

Lectio praecursoria

“Nehän puhuu mulle venäjää!” Tapaustutkimus venäjänkielisen CLIL-alkuopetusluo- kan vuorovaikutuksesta

Maarit Kaunisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Maarit Kauniston kasvatustieteen väitöskirja tarkastettiin Helsingin yliopistossa 10.12.2022. Vastaväittäjänä toimi FT Leila Kääntä (Jyväskylän yliopisto) ja kustoksena apulaisprofessori Raili Hilden (Helsingin yliopisto)

Varhaisen kielikasvatuksen eli viimeistään alkuopetuksesta alkavan kielenopetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta rohkeaksi kielenkäyttäjäksi ja tukea hänen kasvuaan kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Kun oppilaita rohkaistaan kielenkäyttöön heille mielekkäässä vuorovaikutuksessa kieltä samalla tehden näkyväksi ja sitä arvostaen, heidän kielitietoisuuttaan herätellään. (Opetushallitus, 2014;2017.)

Tällaisen kielenkäyttöympäristön tarjoaa CLIL-opetus (*Content and Language Integrated Learning*), jossa ydinajatuksena on toiminnallinen kielenkäyttö mahdollisimman autenttisissa tilanteissa muun toiminnan ohessa (Kalliokoski, Mård-Miettinen & Nikula, 2015). Kun kieltä opiskellaan sisältöjen ja merkitysten välityksellä,

muotoutuu myös perusta elinikäiselle kielenoppimiselle (Opetushallitus, 2014). Eurooppalaisessa kontekstissa Suomi mukaan lukien CLIL-opetuksen kohdekielenä on yleensä englanti. Väitöstutkimukseni kohdejoukko, suomenkieliset alkuopetusikäiset oppilaat, sen sijaan käyttävät sisältöjen opiskelussa CLIL-kontekstissa harvinaista venäjän kieltä.

Tutkimukseni lähtökohdat ovat omassa opettajuudessaani. Toimiessani CLIL-luokan opettajana, puhuin oppilailteni venäjää lähes taukoamatta ja kaiken muun toiminnan keskellä videoin luokan vuorovaikutusta - myös itseäni. Tutkimuskysymyksiä vilisti ajatuksissani, mutta mitään konkreettista ei minulla tutkimuksen alkuvaiheessa vielä ollut. Olin kuitenkin jo ennen tutkimukseni aineistonkeruuprosessia CLIL-opettajan työssäni tehnyt arkihavaintoja siitä, että pienet suomenkieliset kielenoppijat melko helposti ja nopeastikin pystyvät toimimaan venäjänkielisessä opetuksessa, mutta eivät itsenäisesti tuottamaan kieltä.

Venäjän kielen opiskelua ja sen parissa työskentelyä olen saanut aina perustella. Nykyinen maailmanpoliittinen tilanne ja sen myötä yleisen asenneilmapiirin muuttuminen negatiiviseksi jopa itse venäjän kieltä kohtaan ei yhtään helpota tilannetta. Kärjistäen voisi sanoa, että tänä päivänä venäjän puhumista saa jopa puolustella. Tällä tutkimuksella voin nostaa keskiöön venäjän kielen varhaisen oppimisen – ilman poliittista painolastia.

Henkilökohtaisen motiivini lisäksi tutkimuksen tekemiseen minua ajoi Suomessa harjoitettu kielipolitiikka. Jo useamman vuosikymmenen ajan on herättänyt huolta se, että suomalaisten kielitaito kapenee ja kansallinen kieliviarantomme köyhtyy. Koulussa opiskellaan pääsääntöisesti englantia ja ruotsia, ja muiden kielten opiskelu on valitettavan vähäistä. (Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen, 2021.) Suomalaisten kielitaidon kasvattamiseksi ja monipuolistamiseksi on 1990-luvulta lähtien hallitusohjelmiin kirjattu toimenpide-ehdotuksia ja toteutettu erilaisia kehittämishankkeita. Valitettavasti näiden hankkeiden vaikutukset eivät ole jääneet pysyviksi kielivalintojen painottuessa yhä englannin kieleen (Saarinen, 2018). Väitöstutkimuksessani nostan esiin harvemmin ensimmäisenä vierana kielenä opiskellun kielen, venäjän, merkityksen niin kielivalintana kuin kieliviarannon rikastajana.

Väitöstutkimukseni osallistuu keskusteluun yksikielisen kouluinstituution murroksesta (Piippo, Ahlholm & Portaankorva-Koivisto, 2021). Ihmisten välisessä kanssakäymisessä on aina käytetty kieliä limittäin. Sen sijaan esimerkiksi CLIL-opetuksessa on oppilaiden äidinkieltä ja opetuksen kohdekieltä eli oppilaalle vierasta kieltä käytetty perinteisesti erillään (Dalton-Puffer & Nikula, 2014). Monikulttuurisuuden ja moninaisuuden tukeminen on kuitenkin johtanut ajattelutavan muutokseen myös kaksikielisen opetuksen pedagogiikassa, jota myös CLIL-opetus edustaa (Aronin & Singleton, 2019; Moore & Nikula, 2016). Kielten rinnakkaiskäyttö tarjoaa nykyään vaihtoehdon perinteiselle kielten erillään pitämiselle niin monikielisyystutkimuksessa kuin pedagogisena työvälineenä.

Oma tutkimukseni toteutuu kuitenkin yksikielisessä kontekstissa, jossa opettajan käyttäessä johdonmukaisesti vain kohdekieltä oppilaita rohkais-

taan venäjän kielen käyttöön heti CLIL-opetuksen alkumetreiltä lähtien. Vaikka kaksikielistä opetusta ei suositella enää toteutettavan tiukkaan yksikielisyysnormiin perustuen, tuon tutkimuksessani esiin kontekstin merkityksen.

Väitöskirjassani perustelen yksikielisyysratkaisuani viidestä eri lähtökohdasta, joiden taustalla vaikuttavat vakiintuneiden kaksikielisyysohjelmien periaatteet (Bergroth, 2015; Baker, 2011).

- Oppilaiden arjen kieliympäristö oli venäjänkielisiä CLIL-tunteja lukuunottamatta suomenkielinen.
- Oppilaat olivat kielellisesti samalla lähtöviivalla: kaikkien äidin kieli oli suomi ja vieras kieli venäjä.
- Kohdekieltä oppilaat eivät päässeet harjoittelemaan missään muualla kuin CLIL-tunneilla.
- Opettaja käytti systemaattisesti kohdekieltä, venäjää, mutta ensikielen, suomen, käyttö ei ollut kielletty.
- Oppilaita tuettiin suullisissa vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi tarjoamalla heidän käyttöönsä sanastoa ja fraaseja.

Tutkimukseni teoreettisessa osuudessa tarkastelen CLIL-vuorovaikutuksessa kehittyvää kielenkäyttöä kolmesta näkökulmasta: Institutionaalinen luokkahuonevuorovaikutustutkimus ja CLIL-metodologia, varhainen vieraan kielen oppiminen vuorovaikutuksessa sekä lähestymistavat osallistumiseen luokkahuonevuorovaikutuksessa.

Institutionaalisuus voi herättää jo sanana mielikuvan jäykkyydestä ja mekaanisuudesta. Vuorottelusäännöstöä luokkahuoneessa onkin perinteisesti pidetty dyadisena, kahdenvälisenä, joka syntyy yleisesti opettajan esittämästä kysymyksestä ja oppilaan odotuksenmukaisesta vastauksesta (Tainio, 2007). Tosin oppilaskeskeisyyden korostamista ja sitä mukaa myös puheoikeuksien lisääntynyttä tasa-arvoisuutta pidetään nykyään ennemminkin sääntönä kuin poikkeuksena (Karvonen, Heinonen & Tainio, 2018). Vierasta kieltä harjoittelevassa luokkayhteisössä opettajan rooli vuorovaikutuksen ohjaajana ja tukijana kuitenkin korostuu. Tämä puolestaan synnyttää normatiivista vuorovaikutusta, jossa opettaja hallitsee puhetilaa käyttäen institutionaalista oikeuttaan esimerkiksi keskeyttää, vaihtaa aihetta ja ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan (Walsh, 2011, s. 4–5).

Vuorottelusäännöstöä voidaan kuitenkin rikkoa sallimalla ja rohkaimalla puheenvuoron ottamiseen itsevalintaisesti. Myös agendaan liittyvä päällekkäinpuhuminen ja kommentoinnin hyväksyminen lisäävät puheoikeuksien tasa-arvoa ja synnyttävät monenkeskistä vuoronvaihtoa. (Lehtimaja, 2012; Tainio, 2007.) Monenkeskisyyttä ruokkii myös vuorovaikutuksellinen konteksti (Seedhouse, 2004). Kun keskiössä on viestien merkitys ja sisältö kuten CLIL-opetuksessa, eikä esimerkiksi kielen muotoiseikat, syntyyne helpommin arkikeskustelua muistuttavaa vuorovaikutusta.

Väitöskirjani teoreettinen pohja rakentuu ajatukselle siitä, että vieras kieli kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhdessä toimien harjoittelevan yhteisön oikeutettuna jäsenenä (Lantolf & Thorne, 2006; Lave & Wenger, 1991). Tutkimuksen kohteena oleva CLIL-luokka edustaa kieltä harjoittelevaa yhteisöä, jossa osallistumisen kautta, tiettyjä sopimuksia noudattaen, on mahdollisuus päästä sen täysivaltaiseksi jäseneksi, sosiaalistua yhteisöön. Osallistuminen liittyy aina tiettyyn tilanteeseen ja täysivaltaisuus toteutuu ajan kuluessa.

Mikä tahansa vuorovaikutus ei kuitenkaan edistä oppimista. Vieraan kielen saamiseksi suusta ulos tarvitaan tukea. Väitöstutkimuksessani nostan esiin opettajan lähivuorovaikutuksessa tarjoaman tuen merkityksen. Tukikeinoja ovat esimerkiksi kaavamaiset kielimallit, toistuvat rutiinit, johdattelut, eksplisiittiset korjaavat palautteet, uudelleenmuotoilut, prosodiset elementit puheessa ja kehollisuus (Cameron, 2001; Ellis, 2012, 104–105, 117–118; Lyster, 2019).

Nykyään vallitsevaa käsitystä kielenoppimisesta voidaan luonnehtia kokonaisvaltaiseksi, ja siihen vaikuttavat niin sosiokulttuuriset kuin kognitiivisetkin oppimisen teoriat. Ekologinen systeemitoreettinen käsitys täydentää sosiokulttuurista viitekehystä tarjoten pedagogisen työvälineen vieraan kielen oppimiseen. Kieltä opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sen eri kerrostumista aktiivisesti tarjoumia poimien. (van Lier, 2004.)

Tutkimuksessani tarjoumat luovat mahdollisuuksia päästä osalliseksi kieltä harjoittelevan CLIL-yhteisön arjen toimintaan ja oppia osallisuuden kautta kohdekieltä, venäjää. Alkuopetuksessa kielellisiä tarjoumia voi syntyä, kun asiat tehdään mielenkiintoisiksi ja ymmärrettäviksi, ja kohdekieltä työestetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ensimmäisten kouluvuosien aikaisessa vieraan kielen oppimisessa oppilaan aktiivista toimijuutta voidaan ruokkia esimerkiksi luomalla hänelle mahdollisuuksia tehdä ikätasonsa mukaisia päätöksiä.

Osallistumisen kautta oppiminen on sidoksissa tiettyyn tilanteeseen ja se on luonteeltaan dynaamista, muuttuvaa. Osallistumismahdollisuuksia voidaan tarjota esimerkiksi ennustettavilla vuorovaihtorakenteilla (Ellis, 2012, s. 87–88). Osallistumista tukevat myös formulat, joilla on kielen oppimisessa sekä sosiaalinen että kognitiivinen tehtävä. Erityisesti kielen opiskelun alkuvaiheessa se voi edistää puhujan ja kuulijan intressejä, tukea toimintaa arkitilanteissa ja rakentaa pohjaa itse kielen oppimiselle. (Saskia, 2015.) Ennustettava vuorovaihtorakenne ja formula ovat tarjoumia siinä mielessä, että tiettyssä tilanteessa niiden käyttö houkuttelee. Tutkimuksessani pyyntöformula houkuttelee oppilaita tavoittelemaan haluamaansa ja siksi käyttämään sitä. Niin ikään ennustettava, ja usein kolmiosainen, vuorovaihtorakenne tarjoaa mahdollisuuden käyttää kieltä, koska tällainen rutiininomainen opetussykli tukee kielen tuottamista ja vähentää riskiä epäonnistua vuorovaikutustilanteissa.

Väitöstutkimuksessani tarkastelen vuorovaihtorakenteiden lisäksi osallistujarooleja, joiden avulla kuvaan vuorovaikutukseen osallistujan asemaa vuorovaikutustilanteessa. Tutkimuksessani opettaja ja oppilas tai oppilaskollektiivi asettuvat erilaisin tavoin puhujiksi ja vastaanottajiksi

hyödyntäen erilaisia kielellisiä ja kehollisia modaliteetteja rakentaessaan yhteistä ymmärrystä (Goodwin & Goodwin, 2004). Osallistujarooleihin liittyy myös kysymys vallasta. Opettajalla on tietynlainen ylivalta opettajan roolissaan, oppilaalla taas vastaavasti velvollisuus toimia oppilaan roolissa. Opettajan ja oppilaan roolit ovat pysyviä rooleja. Vuorovaikutustilanteessa voi kuitenkin esiintyä myös tilannekohtaisia, vaihtelevia rooleja, jotka tulevat esiin esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa perinteistä vuorottelusäännöstä rikotaan. (Tainio, 2007; Thornborrow, 2002.)

Väitöstutkimukseni päätutkimuskysymys on:

Mitä vuoronvaihtorakenteita ja osallistujarooleja CLIL-alkuopetusluokan vuorovaikutuksessa esiintyy, ja miten ne muuttuvat?

Lähestyn tätä päätutkimuskysymystä seitsemän alakysymyksen kautta, joihin vastaan kolmessa osatutkimuksessani. Alakysymysten avulla tarkastelen oppilaiden aloite- ja vastausvuoroja ja kuvailen tukimuotoja, joita näiden vuorojen yhteydessä esiintyy opettajajohtoisessa opetuskeskustelussa. Saman aineiston pohjalta tutkin osallistujarooleja ja niiden näyttämistä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat lähtökohta tutkimusmetodologisille valinnoilleni. Tutkimukseni vahvuus on videoimalla kuvatun aineiston pitkittäisessä tarkastelussa. Vaikka luokkahuoneen vuorovaikutuksesta poimimani hetket ovat lyhyitä, välähdyksenomaisia tilanteita, pystyin näistä mikrohetkistä tekemäni syväanalyysin avulla osoittamaan muutoksen oppilaideni kielenkäytössä ensimmäisen luokan alusta toisen luokan loppuun. Metodologinen matka oli kuitenkin mutkikas. Ensimmäisessä osatutkimuksessa käytin termiä diskurssianalyysi, toisessa keskustelunanalyysi ja kolmannessa etnografisesti sävyttynyt keskustelunanalyysi. Vasta tutkimuksen loppupuolella alkoi analyysimetodini hahmottua mikroetnografiaksi, jonka tukena käytän multimodaalisuutta hyödyntäviä keskustelunanalyyttisiä työkaluja. Vaikka luokkahuoneen vuorovaikutus on tutkitusti luonteeltaan institutionaalista ja usein opettajan voimakkaasti ohjailemaa ja ennustettavaakin paljastui sieltä videotallenteita useaan kertaan katsoamalla mitä erilaisempia ja yllättäviäkin vuorovaikutuskäytänteitä.

Tutkimusprosessin aikana minulla oli päässäni sekä opettajan hattu että tutkijan hattu, vuoron perään. Vaikka tutkijuuteni kehittyi, se kietoutui väistämättä välillä omaan opettajuuteeni. Opettajana minulla oli vuosien kokemus kohdekielen, venäjän, käyttöön perustuvasta kielenopetuksen pedagogiikasta. Näin sen tuottavan myös tulosta. Tutkijan rooliin muuntauduin tarkastelemalla kuvaamaani videoaineistoa ja analysoimalla CLIL-vuorovaikutuksen mikrohetkistä tarkasti litteroimaani aineistoa mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja neutraalisti. Valitsemani mikroetnografinen lähestymistapa aineistooni sopi kuitenkin parhaiten etäännyttämään itseni opettajan roolista.

Eettisiä kysymyksiä pohdin niin ikään niin opettajana kuin tutkijana. Opettajana olin vallankäyttäjä, joka vaati oppilailtaan venäjän kielen käyttöä hyvin niukalla kielitaidolla. Opettajuuttani ohjasivat pedagogiset

tavoitteet kohdekielen oppimiselle, CLIL-opettajan kokemus sekä institutionaalinen auktoriteettiasema luokkahuoneessa. Olin vakuuttunut siitä, että pienet oppijat leikkivät mielellään opettajan keksimää venäjänkielistä roolileikkiä turvallisessa ilmapiirissä. Tutkijana minua mietityttivät osallistujien suojelemiseen, tutkimuksen suorittamiseen ja tutkimusaineiston käsittelyyn liittyvät kysymykset. Anonymisoiduille osallistujille ei kuitenkaan voinut koitua tutkimuksesta mitään haittaa. He elivät luokassa nauhoittavasta kamerasta huolimatta normaalia CLIL-tuntien arkea.

Väitöstutkimukseni tulokset voin kiteyttää kahteen päähavaintoon. Kahden vuoden aikana oppilaat oppivat käyttämään venäjän kieltä luokkahuoneen suullisessa vuorovaikutuksessa. Tämä tulos pohjautuu sille havainnolle, että oppilaiden ilmaukset julkisessa luokkahuonediskurssissa molemmissa tutkituissa aktiviteeteissa muuttuivat lähes kokonaan venäjänkieliseksi. Toisin sanoen he puhuivat minulle venäjää! Toinen havainto liittyy oppilaiden osallistumiseen, osallistujarooleihin ja CLIL-luokan toimintakulttuuriin sosiaalistumiseen. Osallistujaroolit muuttuivat ja vaihtelivat. Osallistumiseen rohkaisi mahdollisuus ottaa puheenvuoro itsevalintaisesti, kunhan se esitettiin kohdekielellä, venäjäksi. Osallisuutta ruokkivat myös ennustettavat vuorovaihtorakenteet, mahdollisuus vastata kuorossa ja opettajan tarjoilemat holistiset pyyntöformulat, joita oppilaat oppivat ajan kuluessa hyödyntämään itsenäisesti ja luovasti.

Lopuksi haluan nostaa väitöstutkimuksestani esiin joitakin pedagogisia suosituksia. Vaikka kielikasvatukseen on jalkautunut erittäin tarpeellinen ajattelu kielten rinnakkaiskäytöstä ja varsinkin oppilaiden kielitaustojen huomioimisesta ja käyttämisestä resurssina, on aina huomioitava myös kulloinenkin opetuskonteksti. Uuden kielen käyttö ja siihen kannustava vuorovaikutuksellinen tuki on olennaisinta kielen oppimisessa. Opettajalta tämä vaatii vastuullista, suunnitelmallista ja systemaattista työtä sekä osallistavaa pedagogiikkaa. Olennaista on järjestää oppilaiden tarpeista nousevia kielellisiä ja sosiaalisia tarjoumia, joiden hyödyntäminen edellyttää heiltä aktiivista toimijuutta. Kieltä ei opita myöskään tyhjiössä pelkästään opettajan kanssa, vaan siihen tarvitaan yhteisö. Ohjattu tilanteinen kohdekielen käyttö luokkahuonevuorovaikutuksessa mahdollistaa kokemuksen myös osallistumisesta, mikä johtaa ajan kuluessa kielen oppimiseen.

Lähteet

- Aronin, L. & Singleton, D. (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism. Multilingual Matters*. Bristol: Blue Ridge Summit.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5. Edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 202. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-617-3>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2014). Content and language integrated learning. *The Language Learning Journal*, 42(2), 117–122. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.891370>
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. UK: John Wiley & Sons, Inc.

- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A Companion to linguistic anthropology* (s. 222–244). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2015). Kieltä, toimintaa ja sisältöjä. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 3–12). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8.
- Karvonen, U., Heinonen, P. & Tainio, T. (2018). Kosketuksen lukutaitoa. Konventionaalituneet kosketukset oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa –Building new literacies* (s. 159–183). AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 76.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtimaja, I. (2012). *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28869/puheensu.pdf?sequence=1>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lyster, R. (2019). Translanguaging in Immersion: Cognitive Support or Social Prestige? *The Canadian Modern Language Review*, 75 (4), 340–352
- Moore, P. & Nikula, T. (2016). Translanguaging in CLIL Classrooms. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.) *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (s. 201–221). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-013>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus–kielitietoinen koulu*. DocHdl1OnLIBRISPRtmpTarget (oph.fi)
- Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school* (s. 4–20). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13.
- Saarinen, T. (2018). Toisen kotimaisen valinnaistamiskeskustelun pitkä historia ja lyhyt toteutus. Kieliverkosto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59613/Toisen%20kotimaisen%20valinnaistamiskeskustelun%20pitk%c3%a4%20historia%20ja%20lyhyt%20toteutus%20%e2%80%94%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saskia, K. (2015). Language Development in Young Learners: The Role of Formulaic Language. Teoksessa J. Bland (toim.) *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (s. 129–146). England: Bloomsbury Publishing.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of language classroom: A conversation analytic perspective*. Oxford: Blackwell.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 15–58). Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Thornborrow, J. (2002). *Power Talk. Language and Interaction in Institutional Discourse*. GB: Pearson Education.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi-selvityksen seuranta*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.