

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13.* 91–112.

Maarit Kaunisto
Helsingin yliopisto

Kohdekielisyyden normin oikeutus ja toteutus venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa

This article examines the pedagogical-didactic legitimacy of an institutional language practice called the target language norm, and its implementation in Russian-language content-and-language-integrated (CLIL) classroom in primary education with 6–8-year-old students. Here, the language norm refers to an arrangement in which the teacher uses only the target language and restricts the students' use of their native tongue. The data consist of video recorded classroom interaction and ethnographic notes by the teacher-researcher, both collected during a two-year period. The microethnographic analysis shows that the students gradually adopt the norm as a part of their everyday school routine as they are socialized into classroom practices. The study argues that in certain contexts it is justified to introduce a language norm that supports the systematic and goal-oriented nature of language learning.

Keywords: classroom interaction, CLIL, target language norm, microethnography

Asiasanat: luokahuonevuorovaikutus, CLIL, kohdekielisyyden normi, mikroetnografia

1 Johdanto

Kielipedagoginen käsitys kaksi- ja monikielisuuden kehittämisestä on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana voimakkaasti muuttunut. Tiukka yksikielisuuden vaaliminen luokkahuoneessa ei enää istu aikaan, jolloin keskustellaan kielten oppijoiden mahdollisuuksista saada käyttää kaikkia osaamiaan kieliä merkitysten ymmärtämiseen ja luomiseen esimerkiksi kaksikielisessä opetuksessa. (Creese & Blackledge 2011; Moore & Nikula 2016.) On kuitenkin tilanteita, joissa yksikielisyyttä voidaan perustella pedagogisesti. Lisäksi on korostettava, että normatiivista yksikielisyyttä voidaan toteuttaa monella tapaa. SLA-tutkimuksen (*Second Language Acquisition*) kentällä on viime aikoina esitetty joitakin kriittisiäkin puheenvuoroja siitä, että monikielisyyskäytänteet (esim. limittäinen kielenkäyttö, *translanguaging*, Creese & Blackledge 2011) eivät välttämättä sovi sellaisenaan kaikkiin kielenoppimiskonteksteihin (ks. esim. Ballinger ym. 2017; Jakonen ym. 2018). Tämän tutkimuksen tarkoitus on osaltaan jatkaa tätä keskustelua tuomalla esiin pedagogisia perusteita kohdekielisuuden normin toteutukselle tietyssä tapauskontekstissa.

CLIL-opetus (*Content and Language Integrated Learning*) on alun perin suunniteltu sellaiseen opetustilanteeseen, jossa oppilailla on vahva yhteinen ensikieli. Oppilaat opiskelevat oppisisältöjä useimmiten heille vieraalla kielellä (*foreign language*, FL), jonka oppimista erityisesti halutaan tukea. (Nikula 2007; Dalton-Puffer 2011.) Myös tämän tutkimuksen konteksti muodostuu näistä elementeistä. Tutkimuksen kohteena ovat alkuopetusikäiset oppilaat (tutkimuksen aikana 6–8-vuotiaita) tulevat täysin suomenkielisistä perheistä ja muodostavat kielellisesti homogeenisen opetusryhmän. Yhteisen vahvan äidinkielen, suomen, lisäksi he opiskelevat vieraana kielenä venäjää, joka on myös kohdekieli CLIL-tunneilla.

Tämän tutkimuksen kielenoppimisenäkemyksensä rakentuu sille ajatukselle, että kohdekieltä opitaan altistamalla rikkaalle ja runsaalle kielisyölle sekä käyttämällä uutta kieltä autenttisissa ja oppilaalle merkityksellisissä tilanteissa. Tätä näkemystä tukevat muun muassa Rod Ellisin (2005) kielipedagogiset yleisperiaatteet vieraan kielen oppimisesta sekä kielen käyttöön motivoivan vuorovaikutuksen merkityksestä (van Lier 1996, 2004). Tämän työn johtoajatuksena on lisäksi se, että oppilaita ohjataan normatiivisesti venäjän kielen käyttämiseen (ks. esim. *language agreement*, Jakonen 2016).

Suomessa kaksikielisen opetuksen diskursiivisia käytänteitä ja yksikielisen normin ylläpitämistä on tarkasteltu erityisesti päiväkotien ja alaluokkien kielikylypöpetuksen tutkimuksissa (esim. Niemelä 2008; Savijärvi 2011), alkuopetuksen englanninkielisessä opetuksessa sosiolingvistisestä näkökulmasta (Copp Jinkerson 2011; Copp Mökkönen 2012) sekä yläluokkien CLIL-opettajien ja -oppilaiden kielelliseen vuorovaikutukseen suuntautuneissa tutkimuksissa (Jakonen 2016; Kääntä 2008; Nikula 2007). Muussa eurooppalaisessa kontekstissa on niin ikään 2000-luvulta lähtien tarkasteltu CLIL-opettajien ja -oppilaiden kielenkäyttöä (esim. Gierlinger 2015;

Serra 2007). Viime aikoina on ylipäättään pohdittu joustavan kaksikielisyyden käyttöä (Creese & Blackledge 2011: 1197) ja painotettu sen tarpeellisuutta myös CLIL-opetuksessa (Moore & Nikula 2016: 239).

Tässä artikkelissa nostetaan esiin kohdekielisyyden normia puoltavia seikkoja tutkittavana olevan kohdejoukon ja vieraan kielen opetuksen tradition näkökulmista. Kohdejoukon yksikielisten käytänteiden yhtenä lähtökohtana onkin ajatus kielikylpymetodologiaan (*early total immersion*) vahvasti kuuluvasta opettajan yksikielisestä roolista, joka ei kuitenkaan sulje pois oppilaiden mahdollisuutta käyttää omaa ja kaikille yhteistä äidinkieltä opettajan kanssa kommunikoidessaan (Bergroth 2015: 68–72).

Tutkimuksen fokus on opettajan keinoissa säädellä oppilaiden kielenvalintaa. Lisäksi kuvataan oppilaiden multimodaalisia reaktioita osana opettajan ohjailevia vuoroja. Opettajan autoetnografisten muistiinpanojen ja fokuoituneen etnografian eli mikroetnografian avulla on mahdollista asettaa videonauhoitteiden tapahtumat kahden vuoden ajalta laajempaan sosiaaliseen kontekstiin (Knoblauch & Schnettler 2012; Streeck & Mehus 2005). Tutkimus tuottaa tietoa siitä, mitä kielellisiä ja kehollisia resursseja opettaja ja oppilaat kohdekielisyyden normin käyttöönotossa hyödyntävät ja millaisissa kontekstuaalisissa kehyksissä (*contextual configurations*, Goodwin 2000) ne esiintyvät.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä tavoin opettaja toteuttaa kohdekielisyyden normia?
2. Millä tavoin oppilaat reagoivat opettajan toteuttamaan kielenkäytön ohjailuun?

Tutkimuksen tekijä on myös CLIL-luokan opettaja. Kaksoisagenttina toimimisen ehdottomana etuna on se, että sisäpiiriläisen näkökulma mahdollistaa pitkäaikaisen opettajakokemuksen ansiosta syntyneen hiljaisen tiedon (Nikkanen 2019) hyödyntämisen kuvattaessa kohdekielisyyden normin toteutusta. Tutkijan ja opettajan äänet vuorottelevat kerronnassa siten, että tutkijan ääni kuuluu aina 3. persoonassa. Aluksi pohditaan normin toteutusta didaktisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Sen jälkeen esitellään tutkimusasetelma, jota seuraa tutkimuksen toteuttamisen raportointi. Lopuksi pohditaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta sekä nostetaan esiin pedagogisia implikaatioita.

2 Kohdekielisyyden normin lähtökohdat

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa CLIL-luokassa opettaja puhuu CLIL-tunneilla vain venäjää ja vaatii myös oppilailtaan hyvin varhaisessa vaiheessa kohdekielen tuottamista. Vaikka CLIL-opetus on alun perin tarkoitettu nimenomaan oppisisältöjen oppimiseen kohdekielen avulla (Coyle, Hood & Marsh 2010), tämän tutkimuksen

kohdejoukon opettaja fokusoi yhtä lailla kieleen. CLIL-opetuksen kielinormin perustelu on kielipedagoginen. Tässä roolissaan opettaja pyrkii säätelemään kuitenkin vain julkista luokkahuonevuorovaikutusta (Tainio 2007) eikä puutu oppilaiden yksityiseen pulpettipuheeseen (Sahlström 1999; ks. myös Markee 2007). Tämän tutkimuksen aineistossa opettaja sallii oppilaiden suomenkielisen puheen itsenäisen työn parissa, mikäli se merkitään yksityiseksi pulpettipuheeksi kuiskaamalla. Oppilas saa myös esittää puheenvuoron suomeksi (*first language*, L1), mikäli hän pyytää sitä perinteisesti viittaamalla. Kohdekielen käyttöön taas kannustetaan muun muassa siten, että oppilas saa ottaa venäjänkielisen vuoron tai ainakin osan siitä pyytämättä puheenvuoroa, itsevalintaisesti.

Yksikielisyyden ylläpitoa kaksikielisissä konteksteissa on toteutettu erilaisin tavoin (ks. esim. Jakonen 2016; Savijärvi 2011). Yksikielisyyden edellyttämän kielenkäytön on kuitenkin havaittu tapahtuvan usein muistuttavien ja moittivien vuorojen kautta. Muistutus voidaan osoittaa yleisesti koko luokalle tai spesifimmin yksittäiselle opilaalle (Copp Mökkönen 2012; Jakonen 2016; Margutti 2011). Kielinormista voidaan huomauttaa hyvin näkyvästi tai, toisaalta, epäsuorasti. Moitteensävyyistä muistuttamista on mahdollista tarkastella myös työrauhavuorona. Sahlströmin (2008) tutkimuksissa opettajan työrauhavuoroon havaittiin liittyvän kehollisuutta ja hiljaisuuteen kehottamista interjektioilla *shh*. Ristevirta (2007) näkee työrauhavuoron sisältävän tietynlaisen konventionaalituneen rakenteen: melutason nousu, opettajan reaktio ja oppilaiden hetkellinen hiljeneminen. Huolimatta siitä, että tämän työn tutkimuksen kohteena oleva opettaja joutuu usein roolinsa vuoksi puuttumaan kehkeytyviin häiriöihin CLIL-tunneilla, hän voi käyttää kohdekielisyyden normia kielididaktisena välineenä.

Kohdekielisyyden normin käyttöönottoa tutkimuksen kohteena olevassa CLIL-luokassa perustellaan useasta syystä. Opettajan johdonmukainen yksikielinen toiminta ja kielimallina esiintyminen on tärkeää, koska ympäröivä yhteiskunta ei tarjoa luokkahuoneen ulkopuolella juurikaan mahdollisuuksia harjoitella ja käyttää venäjän kieltä. Tutkittavassa CLIL-luokassa oppilaat opiskelevat vierasta kieltä äidinkielen lisäksi eikä sen kustannuksella. Äidinkielen opetusta ja äidinkielistä opetusta oppilailla on CLIL-tuntien lisäksi runsaasti eikä sen kehitys näin ollen ole vaarassa. Kaikki oppivat yhdessä vierasta kieltä eikä kukaan ole kielen suhteen toista huomattavasti parempi.

Didaktisten käytänteiden taustalla ovat opettajan institutionaaliset oikeudet ja pedagoginen auktoriteetti (Harjunen 2002). Myös opettajan pedagogiset valinnat (Seedhouse 2004) ja hänen luomansa myönteinen ilmapiiri (Tainio 2011) rakentavat opettajan pedagogista osaamista, jota tässä työssä ilmentää tapa toteuttaa kohdekielisyyden normia. Kun opettaja saa institutionaalisen roolinsa sallimalla oikeudella rakennettua positiivisen pedagogisen auktoriteettisuhteen oppilaisiinsa, hän voi pyrkiä saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteet venäjänkielisen opetuksen toteuttamisen suhteen kohdekoulun linjausten mukaisesti. Pedagogista auktoriteettia

lujittaa myös opettajan ja oppilaan välinen aito vuorovaikutussuhde ja molemminpuolinen luottamus (Harjunen 2002).

3 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen kohdejoukko koostui 18 oppilaasta (11 poikaa ja 7 tyttöä). Suomenkielinen opettaja käytti CLIL-opetuksessaan vain venäjää, vaikka hänellä ei sen sujuvuudesta huolimatta ole syntyperäisen puhujan kielikompetenssia. Opettajan apuna luokassa vieraili toisinaan venäjää äidinkielenään puhuva koulunkäynninohjaaja tai toinen opettaja. Oppilaat saivat venäjänkielistä opetusta 40 prosenttia kaikista oppiaineista. Lisäksi heillä oli viisi formaalia venäjän kielen opetustuntia viikossa syntyperäisen kielenpuhujan johdolla. Aineistonkeruun alkaessa oppilaiden venäjän kielen taito oli vasta kehittymässä ja erityisesti venäjän kielen suullinen tuottaminen oli haastavaa.

Tutkimusaineistot muodostuvat opettajan havaintoihin ja kokemuksiin perustuvista muistiinpanoista sekä CLIL-tuntien videonauhoituksista. Videoaineisto koostuu kameratunneista, jotka on kuvattu noin kahden kuukauden välein yhtenä tai kahtena päivänä kerrallaan kahden vuoden ajan. Kameratuntien aineisto koostuu kahdesta erilaisesta vuorovaikutustilanteesta venäjänkielisiltä CLIL-oppitunneilta. Toinen vuorovaikutustilanne oli selkeästi ja yksinomaan opettajajohtoista opetuskeskustelua, jossa opiskeltavat oppisisällöt liittyivät lähinnä ympäristötiedon teemoihin (Suomi kartalla, Suomen tavallisimmat pinnanmuodot ja valtiolliset symbolit, ilmansuunnat, kalenteri ja sää, ihminen). Suuri osa näihin liittyvistä teemoista sisälsi oppilaille uutta sanastoa, mikä saattoi aiheuttaa haasteita merkitysten ymmärtämisessä.

Vaikka oppilaille oli melko vapaat puheoikeudet, vuorovaikutusasetelma on molemmissa aktiviteeteissa useimmiten hyvin epäsymmetrinen niin sisällöllisesti kuin kielellisestikin (Kaunisto 2018). Huolimatta siitä, että itsenäisen käsityön parissa oppilaat saivat välillä jutustella hiljaa suomeksi keskenään, heiltä edellytettiin kahdenkeskisessä asiointissa opettajan kanssa venäjänkielistä arkikeskustelua. Kaiken kaikkiaan tarkasti litteroitua videoaineistoa on 200 minuuttia. Opettajan toteuttamaa CLIL-opetusta ohjasi silloinen opetussuunnitelma vieraskielisestä opetuksesta (Opetushallitus 2004) ja kohdekoulun opetusjärjestelyt, joiden mukaan oppilaita opetetaan ensikielen perusteella muodostetussa kielellisesti homogeenisessä ryhmässä.

Aineisto on muodostettu osallistuvan havainnoinnin avulla autoetnografisesti. Opettaja havainnoi opetustaan ja luokassa kehkeytyvää toimintakulttuuria sekä kirjoitti oppituntien jälkeen huomioitaan muistiin (ks. Dörnyei 2007; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Osa aineistosta pohjautuu videotallenteisiin, joita tarkastellaan mikroetnografisesti (Knoblauch & Schnettler 2012; Streeck & Mehus 2005).

Videotallenteiden audiovisuaalinen aines kirjattiin litteraateiksi ja narratiiveiksi eli lyhyiksi selostuksiksi samanaikaisesta toiminnasta. Litteraatteja analysoitiin sekventiaalisesti (Schegloff 2007) mikroetnografian mukaisesti, ja myös multimo- daalista vuorovaikutusanalyysiä hyödyntäen (mm. Goodwin 2000; Kääntä 2011). Litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty auki artikkelin lopusta löytyvässä liitteessä (Stevanovic & Lindholm 2016). Videolta kaapattujen pysäytyskuvista tehtyjen piir- rosten avulla havainnollistettiin tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeimpiä koh- tia. Pohjimmiltaan on kysymys sosiaalisen vuorovaikutustilanteen tulkinnasta, jo- hon kontekstuaalinen tieto ja tutkijan esiyymmärrys asiasta antavat mahdollisuuden (Knoblauch & Schnettler 2012: 349).

Videoaineistosta on kerätty kaikki sellaiset toimintajaksot, joissa opettaja pyrki toteuttamaan kohdekielisyyden normia. Alustavan analyysin perusteella havaittiin, että normi toteutui lähinnä kahden sosiaalisen toiminnon kautta: palkitsemisen ja sanktioimisen. Työrauhavuoroissa esiintyvää sanktiointia esiintyi kuitenkin eniten ja siksi analyysi keskittyy niihin. Tarkempaa analyysiä varten on kerätty 50 esimerkin kokoelma opettajan aloittamia vuoroja, joissa hän työrauhapyyntönsä yhteydessä muistutti oppilaita normista. Näistä esimerkeistä suurin osa (35) esiintyy itsenäisen työskentelyn aikana käsityö- ja kuvataidetunneilla. Keskustelunanalyttisen sek- venssijäsennyksen periaatteiden mukaisesti (esim. Schegloff 2007) normista muis- tuttelevassa vuorossa opettajan työrauhapyyntö on etujäsen ja siihen reaktiona syntynyt oppilaan tai oppilasryhmän vuoro on jälkijäsen. Jälkijäsen voi olla myös verbaalinen tai pelkästään kehollinen tai näiden yhdistelmä (esim. Goodwin 2000). Työrauhasekvenssin hahmottamiseen sovellettiin osittain Ristevirran (2007) analyyy- siä työrauhavuoroista. Lisäksi huomioitiin osallistujien kehollisuus.

Analyyssissä keskeistä ovat opettajan omien kokemusten hyödyntäminen ja niiden peilaaminen relevanttiin teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimustietoon. Yksikielisyyden ohjailuun ja ylläpitoon liittyy usein tietynlainen keinotekoisuus tai draamallisuus. Savijärven (2011) kielikylypytutkimuksessa opettaja puhuu johdon- mukaisesti vain kohdekieltä, vaikka lapset tietävät hänen osaavan myös heidän äidinkieltään. Sen sijaan CLIL-opetuksessa opettaja ja oppilaat jakavat yleensä yh- teisen ensikielen ja kohdekielen. Riippuen esimerkiksi oppilaiden iästä opettaja voi kehittää erilaisia keinoja houkuttaa oppilaansa kohdekieliseen toimintatapaan. Yläkouluikäisten CLIL-opetuksessa opettajan on huomattu käyttävän usein huumo- ria joutuessaan neuvottelemaan kielivalinnasta oppilaidensa kanssa (esim. Jakonen 2016). Pienempien oppilaiden kanssa opettaja joutunee kuitenkin turvautumaan muunlaisiin keinoihin.

Tässä tutkimuksessa yksikielisyyttä pidetään yllä rohkaisemalla ja houkuttele- malla pieniä oppilaita venäjän kielen käyttöön. Seuraava muistiinpano kertoo siitä, miten opettaja huomaa nauhoittavan kameran toimivan tässä hänen apunaan.

Vaikka pyrin aina palkitsemaan venäjän kielen minimaalisestakin käytöstä esimerkiksi tarttumalla oppilaiden aloitteisiin ja rohkaisemalla heitä puhumaan ilman puheenvuoron pyytämistä, mietin samalla keinoa houkutellessa oppilaat jollakin tavalla venäjänkieliseen diskurssimoodiin. Eräällä tunnilla syntyi spontaani idea: oppilaille piti kehittää tarina, jonka mukaan kamera ymmärtää vain venäjän kieltä ja myös rakastaa sitä. Kun kamera oli luokassa, siirtelin sitä eri paikkoihin tarkoitukseni saada uusia kuvakulmia, mutta myös luoda pedagogista jännitettä kielisopimusta valvovan ”apulaisten” ja oppilaiden välille. (ote päiväkirjasta 30.9.)

Venäjän kielen käyttö luokassa oli systemaattista. Aamupäivät opiskeltiin tavallisesti venäjäksi esimerkiksi ympäristötietoa, kuvataidetta, käsitöitä, musiikkia, matematiikkaa ja liikuntaa niitä kulloiseenkin opettajan suunnittelemaan teemaan integroiden. Itsenäisen työskentelyn sallivilla käsityö- ja askartelutunneilla oppilaiden edellytettiin pyytävän venäjäksi tarvitsemiaan välineitä, materiaalia, apua tai vain huomiota tullakseen kuulluiksi. Myös opetuskeskustelut esimerkiksi matematiikan tai ympäristötiedon tunneilla edellytettiin käytävän mahdollisuuksien mukaan venäjäksi. Venäjänkieliset CLIL-tunnit oli merkitty lukujärjestykseen eri värillä kuin suomenkieliset. Värikoodaus ja lähes yksikielinen venäjän kielessä pitäytyminen viestivät oppilaille implisiittisesti näiden tuntien tarkoituksen: opetusta tarjotaan venäjäksi, ja siksi oppilaitakin edellytetään ainakin jonkinlaista venäjän kielellä toimimista.

Tutkija-opettajan autoetnografista tutkimusotetta ohjaa sekä opettajan ammattietiikka (OAJ 2019) että tutkijan etiikka (TENK 2009). Tasapainottelu opettajan ja tutkijan roolin välillä on kuitenkin riskialtista. Nikkasen (2019) mukaan riskejä voidaan lieventää tarkastelemalla eettisiä kysymyksiä koko tutkimuksen ajan, ei vain tutkimuksen alussa ja lopussa. Tässä työssä tutkimussuunnitelman tekovaiheessa pyrittiinkin turvaamaan oppilaiden anonymiteetti pseudonimillä (TENK 2009: 13), joita litteraateissa välillä vaihdellaan. Yksittäisiä oppilaita ei litteraateista eikä valokuvista teetetyistä piirroskuvista pysty tunnistamaan. Oppilaista ei kerätty myöskään arkaluontoista materiaalia, koska huomio kohdistuu luokkahuoneen normaaliin ”CLIL-arkeen” kokonaisuutena.

Ennen aineistonkeruuta pyydettiin kirjalliset kuvaus- ja tutkimusluvut koulun rehtorilta, alaikäisten oppilaiden vanhemmilta ja niiltä henkilöiltä, jotka joskus osallistuivat luokan toimintaan kameratunneilla (koulunkäynninohjaaja tai toinen opettaja). Ensimmäisessä vanhempainillassa heille kerrottiin tutkimussuunnitelmasta ja tulevasta aineistonkeruusta luokassa sekä CLIL-opetuksen periaatteista. Vanhemmille myös näytettiin ensimmäisen ja toisen alkuopetusvuoden aikana tutkimustarkoitukseen kerättyä videoaineistoa.

4 Kohdekielisyiden normin toteuttaminen

Tässä luvussa kuvataan kolmen aineistoesimerkin avulla opettajan keinoja kohdekielisyiden normin toteuttamisessa (4.1) ja oppilaiden reaktioita niihin (4.2). Tutkijan ja opettajan kerrontaäänänen vuorottelun lisäksi myös aikamuodoissa on vaihtelua. Preesens ja mennyt aikamuoto vuorottelevat siten, että aineistoesimerkit avataan preesensissä ja niistä tehdyt päätelmät ja varsinaiset tulokset esitetään imperfektissä.

4.1 Opettajan toiminta

Kuten edellä mainittiin, opettaja ohjasi kielinormin mukaiseen toimintaan rohkaisemalla, palkitsemalla ja myös moittimalla kovaäänisestä suomenkielisestä juttelusta. Toisin sanoen, opettaja reagoi melutason nousuun pyrkien hiljentämään oppilaita. Moitteen sisältämät työrauhasekvenssit osoittautuivat useimmiten prototyyppisiksi. Toisin sanoen, opettaja reagoi melutason nousuun ja oppilaat hiljenivät (Ristevirta 2007). Opettaja rajoitti syntynyttä melua viittaamalla nauhoittavan kameran läsnäoloon. Lisäksi hän myös teeskenteli, että ei hän eikä kamera ymmärrä suomea. Näissä vuoroissaan opettaja puhui vain venäjää käyttäen sellaisia kielellisiä ilmauksia, kuten komparatiivimuotoa *hiljempaa* ja kieltoa *ei saa pälättää suomeksi*. Lisäksi hän hysytteli interjektiolla *shh* (Sahlström, 2008) ja puhutteli oppilasta nimeltä. Moitteita esitettiin myös erilaisten modaliteettien eli prosodisten ja kehollisten elementtien kautta (ks. Goodwin 2000).

Opettajajohtoisessa opetuskeskustelussa opettaja kohdisti työrauhavuoronsa enimmäkseen koko luokalle. Sen sijaan itsenäisen työskentelyn aktiviteeteissa työrauhavuorot osoitettiin yhtä usein yksittäisille oppilaille heitä nimellä puhutellen kuin koko luokallekin. Ensimmäisen vuoden aikana opettaja käytti enemmän työrauhavuoroja kuin toisen vuoden aikana. Itsenäisen työskentelyn aikana kohdekielisyiden normista muistuteltiin useammin kuin opetuskeskustelussa (vrt. esimerkki 1).

Ensimmäinen aineistoesimerkki kertoo tavasta, jolla opettaja hyvin usein ohjaili diskurssia haluamaansa suuntaan. Esimerkki on toisen luokan keväältä opettajajohtoisesta aktiviteetista, jossa on siirrytty lyhyen opetuskeskustelun jälkeen liimaamaan monistetta ympäristötiedon vihkoon. Ennen liimojen ja muiden tarvikkeiden hakemista on käyty noin kolmen minuutin intensiivinen opetuskeskustelu, jossa oppilaiden kanssa yhdessä on kerrattu ihmisen ruuansulatukseen liittyvät keskeisimmät käsitteet. Tämän keskustelun aikana oppilaat ovat orientoituneet venäjänkieliseen opetuspuheeseen lähinnä tarkkaavaisina kuuntelijoina. Liimaamisepisodi aiheuttaa kuitenkin hetkellistä suomenkielisen pulpettipuheen volyymitason nousua, johon opettaja puuttuu viittaamalla normia ”monitoroivaan” kameraan.

(1) [muistakaa, että kaikki menee nauhalle] 2.4.

- 01 ОРЕ всё снимается.
kaikki menee nauhalle.
(*opettaja siirtyy kameran luo*)
- 02 помните что всё снимается.
muistatteko että kaikki menee nauhalle.
(*opettajan siirtää kameraa keskemälle luokkaa,
ja kameraa lähinnä istuva Saana seuraa sitä vakavana*)
#kuva1



Kuva 1. Saana katsoo kameraa

Opettaja reagoi voimistuneeseen pulpettipuheeseen siirtymällä kameran luokse ja lausumalla vihjailevasti, että oppilaiden kaikki puhe menee nauhalle (r. 1). Välittömästi tämän jälkeen hän viittaa kielinormiin verbillä *muistatteko* ja näin kehottaa oppilaita muistelemaan kameran roolia luokassa. Hän painottaa lausumassaan partikkelia *kaikki* samalla siirtäen kameran paikkaa (r. 2). Saana jää katsomaan liikkuvaa kameraa vakavana, vaikka itse asiassa kameraa siirretään hänen välittömästä läheisyydestään etäämmälle. Vaikka kaikki oppilaat eivät kiinnitä näkyvästi huomiota opettajan eksplisiittiseen muistutukseen ja kameran siirtämiseen, ainakin Saana rekisteröi laitteen läsnäolon. Opettajan fyysinen läheisyys kameraan kielinormista muistuttaessaan osoittaa oppilaille joka tapauksessa konkreettisella tavalla kameran keskeisen merkityksen normin täytäntöönpanossa.

Opettajan toiminta ei kuitenkaan syntynyt kivutta. Opettajan muistiinpanot heti ”leikkikuvausten” jälkeen ensimmäisen vuoden syyskuulta kertoivat päivittäisestä kielellisen vuorovaikutuksen ohjailun pohdinnasta. Ohjailun eettisyyden lisäksi taustalla oli vahvasti huoli myös siitä, pystyykö luokahuonediskurssia litteroimaan nauhalta erityisesti venäjänkielisten tuotosten osalta taustahälyn vuoksi.

100 KOHDEKIELISYYDEN NORMIN OIKEUTUS JA TOTEUTUS
VENÄJÄNKIELISESSÄ CLIL-ALKUOPETUKSESSA

Heti ensimmäisen kuvauskerran jälkeen huomasin, että en saisi välttämättä aineistosta irti kunnan litterointia luokkahuoneen diskurssirakenteesta, koska luokassa oleva taustahäly oli niin suuri. Työmuotoni ovat hyvin oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia venäjänkielillä tunneilla ja oppilaat saavat vapaasti käyttää kohdekieltä. Tästä aiheutuu luonnollisesti suurempi meteli luokassa. Videoin myös opetuskeskustelua, joissa opettajan puhe ja oppilaiden vastaukset, yleensä vielä jonkinasteiset kuorovastaukset selvästi hallitsivat. Toisaalta, tarvitaanhan tällaista, ns. perinteistä luokkahuonediskurssia. Spontaanimpaa kohdekielen käyttö on kuitenkin esimerkiksi käsityötunnilla, jossa kukin työskentelee oman työnsä parissa, mutta saavat vapaasti huudella venäjäksi pyytäkseen apua tai tarvikkeita. Voisin tietysti rajoittaa ensikielen käyttöä jollakin tavalla, mutta seuraako siitä sitten liiallinen kielen käytön rajoittaminen, mikä johtaa siihen, että myöskään venäjää ei käytetä? Tämä täytynee kuitenkin kokeilla. (25.9.)

Meluisa työskentely johti siis siihen, että opettaja päätyi rajoittamaan suomenkielistä luokkahuonediskurssia. Rajoituksia toimeenpannessaan hän muistutteli oppilaita sekä eksplisiittisesti että vähemmän suoraan. Opettajan työrauhavuoroissa esiintyi suoria moitteita lähinnä silloin, kun oppilaiden yksityinen pulpettipuhe itsenäisen työn parissa äityi liian kovaksi samanaikaispuheeksi. Itsenäisen työskentelyn aikaisissa työrauhavuoroissa ei siis läheskään aina moitittu ensisijaisesti kielisopimuksen rikkomisesta, vaan yleisesti työrauhan häiritsemisestä. Sama ilmiö oli nähtävissä opettajan vetämässä opetuskeskustelussa, jossa välillä vapaamuotoisempi aktiviteetti (kuten tässä esimerkissä liimaaminen) aiheutti opettajan mielestä liikaa melua.

Esimerkissä 2 kuvataan tarkemmin koko luokalle kohdistettu tyypillinen työrauhavuoro käsityötunnilta ja esimerkissä 3 tietylle oppilaalle suunnattu työrauhavuoro niin ikään käsityötunnilta. Esimerkin vuorovaikutustilanne on ensimmäisen luokan syksyltä, ja siinä opettaja moittii oppilasryhmää kovaäänisestä suomenkielisestä kerskailusta saavutuksistaan työnsä parissa. Litteraatissa *sm* tarkoittaa tunnistamantonta oppilasta.

(2) [suomeksi ei saa puhua niin kovaa] 3.10.

((oppilaat metelöivät))

01 OPE SHH

02 ПО-ФИНСКИ НЕЛЬЗЯ ТАК ГРОМКО ГОВОРИТЬ.
SUOMEKSI EI SAA NOIN KOVAA PUHUA.

*((opettaja pysähtyy, ojentautuu eteenpäin asettaen
kämmentensä yhteen ja suunnaten katseensa koko
luokkaan))*

03 *((luokka hiljenee))*

04 ↑помните?

↑muistatteko?

05 SM ee, mun [pikku-mm, pöllö:]

- 06 OPE [по-фински нельзя громко говорить.]
[suomeksi ei saa puhua kovaa.]
- 07 ((opettaja heiluttaa kummankin käden etusormia
samaan suuntaan katse kohdistettuna koko luokkaan))
#kuva2
- 08 SM ee
(.)
((Matias tulee kameran eteen, asettaa etu- ja
keskisormensa vastakkain ja kohottaa
niitä kasvojensa tasolle samalla ilmehtien hymyssä
suin kameralle))
#kuva3



Kuva 2. Opettaja heristää sormiaan



Kuva 3. Matias ilmeilee kameralle

Tässä työrauhasekvenssissä opettaja muistuttaa kielinormista useasti. Aluksi opettaja tuottaa ympäristöä voimakkaammalla äänellä interjektion *SHH* (r. 1) suunnaten muistutuksensa koko luokalle. Myös toinen muistutus esitetään voimakkaalla äänellä koko luokalle. Tässä lausumassa normin toteutus kiteytyy: *Ei saa puhua suomeksi kovaa* (r. 2). Moitteensa alussa opettaja pysähtyy paikalleen luokan etuosaan, ojentautuu hieman eteenpäin katse kohdistettuna oppilaisiin ja heristää etusormiaan (kuva 2). Koko luokka hiljenee jo tässä vaiheessa (r. 3). Kolmas muistutus (r. 4) tuotetaan retorisesti muistaa-verbin monikon 2. persoonassa kysyvällä intonaatiolla päällekkäispuhunnassa suomeksi jatkavan oppilaan kanssa. Tämä tunnistamaton poikaoppilas jatkaa suomenkielistä selostustaan työn alla olevasta pölystä (r. 5). Rivillä kuusi opettaja muistuttaa uudestaan normista lähes samoin sanoin kuin rivillä kaksi, mutta normaalilla äänenvoimakkuudella. Sama kuuluvasti äänessä ollut oppilas tuottaa vielä epäröintiäänteen (r. 8), mutta ei jatka sen pidemmälle. Matias ilmestyy kameran eteen pelleilemään (kuva 3).

Esimerkissä 2 opettaja nuhteli koko luokkaa normin rikkomisesta prosodisesti kohosteisella hyssyttelyinterjektiolla ja eksplisiittisellä kiellolla. Nämä havainnot ovat linjassa työrauhavaroja tarkastelleiden tutkimusten kanssa (esim. Margutti 2011; Ristevirta 2007; Sahlström 2008). Moitteen kontekstuaalinen kehys muodostui lisäksi muistakin modaliteeteista eli opettajan pysähtyneestä asennosta, konventiонаalisesta sormien heristelyeleestä ja koko luokkaa kohti suunnatusta katseesta.

Opettajapuheessa toistui usein koko kahden vuoden ajan komparatiivi "*hiljempää*", jolla opettaja pyrki hiljentämään oppilaiden suomenkielistä puhetta, ei suinkaan vaintamaan kokonaan. Useimmiten oppilaiden suomenkielinen juttelu oli hyväntahtoista kommentointia, jonka opettaja kuitenkin koki turhana sisältöopetuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Järeimpänä keinona opettaja käytti oppilaan nimen kirjoittamista taululle. Kaikissa näissä tapauksissa suorasukaisen moitteen taustalla oli jo useampi huomautus samasta asiasta: äänekäs suomenkielinen luvaton pulpettipuhe häiritsee jo muuta pedagogisesti orientoitunutta toimintaa luokassa.

Oppilaat innostuvat kohdekielellä puhumisesta hetkittäin, mutta jatkavat sitten suomeksi höpöttämistä. Välillä meteli on niin kovaa, että opettaja joutuu kirjoittamaan, tai ainakin uhkaamaan sillä, pahimman pölyttäjän nimen taululle. Tälläkin on taas hetkitäinen vaikutus. Tässä kohtaa taas mietin, pitäisikö ensikielen käyttö kieltää kokonaan CLIL-tunneilla? Toisaalta, ensikielen käyttö antaa opettajalle tietoa ymmärtämisestä ja lapset taas käyttävät sitä ajattelun apuna. Ehkä parempi keino olisi palkita vielä enemmän kohdekielen käytöstä, samalla jättämättä huomioimatta ensikielen käyttöä. Nyt jo oppilaat tulevat palkituiksi kohdekielistä ilmauksistaan saamalla melko välitöntä palvelua. (30.9.)

Vaikka opettajan toiminnalle on pedagoginen oikeutus (Harjunen 2002), hänen muistiinpanoistaan käy ilmi, että toimintatapa askarrutti eikä hän itse pitänyt keinoa hyvänä. Opettaja oli mielestään ajautunut käyttämään liian jämerää suomenkielisen

puheen rajoituskeinoa ja pohti, millainen positiivinen tukimuoto voisi korjata tilanteen. Opettaja poti syystäkin huonoa omatuntoa. Nykyäänhän oman äidinkielen käyttöä pidetään tärkeänä resurssina merkitysten ymmärtämisen kannalta (Creese & Blackledge, 2011).

4.2 Oppilaiden reaktioita opettajan ohjaileviin vuoroihin

Tässä työssä tarkasteltiin myös oppilaiden reaktioita osana opettajan kohdekielisyiden normista muistuttelevaa työrauhavuoroa. Ristevirran (2007) ja Sahlströmin (2008) tutkimustulosten mukaisesti oppilaat reagoivat yleensä tottelemalla (ks. esimerkit 2 ja 3), toisin sanoen hiljenivät ainakin hetkeksi. Yleistä oli myös se, että jonkin ajan kuluttua oppilaat eivät enää muistaneet noudattaa kielinormia. Kaikki oppilaat eivät aina myöskään reagoineet työrauhapyyntöihin toivotulla tavalla (esimerkki 2). Tältä osin työn tutkimustulokset myötäilevät aikaisempia havaintoja kielinormin sisäistämisestä CLIL-luokkahuoneessa (Jakonen 2016; vrt. Copp Jinkerson 2011 ja Copp Mökkönen 2012). Kiintoisa havainto oli se, että monitoroivan kameran läsnäolo sai oppilaiden käyttäytymisessä aikaan erilaisia, lähinnä kehollisia reaktioita: kameralle ilmoitettiin ja näyteltiin käsimerkkejä, sille juteltiin ja sen edessä keimailtiin. Oppilaat tuottivat performansseja kameran edessä tarkastellen mielellään omaa rooliaan ja mahdollisesti pyrkien keskusteluyhteyteen normia valvovan kameran kanssa. Toisaalta kameran erityislaatuisesta asemasta luokassa kertoo myös Saanan (kuva 1) vakava ilme ja katseen suuntaaminen kameraan opettajan puheenvuoron jälkeen. Seuraavaksi kuvataan oppilaiden reaktioita tarkemmin aineistoesimerkkien avulla.

Esimerkin 2 lopussa Matias reagoi kehollisesti kameran läsnäoloon (kuva 3). Tästä oli osoituksena se, että Matias keskusteli kameran kanssa tehden sen edessä tarkoituksellisen eleen, jonka voisi tulkita valokuvaamista esittäväksi. Hän ei näyttänyt siis pelkäävän, koska tuli juttelemaan suoraan kameralle käsielein ja hyväntuulisesti virnistäen. Voidaan ajatella, että Matias-oppilaan ele toimi itsenäisenä ja merkittävänä kommunikatiivisena resurssina (esim. Kendon 2004) ja ilme taas hänen sisäisen olotilansa ilmaisemiskeinona. Kontekstuaalinen kehys muodostui eleestä, intensiivisestä katseesta ja kasvojen ilmeestä.

Viimeisessä, toisen alkuopetusvuoden alkuun sijoittuvassa esimerkissä (esimerkki 3) kuvataan käsityötunnilla syntynyttä tilannetta, jossa kameraa lähinnä oleva pöytäryhmä käy keskenään suomenkielistä keskustelua. Keskustelun melutason kohotessa opettaja muistuttaa nimenomaan Paavoa kielinormista. Samassa pöytäryhmässä istuva Atte reagoi muistutukseen nonverbaalisti.

104 KOHDEKIELISYYDEN NORMIN OIKEUTUS JA TOTEUTUS
VENÄJÄNKIELISESSÄ CLIL-ALKUOPETUKSESSA

(3) [ei saa pälättää suomeksi] 7.10.

01 OPE Paavo:;

((Paavo vilkaisee opettajaa, hiljenee ja
kääntää katseensa työhönsä))

02 OPE нельзя болтать по-фински:

ei saa pälättää suomeksi:

03 (0.2)

((Atte kääntyy selkensä takana olevaan kameraan
ja irvistää sille samalla rypistäen otsaansa))

#kuva4



Kuva 4. Atte irvistää kameralle

Opettaja aloittaa työrauhasekvenssin puhuttelemalla nimeltä Paavo (r. 1). Hän jatkaa normista muistutteluaan toteamalla, että *suomeksi ei saa pälättää* (r. 2). Venäjässä verbi *boltat* tarkoittaa juuri häiritsevää juttelua, joka on siis suomennettu äänteellisesti samantyyppisellä verbillä *pälättää*. Sekventiaalisesti tähän etujäsenen (rivit 1–2) liittyy kaksi jälkijäsentä, joista molemmat ovat kehollisia. Paavo reagoi välittömästi hiljenemällä sekä kääntymällä käsityönsä puoleen katse siihen luotuna. Kahden sekunnin tauon jälkeen (r. 3) samassa pöytäryhmässä Paavon kanssa istunut Atte taas kääntyy kokonaan selkensä takana olevaan kameraan ja etukumaraudessa asennossa ilmaisee affektia irvistäen kameralle samalla rypistäen voimakkaasti otsaansa (kuva 4).

Molemmat pojat siis tottelivat opettajaa, vaikka vain toista puhuteltiin nimeltä. Paavon välitön suuntautuminen omaan työhönsä osoitti, että hän on tunnistanut itsensä opettajan työrauhapyynnön kohteeksi. Attekin totteli, mutta reagoi hetken päästä kehollisesti. Ilmeily kameralle voidaan tulkita Aten harmitukseksi siitä, että kovaääninen juttutuokio käsitöiden lomassa oli ainakin hetkeksi päättynyt. Tässä kontekstissa Paavon reaktio näyttäytyi kuuliaisuutena opettajaa kohtaan. Paavo

todennäköisesti tiesi, että hänen pitäisi keskittyä omaan käsityöhönsä eikä häiritä kovaäänisellä juttelulla. Atelle oli opettaja huomauttanut jo useita kertoja suomeksi ”höpöttämisestä”. Atte jäi käsittelemään opettajan kieltoa sanattomasti, ja videoanalyysi osoitti hänen reaktionsa ilmentävän affektia.

Kun koulua oli takana puoli vuotta, alkoi kielellinen orientoituminen näkyä äänekkäimpienkin oppilaiden käytöksessä. Tosin opettaja joutui edelleen ohjailemaan heitä päivittäin useita kertoja kielinormin mukaiseen toimintaan. Esimerkissä 3 Paavon välitön vaikeneminen opettajan nimeltä puhuttelun ja *pälättäjäksi* (*baltun*) osoittamisen jälkeen kertovat siitä, että kielinormi oli kuitenkin hyväksytty osana luokan muutakin toimintakulttuuria (Jakonen 2016). Vaikka normi ei kaikkia miellyttänyt (esim. Aten reaktio esimerkissä 3), sen mukaisesti kuitenkin luokassa toimittiin.

Autoetnografisen muistion mukaan ”monitoroivan” kameran saapuminen luokkaan oli aluksi oppilaista jännittävää ja he suhtautuivat jalustalla nauhoittavaan laitteeseen hyvin uteliaasti. Alkukuvauksista kertovien muistiinpanojen mukaan oppilaiden kiinnostus kameraan olisi ollut ohimenevä ilmiö. Jälkikäteen tehty videoanalyysi kuitenkin osoitti, että kamera kiinnosti suurta osaa koko ajan. Sen merkitys myös tuntui muuttuvan. Käsityötunneilla kameran edessä ilmeiltiin ja leikiteltiin enemmän. Jotkut oppilaat ”juttelivat” kameralle aina ohi kulkiessaan, enimmäkseen kehollisesti. He myös usein elehtivät ja ilmeilivät kameralle hieman viiveellä opettajan normista muistuttelun jälkeen.

Esimerkkien aikajärjestys on seuraava: esimerkki 2 on ensimmäisen luokan syksyiltä, esimerkki 3 toisen luokan syksyiltä ja esimerkki 1 toisen luokan keväältä. Voidaan siis todeta, että opettaja muistuttaa normista melko samalla tavalla kahden vuoden aikana.

5 Pohdinta

Tässä työssä tarkasteltiin opettajan ohjailevia ja usein moitteensävyyisiä puheenvuoroja, joiden avulla hän toteutti kielinormia yksikielisyyttä vaalivassa CLIL-opetuksessaan kahden alkuopetusvuoden ajan. Samasta aineistosta on toisaalla (Kaunisto 2016, 2018, 2019) raportoitu myös toisenlaisesta toiminnasta, ei sanktioinnista kuten tässä. Tämän työn tulokset voidaan tiivistää lyhyesti seuraavasti: Kielinormiin sosiaalistuttiin, sen täytäntöönpanosta ei neuvoteltu eikä sitä kohtaan osoitettu kielellisesti erimielisyyttä. Tämä ei kuitenkaan tapahtunut itsestään. Opettajan piti muistutella normista päivittäin kahden vuoden ajan.

Opettajan puheessa toistui useasti fraasi *ei saa pälättää suomeksi*. Tällä tavalla opettaja muistutti sovitusta säännöstä, joka koski nimenomaan julkista diskurssia. Puheoikeuksien salliessa oppilas hyvin todennäköisesti käytti itselleen mukavinta ja helpointa vaihtoehtoa eli keskusteli ikätoveriensä kanssa yhteisellä äidinkielellään. Oppilaat tiesivät myös opettajan ymmärtävän suomea. Kameran läsnäolo luokassa

selvästi ohjasi oppilaita toimimaan kielinormin mukaisesti. Kamera ikään kuin valvoi heitä siitä huolimatta, että sille käytiin osoittamassa affektia tai vain juttelemassa.

Työrauhasekvenssit eivät olleet pelkästään oppilaiden yksityisen suomenkielisen puheen hiljentämiseen suunnattuja vuoroja, vaan kielinormin noudattamiseen palauttavia pedagogisia vuoroja. Kovaäänistä kohdekielistä jutustelua ei opettaja luonnollisesti olisi kieltänyt. Vaikka yksityinen hiljainen suomenkielinen puhe sallittiin, opettaja muistutti kielinormista pedagogisen diskurssin aikana hyvin suorasu-kaisesti eikä pehmentänyt lausumiaan esimerkiksi huumorilla. Oppilaiden pääsään-töinen reagoiminen vaikenemalla saattoi johtua siitä, että heidän kielitaitonsa ei vielä riittänyt kääntämään puhetta oma-aloitteisesti kohdekieliseksi.

Hermeneuttiseen tiedonmuodostumisprosessiin tukeutuva mikroetnografinen lähestymistapa täydentää hyvin perinteistä etnografiaa (esim. Knoblauch 2005), tässä tapauksessa autoetnografiaa. Tutkija-opettajan intensiivinen osallistuminen vuorovaikutuksessa muiden osallistujien kanssa esti häntä näkemästä tarkemmin luokan sosiaalisen todellisuuden dynamiikkaa. Tämän mahdollisti videoanalyysi eli jälkikäteen porautuminen syvällisesti tiettyihin vuorovaikutustapahtumiin. Käännän (2011) mukaan juuri kehollisuus on merkittävä osa luokkahuoneen vuorovaikutuk-sesta. Osallistujien kehollisuutta tarkastelemalla saatiinkin keskiöön oppilaiden asennoituminen kameraa ja ehkäpä koko opettajan keksimää roolileikkiä kohtaan. Näin ollen metodologian valinta suhteessa aidoista vuorovaikutustilanteista kerät-tyyn aineistoon ja tutkimusongelmaan oli toimiva ja vahvasti sisäistä validiteettia. Autoetnografinen kokemusperäinen refleктоiminen puolestaan syvensi ymmärrystä kohdejoukon toiminnasta.

Etnografisen tutkimuksen kipukohta on kuitenkin aina tutkimuksen subjektiivisuus. Toisaalta, se on myös vahvuus. Kameran läsnäolo tunneilla mietitytti kuitenkin koko tutkimuksen ajan tutkija-opettajaa. Hän esimerkiksi pohti, veikö kameran siir-tely ja ylipäättään kuvaaminen samaan aikaan kallisarvoista opetusaikaa. Nikkasen (2019) tavoin pohdinnassa oli useasti myös tutkimusprosessin tavoite: Tehdäänkö tutkimusta käytänteiden parantamiseksi vai muutetaanko tiedostamatta käytän-teitä, jotta vaikutettaisiin tutkimustuloksiin? Käyttikö opettaja työrauhavuoroja hil-jentääkseen luokkaa myös siitä syystä, että halusi nauhalle taltioituvan enemmän venäjänkielistä puhetta?

Oppilaille kameran läsnäolo selitettiin sen personifikaation avulla: kamera ra-kastaa venäjän kieltä ja haluaa sitä luokassa käytettävän. Opettajan muistiinpanot kertovat siitä, että kuormittavasta videokameraa säätelevän tutkivan opettajan työ-s-tä huolimatta hän pyrki ensisijaisesti toteuttamaan mahdollisimman moraalisesti kestävästä CLIL-opettajan työtä kohdekielen mallintajana ja oppilaiden tukijana niin kielellisesti, sisällöllisesti kuin eettisesti (ks. Costley & Gibbs 2006: 91). Tosin opetta-jalle oli varmasti kokemuksen myötä kertynyt hiljaista tietoa siitä, että koulutiensä vasta aloittaneet oppilaat ovat yleensä vastaanottavaisia lähes kaikelle sille, mitä opettaja heiltä ikinä vaatiikaan.

Tutkimuksen rajoitteena on yksipuolisesta kuvauskulmasta videoitu aineisto. Olisi ollut valaisevaa saada kuuluviin ja näkyviin mahdollista kapinoivaa tai muunlaista pulpettipuhetta ja kehollisuutta usean oppilaan taholta. Tämän olisi mahdollistanut vähintään kahdella kameralla ja mikrofonilla kuvattu aineisto. Tutkimustuloksia ei myöskään voi yleistää eikä kuvata systemaattista muutosta (vrt. Pekarek Doehler, Wagner & González-Martínez 2018: 23–24). Videoaineisto oli tähän tarkoitukseen liian suppea.

Luotettavuutta vahvistavat yksityiskohtaiset litteraatit ja niiden kautta tapahtuva vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtainen kuvaus. Videoaineistoa oli myös tullut datasessoissa, mikä myös lisää reliabiliteettia. Videoaineisto ei valehtele, joskaan ei myöskään paljasta kaikkea. Tästä syystä tarvittiin tutkija-opettajan esitietoon ja kokemukseen pohjautuvaa kontekstuaalista tulkintaa.

Vaikka yksikielisyyden normi CLIL-opetuksessa ei ole enää ehdoton, tässä työssä nostettiin esiin pedagogisia argumentteja osittain yksikielisyteen perustuvan kohdekielisyysnormin puolesta. Sosiaalisesti ja kielellisesti monimuotoisissa kielennäköisissä oppimiskonteksteissa kielten limittäinen käyttö olisi ollut perusteltua ja jopa välttämätöntä. Tässä työssä halutaan kuitenkin korostaa erityisesti sitä, että CLIL-tunnit olivat oppilaille, venäjän formaalituntien lisäksi lähes ainoita tilaisuuksia kuulla ja harjoitella kohdekieltä. Kohdekielen ja ensikielen limittäistä käyttöä ei siis pidä soveltaa sellaisenaan, ilman kontekstin huomioimista. Tätä ajatusta tukevat myös viimeaikaiset kaksikieliseen opetukseen suuntautuneet tutkimukset (ks. esim. Jakonen, Szabó & Laiho 2018; Tedick & Lyster 2019).

Kohdekielisyysnormin toteuttaminen on kuitenkin aiheuttanut opettajalle ristiriitaisia tilanteita ja eettisyyden pohdintaa. CLIL-opetuksen tarkoituksena on opiskella erityisesti oppiaineiden sisältöjä siihen vierasta kieltä integroiden. Onkin myönnettävä, että oppilaiden ensikielen laajempi hyödyntäminen opetuksessa olisi varmasti voinut auttaa heitä ymmärtämään paremmin keskeisiä oppisisältöjä. Tässä työssä opettajuus fokusoitui sekä kieleen että sisältöihin. Opettaja oli valinnut CLIL-tuntien sisällöiksi sellaisia teemoja, joita voidaan autenttisissa tilanteissa toiminnan kautta omaksua myös oppilaille vieraalla kielellä. Mahdollisesti syntyneitä tiedollisia aukkoja olisi mahdollista paikata myöhemmin jossakin toisessa yhteydessä.

Kohdekielen normin toteuttaminen toimi paitsi didaktisena työvälineenä myös kielipedagogisena viitekehysenä. Opettajan vallankäyttöä, josta opetuksessa on aina jossakin määrin kysymys, säätelevät sekä hänen institutionaalinen asemansa että opetussuunnitelma. Opettaja ei nykyään kuitenkaan voi käyttää pelkästään asemastaan juontuvia oikeuksiaan luokan ohjaamiseen. Tarvitaan lisäksi opettajan henkilökohtaista auktoriteettia, jota esimerkiksi Harjusen (2002) mukaan kasvattaa sekä selkeä ja jäsentynyt toimintakulttuuri että opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen suhde. Tässä tutkimuksessa opettaja toteutti normia johdonmukaisesti ja avoimesti. Oppilaille oli myös oikeus valita, puhuvatko he venäjää vai ei. Sen sijaan heillä ei ollut valtaa valita kieltä, jota he käyttivät ollessaan opettajan kanssa

tekemisissä. Huoltajille oli tarkasti selvitetty vanhempainilloissa, mitä venäjänkielillä toiminnalla luokassa tarkoitettiin. Näin ollen luottamusta saattoi synnyttää myös oppilaiden kotien hiljainen tuki. Ilman opettajan muistiinpanoja ei olisi käynyt ilmi, kuinka ongelmallisena hän tiedosti pedagogisen vallankäyttönsä. Opettaja koki pakkokeinojen käytön epämukavaksi ja toivoi, että pääsisi tuloksiin positiivisen palautteen kautta. Hän oli tietoinen myös siitä, että ohjasi oppilaitaan epäsuorasti olemaan hiljaa. Oppilaat kuitenkin sosiaalistuivat normiin vähitellen. Aikaisemmissa samasta aineistosta tehdyissä osatutkimuksissa on todettu heidän kielitaitonsa kohentuneen eikä venäjän kielen käyttö tunnu enää pakotetulta.

Tutkimus nostaa esiin tietyn tapauskohtaisen CLIL-kontekstin, jossa yksikielisyyttä perustellaan pedagogisesti. CLIL-opettajan on tärkeää reflektoida omia kielikäytänteitään ja syventää näin ymmärrystään luokahuonevuorovaikutuksesta. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ohjaavat kielitietoiseen eli oppilaiden kaikkea mahdollista kielitaitoa hyödyntävään opetukseen. Tässä tutkimuksessa oppilaiden äidinkielen käyttöä rajoitettiin, mutta samalla kohdekieli tehtiin näkyväksi ja sen käyttöä arvostettiin. Myös tämä on kielitietoista toimintakulttuuria (Opetushallitus 2017). Luokahuoneiden yksi-, kaksi- ja monikielisyysihanteita on kuitenkin aina tarkasteltava erilaisissa yhteyksissä. Joskus rajatussa kontekstissa on syytä ottaa käyttöön kohdekielisyysnormi eikä se tarkoita paluuta yksikielisuuden ihanteeseen laajemmassa kontekstissa. Kieltenopetuksen on joka tapauksessa oltava systemaattista ja tavoitteellista. CLIL-opettajalta tämä edellyttää vaativan sisältöopetuksen lisäksi kielikasvatuksellista otetta.

Kirjallisuus

- Ballinger, S., R. Lyster, A. Sterzuk & F. Genesee 2017. Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 30–57.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto. https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7226/isbn_978-952-476-617-3.pdf?sequence=1.
- Copp Jinkerson A. 2011. Interpreting and managing a monolingual norm in an English-speaking class in Finland: when first and second graders contest the norm. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 27–48.
- Copp Mökkönen, A. 2012. Social organization through teacher-talk: subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class. *Linguistics and Education*, 23 (3), 310–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2012.06.001>.
- Costley, C. & P. Gibbs 2006. Researching others: care as an ethic for practitioner researchers. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 89–98. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070500392375>.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Creese, A. & A. Blackledge 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1196–1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209–224.
- Gierlinger, E. 2015. “You can speak German, sir”: on the complexity of teachers’ L1 use in CLIL. *Language and Education*, 29 (4), 347–368. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1023733>.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Oteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-06-3>.
- Hämeenaho, P. & E. Koskinen-Koivisto 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry., 7–31.
- Jakonen, T. 2016. Managing multiple normativities in classroom interaction: student responses to teacher reproaches for inappropriate language choice in a bilingual classroom. *Linguistics and Education*, 33, 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.11.003>.
- Jakonen, T., T. P. Szabó & P. Laihonon 2018. Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. Teoksessa G. Mazzaferro (toim.) *Translanguaging as everyday practice*. *Multilingual Education*, 28. Cham: Springer, 31–48. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_3.
- Kaunisto, M. 2016. Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions*. AFinLAN vuosikirja 2016. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 65–86. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4195/>.
- Kaunisto, M. 2018. Osallistujaroolit venäjänkielisessä CLIL-opetuksessa: itsevalinnan kautta monenkeskisyyteen? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen, & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma - tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA, 179–201.
- Kaunisto, M. 2019. “Saako mustan tussin?” Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 99–118.
- Kendon, A. 2004. *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knoblauch, H. 2005. Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>.
- Knoblauch, H. & B. Schnettler 2012. Videography: analysing video data as a “focused” ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12 (3), 334–356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>.
- Kääntä, L. 2008. Opettajan arvioivat vuorot oppilaiden toiminnan ohjaillemisen keinoina englanninkielisessä aineenopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 73–106.

- Kääntä, L. 2011. Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannossa luokkahuonevuorovaikutuksessa. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 122–151.
- Lindholm, C. 2016. Keskusteluanalyysi ja etnografia. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 331–348.
- Margutti, P. 2011. Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: when teachers tell students what they do "wrong". *Linguistics and Education*, 22 (4), 310–329. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.015>.
- Markee, N. 2007. The organization of off-task talk in second language classrooms. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis*. London: Palgrave-McMillan, 197–213.
- Moore, P. & Nikula, T. 2016. Translanguaging in CLIL Classrooms. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.) *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 201–221.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Acta Wasaensia nr 194. Språkvetenskap 39. Vaasa: Vaasan yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-237-3>.
- Nikkanen, H. M. 2019. Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. Teoksessa H. Busher & A. Fox (toim.) *Implementing ethics in educational ethnography. Regulation and practice*. Routledge, Abingdon, 379–394.
- Nikula, T. 2007. Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26 (2), 206–223.
- OAJ 2019. Teacher's values and ethical principles. <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/> [luettu 18.12.2020].
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf [luettu 19.4.2021].
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot> [luettu 19.4.2021].
- Opetushallitus 2017. Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf [luettu 19.4.2021].
- Pekarek Doehler, S., J. Wagner & E. González-Martínez 2018. *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 3–36.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Sahlström, F. 1999. *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Uppsala University.
- Sahlström, F. 2008. Ssh! Om hyssjanden i klassrum. *Kasvatus*, 39 (5), 456–467.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpyväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seedhouse, P. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Serra, C. 2007. Assessing CLIL at primary school: a longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 582–602. <https://doi.org/10.2167/beb461.0>.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm 2016. *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Streeck, J. & S. Mehus 2005. Microethnography. Teoksessa K. Fitch & R. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 381–404.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 22 (4), 330–347. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.09.004>.
- Tedick, D. & R. Lyster 2019. *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. New York, NY: Routledge.
- TENK 2009. *Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences and proposals for ethical review*. Finnish National Advisory Board on Research Ethics. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ethicalprinciples.pdf> [luettu 18.12.2020].
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Liite: Litteroinnissa käytetyt merkit (Ks. Stevanovic & Lindholm 2016, 441):

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(0,5)	hiljaisuus sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	sana jää kesken
sana	sanan painottaminen
sa:na	äänteen venyttäminen
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
°sana°	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
€sana€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
↓	nuolen jälkeinen sana/tavu lausuttu ympäröivää puhetta matalammalla äänellä
↑	nuolen jälkeinen sana/tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
>sana<	ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
<sana>	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
(sana)	epäselvästi puhuttu sana
(-)	sana tai tavu, josta ei saatu selvää
(())	kehollinen toiminta
sana	suomennos