

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 65–86.*

**Maarit Kaunisto**

Helsingin yliopisto

## Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa

This article analyses responses and initiatives made by 6-to 8-year-old learners interacting in a CLIL classroom where the language of instruction is Russian (L2). The focus is on language support and teacher-led interaction (IRF), which are considered to stimulate responses and initiatives made by learners. The empirical data consist of approximately 45 minutes of interaction videotaped in the classroom over a period of two years (four samples selected for analysis). The target group of the study consists of 18 pupils: 7 girls and 11 boys who all study Russian as a foreign language (L2). The context of the study is both ethnographic and discourse-pragmatic. Although the data sets are not comparable with each other, they show that the number of learner responses in the target language increases as do the number and length of learner initiatives during the two years in question. It can also be assumed that utterances in the mother tongue (L1) will gradually be left out.

**Keywords:** CLIL, classroom discourse, scaffolding, initiative, response

**Asiasanat:** CLIL, luokkahuonediskurssi, oikea-aikainen tuki, aloite, responsi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIAALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## 1 Johdanto

Tarkastelen tässä työssä yhden suomenkielisen alkuopetusluokan oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja venäjänkielisessä opettajajohtoisessa CLIL-alkuopetuksessa kahden vuoden aikana. Lisäksi kuvaan, mitä kielellisiä, prosodisia (erityisesti puheen korostukset, painotukset ja sävelkulku) sekä vuorovaikutuksellisia tukimuotoja opettaja tai muut vertaisoppijat luokkahuoneessa oppilaiden aloite- ja vastausvuorojen yhteydessä tarjoavat.

Akronyymi CLIL (e. *content and language integrated learning*) on otettu Suomessa käyttöön vuonna 2005 (Kangasvieri, Miettinen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 18), ja sillä tarkoitetaan lyhyesti oppisisältöjen opiskelua kohdekielen avulla (Nikula & Marsh 1997). Suomessa CLIL-opetusta on tutkittu lähinnä oppimistulosten (ks. esim. Jäppinen 2002; Järvinen 1999) ja opetuksen näkökulmasta (ks. esim. Bovellan 2014; Skinnari 2012; Markkanen 2012). Sen sijaan tutkimusta CLIL-luokkahuoneen lähivuorovaikutuksesta on tehty huomattavasti vähemmän. Nikulan (2005, 2007, 2008) ja Käännän (2008, 2013) tutkimukset ovat toistaiseksi ainoita laajempia luokkahuoneen kielenkäytön tutkimuksia englanninkielisestä CLIL-opetuksesta. Venäjän kieltä CLIL-opetuksen kohdekielenä (e. *second language*, jatkossa L2) ei ole Suomessa tutkittu aikaisemmin. Ainoastaan Kaija Perho (2001) on kuvannut artikkelissaan CLIL-opettajan työn haastavuutta Itä-Suomen koulun kaksikielisessä opetuksessa (venäjä ja suomi). Ruotsin kielen kielikylpyopetusta diskurssitasolla on Suomessa tutkittu enemmän (ks. esim. Savijärvi 2011; Niemelä 2008; Södergård 2002; Mård 2002). Eurooppalaisessa viitekehyksessä Dalton-Pufferin luokkahuonediskurssin tutkimukset (2005, 2007) itävaltalaisesta englanninkielisestä CLIL-opetuksesta ovat huomattavan laajoja. Nykyään luokkahuonediskurssin tutkimus on CLIL-tutkimuskentän tärkeä osa-alue. On kuitenkin todettava, että CLIL-opetusta toteutetaan hyvin eri tavoin, ja siksi siitä tehtyjen tutkimusten johtopäätösten käyttäminen vertailuun on haasteellista (Nikula, Dalton-Puffer & Llinares 2013: 73).

Luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa opettajan institutionaalisen valta-aseman on todettu usein rajoittavan oppilaiden puheenvuoroja niin tavallisessa yksikielisessä (ks. esim. Tainio 2007: 32–34; Liljestränd 2002: 91) kuin CLIL-opetuksessakin (Nikula ym. 2013: 77). Tässä työssä oletuksena on, että opettajajohtoisuus ja erityisesti kolmiosainen vuorovaihtorakenne (e. *initiation, response, feedback*, tästedes IRF) voi toimia myös tukimuotona kohdekielisen (L2) puheen varhaisessa tuottamisessa sekä opetusvuorovaikutuksen edistämässä (ks. esim. Niemelä 2008). Myös muulla oikea-aikaisella, kielellisellä ja prosodisella tuella voidaan ruokkia oppilaiden kehittyvää kohdekielen suullista taitoa sekä sosiaalistumista luokkahuoneen kielenkäytön sopimukseen, millä tarkoitetaan kohdekielisten puheenvuorojen ottamista itsevalintaisesti. Näin ollen oletan, että oppilaiden äidinkielisten (e. *first language*, tästedes L1) vastausvuoro-

jen määrä vähenee ja vastaavasti kohdekielisten vastausten, ja myös aloitteiden, määrä kasvaa alkuopetuksen aikana.

## 2 Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Lähestymistavassani keskeinen on Lev Vygotskyn ajatuksista kumpuava sosiokulttuurinen teoria (ks. esim. Vygotsky 1979, 1982). Moni tutkija on muokannut teoriaa jälkikäteen (ks. esim. van Lier 2008; Lantolf & Poehner 2008), eikä sen määrittely ole yksiselitteistä. Tiivistetysti tämän oppimisen teorian mukaan oppiminen on ensin sosiaalista eli tapahtuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja vasta sen jälkeen yksilöllisesti (ks. esim. Mitchell & Myles 1998: 161). Sosiokulttuuriseen lähestymistapaan liittyy myös keskeisesti Vygotskyn (1979, 1982) alullepanema käsitys lähikehityksen vyöhykkeestä (e. *zone of proximal development*), jolla opetuksen toteuttaminen ja todellinen oppiminen kohtaavat. Jotta lähikehityksen tasolle pääsy olisi mahdollista, tulee määritellä yksilön nykyinen kehitystaso, jolta oppijan (*noviisi*) siirtyminen lähikehityksen vyöhykkeelle tapahtuu osaavamman aikuisen (*ekspertti*) tai joskus myös edistyneemmän kanssaoppijan avustuksella vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1979: 184, 1982: 84–86).

Dufvan (2006: 41) tapaan käytän funktionaalis-pragmaattista lähestymistapaa, millä korostan ympäristön, vuorovaikutuksen ja puhutun kielen keskeistä roolia oppimisessa. Erityisesti painotan sitä, että kohdekielen (L2) oppimisen taustalla vaikuttavat myös oppijan aktiivisuus ja osallisuus (van Lier 2008: 163). Tämä vastaa sosiokulttuurisen teorian käsitystä oppimisesta (ks. esim. Vygotsky 1979, 1982). Lisäksi käytän aineistoni analyysissä tuloksia, joita on saatu tutkimuksista toisen kielen oppimisen taustalla vaikuttavasta oikea-aikaisesta tuesta (e. *scaffolding*) (ks. esim. Ellis 2012; Lyster 2007; Lightbown & Spada 2006).

Oppimiselle voidaan luokkahuonevuorovaikutuksessa tarjota mahdollisuuksia erilaisilla tukimuodoilla. Tällaista oikea-aikaiseksi kutsuttua tukea luonnehditaan myös interaktiiviseksi työvälineeksi, jonka avulla rakennetaan lähikehityksen vyöhykettä vuorovaikutuksen yhteydessä esimerkiksi ohjaamalla oppilasta osallistumaan erilaisiin aktiviteetteihin (Ellis 2012: 104–105). Kielisyötteestä tehdään silloin lapselle ymmärrettävämpää (Bruner 1985: 28–32), ja hänen vuorovaikutustaitojaan kehitetään asiantuntijan avustuksella (ks. esim. Lightbown & Spada 2006: 10–20; Kumpulainen & Wray 2002: 18; Vygotsky 1979: 84–86). Niemelän (2008: 222–223) diskurssitason tutkimus kielikylpyopetuksesta osoittaa kolmiosaisen vuoronvaihtorakenteen toimivan sellaisenaan tuki-muotona (tarkemmin luvussa 3.1).

Tässä työssä tarkastellaan luokkahuoneen lähivuorovaikutuksessa annettavaa, etukäteen suunnittelematonta, oikea-aikaista tukea, jolla tarkoitetaan esimerkiksi opet-

tajan oppitunnin aikana harjoittamaa kysymystekniikkaa (ks. esim. Dalton-Puffer 2007: Södergård 2002), uudelleenmuotoiluja (e. *recast*), viittaamista oppilaan aikaisempaan tietoon tai kokemukseen sekä prosodisia elementtejä (esim. puheen sävelkulku, korostukset ja painotukset). Myös oppilaat voivat tukea toisiaan kollektiivisesti käyttämällä samantyyllisiä strategioita (Sharpe 2006: 213; Donato 1994: 41–46) ja pyrkien näin saavuttamaan yhteisen ymmärryksen (e. *intersubjectivity*) ekspertin ja noviisin kesken (ks. esim. Alanen 2002: 40).

Työn keskiössä ovat kielelliset tukimuodot, joita ovat esimerkiksi opettajan esittämät aloitevuorot (useimmiten kysymykset) sekä korjaava palaute, jota oppilaalle tarjotaan vuorovaikutustilanteissa. Kielellisinä tukirakenteina voivat toimia myös oikeiden muotojen toistot (Park 2014; Rassaei 2014) ja muut palautteet (Lyster 2007; Sharpe 2006) sekä edellä mainitut uudelleenmuotoilut (Rassaei 2014; Lyster 2007). Palautetta pidetään erityisen tärkeänä tukimuotona oppilaan varhaisen kohdekielisen tuotoksen kehittämisessä (Ellis 2012: 87–88; van Lier 2008: 165–170).

Myös reagoivuus, responsiivisuus, on vuorovaikutuksellista tukea erityisesti silloin, kun oppilaiden vastaukset vaativat lisäselvitystä ja täydennystä (Koole & Elbers 2014: 67, 97). Lisäksi oppimiselle voidaan raivata tilaa prosodisilla elementeillä, kuten intonaatiolla, painotuksilla ja korostuksilla (Kääntä & Haddington 2011: 11–12) sekä taukojen avulla (Lightbown & Spada 2006: 132).

Tukimuotoina voidaan pitää myös ns. rutiinifraaseja (esim. *Mitä kuuluu?*), joita oppilaat usein käyttävät kohdekielisen opetuksen alkutaipaleella. Näitä fraaseja käytetään aluksi tutussa yhteydessä ja sen jälkeen opettajan ohjatulla korjaamisella uusissa tilanteissa. Kielen kehittymisestä kertovat niiden luova käyttö eri tilanteissa. (Mård 2002: 26–27, 58, 132–141.)

## 3 Tutkimusasetelma

### 3.1 Kohdejoukko

Tutkimusjoukko koostuu 18 suomenkielisen oppilaan (11 poikaa ja 7 tyttöä) alkuopetusryhmästä, joka opiskelee venäjää ensimmäisenä vieraana kielenä sekä kohteena että välineenä. Kaikkien oppilaiden äidinkieli on suomi ja kohdekieli venäjä. Tutkimuksen käynnistyessä ensimmäisen luokan alussa syksyllä 2013 lapset olivat 6–7-vuotiaita. Oppilaista 14 oli siirtynyt 1. luokalle koulun yhteydessä sijaitsevasta esikoulusta, jossa he olivat oleskelleet osittain venäjänkielisessä toimintaympäristössä. Neljällä pojalla (Henri, Tuomas, Aapo ja Niki) oli lisäksi suomalais-venäläisen päiväkodin taustaa kahdelta vuodelta ennen esikoulua.

Tutkimusryhmän oppilaat opiskelivat venäjää vieraana kielenä syntyperäisen venäjän puhujan opetuksessa 4–5 tuntia viikossa kahden alkuopetusvuoden ajan. Näiden tuntien pääpaino oli suullisen kielitaidon kehittämisessä sekä kohdekielen ymmärtämisessä satujen, leikkien ja toiminnallisuuden avulla. Venäjänkielistä CLIL-opetusta oli oppilailla lisäksi 1. ja 2. luokan aikana 6–8 viikkotuntia, jolloin opiskeltiin integroiden ympäristötietoon liittyviä teemakokonaisuuksia muita oppiaineita, kuten matematiikkaa, käsitöitä, kuvataidetta ja musiikkia. Luokassa oli käytössä heti alkuopetuksen alusta lähtien kielisopimus, jonka mukaan kohdekieltä sai käyttää vapaasti, mutta äidinkieltä ei ollut lupa puhua pyytämättä puheenvuoroa.

### 3.2 Aineisto ja metodologia

Tutkimuksen aineisto koostuu kohdejoukon alkuopetusvuosien aikana videonauhoituista ja litteroiduista opettajaohitoisista vuorovaikutustilanteista CLIL-oppitunneilta. Tutkija-opettajan lisäksi (litteraatissa ope) oppitunteihin osallistui viimeistä nauhoituskertaa lukuun ottamatta venäjänkielinen avustaja (litteraatissa A). Nauhoituksia tehtiin muutaman kuukauden välein alkaen syyskuusta 2013 huhtikuuhun 2015 asti. Tarkemman analyysin kohteeksi olen valinnut neljä opetussekvenssiä, joista kaksi sijoittuu ensimmäiselle alkuopetusvuodelle ja kaksi toiselle alkuopetusvuodelle. Aineistoon valittujen näytteiden pääkriteerinä olen käyttänyt sitä, että vuorovaikutustilanne on selkeästi opettajaohitoinen opetuskeskustelu, jossa on havaittavissa kolmiosainen vuorovaihtorakenne (IRF). Valitut opetussekvenssit olen nimennyt analyysissä lyhyesti IRF-tunnuksella nauhoituspäivämäärän kera. Taulukossa 1 on nähtävissä näiden sekvenssien päivämäärät ja kestot sekä opetuskeskustelun teema.

TAULUKKO 1. Aineistonäytteet ja teemat.

Ajankohta	IRF1 22.11.2013	IRF2 22.11.2013	IRF3 11.1.2015	IRF4 2.4.2015
Teema	Suomen alkeismaantieto	Suomen alkeismaantieto jatkuu	Aamurutiinit ja kalenteri	Ihmisen ruuansulatusjärjestelmä
Sekvenssi (min.)	n. 12 min.	n. 12 min.	n. 8 min.	n. 12 min.

Opetussekvenssien keskimääräinen kesto on 10 minuuttia, eli yhteensä aineistoa on n. 46 minuuttia. Kolmessa tuntiaktiviteetissa käsitellään ympäristötiedon teemaan liittyvää sisältöä ja yhdessä (11.1.2015) kysellään rutiininomaisesti kuulumisia ja kalenteriin liittyviä asioita, jotka muista teemoista poiketen ovat oppilaille entuudestaan tuttuja.

Sovellan aineistoon diskurssianalyysiä. Sen avulla voin analysoida luokahuonevuorovaikutuksessa muovautuvaa sosiaalista todellisuutta, johon kielenkäyttäjän tie-

tyssä tilanteessa tekemät lingvistiset ja diskursiiviset valinnat vaikuttavat (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 20). Tutkimuksen metodina käytän myös etnografista osallistuvaa havainnointia, koska tutkimus kohdistuu omaan luokkaani. Tutkimusta voi luonnehtia myös pienimuotoiseksi toimintatutkimukseksi, koska omaa työtäni tutkivana opettajana minulla on ollut mahdollista vaikuttaa luokkahuoneen vuorovaikutukseen esimerkiksi lisäämällä oppilaskeskeisyyttä ja oikea-aikaisen tuen muotoja. Roolini tutkijana on siis väistämättä aktiivinen vaikuttaja, vaikka toimintatutkimukselle ominainen sykliisyys ei tässä työssä toteudu. (Heikkinen ym. 2007: 7–21.) Subjektiiivisuuden vaaraa hälventää kuitenkin videomateriaalin tuoma autenttisuus (Vienola 2004: 71–84). Lisäksi pitkittäistutkimus mahdollistaa parhaiten sekä kehittyvässä kohdekielessä tapahtuvien muutosten että diskurssikompetenssin kehittymisen tarkastelun.

### 3.3 Analyysiyksikkö

Analyysiyksiköksi olen valinnut kolmiosaisen IRF-vuorovaihtorakenteen. Valinta perustuu aiempien tutkimusten (mm. Keravuori 1988: 34–35) havaintoon siitä, että IRF-rakenteet sopivat erityisesti opettajajohtoisen diskurssin tarkastelemiseen. Rakenteellisesti voidaan luokkahuonediskurssista erottaa siirtoja (e. *move*), jotka vastaavat kieliopillisesti virkettä (Sinclair & Coulthard 1975: 26–27). Vuoropari (e. *exchange*) rakentuu yleensä kahden osanottajan siirrosta (Keravuori 1989: 25). Seuraavan aineistoesimerkin avulla kuvaan oppilaan (Tiina) ja opettajan välistä vuoroparia. Oppilaan aloitevuoro (I/S) koostuu yhdestä siirrosta, opettajan vastausvuoro (R/T) useammasta siirrosta. Lyhenne I/S tarkoittaa oppilaan aloitetta ja R/T opettajan vastausta. (Ks. liite 1 Transkriptiomerkit ja -sopimukset.)

Tiina	там пишевод siellä on ruokatorvi	I/S
ope	а там ш молодец, пишевод, там (такие) это щ, пишевод, пишевод ja siellä on sh hienoa, ruokatorvi, siellä (on sellaisia) se on shj, ruokatorvi, ruokatorvi	R/T
ope	это на машинке (xx) se on koneella (xx)	

Funktionaalisesti avaussiirrolla (I) tarkoitetaan yleisesti vastauksen pyytämistä, mikä voidaan ilmaista kielellisesti esimerkiksi kysymyksellä tai kehotuksella. Vastaus siirto (R) on useimmiten sama kuin vastaus, joka useimmiten kuitataan opettajan yhdestä tai useammasta siirrosta muodostuvalla palautteella (F). Myös avaussiirrot voivat olla laajennettuja eli koostua useasta siirrosta. Aineistoesimerkissäni yllä opettajan vastaus siirto oppilaan aloitesiiroon on myös laajennettu. Rakenteellisesti tällainen IRF-sykli muodostuu 1. jäsenestä eli avausvuorosta, 2. jäsenestä eli vastausvuorosta ja 3. jäsenestä eli palaute-

vuorosta, jota ei kuitenkaan aina esiinny lainkaan tai se on hyvin minimaalinen (ks. Sinclair & Coulthard 1975). Siirto ja vuoro ovat usein sama asia. Opettajan aloitevuoroista (I) syntyneiksi opetussykleiksi olen koodannut kaikki sellaiset siirrot, joihin odotetaan oppilailta kielellistä vastausta (R) tai ei-kielellistä reagoitua (r). Viimeksi mainitulla tarkoitetaan esimerkiksi nyökkäystä ja toimimista ohjeen tai pyynnön mukaan ilman kielellistä ilmaisua.

Analyyysiä siis ohjaa ja jäsentää puheen taksonominen luokittelu siirtoihin ja vuoropareihin. Vuorovaikutuksen kokonaiskuvan hahmottamiseksi tarkastelen oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja myös määrällisesti. Aineiston anonymisoimiseksi käytän oppilasta koodinimiä. Aineiston olen litteroinut keskusteluanalyysin konventioita (ks. esim. Tainio 2007, Dalton-Puffer 2007) väljästi soveltaen. (Ks. liite 1 Transkriptiomerkit ja -sopimukset artikkelin lopussa.)

### 3.4 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen tutkimuksessani yhden suomenkielisen alkuopetusluokan suullisten venäjänkielisten (L2) tuotosten sekä diskurssikompetenssin kehittymistä kahden vuoden aikana opettajajohtoisessa CLIL-opetuksessa seuraavien kysymysten avulla:

1. Mitä aloitevuoroja oppilaat tuottavat?
2. Mitä vastausvuoroja oppilaat tuottavat?
3. Mitä tukimuotoja oppilaiden aloite- ja vastausvuorojen yhteydessä esiintyy?

Tarkastelen oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja ensin määrällisesti ja sen jälkeen laadullisesti aineistoesimerkkien avulla. Kuvaan analyysissäni, millä kielellä ilmauksia tuotetaan ja kuinka monisanaisia oppilaiden aloite- ja vastausvuorot ovat alkuvaiheen (1. luokka) ja loppuvaiheen (2. luokka) opetusekvensseissä. Vertaan oppilaiden aloitevuoroja myös opettajan aloittamiin vuoroihin. Löydösten perusteella luokittelen oppilaiden vastausvuoroja erilaisiin vastausvuorotyyppeihin. Kolmatta kysymystä tarkastelen aloite- ja vastausvuorojen kuvaamisen yhteydessä.

## 4 Luokahuonediskurssin ominaispiirteet

### 4.1 Kolmiosainen vuorovaihtorakenne (IRF)

Kun kieli on opetuksen ja oppimisen väline (kuten CLIL-opetuksessa) eikä varsinaisesti kohde, mahdollisuuksia monimuotoiseen luokahuonediskurssiin syntyy oppilaiden

rohkeamman kielenkäytön myötä helpommin kuin tavallisessa yksikielisessä opetuksessa (Nikula 2008: 62). Luokkahuoneen vuorovaikutusrakenteisiin vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten opetuskulttuuri, ryhmäkoko, pedagogiset ratkaisut ja aktiiviteettityypit (Nikula ym. 2013), tunnin aihe (Sinclair & Coulthard 1975) sekä vuorovaikutuksen tavoite (Ellis 2012).

IRF-vuoronvaihtorakenteen on todettu olevan yhtä yleinen CLIL-opetuksessa kuin tavallisessa yksikielisessä opetuksessa. On myös havaittu, että opettajajohtoisuus on tavallista erityisesti silloin, kun oppilaiden kielitaito ei vielä riitä kielen itsenäiseen tuottamiseen. (Nikula & Järvinen 2013: 77, 154.) IRF-rakennetta voidaan kutsua melko tiukasti opettajan ohjaamaksi (Nikula 2007; Dalton-Puffer 2007) ennustettavaksi diskurssiksi (Ellis 2012: 110–113; Lemke 1990: 49), koska se tarjoaa oppilaalle yleensä vain vastaajan roolin (Kääntä 2008; Nikula 2007).

Oppilaiden vastaukset ja muut reagoinnit (*response*, R) opettajan aloitukseen (*initiation*, I) jäävät usein lyhyiksi. Toisaalta vastauksen jälkeinen vuoro (*follow-up*, *feedback* tai *evaluation*, tässä F) on luonteva paikka korjata oppilaan ilmausta tai antaa muuta palautetta. (Savijärvi 2011: 88.) Niemelä (2008: 224) jakaa nämä kolmiosaiset IRF-rakenteet yksinkertaisiin ja kompleksisiin. Yksinkertainen opetusyksi koostuu lyhimillään opettajan aloitusvuorosta, oppilaan odotuksenmukaisesta vastausvuorosta ja opettajan usein melko lyhyestä vahvistuksesta. Kompleksisessa IRF-rakenteessa nämä kolme osaa voivat koostua useammasta kuin yhdestä siirrosta joko aloitus- tai vastausvuorossa. Sekä yksinkertaisella että kompleksisella IRF-rakenteella on Niemelän mukaan (2008: 224) merkittävä pedagoginen ja vuorovaikutuksellinen tehtävä.

Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa opettaja on useimmiten pääasiallinen tietäjä, joka voi käyttää institutionaalista valta-asemaansa hyväkseen esimerkiksi jakamalla puheenvuoroja haluamallaan tavalla, lopettamalla keskustelun tai sivuuttamalla oppilaiden tekemiä aloitteita (Tainio 2007: 32–34; Liljestrand 2002: 91; Lemke 1990: 28–32). Oppilaat puolestaan esiintyvät toissijaisen tietäjän roolissa, eikä heillä ole vastaavia puheoikeuksia (Tainio 2007: 32–34). Sekä Nikula (2007: 182–187) että Niemelä (2008: 222) pitävät IRF-rakennetta ennemminkin työväliseenä, jolla opettaja voi kontrolloida puheareenaa samalla osallistaen oppilaita. IRF-rakenteen hyötynä on nähty myös se, että se toimii ennustettavana rutiinina ja sallii oikea-aikaisen tukemisen luoden näin oppimismahdollisuuksia (ks. esim. Ellis 2012; Lyster 2007; Hakamäki 2005).

## 4.2 Oppilaiden aloite- ja vastausvuorot

Huolimatta siitä, että luokkahuoneen kolmiosainen vuoronvaihtorakenne saa alkunsa yleensä opettajan aloitteesta, myös oppilas voi olla aloitteen tekijä (Dalton-Puffer & Nikula 2006). Nikulan tutkimuksessa (2007: 199–201) CLIL-opetuksen vuoronvaihtoraken-



teissa havaittiin jopa enemmän oppilaiden aloitteellisuutta kuin vertailuryhmän perinteisessä kielenopetuksessa.

Tainion (2007) mukaan oppilaiden aloitteellisuus kertoo siitä, että luokassa on hyvä ja osallistuva ilmapiiri. Tarttumalla oppilaiden aloitevuoroihin opettajan on mahdollista selvittää oppilasta mahdollisesti vaivaavat asiat, joiden ratkettua voidaan taas palata opetukseen. Toisaalta, opettajan tehtävä on myös kontrolloida opetus- ja oppimistapahtumaa ja huolehtia siitä, että pysytään asiassa eli omilla rooleissa. (Tainio 2007: 176–177.) Näin ollen opettaja kuitenkin päättää, mihin oppilaan aloittamaan vuoroon hän tarttuu. Ellisin (2012: 92–93, 171) mukaan kielenoppijan aloitteet ovat aina arvokkaita ja kertovat myös diskurssitaitojen kehittymisestä.

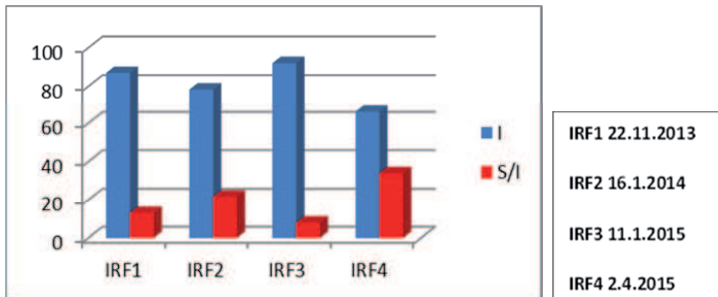
Responsiivisuuden käynnistäjinä toimivat usein opettajan erilaiset kysymykset, joita tutkijat ovat luokitelleet monin tavoin, esimerkiksi avoimiin ja suljettuihin, aitoihin ja epäaitoihin. Suljetuissa eli ns. epäaidoissa kysymyksissä opettaja tietää etukäteen vastauksen, avoimissa ja autenttisissa taas ei. (Dalton-Puffer 2007, 2006; Lightbown & Spada 2006; Södergård 2002.) Responsiivisuuden täytyy perustua myös oppijan toiminnan ja opettajan reaktion keskinäiselle vuorovaikutukselle (Koole & Elbers 2014: 97). Osaavamman asiantuntijan aloitesiiroten lisäksi tarvitaan siis myös evaluoivaa palautetta (Södergård 2002: 69), jonka oppija pystyy hyödyntämään lähikehityksen vyöhykkeellään. CLIL-opetuksessa oppilaiden vastausten opettajan aloitussiirtoon on todettu jäävän usein lyhyiksi, koska kohdekieli hallitaan rajallisesti (Nikula & Järvinen 2013: 154). Edellä mainitut rutiinifraasit (ks. Mård 2002: 58) tarjoavat mahdollisuuden tuottaa uutta kieltä ja näin osallistua luokan yhteiseen sosiaaliseen toimintaan luoden pohjaa myös kielen kehittymiselle. Savijärvi (2011) näkee kielellisen kehityksen kielellisten ainesten kierrätyksenä, joka muuttaa muotoaan kielitaidon kehittyessä. Aluksi kielen oppija kierrättää yksittäisiä, opettajalta kuultuja sanoja (erityisesti substantiiveja) sellaisenaan. Myöhemmin kierrätetään jo syntaktisia rakenteita ja niitä käytetään erilaisissa tilanteissa. (Savijärvi 2011: 169–213.)

## 5 Tuloksia ja aineistoesimerkkejä

### 5.1 Oppilaiden aloitevuorot

CLIL-opetuksen alussa oppilaat näyttivät ymmärtävän jonkin verran venäjänkielisiä, lähinnä luokahuoneen arkitilanteisiin liittyviä ohjeita, mutta eivät tuottaneet suullisesti juuri mitään. Ensimmäisen vuoden aikana (IRF1 ja IRF2) opettajan aloitteita on viisinkertaisesti verrattuna oppilaiden aloitteisiin. Vasta puolentoista vuoden opiskelun jälkeen oppilaiden aloittamien vuorojen määrä lisääntyy. Kuvio 1 havainnollistaa opettaja- ja

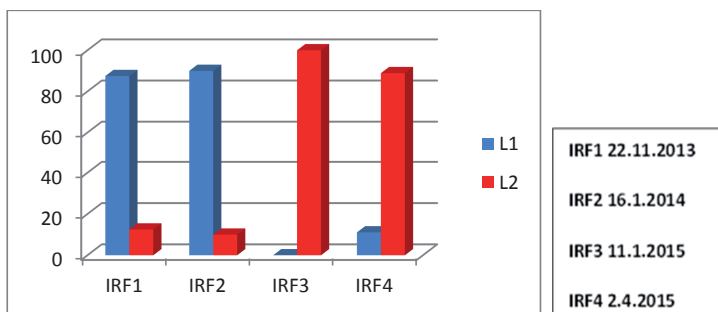
oppilasaloitteiden suhteita alku- ja loppuvaiheen opetussekvensseissä (IRF1–IRF4): Tulokset ovat linjassa luvussa kolme (3.1.) esitettyyn näkemykseen IRF-syklin yleisyydestä myös CLIL-opetusta tarjoavissa luokkahuoneissa (ks. esim. Niemelä 2008; Nikula 2007; Dalton-Puffer 2007).



KUVIO 1. Opettajan aloittamien (I) ja oppilaiden aloittamien (S/I) vuorojen jakautuminen.

Ensimmäisessä sekvenssissä (IRF1) opettajan aloittamien siirtojen määrä on 53 ja oppilaiden 8, toisessa sekvenssissä (IRF2) vastaavat luvut ovat 36 ja 10 ja kolmannessa sekvenssissä (IRF3) 35 ja 3 (vastaavat prosenttimäärät näkyvät kuviossa 1). Vasta neljännessä opetussekvenssissä (IRF4) oppilaiden aloitussiirtojen määrä (18) suhteessa opettajien aloitussiirtoihin (35) on lisääntynyt. Tätä tulosta voidaan varovaisesti verrata Niemelän (2008) tutkimustuloksiin, joissa opettajien aloittamien IRF-syklien määrä ja ajallinen kesto väheni ruotsinkielisessä kielikylpyluokassa (vuosiluokka 6) teemaopetuskokonaisuuden lopussa.

Toisena alkuopetusvuonna oppilaiden aloitteidensa yhteydessä tekemät kieliva-linnat muuttuvat lähes kokonaan kohdekieliseksi (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Oppilaiden äidinkielisten (L1) ja kohdekielisten (L2) aloitevuorojen jakautuminen.

IRF1-aineistosta on koodattu kahdeksan oppilasaloitetta, joista vain yksi on venäjänkielinen (L2). Tämä aloite (ks. esimerkki 1, rivi 11) on Henrin, joka ensimmäisenä alkuope-

tusvuotena ottaa yleensä itselleen puheenvuoroja pyytämättä. Myös IRF2-aineistossa kymmenestä oppilasaloitteesta tehdään vain yksi kohdekielellä. Sekä ensimmäisessä (IRF1) että toisessa (IRF2) sekvenssissä voidaan havaita tilanteita, joissa oppilaat kommentoivat joko toisilleen tai opettajalle suomen kielellä (L1) mahdollisesti kalastellen samalla koko ryhmän huomiota. Nämä kommentit liittyvät kuitenkin esillä olevaan asiaan. Kolmannessa sekvenssissä (IRF3) oppilaiden aloitteiksi koodattuja avausiirtoja on vain kolme, mutta ne ovat kaikki kohdekielisiä. Aloitesiiroista ensimmäinen on mekaaninen, päivittäin toistuva kysymysfraasi (esimerkki 2, rivi 5) ja kaksi muuta kaksisanaista opettajan tahallaan tehtyyn virheeseen reagoituja lausumia (ks. esimerkki 3). Ne kuitenkin selvästi ovat aloitevuoroja ja syntyneet tilanteessa, jossa oppilaat haluavat ottaa puhetilaa itselleen. Myös kielenkäytön sopimus näyttäisi olevan jo sisäistynyt, koska yhtään suomenkielistä suullista tuotosta ei esiinny.

Neljännessä sekvenssissä (IRF4) vahvistuu oletamus kielenkäytön sopimuksen omaksumisesta sillä perusteella, että luokahuoneessa tehdään edelleen oppilasaloitteita lähes täysin kohdekielellä. Oppilaiden aloitteiden määrä on ylipäätään lisääntynyt (18), ja niistä vain kaksi ilmaistaan suomeksi.

Seuraavaksi tarkastellaan aineistoesimerkein sekvensseissä esiintyviä oppilaiden aloitevuoroja ja niiden yhteydessä esiintyviä oikea-aikaisen tuen muotoja tarkemmin. Esimerkissä 1 (rivi 11) kuvataan Henrin ensimmäistä kohdekielistä tuotosta, jota edeltää usea opettajan johdattelleva kysymys alkaen jo riviltä 2 ja jatkuen riveillä 5–7. Näistä opettajan kysymyksistä seuraa väittely oppilaiden välillä siitä, onko Suomella oikea vai vasen käsi jäljellä. Tällaista aitoa keskustelua tai ns. ristiinkeskustelua Lemke (1990: 168–169) pitää arvokkaampana aktiivisuusrakenteena luokahuoneessa kuin täysin opettajan kontrollin varassa esiintyvää kolmiosaista vuoronvaihtorakennetta. Voidaan myös tulkita, että Henri saa rohkeutta tästä oppilaiden välisestä aidosta keskustelusta, joka liittyy hänen asiaansa. Henrin hienoisella nousevalla intonaatiolla tuotettu prepositiofraasi jää selvästi kesken.

(1)	Vasen vai oikea?		
1	ope	одна рука yksi käsi	F
2	ope	это левая или правая? onko se vasen vai oikea?	I
3	Väinö	правая oikea	R
4	Ss	(°левая правая°) °vasen oikea°	R/CHORUS
5	ope	да если мы поварачиваем (вот так) это- куyllä jos me käännämme (sen näin) se-	I
6	Väinö + Ss	(правая) (oikea)	R/CHORUS

7	ope	это правая рука да? onko tämä oikea vai?	I
8	ope	а если вот так мы смотрим (как будто левая)- jos me näin katsomme (ikään kuin vasen)-	I
9	S	(левая) (vasen)	R
10	ope	но на самом деле это (правая) mutta todellisuudessa se on (oikea)	F
11	Henri	по-русски: - venäjäksi:-	I//S
12	ope	и я знаю что ты хочешь сказать. tiedän mitä haluat sanoa. {NAURAA}	R/T

Henrin kohdekieliseen aloitteeseen opettaja reagoi välittömästi. Esimerkki 1 osoittaa oikea-aikaisen tueksi opettajan palautteen (rivi 10) ja keskustelun ylläpitämisen (rivi 5) sekä suljetut kysymykset (rivit 2 ja 7) (ks. esim. Dalton-Puffer 2007; Södergård 2002).

Esimerkissä 2 kuvataan mekaanista, opettajan päivittäin toistamaa aamutervehdystä ja kuulumisten kysymistä, johon oppilaat reagoivat aina lähes saman kaavan mukaan (rivi 3). Vastatessaan oppilaiden kuoroaloitukseen (rivit 5–6) opettaja myös korjaa palautevuorossaan (F) oppilaiden edellisen kuorovastauksen muotoillen sen uudelleen. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksellisenä tukena toimii ennustettava rutiinitilanne (vrt. Savijärvi 2011), mikä toisaalta ei näyttäisi tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia tehdä myöskään aloitteita.

(2)	Mikä mieliala?		
1	ope	доброе утро hyvää huomenta {OPPILAAT NOUSEVAT YLÖS}	I
2	ope	какое у вас настроение? millainen mieliala?	I
3	Ss	спасибо [хорошо kiitos hyvää	R/CHORUS
4	Ss	спасибо хорошее] kiitos hyvä	
5	Ss	а у вас? entä teillä?	I/S/CHORUS
6	ope	спасибо <u>хорошее</u> настроение, кто-то сказал хорошо. kiitos <u>hyvä</u> mieliala, joku sanoi hyvää.	R/T, F

Erityisen paljon kohdekielisiä oppilasaloitteita syntyy viimeisessä IRF4-aineistossa silloin, kun luokan edistynyt kielenkäyttäjä Tiina avaa keskustelun sanan *ruuansulatus* ortografiasta (esimerkki 3, rivi 1). Opettaja tarttuu aloitteeseen välittömästi pyytäen vielä lisäselvitystä seuraavassa ilmauksessaan ja kehuu Tiinaa tämän huomiosta (rivi 5).

Keskustelussa on myös Kertun aloite (rivi 8), kun hän painotettua kysyvää intonaatiota käyttäen osoittaa aloitevuoronsa opettajalle. Painotus sanan *sinä* kohdalla kertoo kenties siitä, että luokassa uskalletaan esittää opettajalle jopa tämän auktoriteettiaseman kyseenalaistavia kysymyksiä ja huomautuksia (ks. Tainio 2007). Tosin Kertun painotus voi merkitä myös ihmettelyä siitä, että opettaja on itse kirjoittanut oppimateriaalia. Kerttu saattaa myös ammentaa lisärohkeutta Tiinan pitkähäköstä aloitteesta, jossa asetutaan hetkellisesti ensisijaisen tietäjän, ekspertin rooliin (ks. esim. Niemelä 2008; Tainio 2007; Liljestrand 2002).

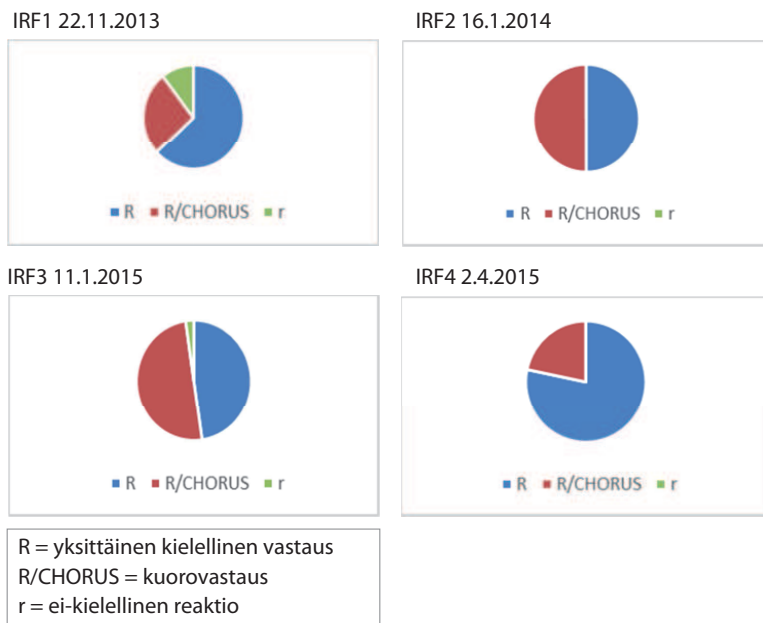
(3)	Ruokatorvi		
1	Tiina	там неправильно описано (x) siellä on väärin kirjoitettu (x) {KATSOO PAPERIAAN}	I/S
2	ope	что неправильно написано tiina? [скажи mikä on väärin kirjoitettu tiina? [kerro	R/T,I
3	Tiina	пищевод] ruokatorvi] {KATSOO OPETTAJAAN}	R
4	Tiina	там пищевод siellä on ruokatorvi	
5	ope	а там ш молодец, пищевод, там ( такие) это щ, пищевод, пищевод ja siellä on sh hienoа, ruokatorvi, siellä (on sellaisia) se on shj, ruokatorvi, ruokatorvi	R/T
6	ope	это на машинке (xx) se on koneella (xx)	
8	Kerttu	это ты сделал? oletko <u>sinä</u> tehnyt sen?	I/S
9	ope	да kyllä	R/T

Muitakin pidempiä, yli yhden sanan kohdekielisiä oppilasaloitteita esiintyy tässä viimeisessä IRF-aineistossa. Kaiken kaikkiaan viimeisessä sekvenssissä esiintyy jo paljon enemmän oppilaiden tekemiä aloitteita kuin alkuvaiheessa (ks. kuvio 1). Huomattavan osan tästä keskustelusta vie jo edellisessä esimerkissä 3 Tiinan aloittama ortografinen huomio, johon tulee mukaan muitakin oppilaita.

## 5.2 Oppilaiden vastausvuorot

Oppilaiden kielelliset vastaukset on jaettu yksittäisten oppilaiden tuottamiin vastausvuoroihin (R) tai kuorovastauksiin (R/CHORUS), joihin osallistuu yleensä enemmän kuin kaksi oppilasta ja usein myös opettaja itse. Kuvioista 3 käy ilmi oppilaiden vastausvuorotyyppien jakautuminen eri aineistoissa. Eniten oppilaiden yksittäisiä vastausvuoroja on ensimmäisessä ja viimeisessä sekvenssissä (IRF1 ja IRF4). Tosin myös kahdessa muussa

sekvenssissä (IRF2 ja IRF3) niitä on keskimääräisesti puolet kaikista vastausvuorotyypeistä. IRF3-sekvenssissä enemmistön muodostavat kuorovastaukset. IRF4-sekvenssissä oppilaat vastaavat välittömästi opettajan kysymyksiin yksin tai kuorossa, mihin opettaja hyvin usein tässä tilanteessa osallistuu itsekin.



KUVIO 3. Oppilaiden vastausvuorotyyppien jakautuminen.

Tarkemman analyysin perusteella voidaan havaita, että suurin osa oppilaiden vastausvuoroista on yksisanaisia, useimmiten vielä yksitavuisia sanoja (ks. esimerkki 4, rivi 2), joihin opettaja johdattelee esimerkiksi toistamalla, painottamalla tiettyä sanaa tai sisällyttämällä oikean vastausvaihtoehdon jo kysymykseensä (rivi 1) (ks. esim. Ellis 2012 ja Södergård 2002).

Alkuvaiheen opetussekvensseissä (IRF1 ja IRF2) poikkeuksen näistä yksisanaisista vastauksista muodostavat kahden oppilaan tekemät kaksisanaiset kohdekieliset vastaukset. Toisen näistä vastauksista tuottaa Henri, ja se kuvataan esimerkissä 4 (rivi 5). Tässä kaksisanaisessa kohdekielisessä vastausvuorossa *yksi jalat* lukusana *yksi* on saatettu poimia opettajan edellisestä vuorosta (rivi 3), jossa sitä käytetään eri pääsanan yhteydessä. Kielellisen tietämyksen lisäksi tässä esimerkissä tulee esille ensimmäistä kertaa kohdekielen käyttöön liittyvä näkökohta. Yleensä kyseinen oppilas huutelee vastauksia suomeksi. Nyt hän kuitenkin toimii kielisopimusta noudattaen. Henrin vastausvuoroa

edeltää opettajan johdatteleva kysymys (rivi 1), johon oppilaat nopeasti reagoivat lyhyellä kuorovastauksella (rivi 2).

(4)	Yksi jalat		
1	ore	а ноги <u>есть?</u> <u>ноги</u> entä <u>onko</u> jalkoja? <u>jalat</u>	
2	Ss	нет	R/CHORUS
		ei	
3	ore	[одна рука, голова - ei yksi käsi, pää -	F
4	A	(под юбочкой наверно) (xxx)] (varmaan hameen alla) (xxx)]	f
5	Henri	[одна ноги	
R		yci jalat	

Toisen vuoden IRF3-sekvenssissä suuri osa oppilaiden vastauksista on tulkittavissa mekaanisiksi rutiinifraaseiksi (ks. yllä esimerkki 2, rivi 3) tai niistä hieman muunnelluiksi rakenteiksi, jotka ovat tuttuja tietyistä toistuvista tilanteista luokassa (ks. Savijärvi 2011; Mård 2002). Pisimmän jopa 7-sanaisen vastausvuoron tuottaa luokan edistynyt kielenkäyttäjät Tiina (esimerkki 5, rivi 2). Tämä ilmausta voi luonnehtia myös rutiininomaiseksi, mutta jo kehittyneemmäksi ja kieliaineksen osalta pilkotuksi (ks. Savijärvi 2011).

(5)	En tiedä miten se sanotaan		
1	ore	забыла или не можешь сказать по- по-русски? .. unohditko vai etkö osaa sanoa venäjäksi?	I
2	Tiina	я не знаю как это сказать по (x) en tiedä miten se sanotaan ve-(x)	R

Vuorovaikutus tässä kolmannessa sekvenssissä on sujuvaa ja responsiivista, mistä kertoo vastausten nopea tempo. Opettajan aloitteisiin reagoidaan ilman pidempiä taukoja.

Loppuvaiheen viimeisessä sekvenssissä (IRF4) esiintyy ilmiö, jota Savijärvi (2011: 212–213) kuvaa termillä kieliainesten kierrätys.

(6)	Suu		
1	ore	давай читаем первое слово вместе luetaanpas ensimmäinen sana yhdessä	I
2	ore	это длинное слово se on pitkä sana	
3	ore	раз два три- yci kaksi kolme-	
4	ore+Ss	пи-ще-ва-ре-ние ruu-an-su-la-tus {VAIN MUUTAMA OPPILAS LUKKEE, OSA VIELÄ LIIMAA INNOKKAASTI}	R/CHORUS

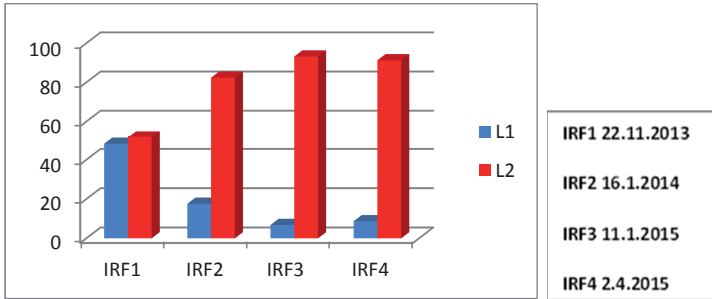
5	ope	ещё раз - vielä kerran	I
6	ope+Ss	пи-ще-ва-ре-ние ruu-an-su-la-tus	R/CHORUS
7	ope	а это какая часть? entä mikä osa tämä on? {NÄYTTÄÄ SAMALLA KUVAA}	I
8	ope	первое – ensimmäinen-	I
9	Tiina	рот suu	R
10	Väinö	[рот [suu/	R
11	Siru	рот suu	R
12	ope	часть где] пища, обрабатывается osa missä] ravinto, muokkautuu	F
13	Väinö	рот suu	R
14	ope	это рот se on suu	F

Esimerkissä 6 on Tiinan kohdekielinen vastaus (rivi 9) reaktiona opettajan aloitesiiirtoon (rivit 7–8), joka ei tällä kertaa sisällä jo valmiiksi oikeaa vastausta, vaan on luonteeltaan avoin. Huolimatta siitä, että Tiinan vastaus on yksisanainen ja aikaisemmasta yhteydestä todennäköisesti tuttu *suu*, yhtenä tulkintana voidaan esittää, että usea oppilas pitää sitä mallina omille lausumilleen. Tiinan vastausvuoroon reagoivat samanaikaisesti myös Väinö ja Siru (riveillä 10 ja 11) samanlaisella ilmauksella. Opettajan jatkaessa vielä aloitevuoroaan Väinö toistaa kyseisen sanan. Opetusympäristön päätteeksi (rivi 14) opettaja vielä vahvistaa palautevuorossaan tämän useaan kertaan tuotetun sanan. Tällaista toistoa oppilaiden keskuudessa voidaan pitää vertaisoppijoiden tarjoamana oikea-aikaisena tukena (ks. Donato 1994).

Kuten edellä (luku 5.1.) esiteltiin, loppuvaiheen viimeisessä sekvenssissä (IRF4) esiintyy vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat ovat aloitteentekijöitä ja heidän välilleen syntyy vapaamuotoista kohdekielistä keskustelua. Oppilaiden vastausvuorotyypeistä suurin osa muodostuu nyt yksittäisistä oppilaiden vastauksista. Kuorovastauksia on nyt vajaa neljännes vastauksista. Tässä viimeisessä opetussekvenssissä (IRF4) tilanne on siis tässä suhteessa vastaavanlainen kuin ensimmäisessä sekvenssissä (IRF1), mutta nyt kieliä (L1 ja L2) käytetään toisin.

Kuten aloitevuorot, myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyvät huomattavasti kahden alkuopetusvuoden aikana (kuvio 4).





KUVIO 4. Oppilaiden äidinkielisten (L1) ja kohdekielisten (L2) vastausvuorojen jakautuminen.

Tutkimuksen aineisto osoittaa, että oppilaiden kohdekieliset vastaukset lisääntyvät ja vastaavasti äidinkieliset vastaukset jäävät pois lähes kokonaan. Tämä tulos pitää yhtä Savijärven (2011) pitkittäistutkimuksen kanssa, jonka mukaan kielikylpypäiväkodin lasten kohdekieliset lausumat (L2) muuttivat muotoaan kielitaidon kehittyessä. Alkuvaiheessa lapset upottivat poimimiaan kieliaineisia suomenkielisiin (L1) vuoroihinsa, mutta lopuvaiheessa he kierrättivät ruotsinkielisiä (L2) sanoja ja ilmauksia jo muunnellen niitä kohdekielissä vuoroissaan. (Savijärvi 2011: 219.)

## 6 Lopuksi

Vaikka IRF-otokset eivät ole vertailukelpoisia keskenään, voin pitkittäisanalyysin perusteella kuitenkin todeta, että kohdekielisten oppilasaloitteiden määrä ja pituus kasvavat ja myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyvät kahden vuoden aikana venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. Voin myös tulkita, että oppilaiden äidinkieliset vastaukset jäävät pois ja kohdekieliset oppilasaloitteet kasvavat. Tähän vaikuttanee luokkayhteisön institutionaalinen kieliratkaisu, jonka käyttämiseen oppilaat sitoutuvat ajan myötä. Oppilaita rohkaistaan käyttämään kohdekieltä tällä kielisopimuksella, jonka mukaan venäjää saa käyttää vapaasti, mutta äidinkieltä ei ole lupa puhua pyytämättä puheenvuoroa. Luokassa näyttäisi kehittyneen eetos, jossa kohdekielen käyttämisestä pienelläkin kielitaidolla tehdään arvokkaampaa ja hyväksytympää kuin helpomman äidinkielen käytöstä.

Tilannesidonnainen oikea-aikainen tuki näyttäisi lähes poikkeuksetta ruokkivan oppilaita edes niukkoihin tuotoksiin. Tutkija-opettajan johdattelevat aloitesiirot, prosodiset painotukset ja vuorovaikutuksen ylläpitäminen kolmiosaisen vuorovaihtorakenteen (IRF) avulla edustavat tällaista tukea. Jo nauhoitusten alkuvaiheessa ensimmäisenä alkuopetusvuotena oppilaat ymmärsivät opettajan puhetta, mutta tuottivat vain lyhyitä vastausvuoroja (R tai R/CHORUS) opettajan johdatteleviin kysymyksiin. Vuorovaikutus

sujui luokassa kuitenkin joutuisasti, koska pitkiä taukoja aloite- ja vastausvaihtojen välillä ei esiintynyt. Opettajan lisäksi myös oppilaat tarjosivat joskus apua toisilleen ottamalla hetkellisesti puheareenan haltuunsa ja näin rohkaisten vertaisoppijoita puhumaan. Savijärven (2011) mukaan myös kielen kierrätys tarjoaa mahdollisuuksia osallistua luokan sosiaaliseen toimintaan. Aineistossani tällaiset kieliaineisten toistot oppilaiden kesken voivat toimia mielestäni myös vertaistukena.

Tämän tutkimuksen aineistosta käy ilmi, että suurimmat muutokset, jotka Savijärven mukaan (2011: 169–213) voidaan tulkita kielen kehittymiseksi, näkyvät viimeisessä opetussekvenssissä toisen luokan keväällä (IRF4). Kuten aloitevuorot, myös oppilaiden kohdekieliset vastausvuorot lisääntyivät huomattavasti kahden alkuopetusvuoden aikana. Uskallan tulkita, että oppilaiden sosiaaliset kielenkäytön taidot ovat kehittyneet äidinkielisten vastausvuorojen poisjäännin myötä.

Artikkelin havainnot perustuvat erittäin suppeaan aineistoon, eikä niistä ei ole tarkoituksenmukaista esittää mitään yleistettäviä johtopäätöksiä. Tärkeää aineiston luotettavuuden lisäämiseksi olisi ollut myös IRF-sykleiksi koodattujen opettajan tai oppilaan aloittamien vuoronvaihtorakenteiden ajallinen mittaaminen, kuten Niemelä (2008) on tehnyt. Kolmas rajoitus tulosten käyttökelpoisuuden näkökulmasta on tutkijan vahva positio aineistonsa tulkinnassa. On myös haastavaa tulkita, mikä on kehityksestä johtuvaa ja mihin taas vaikuttaa kulloinkin konteksti.

Joka tapauksessa tämän tutkimuksen keskeisin anti on tuoda CLIL-tutkimuksen kohdekieleksi harvinaisempi venäjän kieli ja sen pragmaattiset ulottuvuudet diskursitasolla. Tutkimuksessani vain muutama oppilas erottui kohdekielen lisääntyvässä käytössään muista. Kielenkäyttö sinänsä ei kuitenkaan ole ainoa tapa osallistua luokan sosiaaliseen toimintaan. Tästä syystä olisi tärkeää tarkastella myös muita multimodaalisia strategioita (ks. esim. Kääntä & Haddington 2011) ja niiden yhteyttä osallistumisen rakentumiseen erilaisissa luokkayhteisön vuorovaikutustilanteissa.

## Kirjallisuus

- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)*. Jyväskylä Studies in Humanities 231. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44277/978-951-39-5809-1\\_vaitos20092014.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44277/978-951-39-5809-1_vaitos20092014.pdf?sequence=1).
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Teoksessa J.V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.

- Dalton-Puffer, C. 2005. Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37 (8), 1275–1293.
- Dalton-Puffer, C. & T. Nikula 2006. Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27 (2), 241–267.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. Teoksessa P. Lantolf & G. Appel (toim.) *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 33–56.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 37–52.
- Ellis, R. 2012. *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Hakamäki, L. 2005. *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, L.T., E. Rovio & L. Syrjäjä (toim.) 2007. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Jäppinen, A.-K. 2002. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, H.-M. 1999. *Acquisition of English in content and language integrated learning at elementary level in the Finnish comprehensive school*. Turku: Turun yliopisto.
- Kangasvieri, T., H. Miittinen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylypöpetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2>.
- Keravuori, K. 1988. *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssiroleista ja -funktioista*. Helsinki: SKS.
- Koole, T. & E. Elbers 2014. Responsiveness in teacher explanations: a conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57–69.
- Kumpulainen, K. & D. Wray (toim.) 2002. *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. London: Biddles.
- Kääntä, L. 2008. Opettajan arvioivat vuorot oppilaiden toiminnan ohjauksen keinoina englanninkielisessä alkuopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin kielen käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 73–106.
- Kääntä, L. 2013. From noticing to initiating correction: students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86–105.
- Kääntä, L. & P. Haddington 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Kääntä & P. Haddington (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: SKS, 11–45.
- Lantolf, J. P. & E. Poehner 2008. Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox Publishing, 1–30.
- Lemke, J. L. 1990. *Talking science. Language, learning, and values*. Norwood: Ablex.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–188.
- Lightbown, P. & N. Spada 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liljestrand, J. 2002. *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro: Universitetsbibliotek.

- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Markkanen, M. 2012. "Hei, mä opin tän asian enkuks!" Toimintatutkimus ympäristötiedon asiasäiltöjen ja vieraan kielen oppimisesta sekä opettamisesta englanninkielisissä oppituoquioissa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 346. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5154-3>.
- Mitchell, R. & F. Myles 1998. *Second language learning theories*. Lontoo: Arnold.
- Mård, K. 2002. *Språkbadsbarn kommunicerar på andra språket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud*. Acta Wasaensia 194. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Nikula, T. & D. Marsh 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteutuminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. 2005. English as an object and tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16 (1), 27–58.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179–204.
- Nikula, T. 2008. Oppilaiden osallistuminen luokahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (toim.) *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin kielen käytöstä Suomessa*. Helsinki: SKS, 42–72.
- Nikula, T. & H. Järvinen 2013. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 192–218.
- Nikula, T., C. Dalton-Puffer & A. Llinares 2013. CLIL classroom discourse: research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 70–100.
- Park, Y. 2014. The roles of third-turn repeats in two L2 classroom interactional contexts. *Applied Linguistics*, 35 (2), 145–167.
- Perho, K. 2001. Vieraalla kielellä opettaminen Itä-Suomen Suomalais-venäläisessä koulussa. Teoksessa J. Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 166–207.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rassaei, E. & A. Moizadeh 2014. Recasts, metalinguistic feedback, and learners' perceptions: a case of Persian EFL learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8 (1), 39–55.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpyväkoden arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1>
- Sharpe, T. 2006. "Unpacking" scaffolding: identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education*, 20 (3), 211–231.
- Sinclair, J. M. & R. M. Coulthard 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppija-identiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>
- Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

- Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 78-81. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>.
- Vygotsky, L. S. 1979. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.

## LIITE 1.

**Transkriptiomerkit ja -sopimukset** (Dalton-Pufferia 2007 mukailten)

ope	opettaja	
A	avustaja samaan aikaan opettajan kanssa tunnilla	Assistant
S	tunteamaton oppilas	Student
Sm	tunteamaton poikaoppilas	Male
Sf	tunteamaton tyttöoppilas	Female
esim. Satu?	mahdollisesti Satu	
Ss	useita oppilaita tai kaikki oppilaat samanaikaisesti	CHORUS
I	opettajan aloite	Initiation
R	oppilaan vastaus	Response
R/CHORUS	kuorovastaus	
F	opettajan palaute	Follow-up
I/S	oppilaan aloite	Initiation/Student
R/T	opettajan vastaus	Response/Teacher
[ ]	päällekkäispuhuntaa (useimmiten kahden puhujan)	
(4)	pidempi tauko, suluisissa kesto minuutteina	
..	alla 2 sekuntia kestävä tauot	
?	kysymys (selkeä nouseva intonaatio)	
.	selkeä lausuman loppu (ei kuitenkaan yksisanaisten lausumien jälkeen)	
,	"hengähdystauko" ja merkki siitä, että lausuma jatkuu	
ky:llä	jonkin tietyn vokaalin painottamista pidennyksen avulla	
har-	sana (tai lause) jää kesken	
varmasti	vahva painotus	
HILJAA	äänenvoimakkuuden lisääntyminen	
°selvä°	äänenvoimakkuus hiljentynyt	
{NAURUA}	kommentteja toiminnoista ja tapahtumista luokassa sekä nonverbaalisia elementtejä	
(xxx)	epäselvää (tutkijalle) puhetta, X = noin yksi tavu	
(varmastikin)	epäselvää jollakin tavalla vaikka jotain voi erottaa	