta, näihin palaamme sitten vielä tunnin lopussa. (.) Katotaan muutama esimerk-kilause (.) käytetään noita verbejä nyt, mitä käytettiin tässä kokees-sakin, käsi ylös jos tiedät, miten vastaat. Kuinka sanot, että minä ostin auton? (.) Mieti, mikä on ostaa ja mikä oli sen imperfekti-muoto. (.) minä **ostin auton** (.) Tiina.

((opettaja istuu opettajanpöydän takana, oppilaat viittaavat vastatakseen))

Tiina: I bought a car

O: Good (.) <I bought a car> ((kirjoittaa lauseen lausuessaan paperille, joka näkyy valkokankaalta)), eli ku sä teet tästä eteenpäin lauseita, niin sun pitää miettiä, että (.) mikä sielä on se verbi (.) no, ostaa, sen perusmuoto on buy, ja sitte mietit, onko sillä sitä epäsäännöllistä muotoa (.) buy bought, I bought a car. (.) Noo, kuinkas sanoisit sit-ten, että, hän rakensi talon? (.) Pasi

Sallan 2. tunnin keskeltä

- Mika: Ope, pitikö tehdä tää kymppi vai ykstoista
O: Let's see in a second
Jan: [Molemmat]
Sauli: [Kymppi] ei pitäny
O: Okey now, lets' check ((menee tietokoneelle ottamaan tehtäviä esiin))
Jan: Ykstoista ykstoista on pitäny olla jo tehtynä
Sauli: Nii
Mika: Mä en oo eihän oo
Sauli: [(-) se piti tehdä koulus]
O: [Let's do the sentences first]
OpP: Mika ei ollu silloin koulussa
Mika: Nii
O: What do you mean?
Sauli: Tota ykstoista tehtävää
O: Okey
Mika: Mä en ollu silloin koulus
O: Aa, sentence number one (.) Who wants to come and write on the board (.) let's see what it says
((opettaja laittaa puhuessaan taulua kuntoon))
(*
O: Let's do sentence by sentence (.) who would like to write on the board
OpP: Miks se pitää kirjottaa
O: Because I want to (.) Peter asuu Sandy Bayssä
Joni: Ope
O: The whole sentence, yes
Joni: Oliko se siis läksy se (.) tehtävä kymmenen vai ykstoista
Sauli: ((näyttää Jonille tämän kirjasta)) Tää kuustoista ja sitte (-)
OpP: Mä en oo tehny tota kuuttatoista ku (-)
O: We did [eleven at school] I think
Sauli: [Et oo tehny] ((Jonille))
Joni: En
Sauli: ((opettajalle)) Jonille Jonille puoli
O: okey I will (-) but who wants to write this one? (.) Aatu please ((Aatu kävelee taululle, opettaja antaa tussin)) (.) and remember to check in your notebooks
Aatu: (-)
O: Well that's okey, you can manage ((Aatu alkaa kirjoittaa)) (.) not so big
Aatu: No, kuinka piänellä
O: And you can just put P dot, you don't have to, put it there please (.) I will show you ((Aatu laittaa kynän pois, opettaja pyyhii P:n pois ja kirjoittaa P. taululle)) (.) you don't have to write Peter if (-) room

(.) this is the size I want, you can move the stairs ((opettaja siirtää pienet rappuset taulun eteen))

Heikki: Aatu on liian pieni

O: ((kääntyy Heikkiin päin)) Heikki (.) that's a line ((Aatu kirjoittaa, opettaja kirjoittaa Heikin nimen ja laittaa viivan sen perään liitutaululle)) (..) You can just put S B (..) (-) thank you, please put the pen back (.) hän pelaa jalkapalloa (.) Matias

Matias: ((nousee seisomaan))

O: say the sentence first

Matias: He (.) he plays (.) football

O: Yes

Matias: ((Kävelee taululle))

O: And we can take the last one after that (.) just put a line here ((osoittaa valkotaululle paikkaa)) (.) hän inhoaa sammakoita (.) Vertti

Vertti: Eikö se oo

O: English please

Vertti: He (.) he hate frogs

O: And what do we

Vertti: She hates

O: Good very good

Sauli: Mut eihän se oo she

O: Yes Peter he

Vertti: Mä sanoin he enkä *she*

Heikki: Ei *she* vaan she (.) she she

O: Remember to check from your notebooks (.)

((Vertti katselee ympärilleen ja askeltaa valkotaulun edessä, kun Matias vielä kirjoittaa))

O: You have to wait a while

Op: Miksei voida [kirjottaa liitutaululle]

O: [and ready (.)] Matias please quickly (.) it's fine

OpP: [Ei oo käsialalla väliä]

O: [It's fine yeah it's fine] (.) the board doesn't work (.) let me help you put it there, put it there please

((Matias laskee kynän, opettaja pyyhii pois "play"n))

O: okey now ((laskee pyyhkimen ja ottaa kynän) (.) what are you trying to write? plays ((Matias nyökkää, kirjoittaa taululle p)) (.) what's the {-}) ((osoittaa Matiasta astumaan hieman sivuun, ettei varjo heijastu taululle)) what's the next letter

Matias: L

O: No before, after P

Matias: L

O: L ((kirjoittaa L ja katsoo sitten Matiasta))

LIITE 6. Esimerkki haastatteluaineiston teemoittelusta

1. a) Mikä merkitys englanninkielisellä suullisella vuorovaikutuksella on oppituntien toiminnassa?		
Teemat	Tiivistys	Opettajien kommentit
ROHKEUS KÄYTTÄÄ	<p>- Ymmärtämisen jälkeen puhuminen tärkeää; - suomalaisten ongelma (tulee esiin kaikilla opeilla): ei uskalleta puhua → kun käytetään tuntien vsssa, saa rohkeutta puhua</p> <p>- Uskallus käyttää omien taitojen mukaan</p>	<p>(S) Ja sitte tosi tärkeitä kuitenkin se on sen ymmärtämisen jälkeen heti se puhuminen, että tavallaan, ku aatellaan, että suomalaiselle ehkä yleisin käsitys on ollu se, että osataan sitä kirjaenglantia, mutta ei niinkään sitte, jos joku tulee jotain sanomaan, nii mennään aivan lukkoon, että tavallaan pääsis siitä pikusen pois.</p> <p>(M) Sehä meidän suomalaisten ongelma on ku ei me uskalleta puhua, vaikka me osattaiski.</p> <p>(T) No ihan sama, että rohkeus puhua englantia tilanteesta riippumatta, virheitä pelkäämättä. Eli mehän suomalaiset ollaan sellasia, että me arastellaan, ku me kuvitellaan, että tuota me puhutaan huonosti englantia, mutta se ei oo totta, että oppilaat puhuu aika kivasti, monet oppilaat ihan erinomaisesti.</p> <p>(M) Kaikkein tärkein on nimenomaan se, että sitä uskaltais käyttää, että vaikkeet sä osaisikaa täydellisesti, tai vaikkeet sä osaisi täydellisesti ääntää, niin sä tuut silti ymmärretyksi, että sun ei tarvi osata, ja mä oon niille sanonu sitä, että mäkään en oo täydellinen, että en mäkää osaa.</p> <p>(T) ettei oppilaan tarvitse jännittää tunnilla vaan hän voi virheistä huolimatta kommunikoida suullisesti tai kirjallisesti</p> <p>(T) rohkeus puhua oli se tärkein. Ja sitte ku on semmonen turvallinen ilmapiiri tunnilla, niin oppilaiden ei tartte jännittää, niin sillon ne uskaltaa tuota puhua kin.</p>
KIELELLE ALTISTUMI-NEN	<p>- Vapaa-ajalla ei välttämättä paljon käytä, joten tärkeää, että koulussa tulee</p>	<p>(S) Sit osalle se on tosiaan se, et ei ne hirveesti välttämättä törmää siihen englannin kieleen sitte vapaa-ajalla, että se on tärkeitä, että se tuodaan sielä koulus kuitenkin --</p>

	<p>- Kielelle altistuminen</p> <p>- Huomata, että on paljon erilaista englantia</p> <p>- ”englantiahan voi puhua monella tavalla”, mikä tukee ajatusta siitä, että tunneilla on tärkeää, että oppilaat ymmärtävät, että englantia on erilaista</p> <p>- Vierailijoiden kautta tuoda englannin kielen syötöstä</p>	<p>(S) <i>tavote on varmaan se ainaki päällimmäisenä, et se, joutuu tavallaan altistua sille kielelle ehkä aika paljon, eli se ei oo pelkästään se, mihin se törmää oo sitte se, tavallaan pelien kieli tai muu, että se on sitte semmonen, tietysti tuttu, mikä on ne luokkarutiinit ja sellaset, koska nää tykkää kuitenkin semmosista, et ne tietää, mitä tapahtuu ja muuta ni, sellasista. Se on niin että, ne kuulis mahdollisimman paljo erilaista englantia ja se, että ei nyt välttämättä semmosta ihan helppoakaa, että on myös semmosia asioita, mitä ei oo vielä käyty, mutta totta kai ne tulee luonnollisessa puheessa, ku keskustele, ni sit vaa yrittää niitä jotenki valottaa tai kierrellä sitte vielä helpommallaki tavalla läpi</i></p> <p>(S) <i>tärkeetä on myös se, että ne oppis huomaamaan, että on nii paljo erilaista englantia, että ei oo vaan se tavallaan se, mikä tulee sieltä nauhalta ja sitte mitä eri opettajat puhuu ja, et ei tuu semmosia paineita siihen, et pitää puhua jotain täydellistä englantia tai osata sitä täydellisesti. Koska ei me opettajatkaa täällä täydellisesti puhuta ja muuten, että se on ihan ok</i></p> <p>(T) <i>englantiahan voi puhua monella tavalla, että nyt kuudennella luokalla tulee vähän tätä amerikanenglantia, että moni tykkäis, että amerikanenglanti ois kivempaa kuin brittienglanti, ne kattoo varmaan niin paljon telkkarista niitä amerikkalaisia ohjelmia. Nyt tulee justiin kutosilla kappaleessa näitä oikeinkirjoituseroja, center ja flavour ja, mitä kaikkea niitä nyt onkaan.</i></p> <p>(S) <i>Ja aika paljo ne tykkääki, ku ne on huomannu, meillä käy aika paljo vierailijoita, ei nyt niinkää enkun tunnilla, mut sit muute, ni ne aina huomaa, et hei japanilaiset puhuu englantia tolla lailla ja amerikkalainen onki aivan täysin sitte erilainen ja, tavallaan tuoda sitä kieltä ja kulttuuria tutuks muullaki lailla sitte</i></p>
--	---	---

	<p>- Vaatii oppilailta aktiivisuutta, tavallaan ”pakottaa” keskittymään</p> <p>- Kieli on viestinnän väline</p>	<p>(S) ettei pysty vaan sillee, vapaamatkustaja tavallaan sielä kielen tunneilla, et siinä pitää olla aktiivinen ja vähä niin ku mukana koko ajan siinä,</p> <p>(T) Kyllä se on suuri [vuorovaikutuksen merkitys], koska kielihän on viestinnän väline</p>
<p>KESKUSTELUSSA TARVITTAVIEN TAITOJEN OPPIMINEN JA KEHITYMINEN</p>	<p>- Jos keskustelija nauhoittaa ja katsoo myöhemmin, oppilaat voi huomata myös itse oman kehityksensä paremmin, ts. jos oppilas saa mahdollisuuden nähdä omaa puhumistaan, pystyy huomaamaan oman kehityksensä</p> <p>- Oppivat ymmärtämisen taitoa, kuuntelua ja pikkuhiljaa tuottaa enemmän.</p> <p>- Keskustelukulttuuri; erilainen kuin Suomessa</p> <p>- Erilaisia sanastoja ja rakenteita, ja mikä sopii mihinkin tilanteeseen</p>	<p>(S) se on myös semmonen niin ku oppilaalle ehkä, varsinki jos kuvaa kolmannella jotain pätkiä syksyllä ja näyttää niitä neljännellä, mitä ne on sitte vaikka käyny jotain keskustelua tai muuta, niin ne usein ite huomaa siitä sen oman kehityksen tosi nopeemmin, nopeemmin, ku jostain, kuinka paljon sä sait sanakokeesta pisteitä tai miten sun koe menee, elikkä ne pystyy sitä omaa kehitystensä siinä myös aika hyvin seurata.</p> <p>(S) mä oon jotenki ehkä mielessäni jakanu sitä ehkä vähä sillee kahteen osaan, että kolmos-nelosella jos ajatellaan, et se on uutena kielenä, et ei oo vaikka hirveesti ollu ykkös-kakkosella, mikä nyt tässä koulussa kyllä on, että niillä on, mutta ei oo joka koulussa, ni jotenki sellanen, että ne oppii sitä ymmärtämisen taitoa ja sitä kuuntelua ja muuta, että sitte ne pikkuhiljaa alkaa tuottaa enemmän ja enemmän</p> <p>(S) mitenkä erilaista se kommunikointi on englannin kielellä ku suomaks, elikkä tavallaan, et se ei oo pelkät ne sanat, mitä sä sanot vaan se on, että millä lailla sen sanot, mitä äänenpainoja sä käytät, miten sä ilmehdit, kokonaan oikeestaan se keskustelukulttuuri, mikä siihen liittyy, että pikkuhiljaa yrittää sitä, ja ainaki, no, se on tietysti taas pikkusen eri näitten enkkuluokkalaisten kans, mutta niillä on tosi kova mielenkiintoa oppia sellasia juttuja, että, nii et minkä takia toi sanottaa noi ja muuten, että. Jaa, mitähän siinä sitte ois, no, erilaisia sanastoja ja rakenteita tietysti siinä opitaan myös, että, mikä sopii mihinkäki tilanteeseen</p>

	<p>- Toisen kuunteleminen, ymmärtäminen, vastaaminen</p> <p>- Perusfraasit, käytännön tilanteet</p> <p>- Ääntäminen, harjoittelu tärkeää</p>	<p>(M) <i>sä opit kuuntelemaan sitä toista, ja siinä tulee sitä ymmärtämistä, että sä ymmärrät, mitä toinen sanoo sulle, ja osaat kenties toivottavasti hänelle vastata, ja sitte myöski se, että onhan niis ne perusjutut, et mitä on läpikäyty, sielä on niitä perusfraaseja, mitä harjotellaan, ja ne on tosi monet esimerkiksi keskustelutehtävät niin nehän on semmosia mihin sä voit oikeesti, jos sä lähdet vaikka lomamatkalle, et mitä sä voit tarvita, ja joku sitte onnellisena kertooki, että ku mä tilasin siellä meille aina juomat tai mä kävin itte kaupasta ostamas jäätelöä, tai että tota, ihan semmosia perusjuttuja, ja sitte toki siinä opitaan sitä ääntämistäkin, että ethän sä voi osata sitä vierasta kieltä, jos et sä harjottele puhumaan sitä eli sitä, et miten sä puhut, miten sä ääntät</i></p> <p>(T) <i>No tietysti tervehtimistä, kuulumisten kysymistä, harrastuksista puhumista, tien neuvomista, puhelimessa puhumista, kaikkea tälläsiä tilanteita. Opitaan puhumaan aamutoimista tai päivän kulusta ja mitä tekee päivällä mihinki aikaan esimerkiksi ja, koulusta, kouluaineista, monenlaisia tilanteita.</i></p>
--	--	---

LIITE 7. Esimerkki havainnointiaineiston teemoittelusta

Marian tunnit

2b) Suulliseen englanninkieliseen vuorovaikutukseen ohjaaminen		
Teemat	Havainnot	Elaborointi
- Toimivan keskustelutilanteen luominen	Keskustelutehtäville on aikaa. Oppilaat saavat rauhassa tehdä esim. paritehtäviä. Tahti on muutenkin rauhallinen ja oppilaille on aikaa vastata.	
- Virheisiin reagoiminen	<p>Opettaja ei usein reagoi ääntämisvirheisiin muuten kuin toistamalla sen oppilaan perässä. 1. tunnilla tehdessä paritehtävää oppilaan kanssa tarjoaa oikean ääntämisen, kun oppilas epäröi.</p> <p>Opettaja reagoi tunneilla enemmän kielioppivirheisiin kuin ääntämisvirheisiin.</p> <p>Oppilaat eivät korjaa toistensa virheitä, paitsi lausettehtävän tarkastuksessa. Tässäkään kehtään ei nimetä virheen tekijänä. Kohteena kielioppi- ja merkitysvirheet.</p>	<p>Tämä käy yhteen sen kanssa, mitä haastattelussa sanoit siitä, että ei aina korjaa ääntämisvirheitä.</p> <p>Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että aiheena ovat vahvasti epäsuunnolliset verbit, ja opettaja haluaa tarttua näihin asioihin. Menee yhteen haastattelun kanssa, eli opettaja korjaa niitä seikkoja, joita on juuri käytä läpi.</p> <p>Haastattelun mukaan sääntö tunneilla: vain ope korjaa</p>
- Tuki keskustelutilanteissa	<p>Molemmilla tunneilla paritehtävä, jonka malli käytiin tarkasti läpi: 1. etsi verbin imperfekti-muoto taulukosta, 2. did/didn't</p> <p>Käyttää paljon valkotaulua tehtävien tarkistamisessa.</p> <p>Opettaja kiertelee paljon paritehtävien aikana, kuuntelee ja auttaa. Hän käyttää tällöin neuvossaan juuri suomen kieltä.</p>	<p>Menee yhteen haastattelun kanssa. Näyttääkin siltä, että oppilaille ei ole mitään ongelmia tehtävän läpi vie-misessä, kun malli on tarkka. Toisaalta, oppilaille ei tarjoudu paljon haasteita, kun tehtävien läpivientikin tehdään noin helpoksi.</p> <p>Tämä antaa tukea tilanteeseen ja helpottaa oppilaiden osalta tilanteen seuraamista.</p> <p>Menee hyvin yhteen haastattelun kanssa. Näissä tilanteissa olisi mahdollisuus neuvoa englanniksi, mutta opettaja ei kuitenkaan sitä tee.</p>

	Oppilaat myös kysyvät apua, kun opettaja kiertää. Kirjan ohjeet tai kuvat ohjaa oppilaiden keskustelua, kuten kuvakeskustelu 2.tunnilla.	Kiertäessään opettaja on more available. Kuva voi olla hyvä visuaalinen tuki ja myös keskustelun virittäjä.
- Suomen kielen käyttöön reagoiminen	Ei kehota missään vaiheessa oppituntia oppilaita puhumaan englantia, eikä kiellä suomen kieltä. Jotkin tilanteet jopa ohjaavat pikemminkin suomen käyttöön, kuten käännöstehtävät, "what's that in finnish" kysymykset, englannin kielen korjaaminen suomeen, jne.	Sopii yhteen haastattelun kanssa. Haastattelussa sanoo joskus pyytävänsä englanniksi vastausta, mutta näillä tunteilla sellaista tilannetta ei vaan tainnut tulla. Opettajan kannattaa olla tarkkana.
- Vuorovaikutuksen hallinnointi	Opettajajohtoisissa tilanteissa puheenvuorot jaetaan viittaamalla, ja vuorovaikutus on näin opettajan hallinnoimaa. Tämä tekee tilanteista toimivan, kun opettaja toimii puheenjohtajana ja jakaa puheenvuoroja tasaisesti. Opettaja kysyy usein hiljaisemmilta oppilailta heti, kun he viittaavat.	Oppilaiden aktivointi, mutta vain silloin, kun oppilaat ilmoittautuvat viittaamalla vapaaehtoiseksi. Opettaja haastattelussa sanoi, että ei halua pakottaa ketään, mikä tulee esiin tässä. Tämä tilanne on toisaalta toimiva, toisaalta ei, sillä kaikki oppilaat eivät viittaa.

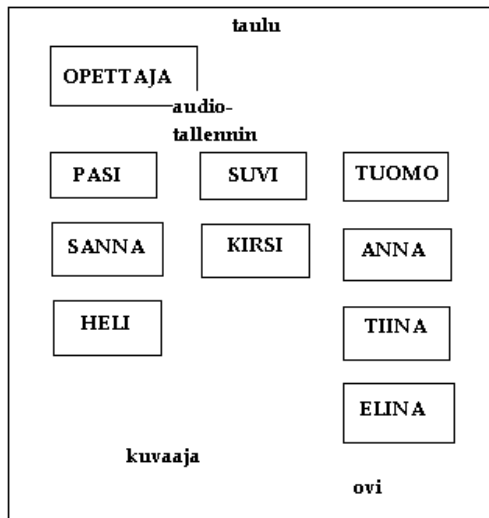
Sallan tunnit

2d) Englanninkielisen vuorovaikutuksen toteutuminen oppilaiden toiminnassa		
Teemat	Havainnot	Elaborointi
- Erot oppilaiden välillä	Tunneilla nousee esiin tietyt oppilaat, jotka osallistuvat enemmän opettajan kanssa vuorovaikutukseen: Sauli, Jan, Heikki ainakin, ehkä Tapio. Joiltakin oppilailta opettaja vaatii selkeästi enemmän englantia (Jan, Heikki esim.) Nämä oppilaat tuntuvat olevan enemmän osallistuvia muutenkin. Luokassa pojat tuntuvat hallitse-	Näiden oppilaiden kanssa opettajalla syntyy enemmän keskustelua opettajajohtoisissa tilanteissa. Hiljaisemmat ja aremmat jäävät ehkä vähän jalkoihin. Haastattelussakin sanoi, että joiltakin oppilailta voi vaatia selkeästi enemmän. Pojat ovat "päällepäsmäreitä" haas-

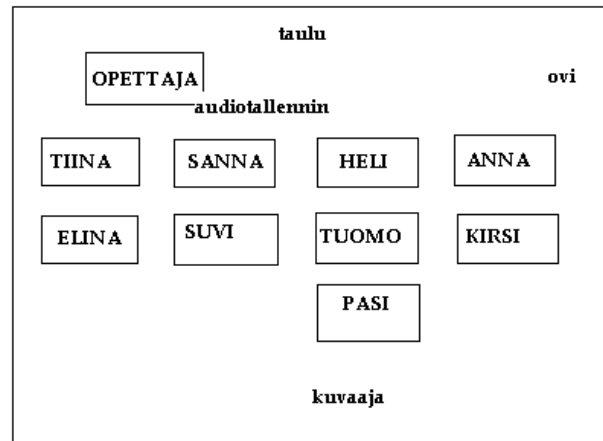
	<p>van, ja erityisesti muutama poika osallistuu eniten.</p> <p>Pallotehtävässä pojat heittelevät alussa pääosin toisilleen.</p> <p>Tytöt eivät huutele vastauksia viittaamatta.</p> <p>Tytöt vaikuttavat hiljaisemmilta. He herkemmin myös menevät opettajan pöydän luo pyytämään apua, esim. 2. tunnin lopussa Jenna.</p>	<p>tattelunkin mukaan.</p> <p>Poikavaltaisessa luokassa voi olla se riski, että tytöt jäävät jalkoihin.</p> <p>Tämä voi osaltaan syödä tyttöjen osallistumista, kun pojat vievät puheenvuorot huutamalla.</p> <p>Sallan ja Marian luokkien välillä näkyi ero, kun toinen oli tyttövaltainen ja toinen poikavaltainen.</p>
- Osallistuminen keskustelutilanteissa	<p>Oppilaat viittaavat/kommentoivat ahkerasti. Myös osallistuvat aktiivisesti paritehtävissä.</p> <p>Ravintolakeskustelussa oppilaat innoissaan, kaikki viittaavat, koska haluavat osallistua.</p> <p>Oppilaat kommentoivat herkästi viittaamatta. Opettaja joskus vaatii viittaamista, joskus hyväksyy vastauksen viittaamatta.</p> <p>Oppilailla on paljon sanottavaa tilanteissa ja he haluavat tuoda omia näkemyksiään esille. Hyvä esimerkki 1. tunnin "what's new for you" keskustelu, jossa oppilaat intoutuvat pohtimaan useita sanoja, jotka ovat uusia.</p> <p>Oppilaat harvoin tekevät englanninkielisen keskustelun aloitteita. Joitakin yksittäisiä sanoja he tuovat esiin annetun tehtävän ulkopuolelta (esim. Aatu coffee). He kyllä haastavat itseään vastauksissa (esim. Heikki, Jan), mutta näissä tilanteissa opettaja on pyytänyt sitä.</p>	<p>Oppilailla on halu osallistua.</p> <p>Tässä viittaamaton vastaus saattaa vähentää joidenkin osallistumista, sillä luokassa on tietyt oppilaat, jotka huutelevat vastauksia tai kommentteja.</p> <p>Opettaja myös hakee oppilaiden omia kokemuksia.</p> <p>Tuottaessaan vaadittua enemmän oppilaat muillekin mallina.</p>
- Englanti ja suomi oppilaiden toiminnassa	<p>Oppilaat käyttävät melko paljon suomea.</p> <p>Oppilaat puhuvat englantia sil-</p>	

	<p>loin tällöin opettajan kanssa vuorovaikutuksessa, mutta ei paljon toistensa kanssa vuorovaikutuksessa, paitsi ne osat, jotka vaaditaan. Joitakin pieniä fraaseja tulee englanniksi, kuten "Oh no" tai "Alright" oppilaiden kesken.</p> <p>Opettaja joskus vaatii englantia pienissä tilanteissa.</p> <p>Keskustelutilanteet, joissa oppilaiden puolelta tulee eniten esiin englantia ovat juuri opettajajohtoiset tilanteet.</p> <p>Joissakin tilanteissa oppilaat vastaavat englanniksi opettajan sen kummemmin pyytämättä. Näissä tilanteissa on usein jokin apumateriaali kirjassa, lapuilla tai taululla. Esim. 1. tunnin keskustelu sanoista ja salaatista, sanat olivat taululla ja kirjassa. Myös 1. tunnin ruokasanatehtävässä sanat oli annettu lapuilla.</p> <p>Toistensa kanssa keskustellessaan oppilaat käyttävät suomea lähes kokonaan niiltä osin kun tehtävä ei englantia vaadi.</p>	<p>Opettaja varmaan omalla mallillaan ohjaa myös oppilaita englannin käyttöön. Kun hän kysyy, oppilaat saattavat usein vastata englanniksi. Keskenään puhuvat kuitenkin suomea.</p> <p>Oppilaat ovat ehkä tottuneita englanninkieliseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Ovathan he CLIL -luokka.</p>
--	--	--

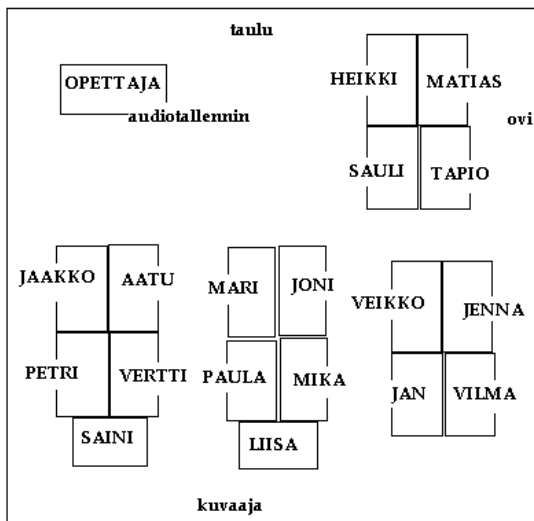
LIITE 8. Pohjapiirustukset oppituntien istumajärjestyksistä



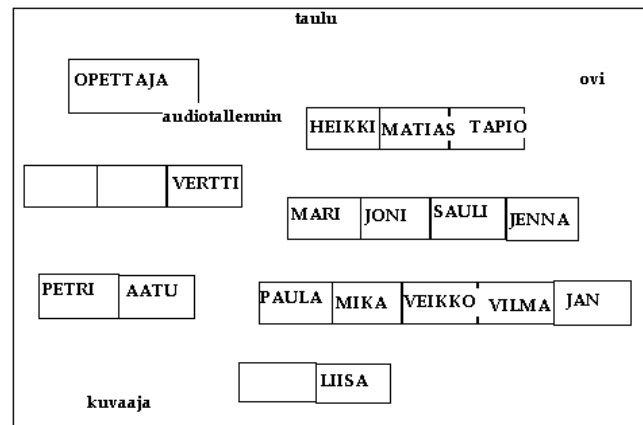
Kuva 1. Marian 1. tunti.



Kuva 2. Marian 2. tunti.



Kuva 3. Sallan 1. tunti.



Kuva 4. Sallan 2. tunti.