

Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 93–112.

Maria Ahlholm

Helsingin yliopisto

Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena

This article focuses on the role of English as a lingua franca (ELF), when it is used by a 9-year-old primary school pupil who has Russian as his first language and Finnish as a second language (F2). The participant had no previous knowledge of English when he started the F2 preparatory class. The data consist of eight lessons that are taken from the Long Second video corpus, video recorded during the pupils' first year after immigration. Based on an ecological systemic frame of reference, the usage of ELF can be understood as part of the language user's self-organizing, when his language system co-adapts to the systemic whole of the preparatory year classroom. The first appearance of an ELF expression is analyzed in its systemic context, and other systemic factors are presented in the form of a table.

Keywords: Finnish as a second language, English as a lingua franca, preparatory class, primary school, co-adaptation

Asiasanat: suomi toisena kielenä, lingua franca -englanti, valmistava opetus, alakoulu, sopeutuminen

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen toimintaympäristönä on alakoulun valmistavan opetuksen monikielinen luokkahuone. Erityistä perusopetukseen valmistavaa opetusta on Suomessa järjestetty 1990-luvun puolivälistä alkaen (Sarsama & Nissilä 2008), ja opetussuunnitelma on laajentunut ja vakiintunut vuonna 2009 (Latomaa 2007; Saario 2012: 21). Opetushallitus suosittelee valmistavan opetuksen järjestämistä kaikille vasta maahan muuttaneille peruskoululaisille, ja kunnat saavat opetuksen järjestämiseen oppilas-kohtaista valtionapua. Tavoitteena on käyttää ensimmäinen kouluvuosi tehokkaasti suomen kielen oppimiseen ja koulunkäynnin perustan luomiseen. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009.) Vastaavan kaltaista yleisopetukseen valmistavaa opetusta järjestetään maahanmuuttajaoppilaille Pohjoismaiden ja Hollannin lisäksi osissa Kanadaa, Sveitsiä sekä Australiaa (Saario 2012: 29–30). Artikkelin yhteiskunnallisena päämääränä on osallistua keskusteluun perusopetukseen valmistavan opetuksen kehittämisestä; tutkimuksellisenä tavoitteena on saada lisätietoa monikielisten resurssien roolista oppimisen tukena (ks. myös Savijärvi sekä Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen tässä julkaisussa).

Artikkelissa kuvataan, miten venäjää ensikielenään puhuva 9-vuotias valmistavan luokan oppilas hyödyntää englantia suomen kielen oppimisen tukena. Kielenoppimisen ensivaiheessa olevan alakoululaisen kielellisiä valintoja tarkastelemalla kuvataan oppijan kielellistä mukautumisprosessia vertaisryhmän kanssa. Esimerkit ovat peräisin Long Second -oppijankielikorpuksista, joka on helsinkiläisen alakoulun valmistavan luokan kouluvuotta kuvaava videoitu ja monikielisesti litteroitu pitkittäisaineisto. Tämän tutkimuksen pääosallistuja ei valmistavalle luokalle tullessaan ollut koskaan opiskellut englantia, mutta hän alkaa valmistavan vuoden aikana tukeutua englannin käyttöön erilaisissa yhteyksissä. Kukaan kyseisen luokan oppilaista ei puhu englantia äidinkielenään, mutta siitä huolimatta englantia käytetään aineistossa taajaan kommunikointikielenä oppilaiden kesken.

Tutkimuksen teoriataustana on kompleksisten systeemien teoria ja metodina diskurssianalyysi. Tutkimus on osa Koneen Säätiön rahoittamaa Long Second -oppijankielikorpushanketta.

2 Ekosysteeminen viitekehys kielenoppimisen tutkimuksessa

Teoreettisesti tutkimus sijoittuu kielenoppimisen tutkimuksen ekologiseen viitekehykseen ja kompleksisten systeemien teoriaan (van Lier 2000; Larsen-Freeman & Cameron 2008). Teoriakehystä kuvataan myös termillä ekosysteeminen teoria, ja se ohjaa tutki-

musmetodina käytettyä diskurssianalyysiä. Koska tätä viitekehystä ei ole aiemmassa suomi toisena kielenä -oppijoiden (tästedes S2) luokkahuonetutkimuksessa juurikaan avattu, esittelen aluksi ekosysteemisen kielenoppimisen tutkimuksen lähtökohtia lyhyen katsauksen avulla, ennen tutkimusasetelman ja metodin kuvaamista.

Luokkahuonetta voi tarkastella ekosysteeminä, jonka kaikki tekijät liittyvät toiminnallisiin sidoksiin toisiinsa muodostaen jatkuvassa muutoksessa olevan, joustavaraajaisen kokonaisuuden. Ekologinen viitekehys on käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa tullut tutuksi muun muassa Bronfenbrennerin (1977) kehityspsykologisen lähestymistavan kautta, kun taas lingvistiseen tutkimukseen systeemiajattelua on ensimmäisten joukossa tuonut Hallidayn (1994) systeemis-funktionaalinen kielioppi, jolla on ollut myös käytännöllinen orientaatio. Muun muassa näistä lähtökohdista, mutta lisäksi Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan ja Bakhtinin dialogismiin ankkuroituen Leo van Lier esitteli kielenoppimisen tutkimukseen sovelletun ekometaforisen viitekehysten (1997, 2000).

Parinkymmenen vuoden aikana ekologiset teoriat ja niiden rinnalla muut kompleksisuusteoriat ovat yleistyneet kielenoppimisen tutkimuksessa (Kramsch & Whiteside 2008; Larsen-Freeman & Cameron 2008: 197–227; Norris & Ortega 2009). Erilaisia kompleksisuusnäkökulmia kielenoppimisen tutkimukseen on esitelty ainakin kaaosteorian (Larsen-Freeman 1997), konnektionismin (Ellis 1998), emergentismin (Ellis & Larsen-Freeman 2006), dynaamisten systeemien teorian (De Bot, Lowie & Verspoor 2007; Verspoor, de Bot & Lowie 2011) ja verkkopohjaisen kielenoppimismenetelmän (Warschauer & Kern 2000) kautta. Cekaite (2006: 34) on todennut, että ekologisesa viitekehyksessä tunnistettu kielenoppimistapahtuman kehollisuus (esim. van Lier 2000: 256) rohkaisee pohtimaan myös multimodaalisen keskustelunanalyysin antia toisen kielen tutkimukselle, ja myöhemmin Cekaite (2012) on myös kehittänyt toisen kielen oppimisen multimodaalista luokkahuoneanalyysiä ekologisesa viitekehyksessä. Kompleksisten systeemien viitekehyksessä kielentutkija tarkastelee heterogeenisiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä rinnakkain, konteksteissaan, ajalliset muutokset huomioiden, ja tutkimuskohteeksi valikoituu usein muutos kahden näennäisesti toisiinsa rinnastumattoman muuttujan välisessä suhteessa (ks. Larsen-Freeman 2012: 205–206). Opettajan toiminta asettuu kompleksisuusnäkökulmasta tehdyssä luokkahuonetutkimuksessa samanarvoiseksi tutkimuskohteeksi muiden systeemin osien kanssa. Myös opettajan auktoriteettiasemaa ja positiivista valtaa voidaan tarkastella systeemisen metodologian kautta: kiinnostavana esimerkkinä Harjusen (2012) tutkimus pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta äidinkielen luokkahuoneessa.

Suomi toisena kielenä -tutkimuksessa kompleksisuusnäkökulma on esillä eri tavoin, sillä toisinaan kompleksisena näyttäytyy kehittyvä kielisysteemi ja toisinaan taas monisyinen vuorovaikutusjärjestelmä. Esimerkiksi dynaamisten systeemien teoriaa soveltaneet Spoelman ja Verspoor (2010) sekä Tilma (2014) lähestyvät suomen kielen op-

pimista nimenomaan kompleksisen lingvistisen systeemin kehittymisen näkökulmasta. Toisenlainen näkökulma muodostuu, jos keskiössä on luokkahuonevuorovaikutuksen kerroksisuus asymmetrisine suhteineen (vrt. Cekaite 2012). Tainion (2007) esittelemä keskustelunanalyttinen luokkahuonetutkimus on ollut lähtökohtana usealle suomi toisena kielenä -tutkimukselle, joissa tarkastellaan luokkahuonevuorovaikutusta systeemisestä näkökulmasta ja nostetaan esiin asymmetrisiä suhteita. Esimerkiksi Lehtimaja (2012) erittelee S2-oppijan osallistumisen välineitä monenkeskisessä luokkahuonekeskustelussa. Epäsymmetrisiä rinnastuksia tekevät myös Merke (2012) etsiessään yhteyksiä suomi vieraana kielenä -oppijan affektin ja kysymyssekvenssin rakenteen välille ja Gustafsson (2012) kuvatessaan valmistavan alakoululuokan istumajärjestyksen ja vuorovaikutuksen välistä riippuvuussuhdetta.

3 Tutkimusasetelma

3.1 Diskurssianalyysi ekologisessa kehyksessä

Diskurssianalyysi on menetelmä, joka ottaa huomioon kielellisen toiminnan sosiaalisen luonteen – puhutaan diskurssin kielellis-sosiaalisesta kaksoiskierteestä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 49–51). Ekosysteemisessä viitekehyksessä kielellinen toiminta sitoutuu kuitenkin myös muuhun kontekstiin: ekologinen validius tarkoittaa sosiaalisen, kielellisen, ajallisen, temaattisen ja artefaktisen kontekstin huomioimista analyysissä (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 241–242). Reduktionismia ja kaksijakoisia joko–tai -asetelmia vältetään ja niiden sijaan tarkasteltavana olevaa ilmiötä kuvataan prosessina ja ympäristöön mukautumisena. Kielenoppimisprosessin alkuvaiheen kriittisinä pisteinä voidaan pitää ainakin hetkeä ennen uuden esiintymän puhkeamista eli tilaa, jossa kaikki kielellisen esiintymän edellytykset ovat olemassa vaikkei esiintymää vielä ole, sekä kielellistä ensiesiintymää. Prosessin jatkuessa esiintymä vakiintuu osaksi kielellistä järjestelmää ja aiheuttaa muutoksia järjestelmän muissa osissa.

Tässä artikkelissa ekosysteemisen tarkastelun yhdistäminen diskurssianalyysiin tarkoittaa sitä, että oppijan diskursiiviset valinnat suhteutetaan monitasoisesti tilanteisiin muuttujiin: toimintaympäristöön, teemaan, osallistujien lukumäärään ja kokoonpanoon sekä aikaan. Keskeiseksi nousee luokkahuonesysteemille tyypillinen muutostyyppi, jota voi ekosysteemistä metaforaa käyttäen kutsua koadaptaatioksi eli yhteissopeutumiseksi (Larsen-Freeman & Cameron 2008: 65–68).

3.2 Long Second -oppijankielikorpus ja osallistajat

Aineisto on peräisin 2010-luvun alussa videoidusta Long Second -oppijankielikorpuksista, jonka litterointi on tätä kirjoitettaessa viimeistelyvaiheessa (oppijansuomen korpuksista ks. Jantunen & Pirkola 2015). Aineistoksi on valittu kahdeksan oppituntia, jotka ajoittuvat valmistavan luokan syyskuusta huhtikuun puoliväliin. Long Second -aineisto jakautuu istumajärjestysten mukaan kahtia: joka viikko on nauhoitettu yksi tunti ryhmätyöpöydän ääressä ja yksi tunti pulpettijonoissa. Gustafssonin (2012) havaintojen mukaan tuntien sosiaalinen vuorovaikutus on hyvin erilaista, koska istumajärjestys säätelee sekä keskustelun määrää että genrejä. Istumajärjestyksillä on niin keskeinen rooli sosiaalisen toiminnan säätelyssä, että viitataan niihin termillä sosiaalimuoto. Tähän otokseen on nostettu kuusi ryhmätyötuntia ja kaksi pulpettijonotuntia alla olevan kuvan havainnollistamissa sosiaalimuodoissa, molemmat kahdella kameralla yhtaikaa kuvattuina.



KUVA 1. Luokahuoneaineiston kaksi erilaista sosiaalimuotoa.

Valituille tunneille osallistuu yhteensä kuusi oppilasta ja heidän lisäksi tunneilla on läsnä yhdestä kolmeen aikuista. Osallistuvista oppilaista viisi oli muuttanut Suomeen ja pääkaupunkiseudulle aineiston kuvaamista edeltävänä kesänä, ja yksi muutti kesken aineistonkeruun, joululoman aikana. Kohdeosallistuja on 9-vuotias venäjää äidinkielenään puhuva poika, jota kutsun tässä Vadimiksi. Hän on käynyt koulua Virossa kaksi vuotta ennen Suomeen muuttoaan. Hän on tietävästi osallistunut viron kielen opetukseen aiemmassa koulussaan mutta ei aktiivisesti käytä viroa luokan vironkielisten oppilaiden kanssa. Muut osallistajat ovat

- 11-vuotias Venäjältä muuttanut Pavel
- 11-vuotias Virosta muuttanut Jaan
- 12-vuotias Virosta muuttanut Emma
- 12-vuotias Virosta muuttanut Romet
- 7-vuotias Angolasta muuttanut portugalinkielinen Paulo

Kielen valintaa – sitä, puhutaanko suomea, venäjää, viroa vai englantia – on tätä artikkelia varten havainnoitu ensisijaisesti litteraateista ja sen lisäksi tarpeellisin osin videoilta. Long Second -litteraatteihin on annotoitu puheenvuoron kieli tai kielet, silloin kuin ne ovat selvästi jotakin muuta kuin suomea. Esiintymät on poimittu tekemällä litteraattien annotointiraidalle haku, jolla on saatu esiin kaikkien osallistujien englanninkieliset vuorot. Näistä on vielä etsitty erityiskiinnostuksen kohteena olevan osallistujan englanninkieliset vuorot tarkempaan analyysiin. Näin rajautuvasta aineistosta on laskettu ilmausten kokonaismäärä; laskemista on käytetty laadullisen diskurssianalyysin tarpeisiin osoittamassa ilmiöiden suuruusluokkia ja suhteita, ei täsmällisessä kvantifointitarkoituksessa. Kielen valinnan lisäksi on selvitetty kunkin tunnin sosiaalinen rakenne (läsnäolijat, sosiaalimuoto) ja työtävät, käsitellyt teemat, analyysiin valikoituneiden keskusteluiden diskurssirakenteet, pääosallistujan kielen valinnat ja hänen toimintaansa liittyvät puhekumppanin valinnat.

3.3 Tutkimusongelma

Päättökysymyksenä on selvittää, miten ja missä tilanteissa Vadim alkaa vuorovaiikutuksessaan tukeutua englannin kieleen. Kutsun luokassa puhuttavaa englantia myös lingua francaksi (ELF), koska kielimuoto täyttää yleisen lingua franca -englannin määritelmän: kyse on kansainvälisestä ei-natiivien puhumasta, kommunikoinnin mahdollistavasta englannista, jolla on oma kielioppi ja omat konventiot (Cook & Singleton 2014). Diskurssianalyysin kautta vastaan seuraaviin alakysymyksiin:

1. Mitä kielivalintoja Vadim tekee ensimmäistä ELF-ilmausta edeltävällä tunnilla?
2. Millainen on vuoden ensimmäinen taltioitu ELF-ilmaus?
3. Miten kontekstimuuttajat vaikuttavat ELF-ilmausten käyttöön?

Ensimmäisellä alakysymyksellä selvitän tutkittavana olevan prosessin, Vadimin ELF-ilmausten käytön, kieliekologisesti ensimmäistä löydettävissä olevaa kriittistä pistettä, ”hetkeä ennen”, ja toisella alakysymyksellä toista kriittistä pistettä, ensiesiintymää. Kolmas alakysymys selvittää sosiaalisen kontekstin muuttujien vaikutusta ELF-ilmauksiin: tässä tapauksessa on tarkasteltu puheenvuorojen määrää, puhekumppaneita, tuntien

sosiaalimuotoa, teemaa ja työtapaa. Kielenvalintaa ja ELF-vuorojen kieltä tarkastellaan suhteessa näihin.

3.4 Osallistujien kielelliset resurssit

Vadimin englannin kielen käyttö nousi tutkimuskohteeksi yllättävyytensä vuoksi. Valmistavan luokan olemassaolo ja opetus tähtää yksiselitteisesti suomen kielen vahvistamiseen. Vadimin kotona puhuttiin yksinomaan venäjää, eikä hän ollut aloittanut vielä koulussa englannin kielen opiskelua. Kuitenkin englannista kehittyi hänelle vuoden aikana tärkeä vuorovaikutuksen tuki.

Vanhempien osallistujien ELF-tausta on vahvempi kuin Vadimin. Pavel kertoo kotonaan käyttävänsä venäjän lisäksi jonkin verran englantia isäpuolensa kanssa, ja hän puhuu useilla nauhoitteilla englantia myös itsekseen, suuntaamatta puhettaan kenellekään läsnäolijoista. Romet puolestaan puhuu viroa äidinkielenään, mutta hän on ennen Suomeen muuttamista asunut vuoden verran Etelä-Euroopassa ja käynyt siellä jonkin aikaa englanninkielistä koulua. Lisäksi hän puhuu jonkin verran venäjää – ja voisi keskustella Pavelin kanssa venäjäksiin joistakin teemoista, mutta sitä tapahtuu melko harvoin verrattuna ELF-tyyppisen englannin puhumiseen. Myös toinen vironkielinen poika, Jaan, osallistuu ELF-keskusteluihin, vaikka hän on vähäpuheisempi kuin edellä kuvatut kaksi osallistujaa. Vironkielinen Emma ei osallistu englanniksi käytävään keskusteluun, vaikka toisinaan naurahtamalla tai kommentoimalla osoittaa ymmärtäneensä keskustelujen kulun. Viidestä ydinosallistujasta nuorimpana Vadim on ainoa, joka näyttää aluksi jäävän täysin ulkopuoliseksi ELF-puheesta. Keväällä ryhmään saapunut portugalinkielinen Paulo ei osaa englantia eikä yritä ilmaista itseään englanniksi.

Luokan kielellisessä vuorovaikutuksessa suomen ja ELF-puheen jälkeen kolmanneksi eniten ajallista tilaa vie vironkielinen puhe, jota kaikki kolme viroa äidinkielenään puhuvaa osallistujaa käyttävät keskenään. Vadim on muuttanut Suomeen Virosta, mutta hän ei tavallisesti osoita ymmärtävänsä vironkielistä puhetta eikä tee yrityksiä osallistua siihen. Vadimilla on kuitenkin mahdollisuus käyttää myös venäjää vuorovaikutuksessa toisen venäjänkielisen pojan kanssa mutta myös luokan vanhimman pojan kanssa. Tutkituilla tunneilla esiintyvät opettajat eivät osoita ymmärtävänsä venäjää eivätkä viroa. Kommunikoinnissa aikuisten kanssa Vadim ei siksi voi hyödyntää äidinkieltään – vironkielisillä äidinkielen nojautuminen sen sijaan toisinaan toimii.

ELF mahdollistaa vuorovaikutuksen myös opettajien kanssa, sillä vaikka he ovat päättäneet olla puhumatta englantia, he eivät voi salata sitä, että he kuitenkin ymmärtävät. Näin ollen viestintä tavallisesti onnistuu, kun apuna käytetään ELF-muotoja. Vuorovaikutuksen mahdollistajan roolin lisäksi englannilla on aineistossa omaleimainen, sosiaalstava tehtävä, joka tulee esiin erityisesti poikien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. ELF ottaa luokan vuorovaikutuksessa näkyvän tilan, koska se on luokan vanhim-

pien poikien puheessa vahvasti läsnä kielenkäytön resurssina ja sosiaalisen toiminnan välineenä – ei ainoastaan välttämättömän viestinnän tukena vaan myös kielellisen leikkittelyn ja sanailun keinona. Vadimin näkökulmasta ELF-tarjouman hyödyntäminen on yksi koadaptaation muoto ja osoitus kielellisestä sosiaalistumisesta.

4 ELF-ilmausten emergoitumisen kontekstit

4.1 ”Hetki ennen”

Tilanne ennen kielellisen ilmauksen puhkeamista on merkityksellinen, koska ekosysteemisen ajattelun mukaisesti voidaan olettaa, että kaikki edellytykset uudelle esiintymälle ovat jo systeemissä näkymättöminä olemassa ja valmiina. Tarkastelemalla kontekstia sellaisena kuin se ilmenee ennen ensiesiintymää, voidaan mahdollisesti käsittää jotain uutta ilmauksen syntyyn johtavista tekijöistä. Kuvaan ”hetkeä ennen” taustoittaakseni seuraavaa kriittistä pistettä, joka on ensiesiintymä.

Syyskuun lopussa ryhmä on käynyt koulua noin kuusi viikkoa, ja viestintäroolit ovat alkaneet hahmottua: Romet (12) ja Pavel (11) ottavat kielellisesti muita enemmän tilaa. Heidän keskinäinen kommunikointikielensä on englantia. Viroa puhuva kolmikko erottuu kielellisesti omaksi ryhmäkseen (Romet, Emma 12, Jaan 11), ja heitä yhdistää kielen lisäksi ikäoveruus. Vastapainoksi ei muodostu venäjää puhuvaa kaksikkoa, vaikka siihen olisi mahdollisuus (Pavel 11, Vadim 9), vaan venäjän puhuminen poikien kesken on satunnaisempaa ja usein nuoremman puhujan aloitteiden varassa. Sen sijaan Rometista ja Pavelista muodostuu vahva englantia puhuva kaksikko, johon Jaan liittyy löyhemmin mutta selkeästi. Emma pysyy hiljaisena sivustaseuraajana suhteessa englanttiin, mutta hän osoittaa kuitenkin ymmärtävänsä puheen esimerkiksi naurahdamalla. Toisin kuin viroa tai venäjää puhumalla, englantia puhumalla saa palautetta myös opettajalta ja avustajalta. Viro ja venäjä ovat tapoja sulkea muu ryhmä kommunikoinnin ulkopuolelle, kun taas englantia on toimiva kommunikointiväline melkein joka suuntaan. Se sulkee kuitenkin tehokkaasti ulkopuolelle ryhmän nuorimman jäsenen Vadimin, joka ei osaa englantia. Vadimin ulkopuolisuus on kärjistyneenä näkyvässä ensimmäisellä tarkasteltavaksi valitulla tunnilla. Seuraavaan esimerkkiin on tiivistetty narratiivi ensimmäisestä tunnista, kirjoitettuna Vadimiin keskittyvän observoijan näkökulmasta.

- (1) Esimerkki: Observoijan narratiivi aineiston ensimmäisestä tunnista

Tunti on nauhoitettu ryhmätyöpöydän ääressä ja piirrosten teemana ovat dinosau-
rukset. Työtapa suosii informaalista keskustelua vertaisryhmän kanssa, ja teema virittää

ajoittain innostunutta keskustelua. Opettaja ohjailee puhetta tehden suomenkielisiä memorointikysymyksiä luokan retkestä dinosauruskäyttelyyn.

Pavel puhuu dinosauruksia piirtäessään englantia myös toimintaansa jäsentävässä yksinpuhelussa. Vadim puhelee tunnilla jonkin verran venäjäksi samalla kun piirtää ja värittää omaa dinosaurustyötään huomattavan innokkaasti. Vironkieliset oppilaat keskustelevat keskenään viroksi.

Vadim haluaa näyttää työtään toisille ja nostaa sitä toistuvasti nähtäväksi. Hän toteaa venäjäksi, että työskentely on *'kivaa'*. Toisessa repliikissä Vadim vähättelee retorisesti omaa työtään sanoen *'en(hän)minä ole taitelija'*, mihin Pavel vastaa epäodotuksenmukaisesti *'olen kanssasi samaa mieltä'*. Myös Vadimin toiseen omaa työtä retorisesti vähättelevään kommenttiin *'minun muistuttaa enemmän jänistä kuin (dinosaurusta)'* Pavel kehumisen sijaan yhtyy, puhkeamalla hillittömään falsettiseen tekonaurokohtaukseen, joka kestää yli 10 sekuntia.

Tunnilla tapahtuu haveri, jossa Romet heittää muovisen dinosauruskäytännön Pavelin silmään ja Pavel voikkii pitkään pidellen silmäänsä. Vadim ratkaisee tilanteen yhdellä suomen kielen sanalla: hän sanoo Rometille käskävästi *anteeksi* ja osoittaa kädellä Rometista Paveliin. Hämmäntynyt Romet tottelee Vadimia ja pyytää anteeksi.

Myöhemmin Romet arvostelee venäjäksi dinosauruksen taustaa maisemoivalle Vadimille työkeällä äänellä *'noin sinä et tee hyvin'*, mutta poika jatkaa työtään todeten *'minäpä teen vielä paremman'*.

Vadim on ryhmätunnin viidestä oppilaasta ainoa, joka saa työnsä yksityiskohtia myöten valmiiksi ajallaan. Hän saa teoksesta runsaat kehuja aikuisilta, mutta ei vanhemmilta luokkatovereiltaan, jotka eivät ole huomaavinaanakaan työn valmistumista. Suomen kielellä Vadim sanoo tunnin aikana yksittäisiä sanoja, kuten värien nimiä, *kiitos* ja *anteeksi*. Pisin hänen käyttämänsä suomenkielinen ilmaus on *minä valmis*.

Vadim pyrkii vertaiskontaktiin venäjän kielellä, mutta Pavel viestii englanninkielisellä yksinpuhelullaan suuntautuvansa pois päin Vadimista. Ne muutamat tilanteet, joissa Vadim saa palautteen Pavelilta, ovat luonteeltaan ironisia; silti Vadim osoittaa solidaarisuutta Pavelille komentamalla välikohtauksen jälkeen luokan vanhinta ja äänekkäintä poikaa anteeksipyyntöön. Välikohtauksessa kasvonsa menettänyt Romet esittää lopputunnista Vadimille perusteettoman tylyn kommentin tämän piirroksista. Vaikka aikuiset kehuvat Vadimin työtä ja toimintaa, vertaisryhmä sulkee hänet kielenkäytön keinoin ulkopuolelle valitsemalla joko viro tai englannin.

4.2 Ensiesiintymä

Syyskuun jälkeen ollaan reilun parin viikon kuluttua samassa ryhmätyöasetelmassa, ja tällöin Vadimilta on taltioitu ensimmäiset englanninkieliset sanat. Long Second -hankkeen kuvaajat pitivät lokikirjaa, ja ensimmäinen kuvaajan lokiin kirjaama havainto Vadimin englannin puhumisesta on pari päivää myöhemmin, 20/10. Videolle taltioituneet esiintymät (yhteensä 11 yksittäistä ilmausta 18/10) olivat jääneet lokikirjan pitäjältä kirjaamatta, mutta litteraatissa ne tulevat selvästi esille. On ilmeistä, että poika on juuri näihin aikoihin, syyslukukauden puolivälin tienoilla, alkanut tukeutua ELF-ilmauksiin.

Ensimmäinen havaittu ELF-ilmaus on kaksikielinen yhdyssana *home-eläin* [houm eläin] 'koti-eläin'. Litteraattiesimerkissä (2) kuvataan ilmauksen esiintymiskon- tekstia. Opettaja aloittaa tunnin ryhmätyöpöydän ääressä jutustellen syyslomaan liit- tyivistä Viron-matkoista ja kysellen lapsilta, keiden luona he kotikaupungeissaan käy- vät lomalla. Litteraatissa viron- ja englanninkielisiä vuoroja ei ole suomennettu, mutta venäjänkielisistä vuoroista on näkyvissä Long Second -litteroijan tekemä käännös. Ha- kasulkeissa oleva erisnimi on muutettu tässä yleisnimeksi. Pitkien taukojen kestot on tähän litteraattiin jätetty sulkuihin näkyviin. Litterointikonventiot on esitelty artikkelin lopussa.

(2) Esimerkki Home eläin – poro

- 01 Ope-B kuka asuu [kotikaupungissa]
 02 Vadim a?
 03 Ope-B kuka asuu [kotikaupungissa]
 04 Vadim чё потом
mitä sitten
 05 Pavel псс (.) я сам не знаю
pss, minä en itsekkään tiedä
 06 aan kes elab sul [kotikaupungissa]
 07 Ope-B hei kuka se onko sielä isoäiti isoisä
 08 Romet два- (.) ба- (.) бушка (0.9) ну кто там
kaksi- iso- äiti (0.9) no keitä sielä on
 09 Vadim aa
 10 Vadim кuu (1.1) ä
 11 Romet скажи меня я скаса ему
sano minulle minä sanon hänelle
 12 Vadim ну где бабушка и одна тётя и много друзей xxx
 (0.7) и один (.) папа
no missä on isoäiti ja yksi täti ja paljon ystäviä hhh
 (0.7) ja yksi isä
 13 Pavel ННН
 14 Romet aa. (.) у- kaksi:: isoäiti::, (.) yksi. (.) ää
 15 Ope-B nii-i
 16 Ope-B isoisä vai
 17 Pavel shhh kaa (0.9) mkh
 18 Romet joo (.) ja:: paljon söp- (.) paljon:: (.) kaveri
 19 Ope-B nii::n kaverit jäi si::nne kaverit saa tulla Suomeen
 katsomaan sinua sitte kyllä ne laivalla pääsee
 helposti joo [luokkatoverilla] tuli mikä sulla tuli vika kun
 sinä olit sin-
 20 Vadim ja yksi isä (1.3) ja poro
 21 Ope-B yksi isä on sielä (vai)
 22 Ope-B POroo.
 23 Pavel ÄНÄ hä hhh hähä (.) ähhh
 24 Emma poro hahaha
 25 Apu-A ohohhoo,

26	Apu-A	mikä on poro	
27	Ope-B	a-haa	
28	Emma	(a kust,) (.) näed see garderoob seal	
29	Apu-A	mikä on poro	
30	Jaan	hirvi	
31	Apu-A	eläin vai	
32	Pavel	ÄHHH	
33	Apu-A	a:i	
34	Ope-B	(täällä yks) heh heh	
35	Apu-A	mheh heh heh	
→	36	Emma	poro istme all
→	37	Vadim	home eläin
	38	Ope-B	mikä
	39	Vadim	home eläin
	40	Ope-B	kotieläin MINKäläinen
	41	Apu-A	kotieläin
	42	Jaan	minulla (.) minulla on karhu (.) minulla on karhu
	43	Apu-A	poro:: kotieläimenä

Vadimin ensimmäisen ELF-ilmauksen emergoitumista edeltää keskustelussa pitkähkö kehittelyjakso (rivit 1–36). Tilanteeseen vaikuttaa myös sosiaalimuoto ryhmätyöpöydän ääressä, jossa vuorovaikutus on informaalimpaa kuin pulpettijonoissa. Institutionaalista kontekstista muistuttavat opettajan läsnäolo ja suorat kysymykset. Kehittelyjakson aikana ryhmä keskustelee tunnepitoisesta aiheesta, johon poika näyttää aluksi olevan haluton osallistumaan. Ratkaisevana vuorovaikutuksen tukena on kuitenkin vanhemman oppilaan omaehtoisesti tarjoama tulkin rooli, jonka avulla Vadim tuottaa kuvauksen kotimaahan jääneistä sukulaisista. Tulkki jättää kääntämättä loppuosan *’yksi isä’*, ja Vadim tuottaa sen vielä itse suomeksi, yllättävän ja ehkä vitsiksi tulkittavan lisäyksen kera: *ja yksi isä ja poro* (rivi 20). Keskustelu porosta laukaisee tunnelman, mutta se laukaisee myös Vadimin ELF-ilmauksen. Huomion keskipisteeseen ajaututtuaan ja hyvän vitsin kertomisen jälkitunnelmassa Vadim tuottaa ensimmäisen englanninkielisen sanansa rivillä 37: *home eläin*. Opettajan hämmästellessä sitä hän toistaa sanan uudelleen rivillä 39.

Sanana *home eläin* on erikoinen sekä muodon että käytön puolesta. Muodon puolesta siinä on kyse suomenkielisen yhdyssanamuotin määräiteosan vaihtamisesta englanninkieliseksi, jolloin tuloksena on eräänlainen spontaani käännöslaina suomen kielestä, joskin puolittainen. Käytön puolesta erikoista on se, että tässä vaiheessa syksy *koti* on ollut esillä moneen kertaan eri muodoissa, muun muassa päivittäin sanassa *kotiläksy*, ja myös termi *kotieläin* on ollut oppitunneilla esillä. Voidaan myös olettaa, että toistuvuuden, lyhyiden ja affektisen sisällön vuoksi *koti* yksi helpoimmin muistettavista sanoista.

Ensimmäisen ELF-ilmauksen puhkeamisen voi kuitenkin ymmärtää Vadimin kielellisen sosiaalistumiskehityksen vaiheena, yhteissopeutumisenä tai koadaptaationa

(Larsen-Freeman & Cameron 2008: 67). Vadim tuottaa tässä tilanteessa ensimmäisen kerran ilmauksen kielellä, josta hänet on aiemmin suljettu ulos. Vanhemman pojan tulkin rooli vaikuttaa tilanteisesti vahvalta ärsykkeeltä: Vadim joutuu kommunikoimaan ilmeisen epätäydellisen tulkin kautta ja korjaamaan itse tämän tuotosta. Hän on kuitenkin viestijä, joka kykenee yhden sanan avulla kertomaan suomeksi tunnin hersyvimmät naurut kirjoittavan vitsin – mikäli kyse on vitsistä – väittämällä, että häneltä jäi kotimaahan poro. Herkän tunnelman laukaiseminen yllättävällä vitsillä vahvistaa Vadimin toimijuutta, ja ELF-ilmaus alleviivaa sitä lisää. Hänen viestintäänsä ei voi ryhmässä ohittaa eikä hänen vuorojaan pidä kääntää puolihuolimattomasti, vaan hänet on otettava vakavasti.

Samassa keskustelussa hiukan myöhemmin Vadim osoittaa jälleen vähäeleisen kielellisen kontribuution kautta, miten tärkeä teko vuorovaikutukseen liittyminen sosi-aalisessa ympäristössä on, vaikka se tapahtuisi kielellisesti minimaalisin ilmauksin (esimerkki 3).

(3) Esimerkki: Yea

01	Apu-A	Vadim onko tämä poro
02	Ope-B	onko ihan totta
03	Vadim	yea

Rivillä 3 Vadim osoittaa englannin tapaan äännetyllä ilmauksella olevansa osa luokan ELF-keskustelijoiden joukkoa. Kommentti on näennäisesti suunnattu kouluavustajalle ja opettajalle. Heille Vadim olisi tosin osannut vastata myös vaihtoehdoilla *on/joo/kyllä*. Katkelma liittyy aiempaan esimerkkiin (2), ja kontekstin vuoksi sen voi tulkita olevan suunnattu vanhemmille luokkatovereille. Englanninmukainen ääntäminen on irtiotto Vadimin aiemmasta hiljaisen oppilaan linjasta.

Myös seuraava esimerkki (4) on peräisin samalta tunnilta 18/10, jolloin ensimmäinen ELF-havainto on tehty. Sitä edeltää osallistujien spontaani lauluhetki, jossa toistellaan ilmausta *give me, gimme*. Tunnin lopussa pelataan noppapeliä, ja katkelmassa Vadim pyytää itselleen noppaa – ensin venäjäksi (rivi 1), sitten englanniksi (rivi 4).

(4) Esimerkki: Give me, give me

01	Vadim	дайте мне кубик <i>antakaa minulle noppa</i>
02	Jaan	(falling)
03	Pavel	ho ho ho hohoo
04	Vadim	give me, (1.1) give ME
05	Pavel	hohhh
06	Ope-B	Vadimin vuoro

Osasyynä ELF-puheen ilmenemiseen valmistavassa luokassa voinee pitää suomenkielisen vertaisryhmän puuttumista. Jos luokassa olisi yksikin suomenkielinen lapsi pelaamassa noppapeliä, olisi ilmaus *anna mulle* yksi arkipuheen toistuvimpia konstruktioita. Tarkasteltavassa luokahuonesysteemissä pyyntö esitetään kuitenkin tavallisesti englanniksi, ja sen vuoksi Vadimin turvautuminen usein kuultuun fraasiin, jota siis edellä oli myös laulaa hoilotettu, on odotuksenmukaista.

Samalla tunnilla on vielä seitsemän muuta ELF-ilmausta Vadimilta. On selvää, että *home eläin* seuralaisineen eivät ole sattumanvaraisia lipsahduksia, vaan kielenkäyttäjän vuorovaikutussysteemi on ajautumassa tilaan jota Larsen-Freeman ja Cameron (2008: 61–62) kutsuvat kriittisen pisteen jälkeiseksi uudelleenjärjestäytymiseksi (e. *self-organization*). Tila, jossa uudet ilmaukset syntyvät, ei ole kehittynyt tyhjiössä, vaan kielenkäyttäjän systeemi on koadaptoitunut systeemissä vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien systeemien kanssa. Ympäröivä kielellis-sosiaalinen konteksti on ruokkinut yksilön kielellistä järjestelmää, ja mukautumisen kautta yksilön järjestelmä on ajautunut muutokseen.

4.3 Kontekstimuuttujien vaikutus ELF-ilmauksiin

Tässä luvussa tarkastellaan, miten sosiaalisen ja temaattisen toimintaympäristön kontekstimuuttujat vaikuttavat kohdeosallistujan – ja koko ryhmän – ELF-ilmausten esiintyvyyteen. Taulukosta 1 ilmenevät englannin puhetilanteiden sosiaaliset muuttujat: tunnin aika ja sosiaalimuoto, osallistujat, tema ja työtapana. Viimeiseen sarakkeeseen on merkitty Vadimin ELF-vuorojen lukumäärä suhteessa kaikkien osallistujien yhteenlaskettuun ELF-vuorojen lukuun.

TAULUKKO 1. Pääosallistujan ELF-vuorojen lukumäärä aineiston eri tunneilla. Ope-A/Ope-B viittaavat vakituisiin opettajiin, Apu-A/Apu-B vakituisiin avustajiin, Ope-S sijaisopettajaan ja Apu-S sijaisavustajaan.

Pvm	Sosiaalimuoto	Osallistujat	Teema	Työtapana	ELF-vuoroja Vadim/kaikki
27/9	ryhmä	Vadim, Pavel, Roman, Emma, Jaan, Ope-B, Apu-A, Apu-B	Dinosaurukset	Itsenäinen askartelu; sanaston systemaattinen läpikäynti keskustellen	0 / 121
18/10	ryhmä	Vadim, Pavel, Roman, Emma, Jaan, Ope-B, Apu-A, Apu-B	Kotimaa ja kotieläimet; mitä eläimet syövät	Opettajajohtoinen keskustelu; yhteinen peli.	11 / 97

27/10	pulpetti	Vadim, Pavel, Romet, Emma, Ope-A, Jaan (myöhässä)	Suomen sanojen rakenne: genetiivi ja astevaihtelusaantöjä.	Frontaaliopetus, opetuskeskustelu	3 / 84
10/11	ryhmä	Vadim, Jaan, Romet, Emma, Pavel (myöhässä), Apu-A	Isänpäiväkorttien valmistus	Itsenäinen askartelu; ApuA keskustuttaa isänpäivästä ja sen vietosta	8 / 62
15/11	ryhmä	Vadim, Romet, Jaan, Emma, Pavel, Ope-B Apu-A	Kotieläinteeman jatkoa: lehmä; kysymyksen muodostaminen; langoista eläimiä	Oppilaat tekevät kysymyksiä toisilleen ohjatusti; askartelua	20 / 246
17/11	pulpetti	Vadim, Jaan, Emma, Romet, Opea, Apu-A, Apu-B	Viidakko	Kertomus, piirtäminen, puhekuplien suunnittelu; itsenäistä työtä ja frontaaliopetusta	8 / 45
28/2	ryhmä	Vadim, Jaan, Romet, Pavel, Emma, Paulo, Ope-B, Apu-S	Vatsa, ruoansulatuskanava	Itsenäinen piirrostehtävä; sanaston systemaattinen läpikäynti keskustellen	12 / 273
10/4	ryhmä	Vadim, Romet, Pavel, Paulo, Ope-S, Apu-S	Sananselittämisspeli	Alias	17 / 70

Taulukon 1 perusteella voi todeta, että Vadimin ELF-puhunnosten määrä tuntia kohden vaihtelee nolasta kahteenkymmeneen, ja koko ryhmän ELF-puhunnosten määrä vaihtelee 45:n ja 273:n välillä. Kun puheenvuoroja tuntia kohden on kaikilla puhujilla yhteensä keskimäärin 1500, voi ELF-puheen karkeasti arvioida muodostavan kymmenen prosenttia osallistujien puheesta; tällainen arvio vastaa nauhoittajan arkikokemusta mutta on kuitenkin äärimmäisen karkea, koska laskutoimituksessa ei voi ottaa huomioon puheenvuorojen pituuksia eikä esimerkiksi puheenvuorojen genreä.

Sosiaalimuoto vaikuttaa ELF-ilmausten esiintymiseen siten, että tarkastelluilla pulpettijenotunneilla ELF-ilmauksia esiintyy suhteellisen vähän. Syynä voi pitää pulpettituntien vähäisempää monenkeskistä vuorovaikutusta ja opettajajohtoisempaa työtappaa, johon kuuluu systemaattisesti suomen kielessä pitäytyminen. Samaan vähäisen ELF-puheen ryhmään kuuluu kuitenkin myös yksi ryhmätyöpöytä (10/11), jolloin askarrellaan pöydän ääressä isänpäiväkortteja. Isänpäiväkorttitunnin vähäiselle ELF-vuorovaikutukselle on muutamia selityksiä: Opettajan sijaisena toimiva avustaja on eksplisiittisesti syksyn kuluessa usein todennut, että hän ei osaa eikä ymmärrä englantia. Ryhmätyöpöytä on myös tavallista pienempi, jolloin avustaja on lähempänä oppilaita ja voi johtaa keskustelua intensiivisemmin. Kolmas syy tunnilla vähäisempään ELF-puheeseen on eniten englantia viljelevän pojan, Pavelin myöhästyminen tunnilla.

Myöhästyjä ei pääse määrittelemään puheenaiheiden valintaa ja vuorovaikutuksen laatua yhtä vahvasti kuin ne, jotka ovat alusta asti mukana.

Tunneista kuusi ajoittuu syyslukukauteen ja kaksi kevätlukukauteen. ELF-puheen määrä ei vähene ainakaan alkukevästä (28/2). Videoiden ja litteraattien lähempi tarkastelu osoittaa tosin laadullisia eroja syksyn ja kevään ELF-puheessa sekä kohdeosallistujalla että koko ryhmällä, mutta siihen ei tämän artikkelin puitteissa ole mahdollista paneutua. Viimeinen tarkasteltu tunti on nauhoitettu 10/4, ja tällöin ELF-puhetta on vähän, vaikka nyt istutaan ryhmätyöpöydässä ja pelataan. Opettaja ja avustaja ovat miespuolisia sijaisia, jotka toisissa yhteyksissä ovat käyttäneet lasten kanssa englantia huolettomammin kuin ryhmän vakituiset opettajat. ELF-puhetta suitsii kuitenkin työtapa: neljän pojan pikkuryhmä pelaa sananselityspeliä Aliasta ja vain suomi on sallittu pelin selityskielenä. Silti pääosallistuja Vadimin osalta viimeinen tunti on aineiston toiseksi tuotteliain ELF-tunti, koska hänellä on jopa 17 ELF-merkintää tunnin aikana. Enemmän merkintöjä hänellä on vain 15/11 nauhoitetulla ryhmätyötunnilla (20 merkintää). Vadimin kannalta suurin ELF-puhetta esiin houkutteleva tekijä näyttää olevan erityisesti kahden vanhemman luokkatoverin, Rometin ja Pavelin läsnäolo, ja koska he ovat paikalla myös viimeisellä tunnilla, eivät Vadimin ELF-puhetta pitele edes pelisäännöt.

Englantia vähentävinä tekijöinä voidaan pitää

- pulpettijenotyöskentelyä
- opettajajohtoisuutta
- englantia osaamattoman aikuisen intensiivistä läsnäoloa
- englantia eniten käyttävien osallistujien poissaoloa tai myöhästymistä tunnilta
- pelillistä työmuotoa, joka sallii vain suomen kielen.

Englantia lisäävät samat tekijät, jotka lisäävät vuorovaikutusta muutenkin, nimittäin

- informaali vuorovaikutus (ryhmätyöpöydät)
- autenttinen kommunikointitarve.

Pedagogisesti mielenkiintoisena vuorovaikutustilanteena voi pitää isänpäiväkorttien askartelutuntia, jossa informaali vuorovaikutus yhdistyy kouluavustajan vahvasti johtamaan suomenkieliseen keskusteluhetkeen. Tälle nimenomaiselle tunnille osuu kuitenkin yksi Vadimin kiinnostavimmista ELF-vuoroista. Se edustaa tapausryhmää, jossa Vadim näyttää käyttävän englantia kieliopillisen rakenteen tukena. Näissä kohdissa ei ole kyse siitä, että hän osaisi tuottaa rakenteet virheettömällä englannin kielellä. Hän tulisi myös yhtä hyvin ymmärretyksi rakenteellisesti puutteellisella suomen kielellä.

(5) Esimerkki: I am do it

01	Apu-A	ja ensimmäinen tunti? (1.5) isänpäivän kortti.
02	Emma	jee:i (.) isadepäev on ju pühapäeval?
03	Vadim	jee:,,
04	Jaana	TOINEN,
05	Romet	pühapäeval jah,
06	Apu-A	tai vaa::rin kortti,
07	Romet	oi ei.
08	Apu-A	ja nyt sinä tarvitset,
09	Vadim	opetaja? (.) l: (.) a::m (.) do l::(t) (0.8) [kotikaupungin] 0.6) koulu (0.8) se,

Rivillä 9 esiintyvä hitaasti muodostettu osittain englanninkielinen ilmaus kiinnittää huomiota, koska ELF näyttää siinä ensikatsomalta ylimääräiseltä lisukkeelta, joka ei liisää mitään vuorovaikutukseen kouluavustajan kanssa. Kyseinen avustaja on erikseen sanonut useaan kertaan, että hän ei osaa englantia ja hänelle on siksi turha yrittää puhua muuta kuin suomea. Vadimilla on oltava selkeä tarve englannin kielen käytölle tässä tilanteessa. Sosiaalisen näyttämisen halu on yksi tulkinta, mutta koska ilmaus on suunnattu suoraan opettajalle, koska Pavel ei ole tunnilla ja koska muut oppilaat eivät puhu englantia, tulkinta on heikko. Sen sijaan näyttää siltä, että Vadim käyttää ELF-puhetta merkitsemisen välineenä: hän ikään kuin leimaa kompleksiseksi rakenteen, jota hän ei osaa tyydyttävällä tavalla muodostaa suomeksi. Huomion voikin kohdistaa tässä kielelliseen rakenteeseen. Mennyttä aikaa muodostaessaan oppijan on tehtävä monta valintaa. Verbin ja verbityypin lisäksi on päätettävä, minkä menneen ajan muodon valitsee, mitä vokaalinmuutoksia vartaloon tulee (imperfektissä) ja vielä se, mitä persoonapäätettä käyttää. On mahdollista, että Vadim on tietoinen mahdollisuudesta tehdä virheitä suomenkielisen verbinmuodon kanssa ja turvautuu siksi ELF-muotoon – joka on ”aina oikein”, koska ELF määritelmänsä mukaisesti toimii tilannekohtaisten rakennesääntöjen varassa. Vastaavia kiinnostavia ilmauksia Vadimin kielessä on useita, mutta tässä artikkelissa ei ole tilaisuutta analysoida niitä tarkemmin.

5 Päätelmät

Ekosysteeminen viitekehys suuntaa analyysin useisiin eri tekijöihin kieltä oppivan kielenkäyttäjän lähiympäristössä. Niitä tarkastelemalla valmistavan alakoululuokan oppilaiden monikielinen toiminta hahmottuu mielekkääksi kokonaisuudeksi silloinkin, kun osallistujien ratkaisut ovat sellaisia, joita pedagogit eivät ole heille suunnitelleet. Larsen-Freeman ja Cameron muistuttavat (2008: 61), että ekosysteeminen ajattelu ei väitä kaikkia systeemissä tapahtuvia ilmiöitä positiivisiksi. Ekometaforiikka ei olekaan välttämättä ”pehmeä” tapa tarkastella sosiaalista systeemiä, sillä se sallii tutkijan tietoi-

suuteen myös tuhoisat ilmiöt, kuten rapautumisen ja kulumisen. Ajatus siitä, että suomi toisena kielenä -luokassa aletaan käyttää ”huonoa englantia”, tilanteessa jossa kukaan osallistujista ei puhu englantia äidinkielenään, tuntuukin ensi kuulemalta systeemiseltä katastrofilta. Koadaptaatio ei välttämättä edistä toivottujen asioiden oppimista, vaan se voi myös estää sitä. Koululuokan sosiaalisessa ekosysteemissä opettajan tehtävänä on vaikuttaa oppimisen dynamiikkaan siten, että haitalliset yhteissopeutumisen muodot sammuvat ja hyödylliset vahvistuvat.

Systeemin pitkittäistarkastelussa hahmottuvat kuitenkin muutosten suunnat. Englanti näyttää olevan kohdeoppilaalle astinlauta kohti sosiaalista vuorovaikutusta ja oman viestinnällisen tilan raivaamista. Hänen kielellinen systeeminsä ajautuu uudelleenjärjestäytymisen tilaan. Englanti saa kielenkäyttäjän systeemissä roolin vertaisryhmään sidostavana leksikaalisena resurssina ja ryhmädiskurssiin liittymisen keinona, mutta kiinnostavasti se saa myös roolin kielitietoisuuden osoittamisen välineenä. Opettajien ja avustajien roolia tässä prosessissa olisi syytä tarkastella vielä lähemmin, etenkin kun aineistossa on yksi englannin käytöstä kokonaan kieltäytyvä aikuinen, kaksi englantia passiivisesti käyttävää aikuista ja kaksi englanttiin välillä aktiivisesti tukeutuvaa sijaista. Aikuisten vaihteleva suhtautuminen englannin käyttöön antaa oppilaille väljyyttä ratkaista itse oman asenteensa englantia kohtaan.

Myös kielellisiä rakenteita, joita 9-vuotias kielenkäyttäjä aineistossa merkitsee kompleksisiksi ELF-ilmauksilla, on toisessa yhteydessä syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin, lingvistisen viitekehyksen kautta. Konstruktio-lingvistiikka ja käyttöpohjainen viitekehys antanevat tähän parhaat välineet.

ELF-tyyppisen kielimuodon käytölle on tarkastellussa luokahuoneaineistossa sekä sosiaalisia että kielellisiä perusteita. Sosiaalisista perusteista keskeisiksi nousevat dialogikumppanit, ryhmätyömuoto ja vuorovaikutuksen epämuodollisuus. Kiinnostavat, affektiset teemat ja niiden kautta lisääntyvä oman ilmaisun tarve luovat lisää tilaa ELF-vuorovaikutukselle ja kielenkäyttäjärühmän näköiselle monikielisyydelle. Kie-lenoppijan kannalta ELF-ilmausten ehdoton etu on vapaa toimijuus: kukaan ei korjaa mutta kaikki ymmärtävät. Näin ollen ELF ratkaisee kätevästi monia ymmärtämisen ongelmia ja sen käyttö perustuu viestintätarpeisiin. Ekosysteemisestä katsannosta käsin onkin todettava, että tällaisen tarjouman tukehduuttamiseen keskittyminen olisi turhaa. On parempi hyötyä siitä, samalla kun pidetään huolta muiden tarjoumien vahvistumisesta. Pitkittäisaineisto osoittaa, että pääosallistuja kehittyi suomen kielen käyttäjäksi englantia tukenaan hyödyntäen.

Kirjallisuus

- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513–531.
- Čekaitė, A. 2006. *Getting started: children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping Studies in Arts and Science No 350. Linköping: Department of Child Studies, Linköping University.
- Cekaite, A. 2012. Affective stances in teacher-novice student interactions: language, embodiment, and willingness to learn. *Language in Society*, 41, 641–670.
- Cook, V. & D. Singleton 2014. *Key topics in second language acquisition*. Vol. 10. Multilingual Matters.
- de Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10, 7–21.
- Ellis, N. C. 1998. Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48 (4), 631–664.
- Ellis, N. C & D. Larsen-Freeman 2006. Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27 (4), 558–589.
- Gustafsson, M. 2012. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä S2-oppitunneilla. Julkaisematon aineseminaarityö. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. London: Edward Arnold.
- Harjunen, E. 2012. Patterns of control over the teaching-studying-learning process and classrooms as complex dynamic environments: a theoretical framework. *European Journal of Teacher Education*, 1–23.
- Jantunen, J. & S. Pirkola 2015. Oppijansuomen sähköiset tutkimusaineistot: nykytilanne. *Virittäjä*, 119 (1), 88–103.
- Kramsch, C. & A. Whiteside 2008. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645–671.
- Larsen-Freeman, D. 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D. 2012. Complex, dynamic systems: a new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45 (2), 202–214.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869>.
- van Lier, L. 1997. Approaches to observation in classroom research. Observation from an ecological perspective. *Tesol Quarterly*, 31 (4), 783–787.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Merke, S. 2012. Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymysseksvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä*, 116 (2), 198–230.
- Mäntynen, A. & S. Pietikäinen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

- Norris, J. M. & L. Ortega 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity. *Applied Linguistics*, 30 (4), 555–578.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Helsinki: Opetushallitus 18.6.2009.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>.
- Sarsama, A. & L. Nissilä (toim.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Moniste 8/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Spoelman, M. & M. Verspoor 2010. Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: a longitudinal case study in the acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31 (4), 532–553.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tilma, C. 2014. *The dynamics of foreign versus second language development in Finnish writing*. Jyväskylä Studies in Humanities 233. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN978-951-39-5869-5>.
- Warschauer, M. & R. G. Kern (toim.) 2000. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verspoor, M., K. De Bot & W. Lowie (toim.) 2011. *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Vol. 29. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

LIITE

Litterointikonventiot

(.)	tauko
(3)	tauon kesto sekunteina
[kotikaupungissa]	poistettu erisnimi
POroo	painotus / kova ääni versaalein
(täällä yks)	epäselvää puhetta
a:i	vokaalinpidennys