Pietilä P., P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) 2006. Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä. s. 221–236.

▼▼▼▼

YHTEISKUNTAOPIN TUNNIT (KIELEN)OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Johanna Saario
Jyväskylän yliopisto

This article investigates classroom interaction in a social studies classroom, especially concentrating on the questions in the teacher's initiating moves during the so called IRF-pattern as well as on the literacy practices around which the classroom interaction takes place. Analysis of a short excerpt of classroom interaction from one social studies lesson reveals that, in spite of the apparent predominance of verbal interaction, written text also has a central role in the construction of classroom discourse.

Keywords: classroom interaction, IRF pattern, literacy practices, questions

1 JOHDANTO

Vuonna 2004 Suomen perusopetuksessa oli Tilastokeskuksen (Suomi lukuina > Koulutus > Tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijat ja suoritetut tutkinnot) mukaan 593 148 oppilasta, joista vieraskielisiä oli vajaat 3 % (Opetushallitus). Vieraskielisten oppilaiden määrä on Suomessa hieman pienempi kuin Euroopassa keskimäärin[1], mutta opiskelu muulla kuin omalla äidinkielellä on silti

1 Eurydicen (The information network on education in Europe) selvityksen mukaan vieraskielisten kouluikäisten (alle 15-vuotiaiden) osuus oli useissa Euroopan maissa alle 6 % (Suomi: 1,8 %), mutta kuitenkin yli 3 %. (Integrating Immigrant Children into Schools in Europe 2004, 25).

arkipäivää miltei 16 000 oppilaalle. Prosenttiluku on lisäksi vain keskiarvo eikä kerro yksittäisten koulujen tilanteesta juuri mitään. Koska maahanmuuttajat ovat Suomessa sijoittuneet lähinnä suurimpiin kaupunkeihin sekä kuntiin, joissa on vastaanottokeskus, vieraskielisten oppilaiden määrät kouluissa vaihtelevat kunnittain suuresti. Joissain kouluissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole lainkaan, mutta on myös kouluja, joissa jopa 60 % oppilaista on maahanmuuttajaperheistä. Tämä käy ilmi Opetushallituksen teettämästä selvityksestä (2004: 3), jossa koottiin perustietoa maahanmuuttajaoppilaiden tilanteesta perusopetuksessa ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa syyslukukaudella 2003.

Perusopetuksen vieraskielisten oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat sekä Suomessa olon ja opiskelun pituus vaihtelevat paljon, mikä näkyy toisen kielen (L2) omaksumisessa ja käytössä. Suomeen 5-vuotiaana muuttaneen 9-luokkalaisen virolaispojan tilanne on erilainen kuin hänen luokkatoverinsa, joka on muuttanut Somaliasta neljä vuotta sitten 12-vuotiaana. Jos Suomeen vastikään muuttanut lapsi tai nuori asuu jossain suurista kaupungeista, hänellä on yleensä mahdollisuus osallistua perusopetukseen valmistavaan opetukseen ennen kuin siirtyy opiskelemaan suomenkielisten oppilaiden rinnalle yleisopetuksen luokkaan. Isossa kaupungissa on todennäköisesti mahdollista käydä myös erillisillä suomi/ruotsi toisena kielenä -tunneilla[2], ja suurten tai suurehkojen kieliryhmien edustajille (esim. venäjä, viro, somalia, arabia, albania, kurdi, vietnam) on yleensä tarjolla myös oman äidinkielen opetusta. Suurten kuntien kouluilla saattaa myös olla resursseja järjestää maahanmuuttajaoppilaille tukiopetusta, jopa näiden omilla äidinkielillä. Näihin opiskelun tukitoimiin on mahdollista hakea erillistä valtionavusta Suomessa enintään neljä vuotta asuneiden maahanmuuttajaoppilaiden osalta, mutta tukitoimien järjestäminen ei kuitenkaan

2 Opetushallituksen tuoreimman selvityksen (Selvitys maahanmuuttajien perusopetuksen järjestämisestä 2006: 4) mukaan koko maassa arviolta 25 % oppilaista ei saa erillistä suomi toisena kielenä -opetusta.

ole lakisääteistä eikä pienillä paikkakunnilla yleensä mahdollistakaan. Vastikään Suomeen muuttanut lapsi tai nuori saattaa siis joissain kouluissa päätyä suoraan yleisopetuksen luokkaan opiskelemaan kaikkia oppiaineita suomen kielellä. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että teoreettisen opiskelun edellyttämän ns. akateemisen kielitaidon kehittyminen toisessa kielessä kestää – oppilaan taustamuuttujista riippuen – viidestä seitsemään vuotta, jopa pitempäänkin (Collier 1989). Myös sujuvasti puhuvalla ja arkisissa kielenkäyttötilanteissa hyvin selviytyvällä oppilaalla saattaa olla vaikeuksia reaaliaineiden opiskelun kannalta keskeisissä tekstitaidoissa: lukemisessa, tekstin ymmärtämisessä ja tekstin tuottamisessa (ks. esim. Cummins 1996, 2000 Gibbonsin 2002: 4-5 mukaan; Gibbons 2002: 1; Suni 1996: 69–70).

Tarkastelen tässä artikkelissa yhden reaaliaineen, yhteiskuntaopin, oppituntia kielenoppimis- ja kielenkäyttöympäristönä. Pyrin kuvaamaan ja analysoimaan oppitunnin suullista vuorovaikutusta, erityisesti kysymyksiä sisältäviä jaksoja, sekä vuorovaikutukseen liittyviä tekstikäytänteitä toiminnassa, jossa on mukana sekä puhetta että kirjoitettuja tekstejä. Artikkeli liittyy väitöstutkimukseeni, jossa selvitän, millaisia kielellisiä haasteita yhteiskuntaopin opiskelu ja sen tekstikäytänteisiin sosiaalistuminen aiheuttavat maahanmuuttajataustaisille oppijoille, jotka opiskelevat toisella kielellään. Kyseessä on tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty yhden jyväskyläläisen koulun yhdessä 9. luokassa kahden kenttäjakson aikana lukuvuonna 2004–2005. Tutkimusaineisto koostuu haastattelu-, luokkahuone- ja tekstiaineistoista. Tässä artikkelissa käsittelen pientä palasta luokkahuoneaineistosta, johon liittyy myös tekstiaineistoa.

2 KIELENKÄYTTÖ KOULUSSA

Koulu on yksi keskeisiä suomalaisen yhteiskunnan elämänalueita ja instituutioita. Muiden sosiaalisten instituutioiden tapaan myös

koulun toiminnan voi katsoa rakentuvan sosiaalisista käytänteistä, joihin liittyy erilaisia tekstikäytänteitä, jotka puolestaan reaalistuvat tekstitapahtumina. Barton ja Hamilton (1998: 6) määrittelevät tekstikäytänteet niiksi kulttuurisiksi kirjoitetun kielen käytön tavoiksi, joita ihmiset hyödyntävät arkielämässään. Koulu instituutiona muokkaa sekä sosiaalisia että tekstikäytänteitä, mutta toisaalta nämä käytänteet myös muokkaavat koulua ja sen toimintaa.. Tekstikäytänteet eivät yleensä ole itsetarkoituksellisia, vaan niillä on jokin tavoite, ne liittyvät laajempiin sosiaalisiin pyrkimyksiin. Ne ovat myös kontekstisidonnaisia. Sen lisäksi, että tekstikäytänteet ovat sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin ja sen puitteissa eri elämänalueisiin, ns. domaineihin, ne muotoutuvat myös suppeamman tilannekontekstin mukaan. (Barton & Hamilton 1998: 6–12.)

Koulu-instituution puitteissa yksi keskeinen sosiaalinen (tilanne)konteksti on oppitunti. Kuten koulu laajempana instituutiona, myös oppitunti rakentuu tiettyjen sosiaalisten käytänteiden kautta, joihin liittyy erilaisia tekstikäytänteitä. Christie (2000: 184) toteaa, että kieli yhdessä muiden semioottisten järjestelmien kanssa on tärkein voimavara, jolla opettaja ja oppilaat voivat pyrkiä koulun tavoitteisiin. Toiminta oppitunneilla ja kielen rooli oppimisessa onkin kiinnostanut eri alojen tutkijoita jo pitkään, ja esimerkiksi luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu paljon (ks. esim. Sinclair ja Coulthard (1975) 1978; Mehan 1979; Edwards & Mercer 1987; Lemke 1990; Ogborn, Kress, Martins & McGillicuddy 1996; Sahlström 1999; Duff 2002; Mortimer & Scott 2003; Markee, N. 2004; Marton & Tsui 2004; Nikula 2006). Edellä mainituista Sinclairin ja Coulthardin (1975, 1978) sekä Mehanin (1979) tutkimuksia pidetään siinä mielessä uraauurtavina, että niissä kehitettiin yksityiskohtaiset systeemit luokkahuoneen vuorovaikutuksen rakenteen, luokkahuonediskurssin kuvaamiseen. Näistä kuvaussysteemeistä on peräisin ns. IRE- tai IRF-malli, jonka katsotaan kuvaavan erityisesti opettajajohtoisia luokkahuonekeskusteluja. IRE tai IRF, jotka muodostuvat sanoista Initiation-Response/ Reply-Feedback/ Follow-up/ Evaluation, kuvaavat kolmen vuoron jakso-

ja, joissa opettaja ensin kysyy oppilailta jotain tai tekee muunlaisen aloitteen. Oppilas vastaa tai reagoi jollain tavalla opettajan kysymykseen tai aloitteeseen, minkä jälkeen opettaja antaa oppilaalle/oppilaille palautetta, arvioi vastausta ja/tai täydentää sitä.

IRE- tai IRF-mallia voinee pitää jonkinlaisena luokkahuoneen vuorovaikutuksen yleisenä kuvauksena, mutta luokkahuonediskurssia on tutkittu myös yhden oppiaineen näkökulmasta. Erityisen paljon on tutkittu luonnontieteiden oppiainekohtaista kielenkäyttöä luokkahuoneessa (ks. esim. Lemke 1990; Ogborn et al. 1996; Mortimer & Scott 2003). Lemke esimerkiksi toteaa, että luonnontieteiden, kuten muidenkin erityisalojen, oppiminen ei niinkään edellytä erityistä ”ajattelua” vaan kyseisen alan kielenkäytön oppimista: on opittava puhumaan ja kirjoittamaan niillä tavoilla, jotka ovat konventionaalisia kyseisellä erikoisalalla. Hän kuitenkin huomauttaa, että monien tekstityyppien tai genrejen suhteen eri oppiaineiden kielenkäytössä on myös yhtäläisyyksiä. (Lemke 1990: 153–155.) Schleppegrell (2001, 2004), joka on tutkinut erityisesti koulun kirjoitettuja tekstejä, tuo esille kirjoitettujen genrejen ja puhutun vuorovaikutuksen eroja. Hänen mukaansa kirjoitettuja tekstejä ei ole syytä pitää absoluuttisesti monimutkaisempina tai eksplisiittisempinä kuin suullista vuorovaikutusta, vaan kyse on erilaisten kontekstien erilaisista tekstitaitovaatimuksista. Kielen käyttäminen tilanteeseen sopivalla tavalla, tilanteeseen sopivien kielellisten valintojen tekeminen, on Schleppegrellin (2001: 435–436) mukaan osa sosiolingvististä kompetenssia. ”Koulunkäynnin kielen” voi siis ajatella koostuvan erilaisista kielenkäyttötavoista ja tekstitaidoista toisaalta oppiaineittain ja toisaalta puhutun / kirjoitetun tekstitoiminnan akselilla. Seuraavaksi tarkastelen lyhyen oppituntiesimerkin kautta toisaalta puhutun vuorovaikutuksen rakentumista ja toisaalta siihen limittyvää kirjoitettua tekstiä ja tekstikäytänteitä. En analysoi yksityiskohtaisesti luokkahuoneen vuorovaikutuksen ja kirjoitetun tekstin eroja vaan pyrin pikemminkin nostamaan esille joitain keskeiseltä tuntuvia seikkoja.

3 YHTEISKUNTAOPIN TUNTI KIELENKÄYTTÖKONTEKSTINA

3.1 IRF JA KYSYMYKSET

Sinclairin ja Coulthardin (1975, 1978) luokkahuonediskurssin kuvauksen malli on viisiportainen (lesson – transactions – exchange – move – act) ja linkittyy toisaalta oppitunnin ei-kielellisen organisoinnin tasoon, johon kuuluvat kurssi, jakso ja topiikki, ja toisaalta kieliopilliseen tasoon virkkeineen, lauseineen, ryhmineen, sanoineen ja morfeemeineen. Tämän artikkelin tarkoitus ei ole käydä yksityiskohtaisesti läpi kuvausmallia vaan tarkastella yhtä oppituntidiskurssin katkelmaa lähinnä exchange-tasolla sen IRF-kuvioita analysoiden. Käytän jatkossa suomenkielisiä termejä avaus (I), vastaus (R) ja seuranta (F) (ks. Pitkänen-Huhta 2003: 274). Suullisen vuorovaikutuksen lisäksi esimerkkikatkelmassa on myös kirjoitettua tekstiä, jonka funktiota tai roolia toiminnassa pyrin myös analysoimaan.

Esimerkkiteksti on oppitunnin alkupuolelta, se alkaa noin neljä minuuttia tunnin alkamisen jälkeen. Aiemmin on puhuttu lyhyesti edellisen tunnin aiheesta, johon opettaja viittaa anaforisesti esimerkin ensimmäisellä rivillä (*no, tuposta nyt sitte vielä, eteenpäin*), ja nyt ollaan siirtymässä tämän tunnin aiheeseen, työttömyyteen, jonka opettaja tuo esille rivillä 2. Riveillä 3–12 (tummennettu tausta) opettaja käy yhden oppilaan kanssa merkitysneuvottelua istumajärjestyksestä, minkä jälkeen palaa jälleen oppitunnin agendaan rivillä 13 (*no joo,*--). Sinclairin ja Coulthardin (1978: 28) mukaan I-jaksossa on elisitoiva eli kielellistä vastausta kirvoittava funktio, ohjaileva funktio tai informoiva funktio. Olenkin merkinnyt I:llä kaikki sellaiset vuorot, joissa opettaja joko kysyy jotain tai antaa toimintaohjeita; parissa I:llä merkityssä vuorossa (rivillä 26 sekä riveillä 30–31) funktiota on pidettävä lähinnä informoivana.

(1) **Yhteiskuntaopin oppitunti 301104** [katkelma: n. 3,5 minuuttia]
[OP = OPETTAJA; TO = TYTTÖOPPILAS; PH = PIIRTOHEITIN; VK = VALKOKANGAS]

1 I OP no, tuposta, nyt, sittev vielä, eteempäi yhtee asiaan ottakaas kirjat ja vihot. siihen

-> OP SIIRTÄÄ PH:TA, KÄYNNISTÄÄ SEN, VETÄÄ VK:N

2 I koealueeseen kuuluu myöski tämä (10.0) työttömyys yks tällänen (2.5) talouden,
3 I ongelma (8.0) hei, hei hei hei hei, mee sää istumaan tonne nurkkaan [xxxxxx] tuonne
4 I ja, pannaan sitten Emilia istumaaj johonki muualle siitä[?] ei tästä nyt näköjään
5 I tule,
6 **I** TO häh[?]
7 I OP hommasta tuu yhtää-, no, hei, mee ⌈tonne omalle⌉
8 **I** TO ⌊kuulinko mä oikei että sun [xxxx]
9 I OP omalle paikalles istumaan
10 **R** TO no ei se ees om mun oma paikka että tässä om mun ihan oma paikka
11 F OP sun paikkas on istumajärjestyksem mukaa tuolla
12 I oo hyvä mee istuun sinne. TÄStä, tällä tunnilla nyt ainaki (2.0) [yskäisee]

-> OP

13 I no joo, oppikirjassa sivulla kuuskymmentä kuuskytkaks , puhutaan työttömyydestä
NÄYTTÄÄ KALVOLTA: *3 Työttömyys (s. 60-62)*
14 I (2.0) **paljonko** Suomessa työttömiä tällä hetkellä? (1.0)
15 I **onko** kellääm minkäällaista kuvaa mitä (1.0) **mikä** se vois olla se määrä? (5.0)
16 I **satatuhatta** kakssataatuhatta viissataatuhatta miljoona? (3.0)
17 **R** TO *miljoona*
18 I OP joku niistä on ai-, aika oikee (4.0) **sata kaks**, **viis**, **miljoona**? (4.0)
19 I harri **minkälaisev** veikkauksen heität?
20 **R** Ha no (3.0) vaikka satatuhatta

21 F OP satatuhatta. se ois tuota aika, aika hieno homma jos työttömiä ois, vain
22 F niiv vähäm mutta, kakssataatuhatta ihmistä tällä hetkellä. tilasto-**,**
23 F keskuksen, luvu- tuota, prosenttiem mukaa, todellisuudessa työttömiä on paljon

-> OP NÄYTTÄÄ

24 F enempi, mutta tuota koska tän nykyisen, systeemin mukaa, työttömäks lasketaav
KALVOLTA: - *työtön = työttömäksi ilmoittautunut työnhakija*
25 F vain, sellaiset jotka aktiivisesti hakee töitä.
26 I eli työttömän määritelmä. [lukee] @työttömäksi ilmottautunut työnhakija@ (15.0)
OPPILAAT KIRJOITTAVAT VIHKOIHINSA
27 F työvoimatoimisto, pitää, taas sitten tilastoo kaikista sellasista jotka ovat työttömiä.
28 I no **minkäs takia** tuota, melkein satatuhatta ihmistä on sellasta jotka eivät, aktiivisesti
29 I hae enää töitä? (1.5)
30 I eli he eivät, itse asiassa tän**,** euroopa unioninm määritelmän mukaa ole muka edes
31 I työttömiä vaikka, todellisuudessa ovat (4.0)
32 I **miksi** joku joka oj jääny työttömäksi ei, aktiivisesti enää, hae töitä,
33 I sanokaas sellane (3.0)
34 I **mitäs** emilia arvelet **miks** joku ei hakis töitä?
35 **R** Em no empä tiiä. jos se ei, jos se on tota vaikka työkyvyttömyyseläkkeellä tai jotai[?]
36 F OP no, hän ei os sillon työtön. hän on työkyvyttömyyseläkeläinen (2.0)
37 I **ni?**
38 **R** TO:no jos o enää pari vuotta et jä[?], siihe että jäis eläkkeelle
39 F O: joo aika suuri osa näistä jotka eivät aktiivisesti hae töitä ni ovat, ovat sittej jo hyvil
40 F lähellä eläkeikää. ovat näitä suuria ikäluokkia, tai vähä heitä vanhempia jotka ovat
41 F joka tapauksessa jäämässä, jäämässä tuota lähiaikoina eläkkeelle ja,
42 I **mikäs**, **mitä**, **minkäs** takia, siinä iässä välttämättä sitten niinni innokkaasti ei töitä
43 I enää haeta? ---

Tekstikatkelmasta on lihavoitu oppilaiden vuorojen kirjaimet (**R** ja **I**), jotta selvästi näkyisi, miten vähän oppilaiden puheosuuksia on suhteessa opettajan vuoroihin. 43-rivisen esimerkin kolmellakymmenelläkuudella rivillä puhuu opettaja ja vain seitsemällä rivillä on joku oppilaista äänessä. Samalla käy ilmi, että oppilaiden R-vuorot ovat hyvin lyhyitä. Nikula (2006), joka on vertaillut keskenään CLIL- ja EFL-luokkien[3] vuorovaikutuksen IRF-jaksoja toteaa, että EFL-oppitunneilla oppilaiden vastausvuorot ovat yleensä lyhyitä, kun taas CLIL-tunneilla voi olla selvästi pitempiä oppilaiden vastauksia. Tässä suhteessa esimerkkikatkelman luokkahuonediskurssi siis muistuttaa enemmän vieraan kielen oppitunnin diskurssia, vaikka kyse on reaaliaineen oppitunnista, kuten CLIL-tunneilla. Luokkahuoneen vuorovaikutuksesta saakin esimerkkikatkelman valossa hyvin yksiäänisen vaikutelman, vaikka muutaman oppilaan ääni kuuluukin välillä. Muun muassa Schleppegrell (2001: 435–436) on todennut, että koulun genreissa rakennetaan informaatiota tyypillisesti niin, että sen pystyy esittelemään tehokkaasti ja perustelemaan hierarkkisesti yleisölle, joka ei osallistu vuorovaikutukseen. Opettajan avausosuuksissa (I) on kuitenkin paljon kysymyslauseita (lihavoidut sanat) eli edellä mainittua elisitointia. Vaikuttaa siis siltä, että opettaja pyrkii antamaan tilaa oppilaidenkin äänelle, joka tässä katkelmassa jää kuitenkin vähäiseksi. Wilen (2004: 35) toteaa, että opettajat yleensä antavat oppilaille alle sekunnin vastauksen miettimisaikaa oman kysymyksensä jälkeen. Tässä tapauksessa opettajan tauot kysymysten välillä ovat pitempiä, joten yksiäänisyys ei vaikuttaisi johtuvan vastausaikojen lyhyydestä. Aloitteen tekijän rooli on kuitenkin vain opettajalla, mikä osaltaan vaikuttanee yksiäänisyyteen.

Esimerkin kysymyslauseiden määrää olennaisempaa on tarkastella yksittäistä elisitointijaksoa kokonaisuutena. Riveillä 14–16 on ensimmäinen jakso, jossa opettaja aloittaa suoralla haku-

3 CLIL = content and language integrated learning; EFL = English as a second language.

kysymyksellä ***paljonkos*** *Suomessa työttömiä tällä hetkellä?* mutta muotoilee heti perään kysymyksen uudestaan käyttäen tällä kertaa kysymyssanakysymystä o*nko kellään minkäänlaista kuvaa* ***mitä, mikä*** *se vois olla se määrä?* Tämän jälkeen seuraa lyhyehkö tauko, jonka aikana kukaan oppilaista ei vastaa kysymykseen, joten opettaja muuttaa interrogatiivimuotoisen kysymyksen vaihtoehtojen listaksi: *satatuhatta kakssataatuhatta viissataatuhatta miljoona?* Vaikka opettaja esittää tässä aloitejaksossa kolme kysymystä, hän kysyy koko ajan samaa asiaa, työttömien määrää. Ensimmäinen kysymys on siinä mielessä yksiselitteinen, että siinä mainitaan asia (*työttömiä*), johon kysymys kohdistuu. Toisessa kysymyksessä opettaja ei enää eksplikoi työttömät-sanaa vaan käyttää abstraktimpaa *se määrä* -viittausta. Koska kysymysten rakenne ja muoto ovat erilaiset ja viittaussuhde implisiittinen, voi niiden välinen yhteys jäädä epäselväksi.

Riveillä 28–34 on hieman erityyppinen tilanne. Edellä on ollut opettajan seuranta-vuoro, jossa hän ensin arvioi oppilaan vastausta ja sen jälkeen antaa oikean vastauksen sekä viittaa tilastokeskuksen tilastoihin (riveillä 22 ja 23). Tämän jälkeen opettaja laajentaa palautettaan ja johdattelee näin seuraavaan kysymykseen. Rivillä 28 hän aloittaa kysymällä ***minkäs takia*** *tuota, melkein satatuhatta ihmistä on sellasta jotka eivät, <u>ak</u>tiivisesti enää hae töitä?* Tässä vaiheessa hän ei vielä odota vastausta oppilailta vaan jatkaa informatiivisella toteamuksella *eli he eivät* ---. Lyhyehkön, noin 4 sekunnin tauon jälkeen opettaja muotoilee kysymyksen uudelleen ***miksi*** *joku joka oj jääny työttömäksi ei, <u>ak</u>tiivisesti enää, hae töitä?* ja liittää loppuun vielä suoran kehotuksen koko luokalle: *sanokaas[?] sellanen*. Kun oppilaat eivät reagoi, opettaja kohdistaa kysymyksen suoraan yhdelle oppilaalle: *mitäs emilia arvelet* ***miks*** *joku ei hakis töitä?* Tässä kysymysjaksossa huomio kiinnittyy kahteen ensimmäiseen kysymykseen. Opettaja käyttää synonyymisia kysymyssanoja *minkäs takia* ja *miksi*, mutta kun ensimmäinen kysymys on monikollinen (*melkein satatuhatta ihmistä on sellasta jotka eivät*), toisen kysymyksen hän muotoilee yksiköl-

liseksi (*joku joka on jääny työttömäksi ei*). Mielenkiintoista on se, että tauotusta lukuun ottamatta kysymysten loppuosat ovat täysin identtiset, jopa siinä määrin, että opettaja painottaa kummassakin *aktiivisesti*-sanaa. Tässä tapauksessa peräkkäisten kysymysten alkuosien erilaisuus saattaa hämärtää kysymysten välistä yhteyttä siinä määrin, ettei loppuosien identtisyys riitä sen palauttamiseen.

3.2 KIRJOITETTU TEKSTI TOIMINNAN JÄSENTÄJÄNÄ

Merkityksen rakentaminen oppitunnilla ulottuu kielen ulkopuolelle, opettajan puhe on vain yksi käytössä olevista merkitysssysteemeistä (Ogborn et al. 1996: 3). Pitkänen-Huhta (2003) on todennut, että englannin oppituntien tekstitapahtumissa kirjoitetuilla teksteillä on keskeinen tehtävä: toisaalta tekstit rajoittavat toimintaa ja vuorovaikutusta mutta toisaalta ne myös tarjoavat erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Edellä esitetyssä esimerkkikatkelmassa toiminta tuntuu pintapuolisesti tarkasteltuna perustuvan hyvin pitkälti puheeseen, mutta siinä on puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien rinnakkaiseloa ja toisaalta myös niiden välistä vuorovaikutusta.

Opettajan ensimmäinen viittaus kirjoitettuun tekstiin on heti rivillä 1, jossa hän kehottaa oppilaita sanomalla *ottakaas kirjat ja vihot*,---. Tämän jälkeen seuraa lyhyt neuvottelu yhden tyttöoppilaan kanssa tämän istumapaikasta, jolloin opettaja mainitsee rivillä 11 istumajärjestyksen[4]. Rivillä 13 opettaja viittaa toisen kerran oppikirjaan (*oppikirjassa sivulla kuuskymmentä kuuskytkaks puhutaan työttömyydestä*) ja avaa samalla uuden aiheen käsittelyn. Tähän kohtaan sisältyy puheen ja kirjoitetun tekstin yhteispeliä, koska heti kun on maininnut työttömyyden, opettaja paljastaa kalvolta saman sanan (*3 Työttömyys (s. 60–62)*). Kalvoteksti toistaa myös viittauksen oppikirjan sivuihin.

---

4 Koska tämä teksti ei ole fyysisesti läsnä luokkatilanteessa, jätän sen merkityksen ja roolin pohtimisen tässä yhteydessä maininnan varaan.

Seuraavan kerran opettaja ottaa kalvotekstin mukaan toimintaan rivillä 24. Tällä kertaa hän paljastaa kalvolta ranskalaisella viivalla alkavan määritelmän - *työtön = työttömäksi ilmoittautunut työnhakija* samanaikaisesti kun myös puheessaan ensimmäistä kertaa määrittelee työtöntä riveillä 24–25 (--- *koska tän nykyisen, systeemin mukaa, työttömäks lasketaan vain, sellaiset jotka ak*tiivisesti *hakee töitä*---). Kalvolla esitetty määritelmä ja opettajan samaan aikaan suullisesti muotoilema määritelmä kuvastavat osuvasti kirjoitetun ja puhutun diskurssin eroa. Kalvolla olevassa määritelmässä on verbin partisiippimuodolla ilmaistu tiiviisti suunnilleen sama, minkä opettaja sanoo pitemmin sivulauseella. Näiden määritelmien välistä yhteyttä ei ole kuitenkaan välttämättä helppo ymmärtää, koska *työttömäksi ilmoittautunut työnhakija* ja *sellaiset jotka aktiivisesti hakee töitä* viittaavat samaan asiaan vain implisiittisesti. Rivillä 26 opettaja tuntuu vahvistavan kirjoitetun määritelmän asemaa. Hän aloittaa toteamalla *eli työttömän määritelmä*, minkä jälkeen lukee vielä ääneen kalvolle kirjoitetun määritelmän *@työttömäksi ilmoittautunut työnhakija@*. Lausumapartikkelin *eli* rivin 26 alussa voi tulkita aloittavan joko parafraasin tai päätelmän edellä sanotusta (ks. Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho 2004: 983). Rivin 26 vuoro tuntuisi implikoivan, että opettaja ei oikeastaan pidä ensimmäistä, rivien 24–25 määritelmäänsä määritelmänä vaan varsinainen määritelmä on kirjoitettu kalvolle[5].

Tässä esitelty oppituntidiskurssin katkelma on lyhyt, mutta jo sekin paljastaa, että puhuttu vuorovaikutus lomittuu tunnilla kirjoitettuun tekstiin. Mielenkiintoisena voi pitää sitä, että vaikka opettaja viittaa oppikirjaan puheessaan kahdesti ja siihen on implisiittinen viittaus myös kalvotekstissä, oppikirjaa ei (koko tunnin aikana) oteta mukaan toimintaan. Esimerkkikatkelman alussa oppi-

5 Riveillä 22–27 opettaja viittaa ensin tilastokeskuksen prosentteihin ja hetken päästä työvoimatoimiston tilastoihin. Koska nuo tekstit eivät ole fyysisesti läsnä oppitunnilla, en tässä yhteydessä käsittele niitä, vaikka niillä onkin (implisiittisen) keskeinen rooli oppitunnilla työttömyyttä määriteltäessä.

kirjan kanssa yhteen niputettu vihko – tai kunkin oppilaan vihkot – liittyvät taas aktiivisesti toimintaan. Jos oppikirja jää tässä esimerkissä sivuun toiminnasta, kalvoteksti sen sijaan saa suorastaan toiminnan jäsentäjän roolin. Opettajan kalvolta vähän kerrassaan paljastamaa, luettelon muotoon aseteltua tekstiä voisi pitää eräänlaisena luurankona, johon opettaja (ja oppilaatkin vähäisessä määrin) tunnin kuluessa rakentavat ”lihaa” ympärille.

4 KIELI OPPIMISESSA

Olen edellä tarkastellut oppitunnin vuorovaikutuksen rakentamista kysymysten avulla sekä pyrkinyt osoittamaan, miten opettaja jäsentää puhettaan ja toimintaansa kirjoitetun (kalvo)tekstin avulla. Esimerkkitekstin kysymysjaksojen tarkastelusta kävi ilmi, että opettaja saattaa muotoilla samaan asiaan kohdistuvan kysymyksen useita kertoja mutta siinä määrin eri tavoin, että kysymysten välinen yhteys voi uudelleenmuotoilun vuoksi hämärtyä. Yhteyttä voi olla vaikea havaita erityisesti silloin, kun mikään kysymyksessä ei eksplisiittisesti liitä sitä toiseen kysymykseen. Kirjoitetun tekstin suhde puhuttuun vuorovaikutukseen taas paljastui selvästi tiiviimmäksi ja toisaalta sen rooli toiminnassa paljon keskeisemmäksi kuin ensisilmäyksellä olisi voinut olettaa. Esimerkiksi Barton (1994: 33–52) huomauttaa, että kirjoitettu kieli ei ole vain puhutun kielen täsmentämistä, vaan kirjoitetulla ja puhutulla kielellä voi tehdä erilaisia asioita. Näin ollen kirjoitettu kieli pystyy laajentamaan kielen funktioita. Tässä esimerkissä kirjoitetun tekstin funktio tuntuu olevan toiminnan, myös puhutun vuorovaikutuksen, kokonaisrakenteen muodostaminen ja jäsentäminen, kun taas puheella rakennetaan merkityksiä syvyys- ja leveyssuunnassa. Molemmat yhdessä ovat oppitunnin kieliympäristö (Barton 1994: 47), jota osallistujat toisaalta luovat ja kontrolloivat mutta joka myös muovaa osallistujia ja jossa osallistujat sijaitsevat. Eri oppiaineissa nämä kieliympäristöt ovat jossain määrin erilaisia, joten olisi tärkeä opet-

taa eksplisiittisesti oppiainekohtaista kielenkäyttöä, jotta kaikki osallistujat pystyisivät toimimaan eri kieliympäristöissä. Gibbons (2002: 5) korostaa kielen merkityksen huomioimista kaikissa oppiaineissa, koska vain siten voidaan toisella kielellä oppijoille taata tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet ja riittävästi aikaa ja tilaisuuksia oppia eri aineiden rekisterejä ja niiden edellyttämiä tekstitaitoja. Erityisten toisella kielellä oppijoille suunnattujen tukitoimien sijaan tulisi siis pyrkiä siihen, että kaikki tunnit olisivat myös kielen oppimisen tunteja.

Litterointikäytänteitä:

,	lyhyt tauko
---	pitempi tauko: mitä enemmän viivoja, sen pitempi tauko
(5.0)	tauko sekunteina
.	laskeva intonaatio
<u>sana</u>	painokkaasti lausuttu sana
sana	hiljainen ääni
sa-	sana katkeaa
@sana@	erilainen ääntämys
sa[?]	sanan loppuosa epäselvä
[xxxx]	sanasta ei saa selvää nauhalta
[yskii]	viittaus toimintaan
⌈ilmaus⌉	
⌊ilmaus	yhtäaikainen puhe
->SANOO	puheeseen liittyvä toiminta alkaa

Barton, D. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.

Barton, D. & M. Hamilton. 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London & New York: Routledge.

Christie, F. 2000. The language of classroom interaction and learning. Teoksessa L. Unsworth (toim.) *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspective*. London & Washington: Cassell.

Collier, V. P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly* 23: 3, 509–531.

Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Duff, P. A. 2002. The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: an ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23: 3, 289–322.

Edwards, D. & N. Mercer. 1987. *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London & New York: Methuen.

Gibbons P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portshmouth, NH: Heinemann.

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. 2004. Eurydice. The Information Network on Education in Europe.

Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen, & I. Alho. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: SKS.

Lemke, J. L. 1990. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Markee, N. 2004. Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal* 88: 4, 583–596.

Marton, F. & A. B. M. Tsui. (toim.) 2004. *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mehan, H. 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Mortimer, E. & P. Scott. 2003. *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead & Philadelphia: Open University Press.

Nikula, T. 2006 (painossa). 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/CLIL: empirische Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs*. Wien: Universität Wien.

Ogborn, J., G. Kress, I. Martins & K. McGillicuddy. 1996. *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Opetushallitus: EDU.fi > Maahanmuuttajien koulutus > Tilastotietoja > Yleiset tilastot. [luettu: 17.1.2006] Saatavissa: http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,526,15650,49634.
Opetushallitus. 2004 = *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*. Opetushallitus, 4.3.2004.
Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and Interaction. Literacy Practices in the EFL Classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Sahlström, F. 1999. *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 85.
Schleppegrell, M. J. 2001. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education* 12: 4, 431–459.
Schleppegrell, M. J. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah, New Jersey & London: Lauwrence Erlbaum Associates.
Selvitys maahanmuuttajien opetuksen järjestämisestä, 2006 (yhteenveto) [online]. Helsinki: Opetushallitus [siteerattu: 26.5.2006]. Saatavissa: http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,526,7008,52893.
Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard 1978. *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
Suni, M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Opetushallitus. Moniste 11/1996.
Tilastokeskus: Suomi lukuina > Koulutus > Tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijat ja suoritetut tutkinnot [online] [siteerattu 17.1.2006]. Saatavissa: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus.html#tutkintoonjohtava.
Wilen, W. W. 2004. Refuting misconceptions about classroom discussion. *The Social Studies*, January/February 2004, 33–39.