

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Nikula, Tarja

Title: Opetuskieli vaihtuu englanniksi, vaihtuuko opetustyyli?

Year: 2008

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja(t) ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Nikula, T. (2008). Opetuskieli vaihtuu englanniksi, vaihtuuko opetustyyli?. In M. Garant, I. Helin, & H. Yli-Jokipii (Eds.), *Kieli ja globalisaatio = Language and globalization* (pp. 275-309). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 66. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59994>

Opetuskieli vaihtuu englanniksi, vaihtuuko opetustyyli?

Tarja Nikula

Jyväskylän yliopisto

This article is concerned with content and language integrated learning (CLIL). More specifically, it explores the effects that teaching in a foreign language has on a teacher's language use. The data consist of biology lessons by a teacher both in his native language, Finnish, and in English. The analytic approach is discourse-pragmatic, i.e. the focus is on aspects of social interaction rather than on formal correctness. The findings suggest that the teacher's instruction in CLIL classrooms is more dialogic, hence allowing for more extensive student participation whereas teacher monologues are common when the instruction takes place in Finnish. However, when using Finnish the teacher has at his disposal more nuanced means for meaning-making. For example, he makes use of stylistic variation and implicit pragmatic cues to signal power asymmetries only when teaching in Finnish.

Keywords: CLIL, classroom interaction, discourse-pragmatics

1 Johdanto

Englannin kieli leviää maailmalla yhä useammalle elämän alueelle. Tämän kehityksen taustalla on usein kuviteltuja tai todellisia kansainvälistymisen vaatimuksia (esim. Pennycook 2007). Myös Suomessa englannin kielen asema on vuosikymmenten myötä vahvistunut (Lepänen & Nikula 2008). Koulutuksessa tämä näkyy siten, että englantia opiskellaan vieraana kielenä ahkerasti kaikilla oppiasteilla ja sitä käytetään yhä useammin myös opetuskielenä. Englanninkielisen opetuksen voikin sanoa vakiintuneen koulutusjärjestelmäämme (Nikula & Marsh 1996; Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006). Sekä englannin leviäminen että sen käyttö opetuskielenä ovat saaneet aikaan paljon julkista keskustelua (esim. Virtala 2002; Härkönen 2005). Keskustelun sävy on ollut yleensä varsin huolestunut. Englannin pelätään köyhdyttävän omaa kieltä ja kulttuuria ja sen arvellaan valloittavan joitakin elämänalueita kokonaan suomen kieleltä (Hii-denmaa 2003). Englanninkielisen opetuksen puolestaan pelätään vaikeuttavan asiasisältöjen oppimista ja heikentävän äidinkielen monipuolista kehittymistä. Kun opettajat lisäksi ovat englantia vieraana kielenä puhuvia siinä missä oppilaatkin, oppilaiden pelätään oppivan ”vääränlaista”, toisin sanoen ei syntyperäisen puhujan mallin mukaista englantia.

Näistä huolista johtuen on ymmärrettävää, että vieraskielisen opetuksen tähänastinen tutkimus on keskittynyt oppilaisiin ja siihen, miten vieraskielinen opetus heihin vaikuttaa. Kuitenkin myös opettajan rooli on keskeinen ja tutkimisen arvoinen. Opettajan näkökulmasta keskuste-

luun on yleensä nostettu kysymys opettajalta vaadittavasta pätevyydestä ja kohdekielen taidon tasosta. Harvemmin on kiinnitetty huomiota siihen, vaikuttaako vieraan kielen käyttö opetuskielenä opettajan tapaan toimia luokassa ja olla vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa. Tässä artikkelissa pureudutaankin tähän vieraskielisen opetuksen tutkimuksessa toistaiseksi vähän huomiota saaneeseen alueeseen. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yhden suomalaisen opettajan opetusta sekä suomeksi että englanniksi ja pohditaan opetuskielen vallinnan vaikutuksia diskurssi-pragmaattisesta näkökulmasta (Nikula 2005, 2007). Tämä tarkoittaa sitä, että huomiota kiinnitetään kielenkäytön yksityiskohtiin, opettajan tapaan puhua oppilaille ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan, mukaan lukien kielenkäytön strategiat, joilla on sosiaalista ja pragmaattista merkitystä esimerkiksi ilmapiirin luomisen kannalta. Tarkastelun kohteena ei toisin sanoen ole opettajan käyttämän englannin kielen oikeellisuus tai ”hyvyys” kielisysteemin näkökulmasta, vaan tapa käyttää kieltä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tuloksilla on merkitystä paitsi vieraskielisen opetuksen tutkimuksen kannalta myös esimerkiksi opettajankoulutukselle, jossa pystytään toistaiseksi vasta vähän tukeutumaan tutkimusperäiseen tietoon siitä, miten kielen vaihtuminen vaikuttaa opettajan toimintaan luokkahuoneissa.

2 Vieraskielisen opetuksen tähänastinen tutkimus: oppilaan näkökulma keskiössä

Vieraskielinen opetus on yleistynyt voimakkaasti niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa 1990-luvulta läh-

tien. Se on koulutusmuoto, joka nauttii EU:n poliittista tukea, koska se nähdään toimivana keinona lisätä eurooppalaisten monikielisyyttä (*plurilingualism*, ks. Breidbach 2003). Samoin Euroopan neuvosto on julkaissut vieraskielistä opetusta tukevia raportteja (esim. Marsh 2002). Vieraskieliseen opetukseen viitataan yhä useammin lyhenteellä CLIL (sanoista Content and Language Integrated Learning). Kyseessä on kattotermi varsin heterogeeniselle joukolle opetuksen toteuttamistapoja pikemminkin kuin tarkasti määritelty opetusohjelma. CLIL ei ole terminä samalla tavalla vakiintunut kuin esimerkiksi kaksikielinen opetus tai kielikylpyopetus, mutta sen suosion kasvu Euroopassa kertoo halusta nähdä eurooppalaisessa kontekstissa tapahtuva vieraskielinen opetus omana ilmiönään, vaikka sen toteutustavoilla on yhtymäkohtansa muuhun kaksikieliseen opetukseen (esim. Baker 1993).

Vieraskielistä opetusta on tutkittu monissa maissa, mutta tutkimustulosten soveltamista ja niiden yleistämistä vaikeuttaa se, että opetusta toteutetaan monin eri tavoin ja yleensä hyvin kontekstisidonnaisesti. Dalton-Pufferin ja Smitin (2007) mukaan vieraskielisen opetuksen tutkimusta on tehty sekä makrotasolla instituutioiden ja koulutuspoliittisten ratkaisujen näkökulmasta että mikrotasolla vieraskieliseen opetukseen osallistuvien näkökulmasta. Tutkimustietoa on toistaiseksi enemmän makrotasolta, ja mikrotason tutkimuksissa on pureuduttu oppimistuloksiin pikemminkin kuin vieraskielisen opetuksen yksityiskohtiin luokkahuoneprosesseja tarkastelemalla. Viime aikoina on tosin ollut nähtävissä luokkahuonetutkimuksen vahvistuminen, mistä ovat osoituksena sekä Dalton-

Pufferin (2007) että Dalton-Pufferin ja Smitin (2007) teokset samoin kuin AILA-organisaation myöntämä tutkimusverkostostatus vieraskielisen opetuksen ja kielikylypöpetuksen luokkahuonetutkimukselle (ks. <http://www.aila.info/networks.html>).

Vaikka vieraskielisen tutkimuksen kenttä on heterogeeninen, vuosien myötä kumuloitunut tutkimustieto mahdollistaa kuitenkin myös varovaisten yleistenlinjausten hahmottelemisen. Vieraskielinen opetus on osoittautunut varsin toimivaksi tavaksi tehostaa oppilaiden kielenoppimista. Sillä on todettu olevan suotuisa vaikutus oppilaiden sanavaraston kehittymiseen, kielitietoisuuteen ja puhe- ja kommunikointirohkeuteen (Dalton-Puffer & Smit 2007). Sen on myös todettu jopa parantavan sisältöjen oppimista ja tukevan oppilaiden kognitiivista kehittymistä niissä tapauksissa, joissa opetus on aloitettu nuorella iällä (van de Craen, Ceuleers, Lochtman, Allain & Mondt 2007). Vieraskielisen opetuksen kehittämistarpeet liittyvät erityisesti oppimateriaaleihin, opettajankoulutukseen ja opetukseen parhaimmin soveltuvan kohde-ryhmän määrittelyyn.

Myös Suomessa on tutkittu vieraskielistä opetusta. Siitä on olemassa valtakunnallisia kartoituksia (Nikula & Marsh 1996; Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006), ja institutionaalisesta näkökulmasta on tutkittu myös, mitä vieraskielinen opetus edellyttää koulun toimintakulttuurilta (Rasinen 2006) ja opetusjärjestelyiltä (Meriläinen 2008). Valtaosa suomalaisesta tutkimuksesta on kuitenkin lähestynyt vieraskielistä opetusta oppilaiden ja opetuksen vaikutusten näkökulmasta. On tutkittu vieraskieli-

sen opetuksen vaikutusta kohdekielen kehitykseen (Järvinen 1999), oppimismotivaatioon (Seikkula-Leino 2002), äidinkielellä lukemiseen ja kirjoittamiseen (Merisuo-Ström 2002), ajattelun kehittymiseen (Jäppinen 2003), välikielen kehitykseen (Rauto 2003) ja vuorovaihtuskäytänteisiin (Nikula 2005). Pihko (2007) puolestaan on verrannut vieraskielisen opetuksen ja kielenopetuksen affektiivisiä vaikutuksia.

Samoin kuin kansainvälisessä tutkimuksessa, suomalaisessa tutkimuksessa on kiinnitetty vähemmän huomiota opettajiin. Yleisemmän tason pedagogista tietoa on saatavilla esimerkiksi siitä, että vieraalla kielellä opettaminen edellyttää usein opetuksen pelkistämistä, havainnollisuuden lisäämistä ja selkeyteen pyrkimistä (esim. Musement 1996; Breidbach, Bach & Wolff 2002). Miten ja missä määrin tämä näkyy luokkahuonekäytänteiden tasolla on kuitenkin kysymys, jota ei juurikaan ole selvitetty (ks. kuitenkin Alanen, Jäppinen & Nikula tulossa).

Tärkeän ulottuvuuden vieraskielistä opetusta antavan opettajan toimintaan tuo se, että opetuskieli ei ole opettajan äidinkieli. Kielen ja identiteetin tutkimus on viime vuosina voimakkaasti kasvanut tutkimusalue (esim. Joseph 2004; Pavlenko & Blackledge 2004). Yleensä asiaa on tarkasteltu äidinkielisten puhujien tai monikielisyyden näkökulmasta, mutta myös vierasta kieltä puhuvien identiteettikysymykset on nostettu tutkimuskohteeksi (esim. Norton 2000; Block 2007). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielenkäytön tapoja ja puhetyylejä, joita ei suoraan viivaisesti voi pitää identiteetin ilmauksina. Vierasta kieltä puhuvien identiteettitutkimus antaa kuitenkin yhden

näkökulman pohtia mahdollisesti esille tulevia eroja opettajan tavassa käyttää suomea ja englantia kielenkäytön paikallisia piirteitä laajemmin. Vieraskielisen opetuksen suhde identiteettityöhön on kiinnostava kysymys senkin vuoksi, että Gassner ja Maillat (2006) ovat tutkimuksessaan todenneet vieraskielisen opetuksen usein saavan aikaan niin sanotun ”naamiointivaikutuksen”. Tällä he tarkoittavat sitä, että oppilaiden on ikään kuin vieraan kielen suojissa mahdollista omaksua erilainen persoona ja käyttäytyä eri tavalla kuin äidinkieltä puhuessaan. Gassner ja Maillat näkevät tämän yhtenä selityksenä vieraskielistä opetusta usein luonnehtivaan oppilaiden aktiivisuuteen (ks. myös Nikula 2007). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan samaa ilmiötä opettajan näkökulmasta: onko kielen vaihtuminen sellainen kontekstin tekijä, joka saa opettajan muuttamaan ja mukauttamaan kielenkäyttötyyliään?

3 Aineisto, analyysi ja tulkinnan haasteet

Tutkimusaineisto koostuu luokkahuonenuhoituksista, jotka ovat peräisin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksella kerätystä laajemmasta luokkahuonekorpuksesta. Tapaustutkimuksessa tarkasteltava biologian aineenopettaja on noin 35-vuotias mies. Alun perin hänen luokassaan tehtiin englanninkielisen aineenopetuksen nauhoituksia hänen opettaessaan biologiaa 9-luokkalaisille. Aihealueena oli tällöin yksilön kehitys ja kyseessä oli suhteellisen pieni ryhmä, 9 oppilasta. Tässä yhteydessä opettajaa myös haastateltiin hänen kokemuksistaan englanniksi opettamisesta.

Tutkimuksen edetessä nähtiin tarpeelliseksi kerätä saman opettajan opetusta suomeksi, joten suomenkieliset nauhoitukset on tehty ajallisesti englanninkielisiä myöhemmin (nauhoitusten välillä on aikaa lähes kaksi vuotta). Opettajalla ei tällöin ollut 9-luokkalaisten biologian opetusta, joten aineisto kerättiin 7. luokan biologian tunnilta, aihealueena järviökosysteemi. Suomenkielisessä opetuksessa ryhmä on suurempi, 17–18 oppilasta (poissaoloista riippuen). Opettajan englannin- ja suomenkielistä opetusta on sama määrä, kolme 90 minuutin kaksoistuntia. Taulukkoon 1 on koottu yhteenveto aineistosta.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kuvaus.

	Englanninkielinen biologian opetus	Suomenkielinen biologian opetus
Luokkataso	9. luokka	7. luokka
Ryhmäkoko	9 oppilasta	17–18 oppilasta
Opetuksen aihealue	yksilön kehitys	järviökosysteemi
Aineiston määrä	3 kaksoistuntia (á 90 min)	3 kaksoistuntia (á 90 min)
Nauhoitusvuosi	2003	2005

On selvää, että sellaiset tilanteita erottavat tekijät kuten eri aihepiiri, erikokoiset oppilasryhmät ja eri-ikäiset oppilaat vaikuttavat kielenkäyttöön ja tekevät mahdottomaksi päätellä, että havaitut piirteet johtuisivat yksinomaan käytössä olevasta kielestä. Olen tietoinen näistä tilanneerojen vaikutuksista enkä siksi oletakaan, että tulokset olisivat sellaisenaan yleistettävissä. Uskon kuitenkin, että tilanteiden eroista huolimatta saman opettajan toimintaa tarkastelemalla on mahdollista päästä käsiksi sellaisiin

kielenkäytön ilmiöihin, joiden analysointi auttaa luomaan suuntaviivoja tulevalle tutkimukselle.

Analyysimenetelmänä käytän luokkahuonevuorovaikutuksen lähianalyysiä, jossa kiinnitetään huomiota paitsi sisällöllisiin asioihin (*mitä* osallistujat sanovat), myös siihen, *miten* osallistujat kieltä käyttävät: millaisia sanoja ja rakenteita käytetään ja miten reagoidaan kanssapuhujien vuoroihin. Koska näkökulma on pragmatiikasta peräisin oleva, kielenkäytön sosiaaliin merkityksiin ja tehtäviin pureutuva, huomiota kiinnitetään vuorovaikutuksen rakennetta laajemmalle eli siihen, mikä merkitys kielenkäytöllä on sosiaalisten merkitysten ja suhteiden ylläpidossa ja luomisessa.

4 Tulokset

Ensimmäisten luokkahuonenauhoitusten yhteydessä opettajaa haastateltiin englanniksi opettamisesta. Tällöin kysyttiin mm. kokeeko hän opettavansa samalla tavalla englanniksi ja suomeksi. Opettaja koki toimivansa molemmissa tilanteissa samalla tavalla ja olevansa opettajana samanlainen. Tapaustutkimuksen analyysin pohjalta tämä pitää paikkansa sikäli, että tarkasteltujen oppituntien yleinen ilmapiiri on hyvin samankaltainen: rento ja huumoripitoinen. Opettaja viljelee huumoria sekä suomeksi että englanniksi, mikä ei vastaa sitä kuvaa vieras-kielisestä opetuksesta, mitä jotkut oppilaat Nikulan ja Marshin (1997: 55) tutkimuksessa kuvasivat sanomalla ”opettajat vitsailevat vähemmän”. Rentoon ilmapiiriin vaikuttaa osaltaan sekin, että opettaja varsin taitavasti, silloinkin kun hän luennoi jostakin aiheesta, käyttää ope-

tusdiskurssissaan elementtejä, jotka lisäävät henkilökohtaista otetta puheeseen, joko huomioimalla oppilaat ja heidän kokemusmaailmansa kuten esimerkissä 1 tai peilaamalla opetettavaa asiaa johonkin omaan henkilökohtaiseen kokemukseensa kuten esimerkissä 2 (litterointikäytännöt liitteessä).

Esimerkki 1

- 1 Ope ja tota koska ne on sitte ne hyttyset siellä (.)
- 2 toukkavaihe- tai kotelovaiheessa kasvaneet sillä tavalla
- 3 normaalia pidemmän ajan niist on tietenkin tullu normaalia
- 4 suurempia (.) kattokaapa vaan ens keväänä ku tuotanoinnin (.)
- 5 nin nin (1.7) näätte ensimmäiset hyttyset (.) ni ennen ku tapatte
- 6 ne (.) ni kiinnittää huomioo siihen että minkä kokonen se
- 7 hyttynen on (.) e- kevään ensimmäiset hyttyset on nimittäin
- 8 ainakin kaks kertaa niin isoja kun hyttyset normaalisti

Esimerkki 2

- 1 Ope fo- for example they may um (1.0) collect in them
- 2 too much amount of bacteria and it (.) um can (x)
(lead) to
- 3 many many infections into ears and and these
things.
- 4 poika (great)
- 5 Ope yeah so um they are taken away if they cause prob-
lems. like
- 6 they um (1.5) took them away from from our son.
(.) last
- 7 august when when he was about three years old.
(1.0) he had
- 8 problems with breathing. when he was sleeping. (.)
he was
- 9 snoring like an grown up man.

Esimerkki 1 on tilanteesta, jossa opettaja luennoi luokalle hyttysten muodonvaihdoksesta ja on juuri kertonut kotelovaiheesta, jolloin ne kasvavat kokoa. Ennen kuin opettaja jatkaa aiheesta luennointia, hän vaihtaa riveillä 4–7 puheen tasoa persoonallisempaan ja tuo opetettavan asian lähemmäksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa pyytämällä heitä peilaamaan asiaa arkisiin kokemuksiinsa. Esimerkki 2 puolestaan on tilanteesta, jossa on puhuttu sikiön elinten kehittymisestä ja puheena on ollut kidusten kaltaisten elinten muuttuminen nielurisoiksi. Opettaja selittää luokalle, miksi nieluriset on toisinaan tarpeen poistaa ja kertoo siinä yhteydessä tarinan oman lapsensa nielurisaongelmasta (rivit 6–9), jälleen elävöittäen ja tehden opetettavan asian henkilökohtaisemmaksi. Vaikka opetustyyli on näiltä osin samanlainen sekä suomeksi että englanniksi, on kielenkäytössä havaittavissa myös tiettyjä eroavaisuuksia, joihin keskityn seuraavassa lähemmin.

4.1 Suomenkielinen opetus monologisempaa

Selkeimmin havaittava ero opettajan suomen- ja englantinkielisten oppituntien välillä on se, että suomenkielisillä tunneilla on enemmän pitkiä opettajamonologeja. Niiden aikana oppilaat asemoituvat kuulijan rooliin. Jokainen suomenkielinen tunti sisältää monologista opetusta, esimerkissä 3 on kuvattuna katkelma yhdestä monologista, jota tilasyistä ei esitetä tässä kokonaan.

Esimerkki 3

Ope öö kaupungin kaikki jäte- jätevedet johdetaan tota viemäreitä pitkin
tuonne (.) tuota [nimi] jätevedenpuhdistamolle (.) ja siel ne puhistetaan ne vedet (.) ja sit ne päästetään takaisin järveen siitä
siitä (xx) (.) nin nin tota (1.0) ((joku lyö oven kiinni))
niitä välttämättä niit kaikkia ravinteita mitä siellä on (.) ei saadakaan
ihan ehkä pois siis niit ravinteita tulee sinne (.) sinne vaikka vaikka niinkun sillä tavalla kun kotitalouksissa vaikka pestään astioita nin nin sieltä voi jotaki (.) tulla sen niistä astioista sillä tavalla (.) kasvinkin kannal- kannalta käyttökelpoisia juttuja (.) joitakin ((köhii)) vaikka fosforia ja (.) typpeä ja tämmössiä aineita ja tämmössiä samanlaisii aineita vesistöihin joutuu sitten myös (.) ööh maatalouden seurauksena eli tota kun isännät lannottaa peltojaan nin nin tota (.) öh (.) aina vähäsen kuitenkin sitä (.) sitä tota (.) sadeveden mukana sitä lannotetta joutuu sinne järveen vaikka nykyään pellot onkin sillä tavalla salaojitettu
(.) että ne jätevedet ei ei meekään suoraan järveen ja sitten aika usein vielä (.) tai nykyään täytyy vielä niinkun (0.5) pellon ja järven välissä olla semmonen semmonen tota muutamien kymmenien metrien suojavyöhyke (.) että mihkä sitä lannoitetta ei saa laittaa mut siitä huolimatta niitä pikkasen joutuu aina (.) aina vesistöihin

näitä kasviravinteitakii ja ne kasviravinteet siellä vedessä tekee sitte järvessä ihan saman jutun kun ne tekee vaikka siinä pello-lakin

että ne saa aikaan semmosta että kasvit kasvaa paremmin (1.4) myös semmosissa paikoissa missä niitten ei tarttis kasvaa paremmin

elikkä järven rannassa vaikkapa (1.0)

Esimerkissä opettaja luennoi järvien ravinteikkuuden lisääntymisestä. Hän seisoo luokan edessä ja käyttää havainnollistamisvälineenä elektronista esitystaulua, jolle hän heijastaa tietokoneelta valokuvia erityyppisistä järvistä. Oppilaat kuuntelevat puuttumatta millään tavalla keskusteluun. Oppimisenäkökulmasta opettajamonologia voi tarkastella kahdella tavalla. Sisältöasian oppimisen kannalta luennointi on hyväksi havaittu keino osoittaa puhe samalla kertaa suurelle ryhmälle ja onkin luultavaa, että suurempi luokkakoko suomenkielisessä opetuksessa lisää osaltaan opettajamonologiien määrää. Toisaalta voidaan kysyä, mitä oppilaat oppivat vuorovaikutuksesta ja suhteestaan opettajaan. On selvää, että opettajamonologi asemoi oppilaat kuulijan rooliin eikä helposti avaa heille mahdollisuuksia ottaa puheenvuoroa haltuunsa.

Englanninkielisillä oppitunneilla ei ole yhtä pitkiä opettajamonologeja kuin edellä esitetty, mutta toki tilanteita, joissa opettajajohtoisesti käsitellään asioita ja joissa opettajalla on institutionaalisen asemansa ja toimintatyypin luomia velvollisuuksia ja oikeuksia olla äänessä. Silti englanninkielisessä opetuksessa myös oppilaat käyttävät puheenvuoroja useammin kuin suomenkielisessä opetuksessa. Toisinaan puheenvuoroilla näyttää olevan kytkös siihen, että opetus on englanniksi: oppilaat ikään kuin 'maistelevat' englanninkielisiä termejä toistamalla niitä,

kuten esimerkissä 4, jossa Ville toistaa opettajan taululle kirjoittaman termin *vesicles* (rivi 5), ääntämällä sen suomalaisittain kirjoitusasun mukaan ('vesikles'). Kyse ei siis varsinaisesti ole opettajan kanssa vuorovaikutukseen hakeutumisesta.

Esimerkki 4

- 1 Ope is the prostate (4.8) and three b (1.5) is called a a seminal (3)
((opettaja kirjoittaa taukojen aikana termejä taululle)))
- 2 vesicle ((5.8, kirjoittaa taululle)) and they are (.)
their function is to make the liquid
- 3 part of the sperm (1.0) or or the se- semen (12.6)
((opettaja kirjoittaa taululle tauon aikana))
- 4 Ville *vesicles*
- 5 Ope so in in case of ejaculation (1.5) um things go like
this (1.5)
- 6 sperm cells start moving from the epidemyndis
through this
- 7 um sperm tube and when they are here where these
glands are.
- 8 the glands add the liquid part of the semen. (.) in
into the semen

Toisenlaisen esimerkin oppilaan osallistumisesta puheeseen opettajan luennoissa antaa esimerkki 5, joka on tilanteesta, jossa opettaja luennoi synnytyksestä. Hän istuu oppilaiden edessä tuolilla, sylissään oppilaisiin päin avoinna oleva kuvakirja synnytyksen eri vaiheista.

Esimerkki 5

- 1 Ope they are taking very good care of the mother and the baby (.)
- 2 an:d for example (.) they put (.) this kind of a (1.0)
- 3 >what it is< (.) receptor thing electronical receptor thing
- 4 on a baby's head. (.) to um (.) look look at the baby's um
- 5 heart beat. (1.0) because they can tell many things about the
- 6 baby's condition in- by just (.) watching the [heart beat]
- 7 Liisa [näytä tänne] (2.5)
- 8 is her ear like sticking through the mother's •(x)•
- 9 Ope yeah this is a sort of a tube that you can hear the heart beats
- 10 Ope of the baby through [the [mother's] tummy]
- 11 Aron [feels (x)]
- 12 Liisa [((laughs))] (3.5)
- 13 Meeri °I don't think that it's (disgusting)° (1.5)
- 14 Ope yeah. (.) and here are this um (.) several things to get the pains
- 15 away. for example this (.) woman here is hanging from (.)
- 16 the ((naurahtaa)) neck of of his husband [so so some]
- 17 [((naurua))]
- 18 Ope [women feel] that it takes the pains away.
- 19 [((naurua))]
- 20 tyttöopp. she's gonna crack his spine. ((naurua))

Opettajan luennoissa Liisa pyytää ensin rivillä 7 suomeksi opettajaa kääntämään kirjaa enemmän itseensä päin ja tekee sitten rivillä 8 tarkentavan kysymyksen,

johon opettaja vastaa ja jonka seurauksena asiasta kehkeytyy vuoropuhelu opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaan kysymyksen myötä puhetyyppi siis vaihtuu luennoivasta dialogiksi. Opettajan ja oppilaan väliset dialogit opettajajohtoisissa koko luokan tilanteissa ovat englanninkielisessä opetuksessa huomattavasti tavallisempia kuin suomenkielisillä tunneilla. Johtuuko tämä siitä, että opettaja käyttää itselleen vierasta kieltä, jolloin katkeamattoman puheen tuottaminen on vaikeampaa? Vai onko syynä oppilasryhmän pienempi koko, jolloin oppilaiden on sosiaalisesti helpompaa osallistua kuin suuressa ryhmässä? Vaikka pitkälle meneviä johtopäätöksiä on mahdollonta tehdä yhden tapaustutkimuksen perusteella, havainto opettajamonologiin suuremmasta määrästä äidinkielisessä opetuksessa on kiinnostava ja jatkotutkimuksen arvoinen. Mikäli opettajat yleisemminkin käyttävät vieraalla kielellä opettaessaan dialogisempaa otetta, sillä on merkittäviä implikaatioita paitsi vieraskielisen opetuksen olemuksen ymmärtämisen, myös opettajankoulutuksen kannalta. Avoin kysymys on esimerkiksi se, missä määrin kielenkäytön muutokset ovat opettajan tietoisia valintoja, missä määrin tiedostamattomia ratkaisuja.

Opettajamonologeihin liittyy toinenkin havainto suomenkielisen ja englanninkielisen opetuksen eroista: suomenkielisessä opetuksessa esiintyy puhetapaa, jota voisi kuvailla opettajan 'ääneen ajatteluksi'. Tarkoiton tällä sitä, että varsin usein toimiessaan luokkahuoneessa opettaja samalla täyttää tilaa omalla puheellaan. Tunnelman luomisessa tällä on varmasti tärkeä funktio, sillä ajattelua raportoiva puhe luo mielikuvaa spontaanisuudesta ja läsnäolosta, kun puhe on tässä-ja-nyt -asioissa. Tilan täyt-

tyminen opettajan puheella kuitenkin kaventaa oppilaiden mahdollisuuksia osallistua tunnin kulkuun. Esimerkki 6 kuvaa tilannetta, jossa opettaja on juuri tarkastanut paikalla olijat ja on siirtymässä päivän aiheeseen, Suomen isoihin järviin.

Esimerkki 6

- 1 Ope no niin nyt on (.) kaikki suurin piirtein paikalla ja tuo
sanoo että
- 2 nou signal ja sillee (.) katotaanpas vähän (.) pitäis
saada siitä
- 3 näkymään ees tämän kameran kuvan (.)
- 4 (x) mä annan sulle Anna tästä (.) tyhjän paperin (.)
koska
- 5 mulla ei ole nyt antaa sulle vihkoa. (.) ja ja tuotanoinni
koska näin
- 6 on nin- (.) ((joku yskäsee)) nin nin (.) **jos** meillä nyt
jotain
- 7 kirjoittamista tänään tulee niin kirjoita tuohon (.)
- 8 mä välitunnilla käyn hakemas sulle vihon (.) **jaaha** ja
toi on ihan
- 9 selvästi sitte vähä niiku (.) liian ylös suunnattu tuo
mutta nyt me
- 10 ei välitetä siitä sen kummemmin (x) ei toimi (.) ja nyt
tota otetaas
- 11 ((vetää valkokankaan alas)) (.) tavallinen valkokangas
sitten
- 12 koska sekin on oikeastaan hyvä (.) tota (1.1) ääh niin
meillä jäi
- 13 vähän viimeks juttu kesken siitä että et tota (2.0) ööh
(1.0) missä nää
- 14 suomen ((ovelta kuuluu koputus)) kymmenen suurinta
järveä on ja
- 15 sillee (.) koputtiko joku (.)
- 16 Oppilas oi anteeks
- 17 joo ei mitään ei mitään (1.0) eli eli tota mehän kirjoit-
tettiin (.)
- 18 muuten ylös sitten tai muistiin asioita semmosesta
jutusta kuin
- 19 maapallon vesivarat eikö niin (.) ja kirjoitettiin se jana

- 20 taululle
ja tällä tavalla ja näin pois päin (.) okei (.) ja jos nyt
katotaan
- 21 tosta sitten (1.4) että tota (1.4) missä nää kymmenen
suomen
- 22 suurinta järveä on (.) tämmöst ihan yleistä asiaa niistä
(.)

Samalla kun opettaja aloittelee tuntia ja yrittää saada sähköistä taulua toimimaan, hän kommentoi toimintaansa (esim. rivit 1–3, 8–12). Välillä hän puhuttelee oppilasta, jolla ei ole vielä vihkkoa (rivit 4–8), jatkaen sitten toimintojensa kommentointia. Se keskeytyy hetkeksi väärään luokkaan eksyneen oppilaan koputtaessa ovelle (rivit 16–17), mutta jatkuu johtaen lopulta päivän aiheeseen rivillä 21. Tämän jälkeen alkaa aiheesta luennointi.

Englanninkielisessä opetuksessa opettaja harvemmin säestää meneillään olevia toimintoja puheellaan. Kommentoivaa puhetta toki on, mutta se on yleensä paljon lyhytkestoisempaa kuten esimerkissä 7 missä opettaja, samalla kun on vastaamassa oppilaan kysymykseen, yrittää päästä luokan tietokoneelle ja kommentoi toimintaansa rivillä 8 sanomalla *this does not accept my password*, palaten sen jälkeen kuitenkin välittömästi oppilaalle suunnattuun vastaukseensa.

Esimerkki 7

- 1 Ope because um (7.0) so why can't they (.) keep on breathing
- 2 (through placenta (1.1) if they come (1.2) so that they are first
- 3 come first (.) um feet come first (.) that's what you're thinking.
- 4 (2.5)
- 5 Meeri °yeah°=
- 6 Sanna =°yeah°
- 7 tyttöop. I •think• ((naurua))
- 8 Ope um (5.6) this doesn't (.) accept my password. (2.8) because the
- 9 *structure* structure which is um (1.9) what it what it is. (1.8) it's
- 10 the (2.3) *umbilical* cord. (1.3) the baby is connected to the
- 11 placenta by this *umbilical* cord.

Yhteenvetona voi siis todeta, että opettaja on dialogisempi opettaessaan englanniksi, mutta siihen vaikuttavat monet muutkin tilannetekijät kuin käytetty kieli. Vaikka valittu kieli ei yksin ole määrittävä tekijä, sillä on kuitenkin vaikutuksensa, ja vähintäänkin tulokset englanninkielisen opetuksen dialogisuudesta näyttävät haastavan sellaisen vieraskielisestä opetuksesta toisinaan esitetyn käsityksen, että se on ominaan passivoimaan oppilaita, jotka arkailevat käyttäen vierasta kieltä luokkahuoneessa. Tämän tapaustutkimuksen valossa vieraan kielen käyttö pikemminkin vähentää opettajan yhtämittaista puhetta ja näin samalla avaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia osallistua keskusteluun.

4.2 Kielensisäinen vaihtelu merkitysresurssina

Tapaustutkimuksen aineisto tuo esiin myös kielenkäytön alueita, joissa opettaja suomeksi toimiessaan käyttää kieltä monipuolisemmin merkitysresurssina. Kyse on usein varsin hienovaraisista kielenkäytön keinoista, joiden hyvä hallinta vieraalla kielellä edellyttää melkoisen pitkälle edennyttä kielitaitoa. Käsittelen näistä ensimmäisenä kielensisäistä variaatiota. Tarkoitin tällä sitä, että kielenkäyttö ei koskaan ole mikään yksi ja yhtenäinen ilmiö, vaan kielenkäytön tavat vaihtelevat suurestikin tilanteesta toiseen esimerkiksi kielen muodollisuusasteen mukaan. Variaation ajatellaan usein olevan yhteydessä tilanteisiin siten, että esimerkiksi virallisissa kokouksissa puhutaan muodollisemmin kuin perheen kesken kotona. Puhujat voivat kuitenkin hyödyntää vaihtelua merkitysresurssina myös saman tilanteen puitteissa. Lappalaisen (2008: 91) sanoin, puhuja voi ”sanan- ja tyylinvalinnoillaan muovata tilanteen muodollisuusastetta ja osallistujien roolia halumaansa suuntaan”. Vaikka luokkahuoneissa on kielten välistä koodinvaihtoa ja sen merkitystä tutkittu melko runsaasti (esim. Simon 2001; Liebsher & Dailey-O’Cain 2004; Cromdal 2005), paljon vähemmän tiedetään kielen sisäisen vaihtelun funktioista (ks. kuitenkin Nikula & Tainio 2005; Knöbl 2006). Nikulan ja Tainion (2005) tapaustutkimuksessa erään opettajan puheen erilaiset muodot liittyivät systemaattisesti siihen, millaisella ”äänellä” hän puhui oppilailleen. Yleispuhekieli oli luokkatilanteessa ”neutraali” variantti, jolloin poikkeamat kirjakieliseen suuntaan liittyivät auktoriteetin osoittamiseen ja poikkeamat murteelliseen suuntaan puolestaan tasa-arvoisen suhteen osoittamiseen.

Tässä aineistossa opettajan puhetyyli on varsin epämuodollista suomenkielisessä opetuksessa. Tämä näkyy myös esimerkistä 8, mistä on helppo havaita puhekielenomaisen muotojen runsaus (esim. *tonne ni sitte, tiiäkkö miks, ja sit, en tykkää yhtää*). Epämuodollisen tyylin valinta luo osaltaan mielikuvaa rennosta opettajasta, joka ei pidä etäisyyttä oppilaisiinsa muodollisen puheenparren avulla.

Esimerkki 8

- | | | |
|----|-------|--|
| 1 | Ope | tonne ni sitte voi lähteä uimaan (.) kuka lähtis tekemään näin |
| 2 | | (.) vetää tosta ton kaislikon läpi |
| 4 | Kalle | sinä |
| 5 | | ((naurahuksen ääniä)) |
| 6 | Ope | miten niin minä (.) en varmaan lähtis (.) tiiäkkö miks |
| 7 | Kalle | no |
| 8 | Ope | ensinnäkin (.) semmosissa pehmeepohjaisissa järvissä on must |
| 9 | | kerta kaikkiaan ällöttävää kun (.) sinne sinne niiku (.) siellä kävelee |
| 10 | | siellä pohjassa ni (.) muta tirsuaa varpaiden välis-tä ((naurua)) |
| 11 | Ope | ja sit on nilkkoja myöten siinä mudassa ja yöää (.) en tykkää yhtää |

Vaikka opettajan puhe on pääosin puhekielistä, hän käyttää toisinaan myös varsin huoliteltua ja kirjakielenomaista tyyliä. Esimerkissä 9 opettaja on lopettamassa tuntia ja antaa luokalle kotitehtäviä ja käyttää siinä yhteydessä muodollista kieltä (esim. *täydet muodot ja sitten, vieläkin parempi, nyt jo on lyhennettyjen sijaan ja kirjakieliset muodot teidän ja me lopetamme* puhekielisten sijaan).

On merkille pantavaa, että muodollinen kieli liittyy oppilaiden ohjeistamiseen. Onkin mahdollista, että valitsemalla muodollisemman tyylin opettaja korostaa auktoriteettiasemaansa. Kielensisäisellä vaihtelulla näyttää siis olevan strategisia tehtäviä opettajan puheessa.

Esimerkki 9

- 1 Ope joo (.) hyvä ((lyö kädet yhteen))
- 2 (.) ei se mitään lopetamme tähän (.) läksynä on öö tota: (.)
- 3 lukekaa vielä kerran se eka kappale ja nää vihko-muistiinpanot
- 4 (.) ja sitten (.) tota: (.) tehkää siitä (.) vieläkin parempi (.)
- 5 siitä teidän kasvijutusta kun se nyt jo on (.) seuraavaksi kerraksi
- 6 (.) eli keskiviikkona (.) me lopetamme tähän (.)

Opettajan englanninkielisessä puheessa sen sijaan ei juuri ole nähtävissä kielensisäisen vaihtelun käyttöä merkitys-resurssina. Opettajan tyyli on suhteellisen neutraalia puhekieltä koko ajan, eikä selviä siirtymiä hyvin muodolliseen tai hyvin puhekieliseen tyyliin ole. Vierasta kieltä puhuttaessa kielellistä tyyliä voi olla vaikeampi vaihdella, joten se, että opettajan opetuskielen tyyli pysyy varsin samankaltaisena kaikilla englanninkielisillä tunneilla, voi hyvinkin olla vieraskieliselle opetukselle tyypillinen piirre. Asia tosin tarvitsee lisätutkimusta tuekseen ja aineistoa useammalta opettajalta, ennen kuin siitä voi tehdä yleisempiä johtopäätöksiä.

4.3 Muut hienovaraiset keinot ilmaista valta-asemaa

Kielensisäinen vaihtelu näyttää siis olevan merkitysresurssi, joka on opettajalle helpommin ulottuvilla äidinkieltä puhuttaessa. Suomenkielisen opetuksen vivahteikkautta näyttävät lisäävän monet muutkin varsin hienovaraiset keinot, joiden avulla opettaja voi säädellä viestiensä pragmaattista sävyä. Esimerkiksi suomen kielen pragmaattiset partikkelit ja liitepartikkelit tarjoavat monipuolisen merkitysresurssin. Seuraavassa esimerkissä opettajan käyttämä *-pa* liitepartikkeli ottaa-verbin käskymuodon yhteydessä asemoi hänet valta-asemaltaan ylempänä olevaksi – olisi rooliasetelman vastaista, jos oppilas käyttäisi kyseistä partikkelia opettajalle puhuessaan (esim. *sanopa uudelleen*). Ville alkaa vastustella käskyä, jolloin opettaja toistaa käskyn ja lisää direktiiviinsä liitepartikkelin lisäksi myös *nyt*-partikkelin, jonka implisiittinen merkitys näyttää olevan vahvistaa taivuttelun pragmaattista sävyä. Edelleen kyse on elementistä, joka implikoi puhujan valtaa suhteessa kuulijaan: oppilas ei voisi sanoa samalla tavalla opettajalle ilman, että se koettaisiin nenäkäksi.

Esimerkki 10

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | Ope | otapa pipo pois päästä |
| 2 | Ville | sä sanoit (xx) |
| 3 | Ope | otapa nyt pois (pipo) |
| 4 | Matti | noi saa syödä karkkia mut mä en saa pitää pipoo
päässä |
| 5 | Ope | karkin syönti on eri asia ku pipon päässä pitäminen |

Vastaavanlaisten hienovaraisten kielenkäytön piirteiden hallinta on vaikeampaa vieraalla kielellä, eikä opettajan puheessa juuri esiinnykään esimerkiksi diskurssipartikkeleita intersoonaisia merkityksiä ilmaisemassa, vaan niillä on tavallisemmin diskurssin rakennetta sääteleviä tehtäviä esim. osoittamassa tärkeiden asioiden alkua (*okay*) tai korjausvuoroa (*I mean*).

Opettajan tapa käyttää oppilaiden etunimiä eroaa myös kiinnostavalla tavalla hänen englannin- ja suomenkielisessä opetuksessaan. Englanninkielisillä tunneilla nimien käytöllä sananmukaisesti nimetään oppilaita, esimerkiksi vastaamaan tai olemaan hiljaa (esim. *Okay what is a foetus Roosa?*, *How does it happen Liisa?*). Nimeämisellä opettaja toisin sanoen ilmoittaa, kenen oppilaista tahtoo vastaavan tai toimivan. Samaan tarkoitukseen opettaja käyttää myös suomenkielisessä opetuksessa oppilaiden nimiä (esim. *Mikä kasvi sulla Jonna on, jatka vaan Jussi*), jolloin etunimen käytön voi myös ajatella lisäävän tuttavallisuutta. Suomeksi opettaja kuitenkin nimeää oppilaita myös toisessa tarkoituksessa. Hän yhdistää toisinaan oppilaan etunimeen yksikön kolmannen persoonan verbin, jolloin hän, vaikka osoittaakin puheensa kyseessä olevalle oppilaalle, samalla ikään kuin etäännyttää itseensä oppilaasta. Esimerkki 11 on opettajanjohtoisesta tilanteesta, jossa luokka on käsitellyt sitä, miten järvi vesi lopulta päättyy hanoihiin. Puhe on vesitornien nimeämisestä, ja yksi oppilaista on tehnyt ehdotuksen, mutta opettaja kaipaa lähempänä sijaitsevan tornin mainintaa ja rivillä 2 nimittää Marian vastaamaan sanomalla *Maria tietää asiasta jotakin*. Maria ei tiedä vastausta, jolloin Saara il-

moittautuu vapaaehtoiseksi ja opettaja käyttää jälleen samanlaista strategiaa sanoessaan *no Saara tietää*.

Esimerkki 11

- 1 Ope yks vesitorni on vielä lähempänä
- 2 Maria tietää asiasta jotakin
- 3 Maria en tiedä
- 4 Ope etkö
- 5 Maria en
- 6 Saara minä tiedän
- 7 Ope no (.) Saara tietää
- 8 Saara [nimi.]
- 9 Ope aivan oikeen [nimi] vesitorni

Tällainen etunimen käyttö, jolla oppilasta ei suoraan puhutella, vaan pikemminkin hänestä puhutaan, on yksi keino ilmaista etäännyttämistä ja valtaeroa opettajan ja oppilaiden välillä. Opettaja ikään kuin asettuu asemaan, jossa hänellä on pääsy oppilaiden kognitiivisiin prosesseihin. Englanninkielisessä opetuksessa opettaja ei käytä oppilaiden etunimiä tällä tavoin, mikä osaltaan lisää vaikutelmaa, että englannin kielen käyttö on pragmaattisessa mielessä ”suoraviivaisempaa”, toisin sanoen implisiittisiä merkityksiä ei viljellä samassa määrin kuin suomeksi.

5 Lopuksi

Tapaustutkimus saman opettajan suomen- ja englanninkielisestä opetuksesta antaa viitteitä siitä, että käytetyn kielen vaikutus opetukseen on moniulotteinen ja tutkimuksen arvoinen asia, jota olisi syytä tarkastella laajemmissakin aineistoissa. Tässä tapaustutkimuksessa opetta-

jan opetustyyli säilyy pääpiirteissään samanlaisena kummallakin kielellä: molempia tilanteita luonnehtii rentous ja huumoripitoisuus. Oletukset kielen myötä vaihtuvasta persoonallisuudesta tai vieraan kielen käytön dramaattisesti kaventavasta vaikutuksesta ilmaisukykyyn eivät siten näytä saavan tukea ainakaan tässä tapauksessa, missä opettajalla on varsin hyvä kielitaito. Sen sijaan kielen valinta näyttää vaikuttavan enemmän opettajan pedagogisiin ratkaisuihin siten, että suomenkielinen opetus painottuu selvästi enemmän opettajajohtoiseen opetukseen ja opettajamonologeihin kuin englanninkielinen opetus. Edellä kävi ilmi, että vaikka muutkin kontekstuaaliset tekijät voivat vaikuttaa tähän eroon, on mahdollista, että äidinkielen käyttäminen on siinä määrin automaattistunutta toimintaa, että opettaja saattaa osin huomaamattaankin hallita suurinta osaa luokkahuoneen puheajasta. Vieraalla kielellä opettaessaan opettajat ovat yleensä hyvin tietoisia siitä, että opetuksen tavoitteena on sisältöaineksen hallinnan ohella harjaannuttaa oppilaiden kohdekielen taitoja – ehkä siksi opetus myös rakennetaan dialogisemmaksi. Kärjistäen voisi siis sanoa, että kun englanninkielisen opetuksen käytänteissä näkyy opetuksen kaksoisfokus, opetettava aine ja kohdekieli, suomenkielinen opetus näyttää rakentuvan sen varaan, että tärkeää on lisätä oppilaiden *tietoa* asiasta. Ainekohtaisen kielenkäytön oppiminen ei näyttäydy yhtä tärkeänä. Kielen ja kielenkäytön rooli ei näytä siis saavan yhtä selkeästi tilaa silloin, kun opetus tapahtuu äidinkielellä.

Vieraskielinen opetus on siis tämän aineiston valossa vuorovaikutuskäytänteiltään dialogisempaa kuin äidinkielen opetus. Äidinkielen käyttö tarjoaa opettajalle

kuitenkin selvästi laajemman merkitysrepertuaarin. Tämä näkyy erityisesti mahdollisuutena käyttää hienovaraisia elementtejä kuten kielensisäistä vaihtelua tai pragmaattisia ja diskurssipartikkeleita merkitysten välittämiseen. Suomalaisia luokkahuoneita on totuttu ajattelemaan tilanteina varsin tasa-arvoisina, mikä osaltaan heijastelee sitä, että tasa-arvon ideaali suomalaisessa koulutuksessa on hyvin vahva (vrt. Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman 2002). Luokkahuonevuorovaikutuksessa tämä näkyy varsin epämuodollisena kielenkäyttönä: oppilaiden ei tarvitse puhutella opettajaa muodollisesti ja kielenkäyttö on kaiken kaikkiaan varsin rentoa ja arkipäiväistä. Tästä näkökulmasta on kiinnostavaa, että hienovaraisen merkitysvihjeiden käyttö liittyi aineistossa nimenomaan opettajan ja oppilaiden välisen rooli- ja valtaeron ylläpitämiseen. Institutionaalinen tilanne ja siihen sisäänrakentuva sosiaalisten roolien ero siis näkyy myös suomenkielisissä luokissa, joskaan sitä ei ilmaista yhtä eksplisiittisesti kuin esimerkiksi niissä kulttuureissa, joissa opettajaa on puhuteltava muodollisesti.

Se, että oppilailla oli enemmän mahdollisuuksia osallistua luokkahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä opetuksessa, heijastelee aiemmin havaittua samansuuntaista eroa vieraskielisen opetuksen ja kielenopetuksen välillä: jälkimmäinen näyttäytyy opettajavetoisempana ja tilanteena, jossa oppilaiden osallistumisroolit ovat yksilotteisempia (esim. Nikula 2005, 2007). Pohdittaessa syitä siihen, miksi vieraskielinen opetus näyttää vaikuttavan vuorovaikutusta lisäävästi, sellaiset kontekstin tekijät kuin (yleensä) pienehköt opetusryhmät ja osallistujien kiinnostus vieraan kielen käyttämiseen ovat varmasti

avainasemassa. Unohtaa ei kuitenkaan sovi sitäkään, että sekä oppilaat että opettajat ovat sosiaalistuneet vallalla oleviin koulutuksen diskursseihin, joista ei ole helppoa poiketa. On mahdollista, että vieraan kielen käytöllä opetuskielenä on vieraannuttava vaikutus, joka aiheuttaa samalla ”murtumia” näihin etabloituneisiin käytänteisiin. Vaikka vierasta kieltä puhuttaessa kielen vivahteikkaus saattaa kärsiä, kielenkäyttöön sidoksissa olevat sosiaaliset uskomukset saattavat hälvetä niin, että vuorovaikutukseen osallistuminen on jossain mielessä helpompaa. Siitä, ovatko vieraskielisen opetuksen vuorovaikutukseen tuomat vaikutukset luonteeltaan pysyviä vai osoitus alkuvaiheen innostuksesta, tarvitaan vastaisuudessa enemmän tutkimusta. Varmaa kuitenkin on, että vieraskielisessä opetuksessa on kyse hyvin monitasoisesta ja -tahoisesta ilmiöstä, joka ansaitsee myös tulla tutkituksi monipuolisesti, niin opetuksen, oppimisen kuin sosiaalisen vuorovaikutuksenkin problematiikkaan pureutuen.

- Alanen, R., A.-K. Jäppinen & T. Nikula (tulossa). But big is a funny word: A multiple perspective on concept formation in a foreign-language-mediated classroom. *Journal of Applied Linguistics*.
- Baker, C. 1993. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Block, D. 2007. *Second language identities*. London: Continuum.
- Breidbach, S. 2003. *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Council of Europe DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education [lue-ttu 11/2007]. Saatavissa:
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/BreidbachEN.pdf>
- Breidbach, S., G. Bach & D. Wolff. 2002. *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cromdal, J. 2005. Bilingual order in collaborative word processing: on creating an English text in Swedish. *Journal of Pragmatics*, 37, 329–353.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. & U. Smit 2007. Introduction. Teok-sessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 7–23.
- Gassner, D. & D. Maillat 2006. Spoken competence in

- CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data. Teoksessa C. Dalton-Puffer & T. Nikula (toim.) *Current research on CLIL. A special issue of VIEWZ – Vienna English Working Papers 15 (3)*, 15–22.
- Hiidenmaa, P. 2003. *Suomen kieli – who cares*. Helsinki: Otava.
- Härkönen, M. 2005. *The ‘value’ and ‘meaning’ of the English language in Finland as represented in newspapers in the early 2000’s*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.
- Joseph, J. E. 2004. *Language and identity. National, ethnic, religious*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Jäppinen, A.-K. 2003. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 2/3. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Humaniora B/232. Turku: Turun yliopisto.
- Knöbl, R. 2006. Binnensprachliche Variation: Code-Switching und Mixing im Schwäbischen. Teoksessa D. Wolff (toim.) *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften*. Frankfurt: Peter Lang, 59–86.
- Lappalainen, H. 2008. Kielellinen vaihtelu vuorovaikutuksen resurssina. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–102.

- Lehti, L., H.-M. Järvinen & E. Suomela-Salmi 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Petilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään*. AFinLAN vuosikirja 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 293–313.
- Leppänen, S. & T. Nikula 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Liebscher, G. & J. Dailey-O’Cain 2004. Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (4), 501–525.
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE – the European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission Report, Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3.
- Meriläinen, M. 2008. *Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi*. Jyväskylä Studies in Humanities 89. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Merisuo-Ström, J. 2002. *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Annales Universitatis Turkuensis C 185. Turku: Turun yliopisto.
- Musumeci, C. 1996. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics*, 17, 286–325.
- Nikula, T. 2005. English as an object and a tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic

- implications. *Linguistics and Education*, 16, 27–58.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: Observations on EFL and CLIL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 179–204.
- Nikula, T. & D. Marsh 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T & D. Marsh 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja totuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & L. Tainio 2005. Kielellinen variaatio englannin kielen oppitunneilla. Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa 11.–12.11.2005. Turku: Turun yliopisto.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning*. London: Longman.
- Pavlenko, A. & A. Blackledge (toim.) 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. 2007. The myth of English as an International Language. Teoksessa S. Makoni & A. Pennycook (toim.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 90–115.
- Pihko, M.-K. 2007. *Minä, koulu ja englanti. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivista tuloksista*. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rasinen, T. 2006. *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rauto, E. 2003. *Välikielen kehitys vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimus muutoksista insinööriopiskelijoiden englannin kieliopin hallinnasta*. Väitöskirja. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [luettu 11/2007]. Saatavissa: <http://ebooks.jyu.fi/9513915425.pdf>.
- Seikkula-Leino, J. 2002. *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Scripta Lingua Fennica Edita 190. Turku: Turun yliopisto.
- Simon, D.-L. 2001. Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. Teoksessa R. Jacobson (toim.) *Codeswitching worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter, 311–342.
- van de Craen, P., E. Ceuleers, K. Lochtman, L. Allain & K. Mondt 2007. An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 253–274.

- Virtala, A.-L. 2002. *Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa. Argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan.* Julkaisematon lisensiaatintyö. Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väljjarvi, J., P. Linnakylä, P. Kupari, P. Reinikainen & I. Arffman 2002. *The Finnish success in PISA – And some reasons behind it.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus.

Liite

Litterointikäytänteet

päällekkäinen [puhe] [puhe]	päällekkäinen puhe
(.)	sekuntia lyhyempi tauko
(2.5)	mitattu tauko
tekstiä= =tekstiä	toisiinsa tauotta kytkeytyvät puheen- vuorot
pi:tkä	pidennetty äänne tai tavu
puhe jää kesk-	kesken jäävä sana tai puhe
°ylhäällä olevat ympyrät°	ympäröivää puhetta hiljaisemmin
•tummat ympyrät •	nauraen
.	laskeva intonaatio
↑	nouseva intonaatio
<puhetta>	ympäröivää puhetta hitaammin
>puhetta<	ympäröivää puhetta nopeammin
<i>kursiivi</i>	lausuttu normista poikkeavalla tavalla
lihavoitu	prominentti puhe
((huomio))	litteroijan kommentti
(puhetta)	litteroijan tulkinta epäselvästä puheesta
(x)	epäselvää puhetta, luultavasti sana
(xx)	epäselvää puhetta, luultavasti lauseke
(xxx)	pidempi jakso epäselvää puhetta