

”Minäki muistan ku mä olin piäni tyttö”

Opettajan omakohtaiset esimerkit luokkahuonevuorovaikutuksessa

Henna Tölkö

Pro gradu -tutkielma

Tammikuu 2014

Suomen kieli

Suomen kielen, suomalais-ugri-
laisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuk-
sien laitos

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Sisällys

1 Johdanto.....	1
1.1 Aluksi	1
1.2 Tutkimuksen tavoitteet	2
1.3 Metodi	3
1.4. Aineisto	5
2 Taustaa ja käsitteitä.....	9
2.1 Luokkahuonevuorovaikutus institutionaalisenä keskusteluna	9
2.2 Opettajan ja oppilaan roolit	12
2.3 Puheen vuorottelu luokkahuoneessa.....	13
2.4 Opetussykli.....	15
2.5. Oppitunnin agenda ja teema	16
2.6. Opettajan omakohtaiset esimerkit	18
3 Opettajan omakohtainen esimerkki osana oppitunnin agendaa	20
3.1 Oppitunnin alun ilmoitusasia.....	20
3.2. Tehtävänannon osana	25
3.3 Kysymyssekvenssin osana	32
3.3.1 Vastausvihje oppilaan väärään vastaukseen.....	33
3.3.2 Kysymystä täydentävä lisävihje.....	37
3.3.3 Yhteenveto	39
3.4. Huumorin keinona	40
3.5. Yhteenveto.....	45
4 Keskustelun sivupoluilla	46
4.1. Oppilas esittää opettajalle henkilökohtaisen kysymyksen	46

4.1.1 Ei-toivottu kysymys	47
4.1.2 Oppilaat kysyvät ja opettaja vastaa	50
4.2. Oppilaan vuoro aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin.....	55
4.2.1 Opettaja suhtautuu myönteisesti	55
4.2.2 Oppilas protestoi	57
4.3. Opettajan omakohtainen esimerkki aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin.....	61
4.4. Yhteenveto.....	64
5 Tuloksia ja päätelmiä.....	65
5.1 Kielellisistä piirteistä.....	65
5.2 Aiheista.....	66
5.3 Omakohtaiset esimerkit osana oppituntien toimintaa.....	67
5.3 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusroolit	69
5.4 Lopuksi	71
LÄHTEET	73
LIITE: Litterointimerkit	

1 Johdanto

1.1 Aluksi

Kiinnostuin luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimisesta opettajan pedagogisten opintojen ja opettajan sijaisuuksien tekemisen myötä. Mitä luokassa oikeastaan tapahtuu ja mitä erilaiset vuorottelukäytänteet kätkevät taakseen? Käydessäni läpi nauhoitettuja oppitunteja, huomioni kiinnittyi tilanteisiin, joissa opettaja kertoi oppilaille jotakin itsestään ja toi näin oppilaiden tietoon asioita koulun ulkopuolisesta elämästään, kuten perheestään, omasta kouluajastaan tai terveydentilastaan. Tällaiset tilanteet ovat itsellenikin tuttuja, ja olen joutunut usein miettimään, mitä kerron oppilaille itsestäni etenkin silloin, kun oppilaat toimivat kysyjinä ja aloitteentekijöinä. Henkilökohtaisista asioista kertominen on myös aihe, joka nousee säännöllisesti esille opettajainhuoneen kahvipöytäkeskusteluissa.

Taustatyönä tutkielmaani varten tein opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvän kyselytutkimuksen *Opettajat kertomassa henkilökohtaisista asioistaan* (2012), jossa kartoitin opettajien ja oppilaiden ilmiöön liittyviä käsityksiä. Keskeisiä havaintoja taustatutkimuksessani oli, että sekä opettajat että oppilaat kokevat henkilökohtaisten asioiden kertomisen olevan hyvinkin tärkeää luokkahuonevuorovaikutuksen kannalta. Pienistä ja arkisista asioista kertominen avaa oppilaille mahdollisuuden oppia tuntemaan opettajaa myös ”tavallisena ihmisenä”, jolloin opettaja muuttuu inhimillisemmäksi ja helpommin lähestyttäväksi. Omakohtaisten esimerkkien kertomisen koetaan myös edesauttavaksi asioiden oppimista, ymmärtämistä ja muistamista silloin, kun ne havainnollistavat opetettavaa asiaa. Taustatutkimuksessa kävi myös ilmi, että omista asioista kertominen on monitahoinen ilmiö: kertominen voi olla suunniteltua tai spontaania, kerrotut asiat voivat olla pieniä sivuhuomautuksia tai pidempiä tarinoita, opettaja voi kertoa itsestään oma-aloitteisesti tai oppilaat voivat toimia kysyjinä ja aloitteentekijöinä. Omista asioista kertominen voi vaikuttaa myös negatiivisesti, jolloin opettajan auktoriteetti saattaa heiketä ja arvostus laskea.

Tässä tutkielmassa lähestyn opettajan omakohtaisia esimerkkejä keskusteluanalyysisestä näkökulmasta käsin. Pysin selvittämään, millaiseen oppitunnin toiminnin

taan omakohtaiset esimerkit sisältyvät ja millaisia funktioita niillä on luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tarkastelen opettajan omakohtaisten esimerkkien sisältämien vuorojen kielellistä rakennetta sekä kytkeytymistä ja suhteutumista ympäröiviin vuoroihin. Keskeistä on myös se, millaisina opettajan ja oppilaan roolit sekä erilaiset luokkahuonevuorovaikutuksen käytänteet, kuten vuorottelujäsennys tai opetussykli, näyttäytyvät tämän ilmiön valossa.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat sellaiset opettajan vuorot, joissa opettaja kertoo jonkin omakohtaisen esimerkin oppilaille. Olen määritellyt omakohtaisten asioiden tarkoittavan kaikkia niitä asioita, jotka liittyvät opettajan koulun ulkopuoliseen elämään, kuten omaan koulu-aikaan, perheeseen, harrastuksiin tai arkielämän kokemuksiin. Olen laskenut opettajan henkilökohtaisiksi asioiksi myös hänen ulkonäköönsä liittyvät asiat. Käsittelen omakohtaisten esimerkkien rakennetta ja rajaamista vielä tarkemmin luvussa 2.6.

Lähestyn tässä työssä tutkittavaa ilmiötä seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Minkälaiseen oppitunnin toimintaan opettajan omakohtaisen esimerkin sisältämä vuoro liittyvät?
2. Miten opettajan omakohtaisen esimerkin sisältämä vuoro rakentuu kielellisesti?
3. Mitä funktioita opettajan henkilökohtaisia asioita sisältävillä vuoroilla on luokkahuonevuorovaikutuksessa?
4. Millaisina opettajan ja oppilaan vuorovaikutusroolit näyttäytyvät tutkittavasta ilmiöstä käsin?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin vastaamaan siihen, minkälaiseen oppitunnin toimintaan omakohtaiset esimerkit oppitunnilla liittyvät: ovatko ne esimerkiksi osa tunnin aloitusta, tehtävänantoa tai kysymyssekvenssiä. Kysymyksen 2 kautta pyrin selvittämään, millaisia omakohtaiset esimerkit ovat kielelliseltä rakenteeltaan ja onko niistä löydettävissä joitakin yhteisiä piirteitä. Huomion kohteena ovat myös siirtymä-

kohdat: miten opettaja merkitsee kertomansa omaksi kokemuksekseen ja miten omakohtaisista esimerkeistä siirrytään takaisin muuhun toimintaan. Kysymyksen 3 kohdalla kiinnitän huomiota siihen, mitä tehtäviä omakohtaisilla esimerkeillä on luokkahuonevuorovaikutuksessa. Olen lisäksi kiinnostunut siitä, millaisina opettajan ja oppilaan vuorovaikutusroolit näyttäytyvät opettajan omakohtaisten esimerkkien valossa. Kysymyksen 4 kautta pureudun siihen, millä keinoin opettaja ja oppilaat puhuvat roolinsa näkyviksi ja miten tämä vaikuttaa roolien lähtökohtaiseen asymmetrisyyteen (roolien asymmetrisyydestä ks. esim. Keravuori 1988: 15–16; Tainio 2007a: 50–51).

Tutkimuskysymykset kulkevat rinnakkain läpi koko analyysin. Tutkielmani jakautuu kahteen analyysilukuun. Ensimmäisessä luvussa (luku 3) tarkastelen sellaisia omakohtaisia esimerkkejä, jotka sisältyvät opettajan laatimaan etukäteissuunnitelmaan tunnin kulusta eli niin sanottuun opettajan agendaan. Jälkimmäisessä luvussa (luku 4) omakohtaiset esimerkit ovat puolestaan osa luokkahuonediskurssia, joka ei liity varsinaiseen tunnin agendaan eli keskustelussa on ajauduttu tavalla tai toisella sivuun opettajan alkuperäisestä suunnitelmasta. Luvussa 5 kokoan yhteen analyysiluvuissa tekemiäni havaintoja, pohdin tutkimani ilmiön merkitystä luokkahuonevuorovaikutuksessa sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita.

Esittelen vielä tässä luvussa käyttämäni metodin (luku 1.3) sekä tutkimusaineiston (luku 1.4.). Ennen analyysilukuihin siirtymistä perehdyn luvussa 2 tarkemmin luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaaliseen luonteeseen, sen erityispiirteisiin sekä tutkimukseni kannalta keskeisiin käsitteisiin.

1.3 Metodi

Etnometodologinen keskusteluanalyysi on Yhdysvalloissa syntynyt tutkimussuuntaus, jonka juuret ovat sosiologiassa. Keskusteluanalyysi perustuu Harvey Sacksin Kaliforniassa vuosina 1964–1972 pitämiin luentosarjoihin, joissa hän on kehittänyt edelleen etnometodologian perustajan Harold Garfinkelin ajatuksia. (Hakulinen 1997: 13). Keskeinen Harold Garfinkelin ajatuksiin ja etnometodologiaan perustuva näkökulma keskusteluanalyysissä on näkemys muodon ja merkityksen suhteesta: kaikki kielen ilmaukset ovat indeksaalisia eli kontekstista käsin tulkittavia (mts. 14). Ilmausten merkitys ei ole pysyvä, vaan lopullinen merkitys syntyy vastaanottajan päättelyprosessissa

ilmauksen ja kontekstin yhteisvaikutuksesta (mp.). Konteksti nähdään kaksisuuntaisena: keskusteluun osallistujat luovat omalla toiminnallaan kontekstia samalla kun jokainen ilmaus tulkitaan kontekstista käsin.

Keskustelunanalyttisen näkemyksen mukaan puhujien keskinäinen vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestynyttä ja jäsentynyttä toimintaa (Hakulinen 1997: 13). Vuorovaikutuksen järjestyneisyys ilmenee keskustelussa esimerkiksi keskustelun perusjäsennyksinä: vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsennyksenä (mts. 16). Keskustelunanalyysi on kiinnostunut kielen ja toiminnan suhteen tarkastelusta, kuten siitä, miten keskustelussa kysytään, käsketään tai otetaan kantaa. Vuorovaikutukseen osallistujat luovat omalla toiminnallaan identiteettinsä eli ilmentävät puheellaan esimerkiksi oppilaan tai opettajan rooleja. (mts. 14–15). Yhtenä näkökulmana tässä tutkimuksessa onkin selvittää, millä keinoin opettaja sekä oppilaat ottavat osaa vuorovaikutukseen.

Keskustelunanalyysissa keskitytään aitojen vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen eli toisin sanoen sellaisiin vuorovaikutustilanteisiin, jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkijan läsnäoloa (Seppänen 1997a: 18). Vuorovaikutustilanteet nauhoitetaan, ja tallennetut nauhoitukset litteroidaan mahdollisimman tarkasti. Nauhoitusten litteroinnissa otetaan huomioon esimerkiksi naurut, tauot ja yskähdykset, sillä pienetkin vuorovaikutuksen piirteet voivat olla vuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiä (mts. 20). Vaikka tallennetut nauhoitukset litteroidaan, tulee analyysin pohjautua ensisijaisesti itse nauhoitukseen.

Luonteeltaan keskustelunanalyttinen tutkimus on usein kvalitatiivista (ks. esim. Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2003: 151–157). Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä ja ymmärtää sitä tietyssä kontekstissa. Kvalitatiivisen analyysin jälkeen ilmiötä voidaan tarkastella myös kvantitatiivisesti ja arvioida sitä kautta ilmiöin yleisyyttä tai harvinaisuutta (ks. esim. mts. 129). Omassa tutkimuksessa ote on kvalitatiivinen.

Suomessa keskustelunanalyysia on harjoitettu 1980-luvulta lähtien (ks. esim. Halonen – Routarinne 2001). Pääpaino on ollut alkujaan arkikeskustelujen tutkimisessa, mutta kiinnostus institutionaalisten tilanteiden tutkimiseen on kasvanut 1990-luvun lopulta lähtien. Keskustelunanalyysin keinoin on tutkittu muun muassa lääkärin vastaanottoja (Sorjonen – Peräkylä – Eskola 2001), televisiokeskusteluja (Nuolijärvi –

Tiittula 2000), erilaisia asiointitilanteita (Sorjonen – Raevaara 2006; Lappalainen – Raevaara 2009) sekä luokkahuonevuorovaikutusta (esim. Tainio 2007b) oman tutkimukseni tavoin. Luokkahuonevuorovaikutuksesta on tutkittu esimerkiksi kysymyssekkvenssejä (Männistö 2002; Kleemola 2007; Ruuskanen 2007), työrauhavuoroja (Ristevirta 2007), kannanottoja (Tengbergen 2012) sekä tehtävänantoja (Saares 2013) ja niihin liittyviä ongelmia (Joutseno 2007). Käsittelen luvussa 2 tarkemmin luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaalisuutta sekä sen erityispiirteitä.

1.4. Aineisto

Olen halunnut tarkastella tutkimaani ilmiötä mahdollisimman laajasti, minkä vuoksi en ole rajannut aineistoani tietylle kouluasteelle tai tarkastellut vain yhden luokan tai yhden opettajan oppitunteja. Laajan tarkastelun on omalta osaltaan mahdollistanut se, että olen saanut käyttöön luokkahuonenauhoituksia useasta eri lähteestä. Aineistoni nauhoitukset ovat peräisin Keskusteluntutkimuksen arkistosta, Koulutuksen arviointikeskuksen arkistosta sekä Pilvi Heinosen väitöskirjaansa ja Miina Hietalan graduaan varten nauhoittamista aineistoista (ks. Taulukko 2).

Aineistoni koostuu lukion, yläkoulun ja alakoulun videoiduista oppitunneista. Lukion 1. vuosikurssin oppitunteja on yksi, yläkoulun 9. luokan oppitunteja kolme ja alakoulun oppitunteja viisi. Yläkoulun 9. luokan kolme oppituntia ovat peräisin saman luokan mutta kahden eri opettajan tunneilta. Alakoulun oppitunnit puolestaan koostuvat kahdesta 6. luokan oppitunnista, kahdesta 1. – 2. luokan oppitunnista ja yhdestä 5. luokan oppitunnista. 1. – 2. luokan tunnit ovat saman luokan ja saman opettajan tunneilta. Tarkastelemiani oppitunteja on siis yhteensä yhdeksän ja ne ovat peräisin kuuden eri luokan ja seitsemän eri opettajan oppitunneilta. (ks. Taulukko 1.)

Taulukko 1. Oppituntien jakautuminen luokkatasoin.

Kouluaste	Luokkataso	Oppituntien lkm	Oppitunteja yhteensä
Lukio	1. vuosikurssi	1	1
Yläkoulu	9. luokka	3 (sama luokka, 2 eri opettajaa)	3
Alakoulu	6. luokka	2	5
	5. luokka	1	
	1. – 2. luokka	2 (sama luokka, sama opettaja)	
			9

Esittelen seuraavaksi tarkemmin aineistoni oppitunnit. Taulukosta 2 käy ilmi nauhoitusten luokka-aste, nauhoituksen kesto, oppilaiden lukumäärä, opettajan sukupuoli sekä se, mitkä esimerkit ovat peräisin miltäkin oppitunnilta. Olen nauhoitusten perustietojen lisäksi kuvannut lyhyesti kunkin oppitunnin kulun kolmannessa sarakkeessa. Viimeisestä sarakkeesta käy ilmi nauhoituksen alkuperä.

Taulukko 2. Oppituntikuvaukset.

Nauhoituksen tiedot	Esim.	Tuntikuvaus	Alkuperä
Tunti A - lukion psykologian oppitunti - kesto 39 minuuttia - 19 oppilasta - miesopettaja	2, 8, 9, 10	<i>Tunnin aluksi kerrataan edellisellä tunnilla käsitelty asia eli aivojen toiminta. Kertauksen jälkeen siirrytään tunnin pääaiheeseen eli kognitiivisten prosessien käsittelyyn. Tunnilla käytetään vaihtelevia opetusmenetelmiä (esim. pari-keskustelu, yksilötehtävä, yhteinen keskustelu). Opettaja antaa tunnin aikana oppilaille erilaisia kokeellisia tehtäviä, joiden perusteella tehdään päätelmiä havainnoitavasta asiasta. Vaikka tunti on opettajajohtoinen, ovat oppilaat tunnilla aktiivisessa roolissa.</i>	Keskusteluntutkimuksen arkisto

<p>Tunti B</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9. luokan äidinkielen oppitunti - kesto 40 minuuttia - naisopettaja 	<p>1, 4, 11, 12</p>	<p><i>Tunnilla käydään ensimmäiseksi läpi luokan yhteisiä asioita ja keskustellaan muun muassa itsenäisesti tehtävästä kirjallisuustutkielmasta. Tämän jälkeen keskustellaan yhdessä Minna Canthiin liittyvistä kirjan kotitehtävistä, kirjoitetaan vihkoon muistiinpanot Minna Canthista ja tutustutaan Minna Canthiin liittyvään lehtijuttuun, jonka opettaja heijastaa valkokankaalle. Lopputunnista siirrytään oppikirjassa uuteen kappaleeseen.</i></p>	<p>Pilvi Heinonen</p>
<p>Tunti C</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9. luokan yhteiskuntaopin tunti - kesto 40 minuuttia - miesopettaja (sama opettaja myös nauhoituksessa D) 	<p>17</p>	<p><i>Tunti alkaa luokan yhteisillä asioilla (mm. poissaolojen kirjaamisella ja kokeista puhumisella). Tunnin aiheena on hallitus (käsiteltäviä asioita mm. hallitusohjelma, hallituksen muodostaminen ja hallituksen tehtävät). Opettaja heijastaa tietokoneelta valkokankaalle muistiinpanot, jotka oppilaat kirjoittavat vihkoon. Opettaja kertoo aiheesta samalla, kun oppilaat tekevät muistiinpanoja. Oppilaat osallistuvat tarvittaessa keskusteluun.</i></p>	<p>Pilvi Heinonen</p>
<p>Tunti D</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9.luokan yhteiskuntaopin tunti - kesto 40 minuuttia - miesopettaja (sama opettaja myös nauhoituksessa C) 	<p>3, 13</p>	<p><i>Tunnin alussa opettaja palauttaa yhteiskuntaopin kokeet osalle oppilaista, osa on saanut ne jo aiemmin. Koe käydään läpi opettajan johdolla yhdessä keskustellen. Ennen seuraavan aiheen käsittelyä on siirtymäjakso, jonka aikana puhutaan loppukevään ohjelmasta ja siihen liittyvistä retkistä. Lopputunnista oppilaat tekevät vihkomuistiinpanoja suhteellisesta vaalitavasta. Opettaja heijastaa kirjoitettavan tekstin tietokoneelta valkokankaalle ja kirjoittaa osan muistiinpanoista taululle. Oppilaat osallistuvat aktiivisesti opetukseen.</i></p>	<p>Pilvi Heinonen</p>
<p>Tunti E</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6. luokan äidinkielen tunti - kesto 45 minuuttia, - 23 oppilasta, - naisopettaja 	<p>5</p>	<p><i>Oppilaat ovat aiemmilla tunneilla katso-neet elokuvan Henkien kätkemä, jota on myös käsitelty yhdessä tarkemmin. Tällä tunnilla tarkastellaan elokuvia kuvaamisen näkökulmasta ja opetellaan kuvakokoja ja -kulmia. Lopputunnista oppilaat suunnittelevat pareittain omia elokuvatöitä, joissa on tarkoitus hyödyntää tunnilla opittuja asioita.</i></p>	<p>Koulutuksen arviointikeskus</p>

<p>Tunti F</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6. luokan äidinkielen tunti - kesto 47 minuuttia - noin 21 oppilasta - miesopettaja 	7	<p><i>Tunnin alkupuolella keskustellaan oppitunnin videointiin liittyvistä seikoista ja kerätään oppilailta lehtien myynnistä saatuja rahoja. Tämän jälkeen tarkistetaan äidinkielen kotiläksyt samalla kun lehtirahojen kerääminen jatkuu. Kotiläksyjen jälkeen tehdään harjoituskirjan tehtäviä, jotka myös tarkistetaan. Tunnin lopuksi opettaja lukee oppilaille kirjaa.</i></p>	<p>Koulutuksen arviointikeskus</p>
<p>Tunti G</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5. luokan englannintunti - kesto 45 min - 10 oppilasta - naisopettaja 	15, 16	<p><i>Oppilaat tekevät alkutunnista ryhmätöitä, joiden tekemiseen opettaja antaa aikaa 20 minuuttia. Ryhmätöiden aikana oppilaat saavat keskustella vapaasti opettajan kiertäessä samalla luokassa. Ryhmätöiden jälkeen tarkastetaan kotiläksy ja siirrytään uuteen kielioppiasiaan, joka on adjektiivien vertailumuodot. Oppilaat saavat olla paljon äänessä läpi koko oppitunnin.</i></p>	<p>Keskustelututkimuksen arkisto</p>
<p>Tunti H</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. – 2. luokan matematiikan oppitunti - kesto 35 minuuttia - 20 oppilasta - naisopettaja (sama opettaja myös nauhoituksessa I) 	6	<p><i>Tunnin alkupuolella oppilaat näyttelevät toisilleen opettajan ohjeiden mukaan laskutarinoita ja arvoituksia. Tämän jälkeen oppilaat keksivät suullisesti laskuja valkokankaalle heijastetuista pehmoleluista ja hinnoista. Tunnin lopuksi käydään läpi luokan yhteisiä asioita (mm. kirjoitetaan reissuvihkoon ja lauletaan onnittelulaulu syntymäpäiväsankarille). 1. luokan oppilaat pääsevät tunnin jälkeen koulusta.</i></p>	<p>Miina Hietala</p>
<p>Tunti I</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. – 2. luokan äidinkielen oppitunti - kesto 38 minuuttia - 20 oppilasta - naisopettaja (sama opettaja myös nauhoituksessa H) 	14	<p><i>Oppitunnilla jatketaan edellisellä tunnilla aloitetusta aiheesta eli vanhoista asioista ja elämästä ennen vanhaan. Opettaja esittää oppilaille alkutunnista arvoituksia. Tämän jälkeen 1. luokkalaiset harjoittelevat itsenäisesti sanojen kirjoittamista kuvaa apuna käyttäen. 2. luokkalaiset tekevät sillä aikaa lukuharjoituksia opettajan johdolla sekä etsivät kuvista uusia ja vanhoja esineitä. Lopputunnista 2. luokkalaiset kirjoittavat itsenäisesti siitä, millaista elämä oli ennen vanhaan. Opettaja käy sillä aikaa läpi 1. luokkalaisten kanssa alkutunnin kirjoitustehtävää.</i></p>	<p>Miina Hietala</p>

Olen litteroinut nauhoitetut oppitunnit analysoimieni esimerkkien osalta mahdollisimman tarkasti. Käyttämäni litterointimerkit löytyvät liitteestä (ks. Liite). Aineiston litteroinnin ja analysoimisen on tehnyt paikoitellen haastavaksi se, että en ole itse nauhoittanut aineistoa. Itse nauhoitetun aineiston tuntisi paremmin ja käytössä olisi enemmän taustatietoa itse nauhoitustilanteesta, kuten istumajärjestyksistä. Koska tutkimukseni tarkastelee opettajan omakohtaisia esimerkkejä ilmiönä, olisi näin laajan aineiston itse kerääminen ollut kuitenkin hankalaa jo esimerkiksi nauhoituslupien kannalta. Ilmiötä ei myöskään esiinny oppitunneilla kovin taajasti. Tutkimusaineistooni kuuluvien oppituntien lisäksi olen kuunnellut läpi useita oppitunteja, joista ei ole löytynyt omakohtaisia esimerkkejä lainkaan. Tutkittavan ilmiön laajuuden ja toisaalta harvaan esiintymisen vuoksi olen päätenyt käyttämään tässä tutkielmassa valmiiksi kerättyä aineistoa.

2 Taustaa ja käsitteitä

2.1 Luokahuonevuorovaikutus institutionaalisenä keskusteluna

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa instituutioilla viitataan tyypillisesti julkisiin toimintoihin ja palveluihin, kuten koululaitokseen ja terveydenhuoltoon (Peräkylä 1997: 178–179; Raevaara – Ruusuvuori – Haakana 2001: 11–12). Instituutiot voidaan määrittellä käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden muodostamiksi kokonaisuuksiksi, joita säätelevät erilaiset normit ja säännöt. Lisäksi ne täyttävät yhteiskuntaelämän kannalta merkittäviä tehtäviä ja ovat vakiintuneet osaksi yhteiskunnallista todellisuutta. (Raevaara ym. 2001: 12.) Instituutioiden erityisiä tehtäviä suoritetaan institutionaalissa vuorovaikutuksessa (Peräkylä 1997: 177). Myös luokahuonevuorovaikutus on luonteeltaan institutionaalista, ja sen puitteissa suoritetaan koulun tehtäviä eli opetusta ja kasvatusta.

Vuorovaikutus on luonteeltaan institutionaalista silloin, kun osallistujat suuntautuvat tilanteen institutionaalisuuteen omalla toiminnallaan eli instituutiot niin sanotusti ”puhutaan eläviksi” (Raevaara ym. 2001: 13). Vuorovaikutuksen institutionaalisuus syntyy siitä, että osallistujien toiminta poikkeaa jollain tavalla arkikeskustelun käytänteistä, vaikka heillä onkin käytössään kaikki arkisen vuorovaikutuksen resurssit (mts. 48). Institutionaalisuus voi näkyä esimerkiksi siinä, miten osallistujat valitsevat

sanansa ja muotoilevat toiminnan kielellisesti tai millainen keskustelun sekvenssi- ja kokonaisrakenne on (Raevaara ym. 2001; ks. myös Peräkylä 1997).

Drew'n ja Heritagen (1992: 22) mukaan institutionaalista keskustelua leimaa kolme pääasiallista piirrettä, joiden perusteella se eroaa arkikeskustelusta: 1) institutionaalisella keskustelulla on päämäärä, 2) keskusteluun osallistumista säätelevät erilaiset rajoitteet ja 3) keskustelussa käytetään instituutiolle tyypillisiä tulkintakehyksiä. Luokkahuoneessa vuorovaikutuksen päämäärä eli tavoite voidaan nähdä sekä pedagogisena että kasvatuksellisena. Koulun tavoitteet pohjautuvat yhteiskunnassa vallitseviin yleisiin arvoihin, kasvatustieteisiin ihmiskäsityksineen sekä muihin ideologioihin, jotka ovat usein poliittisia (Lahdes 1986: 151). Koulun tavoitteet heijastavat aikaansa ja muuttuvat ympäröivän yhteiskunnan mukana. Kasvatuksen ja koulutuksen valtakunnalliset tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin¹ (ks. POPS 2004; LOPS 2003). Kunnat ja koulut laativat opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omat opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumisesta opetuksessa vastaavat viime kädessä yksittäiset opettajat, jotka suunnittelevat oman opetuksensa nämä tavoitteet huomioon ottaen (Uusikylä – Atjonen 2005: 62–63).

Tavoitteita voidaan kuvata esimerkiksi aika- ja yleisyysdimension avulla (Kansanen – Uusikylä 1981: 34; ks. myös Lahdes 1986: 154–155). Aikaulottuvuudella tavoitteet voidaan jakaa akselille, jonka toisessa päässä ovat etäistavoitteet ja toisessa päässä lähitavoitteet. Etäistavoitteet saavutetaan vasta vuosien opinnoilla tai koko koulun jälkeen, kun taas lähitavoitteiksi voidaan laskea esimerkiksi opetustilanteiden tai opetusjaksojen tavoitteet. Yleisyysdimensioilla tavoitteet voidaan jaotella akselille yleis- tavoite – erityistavoite. Yleistavoite voidaan nähdä tavoitteena, joka kattaa kaiken, kun taas erityistavoitteet liittyvät tiettyihin spesifeihin osa-alueisiin tai tilanteisiin. (Lahdes 1986: 154–155).

Tavoitteellisuuden lisäksi institutionaalisessa vuorovaikutuksessa keskusteluun osallistumista säätelevät erilaiset rajoitteet, jotka ovat kytköksissä vuorovaikutukseen osallistujien institutionaaliin rooleihin. Vuorovaikutukseen osallistujien roolit

¹ Perusopetuksen tavoitteet on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004) ja lukio-opetuksen tavoitteet lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2003). Vaikka osa aineistostani on kerätty ennen vuotta 2004 ja 2003 ovat nämä opetussuunnitelmat yleiseltä linjaltaan yhtenäisiä aiempien suunnitelmien kanssa (ks. Tainio 2005: 183, ks. myös Lehtimaja 2012: 29).

siis määrittävät ne keinot, joiden avulla osallistujien on sallittua toimia ja osallistua vuorovaikutukseen. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa keskusteluun osallistujien roolit ovat tyypillisesti jakautuneet ammattilaisen ja asiakkaan rooleihin. Vuorovaikutukseen osallistujat ovat tällöin epäsymmetrisessä asemassa toisiinsa nähden. (Raevaara ym. 2001: 13, 23). Näin on myös luokkahuonevuorovaikutuksessa, jossa opettaja on valta-asemassa oppilaisiin nähden. Opettajan valta-asema ilmenee keskustelussa esimerkiksi oikeutena ohjata keskustelua ja jakaa puheenvuoroja. Oppilaan rooliksi luokkahuoneessa on perinteisesti jäänyt täydentäjän ja vastaajan rooli. (Keravuori 1988: 15–16; Tainio 2007a: 50–51.) Opettajalla on luokkahuoneessa myös tiedollinen valta-asema, sillä hänellä on käsiteltävästä asiasta lähtökohtaisesti enemmän tietoa kuin oppilailta (Mehan 1985: 127). Opettajan valta-asema luokkahuoneessa ei kuitenkaan ole ehdoton, sillä vuorovaikutus rakentuu oppilaiden ja opettajan välisenä yhteistyönä (Candela 1999). Oppilaat voivat kyseenalaistaa opettajan valta-aseman esimerkiksi vuorottelusääntöjä rikkomalla. Myöhempi luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus onkin osoittanut, että oppilaalla on luokkahuoneessa huomattavasti aktiivisempi ja moninaisempi rooli, kuin pelkkä vastaanottajan ja täydentäjän osa (esim. Tainio 2005; Karvonen 2007; Lehtimaja 2007; 2012; Vepsäläinen 2007). Käsittelen opettajan ja oppilaan vuorovaikutusrooleja tarkemmin luvussa 2.2.

Kolmas leimallinen piirre institutionaaliselle vuorovaikutukselle on instituutiolle tyypillisten tulkintakehysten käyttö vuorovaikutuksessa. Keskustelukontekstia rakennetaan vuoro vuorolta yhteistyössä niiden tietojen ja kokemusten pohjalta, joita osallistujilla on vastaavasta kontekstista. Luokkahuoneessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tietoa ja kokemusta siitä, mitä luokkahuoneessa pidetään sopivana käytöksenä (esimerkiksi viittaaminen) tai epäsopivana käytöksenä (esimerkiksi opettajan puheen keskeyttäminen) (Tainio 2007a: 33, 38).

Kuten jo yllä mainitsin, vuorovaikutus on institutionaalista silloin, kun osallistujat siihen niin suuntautuvat. Pelkät ulkoiset puitteet eivät siis riitä tekemään vuorovaikutuksesta institutionaalista eikä kaikki institutionaalisissa puitteissa tapahtuva puhe ole institutionaalisten tehtävien suorittamista. Mikäli opettaja ja oppilaat eivät suuntaudu omiin institutionaaliin rooleihinsa tai koulun toimintaan, ei puhetta voi pitää institutionaalisenä (Seedhouse 2004: 200). Peräkylän (1997: 202) mukaan osa puheesta voi palvella myös epäsuorasti institutionaalisia tehtäviä. Esimerkkinä Peräkylä

(mp.) mainitsee lääkärin ja potilaan väliset keskustelut säästä tai yhteisistä harrastuksista. Puheessa ei tällöin suoriteta varsinaisesti institutionaalista tehtävää, mutta keskustelu voi esimerkiksi vahvistaa lääkärin ja potilaan välistä luottamussuhdetta. Tällaista puhetta löytyy myös oppitunneilta sekä tutkimani ilmiön sisältä. Tuntipuhe ei tällöin liity varsinaisesti oppisisältöihin ja oppimiseen, eikä sille ole osoitettavissa myöskään kasvatuksellista tehtävää. Kuitenkin puheelle on löydettävissä muita funktioita, jotka näyttävät liittyvän etenkin vuorovaikutussuhteen laatuun: puheen avulla muun muassa vahvistetaan vuorovaikutussuhdetta sekä luodaan myönteistä ja avointa ilmapiiriä. Tämän puolestaan voi olettaa heijastuvan positiivisesti oppimiseen ja oppimistuloksiin (ks. esim. Lahdes 1997: 133).

2.2 Opettajan ja oppilaan roolit

Keskustelunanalyysissa vuorovaikutuksessa läsnä olevien osallistujien rooleja ja diskurssi-identiteettejä voidaan kuvata osallistumiskehikon käsitteen avulla. Osallistumiskehikon muodostavat kaikki keskustelussa läsnä olevat, sillä keskustelunanalyttisen näkemyksen mukaan kaikki osallistujat yhdessä luovat keskustelukontekstin. (Seppänen 1997b: 156, 160.) Osallistumisrooleihin vaikuttaa luokkahuonevuorovaikutuksessa myös tilanteen institutionaalinen luonne.

Luokkahuonevuorovaikutusta on perinteisesti kuvattu kahdenvälisenä keskusteluna eli dyadina, jossa keskusteluun osallistujia ovat Opettaja ja kollektiivinen Oppilas (Lerner 1993: 218–219; Tainio 2007a: 32–33). Tämä näkyy esimerkiksi luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen kuvauksessa, jossa oppilaan vuoron toteuttaa kollektiivin edustajaksi asetunut yksittäinen oppilas (ks. lukua 2.3.). Osallistujien suuntautuminen dyadimaisuuteen näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja kohdistaa puheensa koko luokalle käyttäen yksikön 2. persoonaa tai kun oppilaat käyttävät monikon 1. persoonan muotoja eli puhuvat muille yksikkönä (Lehtimaja 2012: 43–44).

Institutionaalisille tilanteille tyypillisellä tavalla vuorovaikutukseen osallistujien roolit ovat luokkahuoneessa epäsymmetriset. Roolien epäsymmetrisyydestä johtuen opettajalla ja oppilaalla on käytössään erilaiset keinot osallistua vuorovaikutukseen. Opettaja on valta-asemassa, sillä valta keskittyy keskustelussa aloitteentekijän rooliin (Keravuori 1988: 15). Opettajan vuorovaikutusrooliin kuuluu muun muassa oi-

keus jakaa puheenvuoroja sekä päättää, mistä tunnilla puhutaan ja miten puhutaan. Opettaja tuottaa valtaosan kolmiosaisen opetussykleiden aloitteista ja arvioinneista ja ohjaa näin tunnin kulkua. Opettaja myös päättää, milloin tunnilla siirrytään episodista toiseen. Opettaja voi myös keskeyttää oppilaan puheen ilman, että on siitä selontekovollinen. (Keravuori 1988: 15–16; Tainio 2007a: 50–51.) Oppilaalle jää vuorovaikutuksessa lähinnä vastaanottajan ja täydentäjän rooli: oppilas hyväksyy tai täydentää opettajan aloitteita ja noudattaa tämän tahtomuksia (Keravuori 1988: 15–16).

Tainion (2007a: 51) mukaan epäsymmetria-käsitettä on kuitenkin pidettävä luokkahuonevuorovaikutuksessa enemmän kuvailevana kuin hierarkisoivana tai arvottavana käsitteenä. Myös oppilaiden on sitouduttava yhteiseen tavoitteeseen ja omaan vuorovaikutusrooliinsa. Tässä mielessä oppilailla on käytössään yhtä paljon valtaa kuin opettajalla. Käytännössä myös oppilaat muun muassa toimivat aloitteentekijöinä, esittävät kysymyksiä, ottavat vuoroja oma-aloitteisesti, keskeyttävät ja käskvät (Tainio 2007b). Tarkastelemani ilmiön valossa luokkahuonevuorovaikutus muistuttaakin paikoitellen monenkeskistä arkikeskustelua, johon opettaja ja oppilaat ottavat osaa tasavertaisina keskustelijoina.

2.3 Puheen vuorottelu luokkahuoneessa

Vuorottelujäsennyksen (Sacks – Schegloff – Jefferson 1974; Hakulinen 1997) avulla kuvataan niitä sääntöjä, joiden avulla keskusteluun osallistujat jäsentävät sitä, kuka milloinkin puhuu ja kuinka pitkään, miten vuoron saa haltuunsa ja miten vuorot vaihtuvat. Luokkahuoneessa vuorovaihto perustuu pohjimmiltaan arkikeskustelun normeille (arkikeskustelun normeista ks. Sacks ym. 1974; Hakulinen 1997), vaikka monenkeskinen vuorottelutilanne ja oppitunnin institutionaalinen tavoite luovat sille omat erityispiirteensä (Tainio 2005: 189; 2007: 32). McHoul (1978) on luonut kuvauksen oppitunnin vuorottelujäsennyksestä. Tämä malli kuvaa hyvin sitä normia, jolle vuorottelujäsennys luokassa perustuu ja jonka oppilaat oppivat koulussa (Tainio 2005: 197; 2007: 34). Esitelen seuraavaksi tarkemmin Mc Houlin mallin yksinkertaistetun version (ks. Tainio 2007a: 33):

Vuoronvaihto luokkahuoneessa:

I. Opettajan vuoron jälkeen:

- A. Opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi yksittäisen oppilaan, joka ryhtyy äänessäolijaksi.
 - a. Opettaja nimeää tai muuten osoittaa selkeästi seuraavan puhujan.
 - b. Opettaja osoittaa vuoron koko luokalle tai ryhmälle oppilaita. Opettaja toivoo yhden jatkavan seuraavana puhujana.
- B. Mikäli oppilas ei ota vuoroa, opettaja jatkaa.

II. Oppilaan vuoron jälkeen:

- A. Jos oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa, opettaja jatkaa.
- B. Jos oppilas valitsee seuraavan puhujan, se on opettaja.
- C. Oppilas voi jatkaa puhujana vain jos opettaja ei jatka.

McHoulin kuvauksessa keskustelussa on kaksi osallistujaa: opettaja sekä kollektiivinen oppilas (ks. lukua 2.2). Keskustelu luokkahuoneessa on dyadimainen, sillä vuoro vaihtuu kahdenvälisenä opettajan ja oppilaan välillä. Keskeistä mallissa on, että vain opettajalla on mahdollisuus valita seuraava puhuja, eivätkä oppilaat voi nimetä toisiaan seuraaviksi puhujiksi, vaan oppilaan vuoron jälkeen vuoro siirtyy aina opettajalle. Opettajan institutionaaliseen valta-asemaan kuuluu äänessäolijoiden valitsemisen lisäksi myös oikeus rikkoa luokan vuorottelusääntöjä esimerkiksi keskeyttämällä oppilaan puhe ilman, että se aiheuttaisi ongelmia vuorovaikutuksessa. (Tainio 2007a: 33–34). Vuorottelujärjestelmää onkin pidetty oppilaan puhetilaa rajoittavana, vaikka käytännössä opettaja voi jakamalla puheenvuoroja tasa-arvoisesti pitää huolta siitä, että mahdollisimman moni luokassa saa puheenvuoron. (Mts. 39.)

McHoulin (1978) malli kuvaa parhaiten plenaariopetuksen (ks. Lahdes 1986: 299–303) vuorottelukäytäntöjä, eikä sitä voi aukottomasti soveltaa kuvaamaan kaikkia tilanteita. Todellisessa luokkahuonetilanteessa vuorottelu ei myöskään tapahdu yhtä säännönmukaisesti, sillä luokassa voi esimerkiksi esiintyä päällekkäispuhuntaa tai oppilaat voivat ottaa vuoroja oma-aloitteisesti (esim. Tainio 2005; Karvonen 2007; Vepsäläinen 2007; Lehtimaja 2012). Opettaja hyväksyy yleensä oppilaiden oma-aloitteiset vuorot, kun ne palvelevat pedagogisia päämääriä ja esimerkiksi luovat sallivaa ja myönteistä ilmapiiriä, kannustavat oppilaita aktiiviseen osallistumiseen ja vas-

tuun kantamiseen tai edistävät tunnin etenemistä (Tainio 2005). Omassa aineistossani opettaja pääsääntöisesti hyväksyy oppilaiden oma-aloitteiset vuorot, sillä ne luovat usein myönteistä ilmapiiriä ja edistävät oppilaan aktiivisuutta. Se, miten säännönmukaisesti vuorottelu aineistossani toteutuu, riippuu myös meneillään olevasta toiminnasta (ks. myös Lehtimaja 2007; 2012: 39). Oppitunteihin saattaa kuulua jaksoja, joissa on ajautettu sivuun oppitunnin varsinaisesta agendasta eli opettajan etukäteissuunnitelmasta. Keskustelu on tällöin vapaampaa ja oppilaiden oma-aloitteiset vuorot sallittuja. Keskustelu jäsentyykin tällöin enemmän arkikeskustelun kaltaisesti.

2.4 Opetussykli

Keskustelun sekventiaalisuudella tarkoitetaan tapaa, jolla peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa sekä sitä, millaisia toisiinsa kytkeytyviä toimintajaksoja eli sekvenssejä ne muodostavat (Raevaara 1997: 75). Vierusparia pidetään keskusteluanalyysissä sekvenssijäsennyksen perusyksikkönä (ks. esim. mt.). Vieruspari muodostuu kahdesta vuorosta, jossa etujäsen synnyttää odotuksen tietyyppisestä jälkijäsenestä. Arkikeskustelussa tyypillinen vieruspari muodostuu esimerkiksi kysymyksestä ja vastauksesta tai tervehdyksestä ja vastatervehdyksestä (ks. Schegloff – Sacks 1973; Raevaara 1997). Luokkahuonevuorovaikutuksessa tärkein sekvenssi on kolmiosainen vuorovaikutusrakenne eli opetussykli (aloite–reaktio–evaluaatio/palautte -sekvenssi), joka tunnetaan myös nimellä IRF/IRE-sekvenssi (esim. Mehan 1979: 52–54; Nikula 2007). Opetussykli rakentuu tyypillisimmin opettajan tuottamasta aloitteesta, oppilaan reaktiosta ja sitä seuraavasta opettajan tuottamasta palautteesta/arviosta. Opetussykli ei kuitenkaan toteudu aina prototyyppisessä tai yksinkertaisimmassa muodossaan, vaan se voi laajeta tai supistua (Tainio 2007a: 42; ks. myös Mehan 1979: 49–80; Nikula 2007)

Kyselevässä opetuksessa opetussykli muodostuu opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta sekä opettajan vastausta arvioivasta vuorosta. Tällaiset opetussyklit rakentuvat usein opettajan epäaitojen kysymysten varaan (Tainio 2007a: 41). Epäaidot kysymykset eli tarkistuskysymykset ovat sellaisia kysymyksiä, joihin opettaja tietää vastauksen etukäteen (ks. esim. Macbeth 2004). Keravuoren (1988: 65–66) mukaan opettaja pyrkii tarkistuskysymysten avulla varmistamaan, mitä oppilaat osaavat: ovatko he havainnoineet oikeita asioita ja muistavatko ja tietävätkö he vaadittuja asioita. Valta-

osa opettajan oppitunnilla esittämistä kysymyksistä on juuri tarkistuskysymyksiä (mts. 80).

Tarkistuskysymysten lisäksi tuntidiskurssille tyypillisiä ovat myös tiedustelukysymykset. Tiedustelukysymykset ovat sellaisia kysymyksiä, joihin opettaja ei etukäteen tiedä vastauksen sisältöä. Keravuori (1998: 74–75) luokittelee aitojen kysymysten lisäksi tiedustelukysymyksiksi myös sellaiset kysymykset, joihin on olemassa useita hyväksyttäviä vastauksia. Tiedustelevien kysymysten vastaukset edellyttävät oppilaan omaa päättelyprosessia eli itsenäistä tiedon käsittelyä ja yhdistelyä, minkä vuoksi vastaukset kysymykseen voivat olla erilaisia (mts. 75).

Olen yllä lähestynyt opetussykliä lähinnä opettajan näkökulmasta. Kuitenkin myös oppilaat toimivat tunneilla kysyjinä ja aloitteentekijöinä, mutta rakenne muotoutuu tällöin yleensä kaksiosaiseksi vieruspariksi, sillä oppilas harvoin arvioi opettajan vastausta. (Tainio 2007a: 41). Tämä on nähtävissä myös omasta aineistostani. Omien havaintojeni mukaan oppilaiden kysymykset eroavat opettajan kysymyksistä myös siinä mielessä, että ne ovat aitoja kysymyksiä: oppilaat kysyvät oppitunnilla sen vuoksi, että heiltä puuttuu tietoa. Sen lisäksi, että oppilaat voivat toimia aloitteentekijöinä ja esittää kysymyksiä, he voivat muokata opettajan aloittamaa sykliä myös muulla tavoin, esimerkiksi esittämällä opettajan agendan kanssa ristiriitaisen vastausvuoron tai jättämällä vastaamatta kokonaan (Lehtimaja 2012: 37). Tämä on yksi keino vaikuttaa luokkahuonevuorovaikutuksen valtasuhteisiin.

2.5. Oppitunnin agenda ja teema

Luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaalisesta luonteesta johtuen jokaisella oppitunnilla on päämäärä (ks. lukua 2.1). Opettaja johtaa vuorovaikutusroolinsa mukaisesti keskustelua ja ohjaa sitä erilaisin keinoin kohti asetettua päämäärää. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja huolehtii siitä, että oppitunnilla käsitellään hänen valitsemaa teemaa sillä tavoin, kuin hän on suunnitellut. Tämä suunnitelma paljastuu oppilaille vähitellen tunnin kuluessa, ja suunnitelmasta tulee näin koko luokan yhteinen. (Keravuori 1988: 43–44.) Tällaista opettajan etukäteissuunnitelmaa siitä, mitä oppitunnilla tehdään, missä järjestyksessä ja miten kauan eri toimintoihin käytetään aikaa, kutsutaan opettajan agendaksi (Niemelä 2008: 180; Nuolijärvi – Tiittula 2000; Raevaara – Ruusu-

vuori – Haakana 2001: 22). Seuraavaa esimerkkiä tarkasteltaessa käy hyvin ilmi, että opettajalla on olemassa suunnitelma siitä, miten tunnin on tarkoitus edetä.

Esimerkki 1. (B) 9. luokan äidinkielen tunti

```
01 ope:          en. (.) en viitsi. .hh ja tota: >NYT< MENNÄÄN
02              PÄIVÄJÄRJESTYKSEEN ELI ENSINNÄKIN,
```

Opettaja ilmaisee eksplisiittisesti, että tunnin kulusta on olemassa etukäteissuunnitelma, mihin hän viittaa sanalla *päiväjärjestys* (r. 1). Hän myös ilmaisee, että tunnilla on tarkoitus edetä sen mukaan (*nyt mennään päiväjäestykseen*, r. 1–2) ja ohjaa keskustelun näin takaisin agendan mukaiseen toimintaan. Passiivimuoto *mennään* toimii tässä monikon 1. persoonan tehtävässä ja osoittaa, että suunnitelma koskee sekä opettajaa että oppilaita (esim. Auvinen 2001: 12) Myös ilmaus *ensinnäkin* rivillä 2 osoittaa, että opettajalla on mielessään suunnitelma siitä, mitä tunnilla on tarkoitus käsitellä ja missä järjestyksessä. Samalla hän tekee agendaa näkyväksi oppilaille.

Opettajan agendaa tarkasteltaessa keskiössä onkin se, miten agenda näkyy itse keskustelussa, eli millaisin kielellisin keinoin opettaja tekee agendan näkyväksi (Lehtinen 2002: 62; Niemelä 2008: 180). Opettajan agenda voi näkyä keskustelussa metapuheessa, kuten yllä käsitellyssä esimerkissä. Opettaja esittelee metapuheen avulla oppilaille aiottuja ja käsiteltyjä sisältöjä: hän selittää luokalle mitä on tulossa tai aiemmin tehty (Keravuori 1988: 43). Hän myös ohjaa metapuheen avulla keskustelua haluttuun suuntaan, kuten siirtyy eteenpäin tai estää ajautumasta asiaan, jota on tarkoitus käsitellä myöhemmin (Lehtinen 2002: 62, Nuolijärvi – Tiittula 2000: 158–164).

Opettajan agenda tulee esille myös erilaisissa oppitunnin ohjeistuksissa, kuten tehtävänannoissa. Opettaja tekee agendaa näkyväksi esimerkiksi silloin kun kertoo, miten jokin tehtävä tulisi tehdä tai kun hän asettaa aikarajan jonkin tehtävän tekemiselle (Niemelä 2008: 181–184). Hän ohjaa keskustelua haluamaansa suuntaan myös kysymysten sekä vastausta seuraavien kommenttien avulla (Lehtinen 2002: 62–73; Niemelä mts. 184–191). Opettaja voi muotoilla kysymykset ja vastausten jälkeiset kommentit sellaisiksi, että ne implikoivat oletusta oikeasta vastauksesta. Hän voi myös ohjata keskustelua takaisin haluttuun suuntaan esittämällä välikysymyksiä tilanteessa, jossa on ajauduttu sivuun tunnin agendasta. (Lehtinen mts. 73.)

Oppitunnin teemaksi puolestaan kutsutaan sitä aihetta, mitä oppitunnilla on tarkoitus agendan mukaan käsitellä. Teemaa ei aina tarvitse ilmaista eksplisiittisesti, vaan se voi käydä esille osallistujien välisestä dialogista. Koko diskurssia hallitsee pääteema, joka voi jakautua keskustelun kuluessa erilaisiksi alateemoiksi. Ne ovat kuitenkin aina johdonmukaisessa suhteessa pääteemaan nähden. (Keravuori 1988: 18–19.) Keravuoren (mp.) mukaan teemalla on ainakin kahdenlaisia tehtäviä diskurssissa. Ensimmäkin se toimii vuorovaikutuksen liikkeelle panevana voimana ja sitoo osallistujien huomion samaan kohteeseen. Toiseksi diskurssia rakennetaan teeman ympärille. Teema säätelee tuntidiskurssin tietosisältöä, sillä keskustelussa oletetaan yleisesti, että se mitä sanotaan, on relevanttia teeman kannalta. Keskusteluun osallistujat punnitsevat vuorojensa sisältöä sen mukaan, miten ne liittyvät teemaan. (Mp.)

Agendan toteutuminen ei kuitenkaan ole vain opettajasta kiinni. Oppilaat vaikuttavat omalla toiminnallaan siihen, miten opettajan agenda käytännössä toteutuu, sillä he voivat esimerkiksi jakaa opettajan agendan tai asettua sitä vastaan (Lehtimaja 2012: 30–31). Tässä tutkimuksessa tarkastelen luvussa 3 sellaisia opettajan omakohtaisia esimerkkejä, jotka kuuluvat oppitunnin agendaan. Luvussa 4 keskiössä ovat puolestaan sellaiset opettajan omakohtaiset esimerkit, jotka sisältyvät osaksi tuntidiskurssia, jossa on ajauduttu sivuun varsinaisesta agendasta ja tunnin teemasta.

2.6. Opettajan omakohtaiset esimerkit

Opettajan omakohtaiset esimerkit eli henkilökohtaisista asioista kertominen on aihe, jota ei ole tutkittu aiemmin. Viitataan tässä työssä omakohtaisilla esimerkeillä kaikkiin niihin asioihin, jotka tavalla tai toisella liittyvät opettajan henkilökohtaisiin, arkielämän asioihin. Opettajan omakohtaiset esimerkit käsittelevät opettajan omaa koulu- tai opiskeluaikaa, perhettä ja sukulaisia, ulkonäköä ja terveyttä, harrastuksia, lapsuutta ja nuoruutta tai muita arkipäivän kokemuksia. Omakohtaiset esimerkit eivät siis muodosta aihepiiriltään yhtenäistä kokonaisuutta, vaan ne voivat käsitellä hyvin erityyppisiä asioita. Ne ovat myös erilaisia toiminnoiltaan ja voivat esimerkiksi toimia vastausvihjeenä tai vastauksena kysymykseen taikka olla kertomista tai muistelua.

Omakohtaisilla esimerkeillä ei myöskään ole selkeää yhtenäistä rakennetta, vaikka niistä onkin löydettävissä tiettyjä yhteisiä piirteitä. Omakohtaiset esimerkit

vaihtelevat lyhyistä, yhden lausuman mittaisista esimerkeistä (ks. esimerkki 2, r. 2–3) useamman vuoron mittaisiin esimerkkeihin, jotka voivat olla kestoiltaan useita minuutteja (ks. esimerkki 3).

Esimerkki 2 (A.) Lukion psykologian oppitunti

01 ope: se hh sana on jo:ssain määrin saman oloinen
02 → kuin sana konjakki mult-, **mä nimittäin itse**
03 → **ainakin opiskelin sen sillä sanalla**, >=se on
04 vähän huono assosiaatio<. (.) #se ei nyt ehkä
05 välttämättä#, >toivottavasti se ei johda teitä<
06 pahaan mutta,(.) siinä sanassa jotain samaa.

Opettaja voi kertoa omista asioistaan oppilaille oma-aloitteisesti kuten edellä esimerkkitarkastelussa 2 (r. 2–3) tai oppilaat voivat toimia aloitteentekijöinä ja esittää opettajalle henkilökohtaisen kysymyksen. Seuraavassa esimerkkitarkastelussa 3 oppilas esittää opettajalle kysymyksen, jolla tiedustelee opettajalta, aikooko tämä äänestää presidentinvaaleissa (r. 1–2). Opettajan vastaus on yllättävä, sillä opettaja ei voi äänestää vaaleissa, koska on Hollannin kansalainen (r. 5–7). Tämä herättää oppilaisissa kiinnostusta, ja he esittävät opettajalle lisäkysymyksiä (r. 8 alkaen). Keskustelu ajautuu oppilaiden kysymysten myötä sivupoluille eikä liity enää tunnin agendaan tai sen mukaiseen teemaan. Olen käsitellyt tarkastelua laajemmassa kontekstissa luvussa 4.1.2.

Esimerkki 3 (D.) 9. luokan yhteiskuntaopin tunti

01 Simo: äänestät säki presidentin- äänestät
02 sä ite (.) (--)
03 ope: se tulee vast (.) parinvuoden pääst.
04 Simo: mut äänestät sä (siinä).
05 ope: → **mul on vähän huono äänestää ku mä oon**
06 → **hollannin kansalainen ni (.) mä (.)**
07 → **en (.) saa (.)ää[nestää.**
08 oppt?: [oot sä hollannin kansalainen?
09 ope: → **joo-o.**
10 oppt?: oikee[sti?
11 oppt?: [mitä:h?
12 oppt?: miks?

13 ope: → kylläh
14 oppt?: eiks sul o suomen kansalaisuut[ta
15 Simo: [ooksä (asunu)
16 Amsterdamissa?

Kuten edellä käsittelemistäni esimerkkitarkelmista käy ilmi, omakohtaiset esimerkit voivat sisältyä tunnin agendaan, kuten tarkelmassa 2 tai ne voivat sisältyä niin sanottuihin sivupolkk keskusteluihin, kuten tarkelmassa 3. Omakohtaisia esimerkkejä voidaan siis pitää kattoterminä erityyppisille, opettajan henkilökohtaisia asioita käsitteleville keskustelun tarkelmille.

3 Opettajan omakohtainen esimerkki osana oppitunnin agendaa

Tässä luvussa tarkastelen sellaisia opettajan omakohtaisia esimerkkejä, jotka liittyvät oppitunnin agendan mukaiseen toimintaan ja ovat osa sitä teemaa, jota tunnilla ollaan opettajan johdolla käsittelemässä. Ensimmäisessä alaluvussa 3.1 opettajan omakohtainen esimerkki on osa tunnin aloitusjaksoa ja se koostuu koko luokalle yhteisestä ilmoitusasiasta. Alaluvussa 3.2 omakohtaisia esimerkit ovat osa tehtävänantoa ja luvussa 3.3 ne sijoittuvat osaksi kysymyssekvenssiä. Viimeisessä alaluvussa 3.4 tarkastelun kohteena on erityisesti omakohtaisen esimerkin huumori.

3.1 Oppitunnin alun ilmoitusasia

Oppitunti alkaa teknisessä mielessä siitä, kun kello soi ja oppilaat saapuvat luokkaan (Lemke 1993: 2). Tunnin aluksi oppilaat yleensä hälisevät keskenään, samalla kun opettaja järjestelee tavaroitaan ja valmistelee tunnin aloitusta (Tainio 2005: 183; Paattinen 2009: 58–59). Opetuksellisessa mielessä tunti alkaa, kun opettaja osoittaa erilaisin kielellisin ja nonverbaalein keinoin, että on aika siirtyä koko luokan yhteiseen toimintaan (Lemke mp.). Oppitunti alkaa tyypillisesti aloitusjaksolla, jossa käsitellään erilaisia koko luokan yhteisiä asioita, kuten tiedotetaan tulevista kokeista ja tapahtumista, kerätään kotitehtävät tai käsitellään muita tärkeitä ilmoitusasioita. Vasta tämän jälkeen siir-

rytään varsinaiseen opetusjaksoon eli käsittelemään tunnin pääaihetta. (Lemke mts. 51; Tainio mts. 183–184; Paattinen mp.)

Seuraava esimerkkikatkelma, jossa opettaja informoi oppilaita ulkonäöstään, sijoittuu osaksi 9. luokan äidinkielen tunnin (tunti B) aloitusjaksoa (r. 12 alkaen). Katkelman alussa opettaja merkitsee tunnin alkaneeksi yhdistelmäpartikkelin *nonnii:n* (r. 5) avulla ja osoittaa näin, että tunnin alun vapaa jakso, jonka aikana oppilaat ovat saaneet puhua keskenään, on päättymässä (Raevaara 1989: 149; Ristonen 2009: 28, 33–38). Siirtymäkohtaan sijoittunut yhdistelmäpartikkeli *nonnii:n* toimii samalla merkinä paitsi uuden toiminnan aloittamisesta myös edellisen toiminnan lopettamisesta (Ristonen mp.). Opettaja ilmaisee tämän jälkeen eksplisiittisesti, että on tarkoitus aloittaa tunti (*alotellaas*, r. 3) ja siirtyä käsittelemään tunnin ensimmäistä asiaa (*ensinnäki*, r. 4). Opettaja esittää kuitenkin väliin työrauhavuorot, koska Simo on puhunut viittaamatta ja Villellä on on kännykkä esillä (r. 6–7; työrauhavuoroista ks. Ristevirta 2007). Tunnin kulku keskeytyy, kun oveen koputetaan ja yksi oppilaista saapuu luokkaan myöhässä (r. 9–11). Vasta tämän jälkeen opettaja pääsee jatkamaan keskeytyksettä ja aloittaa oma-kohtaisen esimerkin rivillä 12.

Esimerkki 4. (B) 9. luokan äidinkielen tunti

01 ((oppilaat hälisevät ja kikattavat rivien 3–12 ajan))
02 ((Ville näppäilee puhelinta rivien 3–4 ajan))
03 ope: nonnii:n. (1.0) SITTE HEI alotellaas?
04 (.) TOTA: ENS[INNÄKI,
05 Simo: [katotaaks me (kaikki) videoita?
06 ope: NONNI SIMO: (.) ja >Ville<. (.)kännykkäh, (.)
07 Ville (.) pistähä kännykkä.
08 ((Ville jatkaa puhelimen käyttöä))
09 ((oveen koputetaan))
10 ope: aha (.) kuka puuttu vielä?
11 (5.0) ((opettaja käy avaamassa oven))
12 ope: → nonnii. (2.0) NOI, (.) NO TOTA. (.) JOO, MÄ SANON
13 ((oppilaat hiljenevät))
14 ope: → NYT JOKA TAPAUKSESSA TEILLEKI, perjantainahan
15 → meil oli tunti ja tää silmä oli jo sillan
16 → @vähän@ (.) pu-, pu(h)n(h)akka var(h)maan .h,
17 → ja tota:, (.)ta-, taas

18 Simo: (-- story)

19 ope: → taas sama juttu ku mul oli silloin marraskuussa

20 → verisuoni, en tiedä .hh mikä aiheuttaa, ei oo mitään

21 → järjestystä syytä(.) ja kävin tiistaina näyttämäs

22 Ville: (--)

23 ope: → ihan silmälääkärille tätä, mut ei

24 → mitään kaikki kunnossa, et oman mielenrauhan .hh

25 → takia nyt sitte jo kävin näyttämässä .h, (.)fja

26 → te ootte varmaan huomannu et mä oon alkuviikon

27 → täällä kulkenu (.) aurinkolasit päässä

28 Ville; kylläh

29 Simo: (--)

30 ope: → ootteko? .hh

31 (.)

32 ope: → no tää ei oo enää niin paha. (.) tää ei oo enää

33 → läheskään niin paha kun se oli alkuviikon,=

34 Sini: =olik se ihan punanen?

35 ope: → °° siis se oli silloin ihan punanen

36 → [et nythän tää on jo vähän täältä lähteny häviään

37 [(osoittaa silmäänsä))

38 → sieltä mistä se tors(h) tai(h)na a(h)lkoh,

39 → mutta hitaasti ihan niinku mustelma mikä tahnsa

40 → niinku mustelma menis pois ni hitaasti menee. hh

41 → (.) mutta tota en jaksa pitää nyt enää näitä-

42 → [>näitä näitä< päässä,

43 [(ottaa tunikan kauluksessa roikkuvat aurinkolasit

44 käteen ja laskee ne pöydälle))

45 Simo: laita pliis

46 ope: en. (.) en viitsi. .hh ja tota: >NYT< MENNÄÄN

47 PÄIVÄJÄRJESTYKSEEN ELI [ENSINNÄKIN,

48 Ville: [(-- kameraa?)

49 Simo: iha hyvä,

50 ope: unoha Ville se .hh tota:. (.) NYT

51 ENSIN[NÄKIN

52 Simo: [mut laita lasit päähän mua häirit[see oikeesti

53 ope: [shh shh Simo

54 ((hyssyttelee sormi suun edessä))

55 Simo: ihan oikee[sti mua häiritsee et se on,
 56 ope: [Simo:.
 57 ((pitää sormea edelleen suun edessä))
 58 ope: mut mua ei häiritse. .hh
 59 Simo: mut mua häirit<see>.
 60 ope: NYT TOTA.(.) öö: viime viikolla mä kyselin
 61 niist tutkielmist,=me mentiin semmonen kierros,=
 62 kuka ei ollu sillo paikallahh? --

Opettajan omakohtaisen esimerkin alussa toistuu kolmannen kerran siirtymää sekä uuden toiminnan aloitusta merkitsevä *nonniin* (r. 12; Ristonen 2009: 28). Sen jälkeen opettaja kertoo oppilaille silmästään, josta on katkennut verisuoni ja joka on sen vuoksi punainen. Vuoro sisältää paljon informaatiota hänen terveydellisestä ongelmastaan eli punaisesta silmästään (mm. milloin vaiva alkoi, mikä silmän punaisuuden aiheuttaa ja miten silmä on lähtenyt parantumaan). Osaa informaatiosta voidaan pitää toisen asteen tietona, eli sellaisena, jota oppilaiden ei olisi välttämätöntä tietää. Mielestäni oppilaille ei ole tarpeellista kertoa silmälääkäriissä käynnistä eikä siitä, että opettaja on tehnyt tämän osittain mielenrauhansa takia (r. 21–25).

Opettajan päätettyä informoinnin Simo jatkaa aiheesta ja kehottaa opettajaa laittamaan aurinkolasit päähän (*laita pliis* r. 45), vaikka opettaja on juuri laskenut lasit pöydälle ja kertonut, ettei aio niitä enää käyttää. (r. 41–44). Simon pyyntöä pehmentää imperatiivin *laita* jäljessä oleva vetoava *pliis*. Opettaja kieltäytyy sanomalla *en* (.) *en viitsi* (r. 39). Voimisverbin kieltomuoto *en viitsi* toimii samalla kieltäytymisen perusteluna: kieltäytymisen syyksi esitetään tällöin sen ominaisuuden puute, josta verbin voimisessa on kyse. Koska *viitsiä* liitetään ahkeruuteen, voidaan opettajan kieltäytyminen tulkita siten, että opettaja ei laita laseja päähän, koska on laiska. (VISK § 1567–1568, 1611.)

Kieltäytymisen jälkeen opettaja ilmaisee, että on aika siirtyä takaisin agendan mukaiseen toimintaan, josta on ajauduttu sivuun Simon vuoron myötä (*ja tota: >NYT< mennään päiväjärjestykseen* r. 46–47). Simo toistaa pyyntönsä (*mut laita lasit päähän* r. 52), jota perustelee sillä, että häntä häiritsee silmän punaisuus (*mua häiritsee oikeesti* r. 52). Opettaja katsoo Simon vuoron työrauhahäiriöksi ja vastaa pyyntöön työrauhavuorolla *shh shh Simo* tehostaen sanomaansa eleillään (r. 53–54). Ristevirran (2007: 250) mukaan *shh* on lyhyt ja konventionaalistunut tapa ilmaista 'ole hiljaa', min-

kä avulla opettaja pyrkii sivuuttamaan häiriön nopeasti sekä välttämään sen nostamista topiikiksi. Tämä ei kuitenkaan onnistu, sillä Simo reagoi työrauhavuoroon kielellisesti vastustamalla (*ihan oikeesti mua häiritsee et se on* r. 55), mihin opettaja vastaa taas uudella työrauhavuorolla (*Simo* r. 56) sekä ilmoittamalla, että häntä ei häiritse asia (r. 58). Simo jatkaa vielä toistamalla *mut mua häiritsee* (r. 59), mihin opettaja ei kuitenkaan enää vastaa, vaan siirtyy takaisin koko luokalle suunnattuun opetuspuheeseen ääntään korottaen (r. 43). Keskustelussa ei kuitenkaan siirrytä vielä uuden opiskeluun ja tunnin pääaiheeseen, vaan opettaja jatkaa koko luokan yhteisten asioiden käsittelyllä.

Oppituntien alku mielletään usein vapaamman vuorottelun jaksoksi, ja oppilaat käyttävät silloin enemmän puheenvuoroja kuin varsinaisen opetusjakson aikana (Paattinen 2009: 57). Tuntien alussa esiintyy myös enemmän oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja, jotka on saatu ilman viittaamista sekä vuoroja, joissa oppilas nimeää toisen oppilaan seuraavaksi puhujaksi. Lisäksi oppilaiden uuden topiikin aloittavia vuoroja on eniten juuri oppituntien alussa. (Paattinen mts. 58; Tainio 2005: 184.) Oppilaiden oma-aloitteiset vuorot sijoittuvat etenkin sellaisiin kohtiin, joissa opettaja osoittaa, että aikoo siirtyä varsinaiseen tunnin agendaan. Onkin havaittu, että oppilaat yrittävät eri keinoin viivyttää toiminnan aloitusta. (Lemke 1993: 4–5; Tainio mts. 184–185, 187; Paattinen mts. 57.)

Paattisen (2009: 58) mukaan opettajat tuottavat tunnin aloitusjaksossa monesti useita vuoroja, joiden tarkoituksena on rakentaa vuorovaikutustilaa, jossa teeman käsittely on mahdollista. Oppilaat puolestaan yrittävät pitää kiinni arkipuheenomaisista rooleistaan, ja siksi roolien vastustamista kasautuu etenkin tunnin aloitukseen (mts. 57). Edellä käsitellyssä katkelmassa oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja on useita. Roolien vastustamista ja tunnin aloituksen viivyttämistä esiintyy sekä toiminnan tasolla (kännykän käyttö kielloista huolimatta, myöhässä saapuminen, keskustelun jatkaminen tunnin alettua) että kielellisessä muodossa. Etenkin Simon toiminta rikkoo monella tavalla luokkahuoneen vuorottelukäytäntöjä: Simo ottaa vuorot oma-aloitteisesti, vastustaa opettajan työrauhavuoroja, käskee opettajaa ja kommentoi opettajan ulkonäköä. Tulkitseen Simon toiminnan ennen kaikkea opettajan auktoriteettia kyseenalaistavaksi.

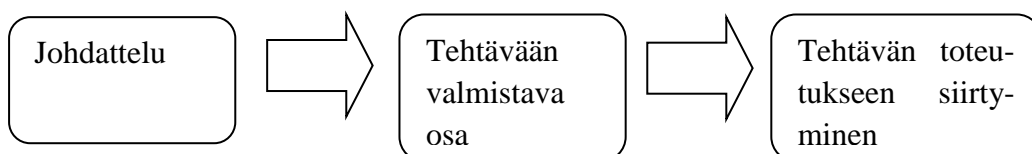
Miksi opettaja on sitten kertonut oppilaille punaisesta silmästään tunnin aluksi? Opettaja on selvästi epäillyt, että oppilaat ovat kiinnittäneet huomiota silmän punaisuuteen tai aurinkolasien käyttöön sisätiloissa (*te ootte varmaan huomannu* r. 26,

ootteko? r. 30). Ottamalla asian itse puheeksi, opettaja välttää sen, että oppilaat kysyivät silmästä tai aurinkolaseista tai hämmästelisivät muuten asiaa. Tässä tapauksessa asian käsittely jatkui kuitenkin Simon toimesta, vaikka asia oli saatu opettajan näkökulmasta käsiteltyä loppuun. On myös todennäköistä, että opettaja on kertonut asiasta muille kuin vain tälle luokalle. Tähän viittaa muoto *teilleki* rivillä 14, missä persoonapronominin allatiivimuotoon *teille* on kiinnittynyt liitepartikkeli *-ki(n)*.

3.2. Tehtävänannon osana

Erilaisten tehtävien tekeminen on tärkeä osa oppitunteja. Voidaan jopa sanoa, että koko koulupäivä rakentuu erilaisten tehtävien ja niiden suorittamisten varaan (Carter – Doyle 2006: 385), sillä erilaisiksi tehtäviksi voidaan laskea myös esimerkiksi ruokailuun tai välitunnille meno. Koulussa suoritettavat tehtävät voivat siis käsittää muutakin kuin oppisisältöjen harjoittelua luokassa. Yksittäisen tehtävän suoritusprosessi eli tehtäväjakso voidaan jakaa kolmeen osaan eli 1) tehtävänantoon, 2) tehtävän suorittamiseen ja 3) tehtävän tarkistamiseen (Joutseno 2007: 181). Tässä luvussa keskityn sellaisiin opettajan omakohtaisiin esimerkkeihin, jotka ovat osa tehtäväjakson ensimmäistä osaa eli tehtävänantoa. Esittelen seuraavaksi tarkemmin tehtävänannon rakenteen.

Joutseno (2007: 182) jakaa tehtävänannon kolmeen laajempaan kokonaisuuteen, joita ovat 1) huomionkohdistin, 2) tehtävään valmistaminen ja 3) kehoitus ryhtyä työhön. Saares (2013: 42–44) on muokannut ja täydentänyt Joutsenon (ma.) mallia ja jakanut tehtävänannon 1) johdatteluun, 2) tehtävän valmistavaan osaan ja 3) tehtävän toteutukseen siirtymiseen sekä eritellyt jokaiselle vaiheelle tyypillisiä vuorovaikutuksellisia piirteitä. Olen tässä luvussa päättänyt noudattamaan Saareksen mallin mukaista jaottelua (Kuvio 1):



Kuvio 1. Tehtävänannon rakenne (Saares 2013: 42–44).

Tehtävänannon ensimmäisen osan eli johdattelun tarkoituksena on kiinnittää oppilaiden huomio, rajata oppitunnin tarkoitus, liittyy tuleva osaksi aiempia oppitunteja ja vanhoja tietoja, motivoida oppilaat työhön ja saada heidät kuuntelemaan tehtävänanto (Saares: 2013: 47, 64). Opettaja esittelee johdattelussa yleisluontoisesti tulevan tehtävän aiheen ja orientoi oppilaat samalla siihen, että tulossa on uusi tehtävä. Myös erilaiset kontekstuaaliset vihjeet (ks. mts. 47–52), kuten tehtävässä tarvittavien välineiden järjestäminen tai oven sulkeminen, kertovat oppilaille, että siirrytään uuteen tehtävään. Saareksen (mts. 57–58) havaintojen mukaan opettajan sanalliset johdattelut, joista hän käyttää nimitystä johdanto, ovat yleensä lyhyitä. Tässä alaluvussa analysoimieni tehtävänantojen johdattelujaksot ovat kuitenkin pidempiä kokonaisuuksia, ja niissä aiheen yleisluontoista esittelyä seuraa vaihe, jonka funktio on erilaisin keinoin motivoida oppilaita tulevaan tehtävään. Opettajan omakohtaiset esimerkit ovat osa johdattelujakson motivointia.

Ensimmäiseksi analysoimani katkelma on peräisin kuudennen luokan äidinkielen oppitunnin alkupuolelta (tunti E). Opettaja on ennen katkelman alkua palauttanut oppilaiden mieleen, mitä edellisillä äidinkielen tunneilla on tehty (katsottu ja käsitelty elokuvaa *Henkien kätkemä*), kertonut tunnin etenemisestä sekä suhteuttanut tulevaa oppitunnin toimintaa osaksi aiemmin opittua. Opettajan puhe riveillä 1–19 johdattelee oppilaita tunnin ensimmäiseen tehtävään. Opettajan omakohtainen esimerkki sijoittuu tehtävänannossa riveille 12–19.

Esimerkki 5. (E) 6. luokan äidinkielen tunti

01 ope: eli pikkasen kerrataan sellasta asiaa ja
02 opitaan ku (.) kuva? (1.0) koot. (.) eli
03 nyt jos tehdään. (.) suunnitellaan. (.)
04 elokuvaa tai analysoidaan elokuvaa eli?
05 (1.2) mietitään et minkälais- (.) miten
06 seokuva on tehty. (.) niin nää
07 kuvakoot on aika merkittäviä.=itse asias
08 ku te katsotte vaikka tänä iltana tai
09 joskus katsot televi:siota. (.) ni nyt
10 näillä keinoin voitte kiinnittää
11 huomiota, (.) niihin enemmän niihin kuva?
12 → (.) et minkälaisia kuvakoot on.=**minä tein**
13 → **ainakin niin ku mä olin kurssilla ja**

14 → (1.2) opiskelin näit, (.) kuvakokoja ni
 15 → jotenki sit sen jälkeen rupes kattomaa
 16 → ihan eri tavalla elokuvia ja, (.)
 17 → telkkari- (.) kröhön telkkaria ↑muutenkin
 18 → et mikäs kuvakoko tässä nyt on kyseessä
 19 → tai kuvakulma.
 20 (1.2)
 21 mut joka tapauksessa tässä?
 22 (1.2) ((opettaja laittaa
 23 piirtoheittimen päälle ja katsoo
 24 valkokankaalle))
 25 ope: tässä näitä kuvakokoja ja nyt
 26 (2.0)
 27 ope: näil on omat nimet? (.) käydään ne
 28 lyhyesti. (.) ne nimet läpi,
 29 (1.6)
 30 ope: ni sej jälkeen. (.) sej jälkeen tiedätte
 31 et minkälaisia,
 32 (1.4)
 33 ope: kuvakokoja on olemassa?
 34 (2.0) ((opettaja palaa piirtoheittimelle))
 35 ope: jos lähetään tässä.
 36 (1.0)
 37 ope: suurimmasta, (.) mis näkyy. (0.5)
 38 tosi paljon?
 39 (0.7)
 40 mikäs. (.) mikskä tämmöstä vois
 41 nimit^otää^o. ((näyttää kalvolta kuvaa))

Opettaja esittelee tehtävänannon aluksi riveillä 1–2 tulevan tehtävän aiheen ja oppimistavoitteet. Opettaja käyttää passiivimuotoisia verbejä *kerrataan* (r. 1) ja *opitaan* (r. 2). Auvisen (2001: 12) havaintojen mukaan opettaja käyttää tehtävänantotilanteissa passiivia etenkin silloin, kun hän osallistuu itse yhdessä oppilaiden kanssa tehtävän tekemiseen (ks. myös Joutseno 2007: 183–184, Saares 2013: 58). Esimerkissä opettaja siis rakentaa verbimuodoilla tulevasta toiminnasta yhteistä. Yleisluontoisen esittelyn jälkeen opettaja valmistaa ja motivoi oppilaita tulevaan tehtävään usein eri keinoin. Hän

kertoo aluksi, miksi opittava asia on yleisesti tärkeä (r. 2–7). Opettaja käyttää edelleen passiivimuotoisia verbejä (*tehdään* r. 3, *suunnitellaan* r. 3, *analysoidaan* r. 4 ja *mieltitään* r. 5), mutta tekijöiden joukko on laajentunut koskemaan yleisesti ketä tahansa, joka tekee verbin ilmaisevaa toimintaa. Tämän tulkinnan synnyttää konjunktio *jos* rivillä 3. Luonnehtiva lauseke *aika merkittäviä* (r. 7) kiinnittää huomiota kuvakokojen tärkeyteen ja tekee opiskeltavan asian merkitykselliseksi. Opettaja jatkaa oppilaiden motivointia riveillä 7–12 liittämällä opiskeltavan asian osaksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa kertoessaan, mitä hyötyä kuvakokojen ja -kulmien opettelusta voi tulevaisuudessa olla myös koulun ulkopuolella. Opettaja kohdistaa puheensa oppilaille käyttäen sekä monikon 2. persoonaa (*te katsotte* r. 8, *voitte kiinnittää* r. 10) että yksikön 2. persoonaa (*katsot* r. 9).

Tehtävänannon johdatteluun sijoittuvan motivoivan osan viimeinen vaihe koostuu omakohtaisesta esimerkistä (r. 12–19), johon opettaja siirtyy tauotta (r. 12). Opettaja käyttää ensiksi yksikön 1. persoonaa (*minä tein* r. 12, *mä olin* r. 13, *opiskelin* r. 14). Hän ilmaisee imperfektin avulla kertovansa omasta aiemmasta toiminnastaan ja kokemuksestaan. Opettaja käyttää itsestään kertoessaan murteellisempaa kieltä (*rupes kattomaa* r. 15, *telkkari* r. 17) kuin puhuessaan oppilaista (esimerkiksi *te katsotte* r. 8, *katsot* r. 9, *televi:sio* r. 9). Omakohtaiseen esimerkkiin sisältyy nollapersonalause *rupes kattomaa* rivillä 15 (nollapersonasta ks. Laitinen 1995). Nollapersonan avulla yksityistä ihmistä koskeva yksittäinen tapahtuma voidaan esittää ketä tahansa koskevana. Käyttämällä nollapersonaa opettaja kutsuu oppilaita samastumaan omakohtaisessa esimerkissä kuvaamaansa tilanteeseen. (Mts. 349–350.) Opettajan oma oppimiskokemus toimii näin motivoivana esimerkkinä siitä, mitä kuvakokojen opiskelusta voi oppilaillekin seurata.

Tehtävänannon johdattelua seuraa tehtävään valmistava vaihe. Opettaja merkitsee siirtymisen konjunktin *mut* (r. 21) avulla ja laittaa piirtoheittimen päälle (r. 22–24). *Mut* toimii merkinä siitä, että keskustelussa palataan johonkin jo aiemmin esillä olleeseen asiaan, tässä tapauksessa takaisin tehtävänannon päälinjalle (Sorjonen 1989: 174–175.) Opettaja antaa ohjeet tehtävän suorittamiseen (r. 25–29) ja kertoo vielä, mitä oppilaat osaavat tehtävän tekemisen jälkeen (r. 30–33). Tehtävän suorittamiseen siirrytään passiivimuotoisen kehotuksen kautta (r. 35–38).

13 → (.) alennus>myyntejä< (.) ja (.)

14 → siellä on mukava (.) sitte kattella?

15 → siellä ei myydä välttämättä nyt niin

16 → kauheen paljon va:atteita (.) eikä myydä, (.)

17 mitäs vois vielä olla alenusmyynneissä?

18 opp? >karkkia<.

19 ope: karkitkaa ei oo välttämättä alennusmyynnis

20 mutta ↑pehmolelut vois olla alennusmyynnis.

21 opp?: yleensä lelut on alennukses.

22 ope: niin näin kevällä kun ne haluaa toisenlaisia

23 sitte taas kesäksi ja,

24 (2.0)

25 ((opettaja laittaa piirtoheittimen päälle))

26 opp?: ei näy?

27 opp?: he:i::.

28 ope: joo mä pistän tarkennan oota

29 ((oppilaat nauravat))

30 ope: ↑TÄSSÄ onki kuulkaas nyt varmaa (1.0)

31 ↑saastamoisen (.) alennusmyynnin,

32 (2.0)

33 ((oppilaat hällisevät))

34 opp?: ei näy.

35 ope : joo ↑PEHMolelu (.) jutut.

36 ((litteraatiosta jätetty pois katkelma

37 piirtoheitinkuvan tarkentamiseen

38 liittyvästä keskustelusta))

39 ope: NYT. (2.0) katseleppas hetki mitäs kaikkia

40 pehmoleluja siinä on.=siinä on

41 kirjoitettukin viereen ja sitte siinä

42 on ↑hintalappu. ja nyt kavereille kysymyksiä. (1.0)

43 sellasia joihin osaisit itekki sanoa aika

44 helposti [vastauksen

45 opp?: [ai niinku?

46 ope: =ei liian vaikeita.

47 opp?: ai niinku panra plus käärme.

48 ope: eiku? (1.0) >no sä: voit ihan itse keksiä siihen<.

49 ope. Tomi

50 Tomi: paljonko (2.0) koala maksaa enemmän ku (3.0)pos::su?

51 (5.0)
52 ((oppilaat viittaavat))

Opettaja aloittaa omakohtaisen esimerkin rivillä 9 ja kertoo oppilaille kauppaliike K. Saastamoisen keväisistä alennusmyynneistä (r. 11–16). Hän toistaa ilmauksen keväällä (r. 9) ja jatkaa näin siitä, mihin jäi ennen Peten protestivuoroa. Opettaja käyttää yksikön 1. persoonan genetiivimuotoa *mum mielestä* (r. 12) ja merkitsee näin kertomansa omaksi kokemuksekseen. Nollapersoonalause *siellä on mukava sitte kattella* (r. 14) toimii yleistävässä merkityksessä: opettajan lisäksi muistakin, mahdollisesti myös oppilaista, on mukava katsella alennusmyynneissä (Laitinen 1995: 349–350). Nollapersoonalause sisältää positiivisesti arvottavan adjektiivin *mukava* (r. 14), joka ohjaa tulkitsemaan kokemuksen myönteisenä. Ajanilmaus *aika monena keväänä* (r. 12) kiinnittää esimerkin ajankohtaan ja osoittaa, että opettaja pohjaa kertomansa useamman kevään havaintoihin alennusmyynneistä. Omakohtaisen esimerkin tarkoitus on herätellä oppilaita tulevaan tehtävään kertomalla heille todennäköisesti tutusta paikasta eli kauppaliike K. Saastamoisesta.

Opettaja esittää tämän jälkeen kysymyksen *mitäs vois vielä olla alennusmyynneissä* (r. 17). Hän on jo ennen kysymyksen esittämistä sulkenut pois mahdollisista vaihtoehdoista vaatteet ja alkanut sulkea pois muutakin (*eikä myydä*, r. 16). Oppilas vastaa kysymykseen *karkkia* (r. 18). Opettaja arvioi vastauksen epätoivotuksi (r. 19), vaikka ei tyrmääkään oppilaan vastausta täysin. Hän lieventää vastauksen arviota (ks. Kleemola 2007: 81, 84–86), sillä sanavalinta *ei välttämättä* (r. 19) sisältää sen mahdollisuuden, että karkit voisivat olla alennusmyynnissä. Opettaja ei anna oppilaalle mahdollisuutta korjata itseään tai muille oppilaille uutta vastausmahdollisuutta, vaan jatkaa ehdottamalla itse *mutta pehmolelut vois olla alennusmyynnis* (r. 20). Se, miksi hänen hakemansa vastaus on juuri pehmolelut, selittyy tehtävästä käsin: tarkoituksena on keksiä laskuja pehmolelujen hinnoista.

Siirtyminen tehtävänannon valmistavaan osaan ja konkreettisiin ohjeisiin tapahtuu rivillä 25, kun opettaja laittaa piirtoheittimen päälle ja heijastaa taululle kuvan pehmoleluista. Opettaja ehdottaa, että kyseessä voisivat olla K. Saastamoisen alennusmyynnin pehmolelut (r. 30–31, 35). Hän kytkee näin omakohtaisen esimerkin K. Saastamoisen alennusmyynneistä ja puheet pehmoleluista osaksi tehtävää tehden siitä näin konkreettisemmän. Opettaja antaa ohjeet tehtävän suorittamiseen (r. 39 alkaen) ja tar-

kentaa niitä vielä oppilaan tarkistuskysymyksen jälkeen. Tehtävän suorittaminen alkaa rivillä 49, kun opettaja antaa vastausvuoron Tomille.

Yllä käsittelemissäni esimerkkikatkelmissa opettajan omakohtaiset esimerkit sijoittuivat osaksi tehtävänannon johdattelua. Tehtävän onnistumisen ja oppimisen kannalta on perusteltua, ettei opettaja anna konkreettisia suoritusohjeita heti aiheen esittelyn jälkeen, vaan pyrkii ensin herättämään oppilaiden kiinnostuksen opiskeltavaan asiaan. Tämä voi tapahtua monin eri keinoin. Opiskeltava asia voidaan ensinnäkin kytkeä osaksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa, jolloin siitä tulee konkreettisempi. Opiskeltavan asian tärkeyttä voidaan korostaa sekä käyttää positiivisesti arvottavia ilmauksia. Lisäksi voidaan osoittaa, mitä asian opiskelusta voi seurata tulevaisuudessa ja arkielämässä. Omakohtainen esimerkki toimi ensimmäisessä katkelmassa esimerkkinä siitä, mitä asian opiskelusta voi seurata: se mitä kävi opettajalle, voi tapahtua myös oppilaille. Jälkimmäisessä katkelmassa tehtävä muuttui konkreettisemmaksi ja kytkeytyi oppilaiden omaan kokemusmaailmaan, kun taululle heijastetut pehmolelut olivatkin kuvitteellisesti K. Saastamoisella alennusmyynnissä olevia pehmoleluja. Tehtävänantoja voi pitää molemmissa tapauksissa onnistuneina, sillä oppilaat käyvät opettajan ohjeiden mukaisesti suorittamaan annettua tehtävää.

3.3 Kysymyssekvenssin osana

Luokkahuonevuorovaikutuksessa vuorovaikutuksen perussekvenssinä voidaan pitää kolmiosaista vuorovaikutusrakennetta eli opetussykliä (ks. lukua 2.4). Tyypillinen opetussykli muodostuu 1) opettajan kysymyksestä, 2) oppilaan vastauksesta ja 3) opettajan vuorosta, jossa hän arvioi saamaansa vastausta. Opetussykli toteutuu kuitenkin vain harvoin prototyyppisessä muodossaan, ja eri osien väliin saattaa muodostua välisekvenssi esimerkiksi silloin, kun oppilaan vastaus on ongelmallinen (Kleemola 2007: 63; välisekvenssistä ks. Raevaara 1997: 35–42)). Syklin jäseniä voidaankin käsitellä positiivina: ne ovat paikkoja syklissä, missä tapahtuu tiettyä toimintaa. Yksittäinen positio voi koostua useammasta kuin yhdestä vuorosta ja useamman kuin yhden puhujan vuoroista. Syklit voivat myös limittyä toisiinsa. (Ruuskanen 2007: 94.)

Kutsun tässä työssä Kleemolan (2007: 61) ja Ruuskasen (2007: 97) tapaan kysymyssekvenssiksi sellaista keskustelun katkelmaa, joka alkaa opettajan kysymykse-

tä tai kysymyksen pohjustuksesta ja päättyy siihen, kun oppilas tuottaa juuri sen vastauksen, jota opettaja on hakenut. Myös vastausta seuraava opettajan arvio ja mahdolliset oppilaiden kommentit kuuluvat kysymyssekvenssiin (Ruuskanen mp.). Tässä luvussa analysoimani omakohtaiset esimerkit sijoittuvat osaksi tällaista laajentunutta opetus- syklin toteutumaa eli kysymyssekvenssiä.

Kysymyssekvenssi laajenee tyypillisesti tilanteissa, joissa oppilas tuottaa väärän tai muutoin ongelmallisen vastauksen opettajan esittämään kysymykseen (Kleemola 2007: 63). Tällaisissa tilanteissa opettaja tavallisesti välttää oppilaan suoraa korjaamista ja pyrkii toimimaan niin, että oppilaan olisi mahdollista korjata itse itseään (McHoul 1978, 350–376). Opettaja voi esimerkiksi tuottaa korjausaloitteen tai muuten vihjata korjauksen tarpeellisuudesta (korjausaloitteista ks. Sorjonen 1997: 124–134). McHoulin (1990) havaintojen mukaan tyypillisin korjaustyyppi luokkahuoneessa onkin sellainen, että oppilas korjaa itseään opettajan korjausaloitteen jälkeen. Mikäli ongelmallisen vastauksen tuottanut oppilas ei pysty korjaamaan vastaustaan, voi opettaja pyytää korjausta toiselta oppilaalta (Lahdes 1986: 306). Arkikeskustelusta poiketen luokkahuoneessa toista korjataan myös suoraan. Opettajat korjaavat oppilaiden vuoroja suoraan ensisijaisesti silloin kun, virheet liittyvät esimerkiksi kielelliseen muotoon tai vieraan kielen ääntämiseen. On huomioitava, että virheiden tekemiseen liittyy aina kasvojen menettämisen uhka, joten opettajat pyrkivät käsittelemään oppilaiden tekemiä virheitä mahdollisimman hienovaraisesti erilaisin kielellisin, prosodisin ja nonverbaalisin keinoin. (Tainio 2007a: 44, 49.)

3.3.1 Vastausvihje oppilaan väärään vastaukseen

Seuraavassa kuudennen luokan äidinkielen tunnilta (tunti F) peräisin olevassa katkelmassa kysymyssekvenssi laajenee, kun oppilaat vastaavat väärin opettajan sekvenssin aluksi esittämään kysymykseen. Opettajan omakohtainen esimerkki toimii vihjeenä oikeasta vastauksesta (r. 11 alkaen). Luokka on esimerkkitarkastamassa opettajan johdolla harjoituskirjan tehtävää. Tehtävässä harjoitellaan monikon nominatiivia muodostamalla erilaisia toivotuksia (esimerkiksi *tuhannet kiitokset, sydämelliset onnittelet*). Katkelman alussa opettaja esittää kysymyksen *montaks ämmää tohon sydämmel-*

liseen tulee (r. 1–2). Kysymys on niin sanottu epäaito kysymys (ks. lukua 2.4), sillä opettaja tietää siihen vastauksen etukäteen. Tässä katkelmassa epäaidot kysymykset ovat osa tehtävän tarkistusprosessia: näiden avulla opettaja pyrkii selvittämään, mitä oppilaat ovat tehtävään vastanneet ja samalla varmistamaan sen, että kaikki saavat vastaukset oikein. Oppilaat 1 ja 2 vastaavat kysymykseen *kaks* (r. 3 ja 4) ja oppilas 3 *kolme* (r. 5). Oppilas 3 näyttää vastanneen tahallaan väärin (r. 5), sillä voi olettaa, että kuudesluokkalainen tietää, ettei suomen kielen sanoissa ole kolmea samaa konsonanttia peräkkäin. Vastausta seuraakin pitkä tauko (r. 6), jonka jälkeen oppilas 3 jatkaa vakuuttelemalla *tulee* (r. 7). Myös kommentit *vähäp pelle* (r. 7) ja myöhempi *mie oo virolaine* (r. 10) osoittavat, ettei oppilas suhtaudu vakavasti tehtävän tekemiseen.

Opettaja ei arvioi heti oppilaiden vastauksia, mikä implikoi, että vastaukset ovat väärinä, sillä opettaja esittää hyväksynnän yleensä heti vastauksen jälkeen. Väärän tai muuten ongelmallisen vastauksen jälkeen arvio tyypillisesti viivästyy esimerkiksi taukojen, epäröintiäänien ja/tai välisekvenssien myötä. (Kleemola 2007: 82; ks. myös Tainio 1997: 96–97). Oppilaiden vastausten suoran korjaamisen sijasta opettaja tarjoaa tässä oppilaille vihjeitä oikean vastauksen löytämiseksi. Omakohtainen esimerkki sijoittuu riveille 11–17 osaksi välisekvenssiä, jossa opettaja johdattelee oppilaita oikeaan vastaukseen vastausvihjeiden avulla.

Esimerkki 7. (F) 6. luokan äidinkielen tunti

01 ope: montaks ämmää tohon sydämmelliseen
 02 tulee.
 03 opp1: kaks.
 04 opp2: kaks.
 05 opp3: kolme.
 06 (3.9)
 07 opp3: tulee. (.) vähäp pelle.
 08 ope: sydämelliset.
 09 (1.2)
 10 opp3: mie oo (.) virola:ine.
 11 ope: → **siinä vanhassa äidinkielen, (0.7)**
 12 → **Setälän äikän kirjassa mitä mä oon**
 13 → **lukenu siin oli kuva nuoresta miehestä**
 14 → **ja ho- jo- (.) jonka olkapäissä roikku**
 15 → **kaks (.) kimmaa. (0.6) ja sit siinä**

16 → sanottiin. (.) sydäm:een ei mahdu
 17 → kahta ämmää.
 18 (1.6)
 19 ope: luuletteks te et toine mahtuu. (.)
 20 sydämmeen ei mahduk kahta ämmää.
 21 (.)
 22 opp?: @ähä hä hä hä.hä.@
 23 ope: eli sillä muistaa että se on
 24 sydämelliset.
 25 (0.6)
 26 opp?: mä kirjotin sen kahel [ämmällä?
 27 opp?: [tosi hyvä juttu.
 28 ope: yhellä ämmällä kirjotetaan.
 29 opp?: (--[-)
 30 ope: [ei ku sydämmeen ei mahdu kahta
 31 ämmää.
 32 opp?: (---)
 33 ope: haluaisit sä olla jonkun (.) kakkoskimma
 34 jonkun [(-).
 35 opp?: [nii se oli sydämelliset.
 36 ope: nii-i. (.) se sanotaa vähä pidempänä.
 37 (0.5)
 38 opp?: .hh ei se näy [(-)
 39 opp?: [Janne. (.) mul ov vähä
 40 erillailla [näät jutut.
 41 opp?: [(-)
 42 ope: joo mä arvaan. (.) mitä tulee tohon
 43 ärrällä alkavaan sanaan.

Opettaja tarjoaa oppilaille ensimmäisen vastausvihjeen lausumalla rivillä 8 sanan *sydämelliset* korostetusti yhdellä *m*-konsonantilla (vrt. r. 1 *sydämmelliseen*). Vastausvihje aloittaa samalla välisekvenssin. Omakohtainen esimerkki riveillä 11–17 toimii toisena vastausvihjeenä. Hän kertoo oppilaille *sydämelliset*-sanon muistisäännöstä, joka oli hänen omassa äidinkielen kirjassaan. Opettaja merkitsee kokemuksen omakseen yksikön 1. persoonan *mä oon luku* (r. 12–13) avulla.

Omakohtainen esimerkki sisältää runsaasti kielellistä vaihtelua yleiskielen ja puhekielen välillä. Opettaja käyttää esimerkiksi yleiskielistä muotoa *siinä* riveillä 11 ja 15, mutta puhekielistä muotoa *siin* rivillä 13. Samoin hän käyttää yleiskielistä muotoa *äidinkielen* rivillä 11, mutta puhekielistä muotoa *äikän* rivillä 12. Lisäksi hän puhuu *nuoresta miehestä* rivillä 13, mutta viittaa *tyttöihin* slangi-ilmauksella *kimma (roikku kaks kimmaa* r. 13–14). Sana *kimma* toistuu myös myöhemmin rivillä 33 (*kakkoskimma*). Onkin havaittu, että ihmiset käyttävät omista asioistaan ja henkilökohtaisista kokemuksistaan kertoessaan vapautuneempaa kieltä (Saaniolahti 1990: 72–73).

Esimerkin jälkeen opettaja jatkaa kysymällä oppilailta *luuletteks te et toine mahtuuu* (r. 19). Sana *toine* implikoi, että *m*-konsonantteja voi olla sanassa korkeintaan kaksi. Opettaja toistaa yleisen muistisäännön *sydämmeen ei mahduk kahta ämmää* (r. 20) ja tarkentaa *eli sillä muistaa että se on sydämelliset* (r. 23–24). Oppilas kertoo kirjoittaneensa sanan *kahel ämmällä* (r. 26). Opettaja jatkaa neuvomalla, että sana kirjoitetaan *yhellä ämmällä* (r. 28) ja toistaa vielä säännön oppilaan epäselvän vuoron jälkeen (r. 30–31).

Tämän jälkeen opettaja kytkee muistisäännön osaksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa kysymällä riveillä 33–34 *haluaisit sä olla jonkun (.) kakkoskimma*. Asian kytkeminen osaksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa tuottaa toivotun tuloksen, sillä oppilas jatkaa oivaltaen *nii se oli sydämelliset* lausuen *sydämelliset* yhdellä *m*-konsonantilla (r. 35). Opettaja arvioi oppilaan vastauksen hyväksyvästi *nii-i* -dialogipartikkelin avulla ja selventää vielä, että *se* (*sydämelliset*) *sanotaa vähä pidempänä* (r. 36). Keravuoren (1988: 110) mukaan *niin* on yleisin hyväksymisen osoitin luokkahuoneessa (vrt. kuitenkin Kleemola 2007). *Nii-i* -dialogipartikkelin lausuminen laskevalla intonaatiolla enteilee, että vastaus on nyt riittävä, eikä jatkoa ole tulossa (Kleemola 2007: 79). Opettaja jatkaakin tehtävän tarkistusprosessia aloittamalla uuden kysymyssekvenssin riveillä 42–43.

Kysymyssekvenssi laajeni tässä esimerkissä, koska tasapainoa ei saavutettu heti opettajan kysymyksen jälkeen. Tasapainon saavuttamisella tarkoitetaan sitä, että oppilas esittää hyväksyttävän jälkijäsenen opettajan aloitteeseen, tässä tapauksessa oikean vastauksen opettajan kysymykseen (Mehan 1979: 50–52). Miksi oikeaa vastausta ei sitten saatu heti opettajan kysymyksen jälkeen? Oppilaiden voi olla vaikea hahmottaa, että sana *sydämelliset* kirjoitetaan yhdellä *m*-konsonantilla, sillä puhuttaessa sanassa

on yleensä geminaatta (kuten opettaja toteaa rivillä 36). Asian hahmottamista saattaa vaikeuttaa myös se, että opettaja lausuu sanan välillä yhdellä *m*-äänteellä (r. 8, 24) ja välillä kahdella (r. 1, 16, 20, 30).

3.3.2 Kysymystä täydentävä lisävihje

Luokkahuoneessa tulee eteen myös sellaisia tilanteita, joissa oppilaat eivät vastaa opettajan esittämään kysymykseen lainkaan. Kysymys synnyttää odotuksen vastauksesta, joten vastaamattomuus on aina preferoimatonta keskustelussa (esim. Raevaara 1997). Syitä vastaamattomuuteen voi luokkahuonevuorovaikutuksessa olla useita: oppilas ei osaa vastata kysymykseen taikka hän ei ole kuullut tai ymmärtänyt kysymystä. Usein vastauksen puuttuminen selittyy kuitenkin itse kysymyksestä, joka on saattanut olla esimerkiksi liian laaja tai abstrakti. Kysymyksen uudelleenmuotoilu, toistaminen, täydentäminen tai selostaminen implikoivat, että kysymyksessä on jotain ongelmallista. (Kleemola 2007: 66–67.) Kleemolan (mp.) havaintojen mukaan kysymyksen uudelleenmuotoilu on opettajan yleisin keino reagoida oppilaiden vastaamattomuuteen. Uudelleenmuotoilua on pidetty perinteisesti vastauksen antamista vaikeuttavana tekijänä (ks. Aebli 1991: 330), mutta Kleemolan mukaan uudelleenmuotoilu voi myös helpottaa vastaamista, mikäli kysymykset muuttuvat vaikeista helpommiksi ja abstrakteista konkreettisemmiksi. Aina yllämainitut keinot eivät auta vastaamisessa, ja opettajat joutuvat vastaamaan kysymyksiinsä myös itse, etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa tämä on perusteltua ajanhallinnan tai järjestyksen ylläpitämisen kannalta (Kleemola 2007: 70, 73–74).

Seuraavassa lukion psykologian oppitunnilta (tunti A) peräisin olevassa katkelmassa oppilaat ovat opettajan johdolla kertaamassa aiemmillä tunneilla oppimaansa. Opettaja on kirjoittanut taululle kertaavia muistiinpanoja oppilaiden vastausten pohjalta. Katkelmassa hän tiedustelee oppilaita, minkä yläkäsitteen alle kertauksessa tulleet asiat voisi sijoittaa. Opettaja hakee kysymyksellään yhtä tiettyä sanaa (*kognitiivinen*). Se, että haettu vastaus on yksi sana, käy ilmi jo kysymyksen muotoilusta (*mikä on se hieno sana*, r. 8). Oppilaat eivät kuitenkaan vastaa (r. 8), joten opettaja päätyy vastaamista helpottaakseen täydentämään kysymystään lisävihjeiden avulla (r. 9–18).

Omakohtainen esimerkki toimii perusteluna annetulle vastausvihjeelle (r. 14 alkaen). Katkelma alkaa opettajan kysymyksellä, johon oppilaat eivät kuitenkaan vastaa (r. 8).

Ensimmäisessä lisävihjeessään opettaja käyttää substantiivin määritteenä adjektiivia *vaikee* (r. 9) kysymyksessä esiintyvän *hienon* sijasta (vrt. r. 2 ja 4). *Hieno*-adjektiivin avulla hän on ilmaissut, että haettava sana ei ole arkinen sana vaan pikemminkin tieteellisessä diskurssissa käytetty. Myös *vaikee* implikoi, ettei kyseessä ole arjen kielenkäyttöön kuuluva sana. Opettaja korostaa vihjeissä hakemansa sanan olevan entuudestaan tuttu. Tarkenne *se* implikoi, että sana kuuluu keskustelijoiden yhteiseen tietopiiriin (Laury 1996: 166). Myös *se*, että verbit ovat imperfektissä (*oli, olikohan* r. 9) viittaa siihen, että sana on ollut aiemmin esillä. Lisäksi opettaja viittaa viimeisessä lausumassa tilanteeseen, jolloin sana on ollut oppitunnilla esillä (r. 10–11).

Opettajan vihjeisiin sisältyy myös useita vaihtoehtoisuutta ja epävarmuutta ilmaisevia aineksia (*vai* r. 9, *olikhon* r. 9, *mum mielestä* r. 10) (Suojala 1989: 119; Hakulinen 2001: 50; VISK § 1699). Opettaja suojaa näin kasvonsa siltä varalta, että on muistanut asian väärin ja esittänyt virheellisiä vihjeitä, mikä voisi selittää oppilaiden vastaamattomuutta. Tässä tapauksessa syy vastaamattomuuteen saattaa kuitenkin löytyä kysymyksen muotoilusta: kysymys on monipolvinen ja abstrakti, joten oppilaiden voi olla vaikea hahmottaa, mitä opettaja heiltä oikeastaan kysyy. Huolimatta lisävihjeistä kukaan oppilaista ei vielääkään vastaa (r. 12). Opettaja jatkaa tauon (r. 12) jälkeen tarjoamalla seuraavan lisävihjeen, johon myös omakohtainen esimerkki sisältyy (r. 13–18).

Esimerkki 8. (A) Lukion 1. vuosikurssin psykologian oppitunti

01 ope: ajattelu >sil on< ja nyt nää on kaikki,
02 =mikä on >se hieno sana<,
03 (2.5)
04 ope: se hieno sana joka kattaa tän koko
05 (↓keissin) <aistimukset havainnot ajattelun
06 muistin>. (0.5) <jopa (.) jossain määrin
07 tunteet> ja motiivit.
08 (2.0)
09 ope: >se oli< aika vaikee sana >vai olikohan se siel<,
10 =joku kysy mun mielestä sitä että mitä se
11 sana tarkoittaa.
12 (2.0)
13 ope: se hh sana on jo:ssain määrin saman oloinen

14 → kuin sana konjakki mult-, **mä nimittäin itse**
 15 → **ainakin op**iskelin **sen sillä sanalla**, >=se on
 16 vähän huono assosiaatio<. (.) #se ei nyt ehkä
 17 välttämättä#, >toivottavasti se ei johda teitä<
 18 pahaan mutta, (.) siinä sanassa jotain samaa.
 19 (0.8) ((kaksi oppilasta viittaa))
 20 ope: Tiina.
 21 Tiina: kognitiivinen?
 22 ope: @kognitiivinen gogna@ kognitiivinen.
 23 (0.5) eli kognitiivinen.

Omakohtainen esimerkki *mä nimittäin itse ainakin opiskelin sen sillä sanalla* (r. 14–15) toimii perusteluna rivien 13–14 lisävihjeelle, jossa opettaja on kertonut hakemansa sanan muistuttavan sanaa *konjakki*. Opettaja merkitsee sanomansa omakohtaiseksi persoonapronominin *mä* avulla (r. 14). Verbi *opiskelin* (r. 15) on taipunut yksikön 1. persoonassa ja viittaa imperfektimuotoisena menneeseen tapahtumaan. *Itse*-sana rivillä 15 toimii kontrastoivasti ja luo tulkinnan, että opettajan esittämä esimerkki tarjoaa vain yhden, joskin keskeisen tavan sanan *kognitiivinen* opiskelulle (Hakulinen 1982: 51–54). *Itse*-sananjäljessä oleva fokuspartikkeli *ainakin* (r. 15) implikoi, että sanottu pätee opettajan lisäksi mahdollisesti muihinkin eli tässä tapauksessa oppilaisiin (VISK § 839).

Opettaja jatkaa evaluoimalla vihjettään kielteisesti riveillä 15–18 (*vähän huono assosiaatio, ei nyt ehkä välttämättä, toivottavasti se ei johda teitä pahaan*). Hän suuntautuu toiminnallaan siihen, että ei ole ehkä moraalisesti sopivaa antaa koulussa ja opettajan roolista käsin tällaisia vihjeitä, joihin liittyy alkoholiuoma. Hän kuitenkin selittää vihjettään sillä, että sanat muistuttavat toisiaan (r. 18). Tässä yhteydessä on otettava huomioon myös oppilaiden ikä: he ovat lukiolaisia ja täysi-ikäisiä kynnöksellä, mikä tekee tämänkaltaisen vihjeen esittämisen hyväksyttäväksi. Vastausvihje on onnistunut, sillä kaksi oppilaista viittaa (r. 19). Opettaja nimeää Tiinan vastaajaksi ja Tiina vastaa *kognitiivinen* (r. 21). Opettaja toistaa Tiinan vastauksen (r. 22–23), ja osoittaa näin sen hyväksytyksi ja oikeaksi (Kleemola 2007: 77).

3.3.3 Yhteenvedo

Tässä luvussa analysoimani esimerkit sijoittuivat siis osaksi kysymyssekvenssiin kuuluvaa välisekvenssiä. Molemmassa katkelmissa opettajan sekvenssin aluksi esittämät kysymykset olivat epäaitoja, eli niihin oli olemassa vain yksi hyväksyttävä vastaus. Ensimmäisessä katkelmassa omakohtainen esimerkki toimi vastausvihjeenä tilanteessa, jossa oppilaat olivat vastanneet väärin opettajan kysymykseen. Jälkimmäisessä katkelmassa opettaja joutui tarkentamaan omaa kysymystään erilaisin lisävihjein, sillä oppilaat eivät heti vastanneet kysymykseen. Molemmassa katkelmissa kysymykseen saatiin oikea vastaus lisävihjeiden jälkeen: tästä näkökulmasta käsin kysymyssekvenssejä voidaan pitää onnistuneina (Kleemola 2007: 64). Omakohtaiset esimerkit muistuttivat toisiaan myös siinä mielessä, että opettaja kertoi molemmissa oppilaille, miten itse oppi käsiteltävän asian. Esimerkit toimivat myös muistisääntöinä siihen, miten sana *sydämlinen* kirjoitetaan ja miten sanan *kognitiivinen* voi muistaa.

3.4. Huumorin keinona

Seuraavan esimerkkikatkelman tekee mielenkiintoiseksi opettajan huumorin käyttö. Humoristista puhetta voidaan nimittää myös ei-vakavaksi ja sen vastapoolina toimii vakava puhe. Humoristinen ja vakava diskurssi toimivat erilaisten periaatteiden mukaan, ja huumorin myötä keskustelussa voi hylätä vakavassa maailmassa vallitsevat vuorovaikutuksen säännöt. Huumorin käyttöön liitetään myös usein ajatus siitä, että sitä ei ole tarkoitettu kirjaimellisesti otettavaksi. (Haakana 1996: 156–157). Huumori tarjoaakin mahdollisuuden perinteisten luokkahuoneroolien rajojen ylittämiseen ilman, että siitä aiheutuisi konflikteja.

Tässä luvussa käsittelemäni esimerkkikatkelmat ovat peräisin samalta luvun psykologian oppitunnilta (tunti A) kuin alaluvussa 3.3.2 käsittelemäni esimerkki 8. Tunnin pääaiheena ovat kognitiiviset prosessit. Esimerkkikatkelmassa keskustellaan kognitiivisiin prosesseihin liittyen muistin toiminnasta. Opettajan omakohtainen esimerkki sijoittuu riveille 9–26 ja on pieni tosielämän tarina siitä, miten hänen tyttärensä oppi sanan *perkele*. Opettaja havainnollistaa omakohtaisen esimerkin avulla, mitä hän tarkoittaa väittäessään, että ihmiset muistavat paljon asioita, joita ei ole välttämätöntä muistaa (r. 5–6). Lisäksi tarina pohjustaa opettajan oppilaille esittämää kysymystä.

Ennen omakohtaiseen esimerkkiin siirtymistä opettaja pyytää oppilaita ajattelemaan sanaa *perkele* (r. 6–7). Kehotus toimii samalla tehtävänantona: seuraava tehtävä toteutetaan ajattelemalla. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaiden on tarkoitus kuunnella ja pohtia opettajan kertomusta. Kehotusta seuraa lyhyt tauko (r. 8), joka tarjoaa oppilaille mahdollisuuden orientoitua tehtävänannon mukaiseen toimintaan. Opettaja alkaa tauon jälkeen kertoa, miten hänen tyttärensä oppi sanan *perkele*.

Esimerkki 9. (A) Lukion psykologian oppitunti

01 ope: eli näis kognitiivisis-,
02 täs mustan laatikon käyttäytymises,
03 tää muisti on siinä mielessä aika
04 mielenkiintonen ettäh, (.)
05 me muistamme (.) huomattavan paljon
06 asioita joita ei tarttis muistaa,=ajatelkaapa
07 vaan yhtä sellaista rumaa sanaa kuin (.) per:kele.
08 (1.0)

09 ope: → mun oma tyttäreni oppi ekasta kerrasta sen.
10 (.)

11 ope: → se oli tosi upeeta,
12 → kun (.) oli (.) kaksvuotiaan kanssa
13 → sitten leikkipuistossa olon jälkeen
14 → >mentiin kauppaan< ja (.) >sitten<,
15 → >°vai olisko hän ollut kolme
16 → vuotta°<.=niin tipahti
17 → joku (.) siitä lattialle joku karkkipussi,
18 → ku tuli taas tää karkkipussisyndrooma
19 → ettäh .hh (.) osta isi pussi,
20 → no se jatku aina huonosti,
21 → (.) ja sit mä sanoin et @en ostah:@?
22 → =>ni tyttö sano et @voi: per:kele@<.
23 ((oppilaat nauravat))

24 ope: → ni siit heti tulee semmonen kuva,
25 → et tos on valveutunut isä
26 → >joka on opettanut lapsilleen heti
27 → kaikki tärkeät sanat et se pystyy

28 → **kommunikoimaan<.hh**
 29 (.)
 30 ope: ja se, (.) miks se muuten tapahtuu
 31 silleen.
 32 (.)
 33 ope: miks tommonen sana. (.)
 34 se on, (.)ja se on @hir:veen@ vaikeeki.
 35 → **todennäkösesti tuli vähän sillee pelkele.**
 36 → **(.)(eli) fet heh se tul- (--)**f****
 37 ope: onks-, mist se johtuu et semmonen sana
 38 joka on vaikee, (.) jos mä sanon että
 39 opettele hypokonrio. (2.0) sano
 40 hypokondrio. ei mee läpi ei:,
 41 mutta @perkele@ menee heti.
 42 miksi. miks?

Opettajan kertomus sekä hänen sitä seuraavat vuoronsa ovat humoristisesti värittyneitä ja ironisia. Humoristinen tulkinta syntyy käytetyistä sanavalinnoista (*karkkipussisyn-drooma*), naurusta ja hymyilevästä äänensävyistä. Myös äänen muuntamista on pidetty huumorin merkinä (huumorin signaaleista ks. Haakana 1996: 148–156.) Tässä äänen muuntaminen toimii mielestäni ensisijaisesti referoinnin merkinä: opettaja referoi sekä omaa että tyttärensä puhetta ja elävöittää näin kertomusta (Haakana – Visapää 2005: 435–436). Huumoria synnyttää myös ristiriita tarinan sisällön ja käytettyjen sanavalintojen välillä (*valveutunut isä, kaikki tärkeät sanat et pystyy kommunikoimaan*) sekä opettajan itsestään antama kuva tarinan isänä. Se, että opettaja on valinnut esimerkkisanaaksi sanan *perkele* rikkoo luokkahuonevuorovaikutuksen konventioita, sillä kyseessä on voimasana. Tässä tapauksessa affektisen sanan valitseminen toimii humoristisessa mielessä ja on oppimisen kannalta tehokasta: sen avulla on helppo herättää oppilaiden mielenkiinto.

Opettaja esittää omakohtaisen tarinan jälkeen oppilaille monipolvisen kysymyksen, joka pohjautuu hänen edellä kertomaansa tarinaan. Monipolvisuudesta huolimatta kysymys on onnistunut: kysymystä seuraa oppilaan vastaus. Analysoin vielä seuraavaksi tarkemmin oppilaan esittämää vastausta sekä opettajan arviota, sillä oppi-

laan vastaus jatkaa ei-vakavalla moodilla ja siinä viitataan kuvitteelliseen tilanteeseen opettajan kotona.

Esimerkki 10. (A) Lukion psykologian oppitunti

37 ope: onks-, mist se johtuu et semmonen sana
38 joka on vaikee, (.)jos mä sanon että
39 opettele hypokonrio. (2.0)sano
40 hypokondrio. ei mee läpi ei:,
41 mutta @perkele@ menee heti.
42 miksi. miks?
43 (.)
44 Sami: johtusko se siitä et ku se lapsiki on
45 jossain vaiheessa tajunnu et sil sanal
46 on tietty teho, (.) et ku sä oot, (.)
47 ä-, joskus kotona sanonu vaimolles ton,
48 ((oppilaat nauravat))
49 Sami: ni sit se on huomannu et hänen äitinsä si-,
50 vaikka säikähtää siinä vaiheessa ku sä
51 otat nyrkin ylös
52 ja ((niiskuttaa))(.)[sanot
53 ope: [(kiitos joo)
54 Sami: se on huomannu et siin on tehoo.
55 ope: → **fooks mä kertonu kans mun aamuistani sullef?**
56 ((oppilaat nauravat))
57 ope: fei mut ihan oikeesti (.) tilannehan on sef,
58 että tota toi (.) toi tota. (.)
59 sä oot siin ihan-, (.)
60 toi oli hui- upee vastaus nimittäin.(.)
61 to:i: (.)ä-, ympäristö reagoi siihen
62 eri tavalla (.) eli se heti herättää vastakaikua
63 me saadaan ulkopuolista palautetta
64 (--)ei viel näykkään eli ku me toimitaan
65 jossain jutuissa ni me (.) heti ajatellaan
66 et toi oli kova sana ku kaikki reagoi
67 (siihen) sillä tavalla.

Opettajan kysymys riveillä 37–42 aloittaa uuden kolmijäsenisen kysymyssekvenssin. Sen saamassa oppilaan vastauksessa huumori näkyy opettajan kiusoitteluna (r. 44–47, 49–52 ja 54; kiusoittelusta ks. esim. Putkonen 2001: 200–201). Oppilas esittää vastauksessaan, että lapsi oppii kielletyn sanan helposti, koska *sil sanal on tietty teho* ja perustelee väitettään kuvitteellisella tilanteella, jossa opettaja (eli perheen isä) on sanonut sanan lapsen äidille. Vastauksen humoristinen sävy syntyy vastauksen semanttisesta sisällöstä: vastaus on sisällöltään odottamaton ja jopa epäsopiva, vakavan puheen odotuksia rikkova (Haakana 1996: 154–155). Mikäli vastaus olisi esitetty vakavasti, aiheuttaisi se todennäköisesti ongelmia vuorovaikutuksessa: ei ole ongelmatonta väittää, että opettaja (tai kuka tahansa) on väkivaltainen kotona. Tässä tapauksessa vastauksen epäsopivuus ohjaa kuitenkin tulkitsemaan sen humoristiseksi. Näin myös tapahtuu, sillä muut oppilaat nauravat vastaukselle (r. 48).

Myös opettaja ilmaisee, että on tulkinut oppilaan vastauksen humoristiseksi. Vastauksen jälkeen hän kommentoi sitä ensin hymyilevällä äänellä *ooks mä ker-tonu kans mun aamuistani sulle* (r. 55). Tulkitseen kommentin itseironiseksi, jolloin se tekee kaiuttamansa asian naurunalaiseksi (Haakana 1996: 166–167). Putkoson (2001: 204–205) mukaan kiusoitteluun annetaan aina myös vakava responsi sen jälkeen, kun kiusoiteltu on ensin osoittanut esimerkiksi naurun avulla tunnistaneensa kiusoittelun. Opettaja siirtyykin kohti vakavaa moodia rivillä 57. Siirtymän merkkinä näiden kahden moodin välillä toimii *ei mut ihan oikeesti* (r. 57), jonka avulla opettaja ilmaisee, että vuoron jatko on sanottu vakavissaan.

Opettajan arvioiva vuoro on kiinnostava, sillä hän ei välittömästi arvioi oppilaan vastausta oikeaksi, mikä implikoi, että vastauksessa on ollut jotain ongelmallista (r. 55; Kleemola 2007: 82). Hän aloittaa vastauksen arvioimisen vasta rivillä 59 lausumalla *sä olit siin ihan*, mutta muuttaakin arvionsa muotoon *toi oli hui-* (r. 60), mikä jää myös kesken. Lopulta hän päätyy arvioimaan vastauksen *upeaksi* (r. 60). Tämän jälkeen hän tarkentaa oppilaan vastausta ja selittää, millä tavoin se oli oikea (r. 57–60). Vastauksen ongelmallisuuteen viittaa myös opettajan arvioivan vuoron rakenne, joka poikkeaa tyyppillisistä hyväksyvistä arvioista. Kleemola (mts. 77) mukaan opettaja merkitsee oppilaan vastauksen oikeaksi joko 1) hyväksyvän dialogipartikkelin avulla, 2) toistamalla oppilaan vastauksen tai ydinasian siitä ja kommentoimalla vastausta tarkentavasti tai selittävästi taikka 3) hyväksyvän dialogipartikkelin ja toiston avulla.

Tässä luvussa analysoimani opettajan omakohtainen esimerkki oli huumorin sävyttämä tosielämän tarina, joka toimi havainnollistavana ja konkreettisena esimerkkinä siitä, mitä opettaja tarkoittaa sillä, että muistamme asioita, joita ei tarvitsisi muistaa. Omakohtainen esimerkki toimi samalla pohjustuksena opettajan tarinan jälkeen esittämään kysymykseen. Mielenkiintoiseksi tämän esimerkin teki oppilaan kysymykseen tuottama vastaus, joka oli ennalta arvaamaton ja opettajaa kiusoitteleva. Tässä katkelmassa siirtyminen ei-vakavaan moodiin oli tapahtunut opettajan toimesta jo omakohtaisessa esimerkissä, missä hän kertoi itsestään humoristisesti. Saharisen (2007: 264) havaintojen mukaan opettajan täytyykin ensi kiusoitella oppilaita, ennen kuin nämä uskaltavat kiusoitella opettajaa.

Opettajan oppilaisiin kohdistamaa kiusoittelevaa tutkittaessa on havaittu, että kiusoitteleva ilmentää läheisyyttä, myönteistä ilmapiiriä sekä yhteenkuuluvuutta. Se toimii myös merkinä opettajan toverillisuudesta ja hierarkkisuuden purkamisesta, vaikka opettaja ohjaisikin selvästi oppitunnin kulkua. (Saharinen 2007: 264, 287.) Näkisin, että oppilaan opettajaan kohdistama kiusoitteleva ilmentää samoja asioita: jotta uskaltaa kiusoitella opettajaa on ilmapiirin oltava myönteinen. Mielestäni toimivan vuorovaikutussuhteen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että luokassa uskalletaan myös nauraa yhdessä. Välillä se edellyttää sitä, että opettaja uskaltaa asettaa itsensä naurunalaiseksi.

3.5. Yhteenveto

Edellä käsittelemiäni opettajan omakohtaisia esimerkkejä yhdisti se, että opettaja alkaa itse kertoa omasta kokemuksestaan. Esimerkit olivat osa useanlaista oppitunteihin liittyvää toimintaa. Omakohtainen kokemus sijoittui eri tavoin osaksi tehtävajaksoa, ja oli osa tehtävänantoa, tehtävän tarkistusprosessia sekä varsinaista tehtävän suorittamista. Lisäksi omakohtainen esimerkki liittyi tunnin alun yhteisiin ilmoitusasioihin sekä edellisellä tunnilla opittujen asioiden kertaamiseen. Yhteistä esimerkeille oli se, että ne sijoittuvat osaksi sellaista toimintaa, joka kuului opettajan agendaan. Ne kuuluivat myös siihen teemaan, jota tunnilla käsiteltiin opettajan suunnitelman mukaisesti. Esimerkit olivat teeman mukaisia siitä huolimatta, että ne käsittelivät hyvin erilaisia asioita: opettajan perhettä, omaa oppimiskokemusta tai arkielämän havaintoja.

Omakohtaisille esimerkeille on tämän luvun perusteella löydettävissä monenlaisia funktioita. Ne muun muassa toimivat vastausvihjeinä, motivoivat, havainnollistavat, konkretisoivat, herättävät mielenkiintoa, informoivat ja luovat huumoria.

4 Keskustelun sivupoluilla

Luvussa 3 analysoimissani oppituntikatkelmissa opettajan omakohtaiset esimerkit sijoituivat osaksi oppitunnin agendan mukaista toimintaa. Tässä luvussa käsittelemissäni luokkahuonetilanteissa on ajauduttu tavalla tai toisella sivuun oppitunnin agendasta sekä tunnin varsinaisesta teemasta. Kutsun tässä tutkimuksessa tällaisia poikkeamia sivupoluiksi. Oppilaiden keskinäisiä ryhmätyökeskusteluja tutkinut Turkia (2007: 226–229) määrittelee sivuraiteet sellaisiksi topiikeiksi, jotka eivät liity ryhmälle annetun tehtävän suorittamiseen. Turkian (mts. 227) mukaan sivuraiteille ei siirrytä yllättäen, vaan tehtävään liittyvän topiikin ja sivuraiteen välillä on usein jonkinlainen yhteys eli kouluun liittyvä aihe, joka ei kuitenkaan ole itse tehtävän suorittamisen ytimessä. Topiikki siis ikään kuin liukuu vähittäin kauemmas työskentelyn keskiöstä (mp.). Turkian määritelmä sivuraiteista kuvaa hyvin omassa aineistossani esiintyviä sivupolkuja.

Tarkastelen ensimmäiseksi sellaisia tilanteita, joissa oppilas esittää opettajalle henkilökohtaisen kysymyksen (alaluku 4.1). Kysymys aloittaa keskustelussa uuden, opettajan henkilökohtaisia asioita käsittelevän topiikin. Alaluvussa 4.2 oppilas ei esitä opettajalle henkilökohtaista kysymystä, mutta keskustelun suunta muuttuu oppilaan vuoron myötä. Vuoro aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin, johon liittyy myös opettajan omakohtainen esimerkki. Alaluvussa 4.3. opettaja tuo itse keskusteluun uuden topiikin omakohtaisen esimerkin myötä. Yhteistä näille eri alalukujen esimerkeille on se, että uudet topiikit poikkeavat tunnin pääteeman mukaisista aiheista.

4.1. Oppilas esittää opettajalle henkilökohtaisen kysymyksen

Analysoin tässä alaluvussa sellaisia oppituntikatkelmia, joissa siirrytään käsittelemään opettajan omia asioita oppilaan esittämän henkilökohtaisen kysymyksen myötä. Alalu-

vussa 4.1.1 oppilaan esittämä kysymys voidaan tulkita ei-toivotuksi ja samalla epäsovittavaksi, sillä opettaja pyrkii välttelemään kysymykseen vastaamista. Alaluvussa 4.1.2 opettajan yllättävä vastaus herättää oppilaissa kiinnostusta, ja aiheuttaa henkilökohtaisten kysymysten vyöryn.

4.1.1 Ei-toivottu kysymys

Ensimmäiseksi tarkastelemassani katkelmassa oppilaan esittämä kysymys ei liity lainkaan meneillään olevaan toimintaan eikä käsiteltävään teemaan. Kysymys aloittaa keskustelussa lyhyen välisekvenssin, joka käsittelee opettajan ulkonäköä. Esimerkkikatkelma on peräisin 9. luokan äidinkielen tunnilta (tunti B). Luokassa on keskusteltu opettajan johdolla Minna Canthiin liittyvästä kotitehtävästä, jossa on täytynyt pohtia, miten tyttöjä ja poikia kasvatetaan nykyään. Opettaja on kertonut oppilaille, että jotkut haluavat kasvattaa lapsia mahdollisimman sukupuolineutraalisti. Hän alkaa kertoa katkelmassa sukupuolineutraaliin kasvattamiseen liittyvää esimerkkiä (r. 1–5), kun Ville viittaa (r. 3). Opettaja reagoi Villen viittaamiseen ja antaa tälle vastausvuoron (r. 4–5)

Esimerkki 11. (B) 9. luokan äidinkielen tunti

01 ope: no, (.) hh tossa h (.) muutama (.) pari vuotta
02 sitten niin (.)
03 ((Ville viittaa rivien 1-2 ajan))
04 liittyen nyt tähän asiaan >tuli, tai Villelle
05 tuli joku,< tuliks sulle joku esimerkki?
06 Ville: → onks sul täs fritsu? ((osoittaa omaa kaulaansa))
07 ope: → ei: ole.
08 Ville: → mikä se on?
09 ope: → se on joku muu (.) ihan joku näppylä, h mm.
10 Ville: → okei.
11 ope: mm mhehe fniin tota: hf pari vuotta sitten tiedättekö
12 semmosen lehden kun <perhe (.) lehti? h>
13 oppt: joo

Villen asia ei liity käsiteltävään asiaan, vaan hän esittää opettajalle tämän ulkonäköön liittyvän kysymyksen *onks sul täs fritsu* (r. 5). Villen kysymys on sävyltään affektinen.

Affektisen tulkinnan synnyttää erityisesti slangisanan *fritsu* (r. 5) käyttö (VISK § 1707). Heikki ja Marjatta Paunosen *Stadin slangin suursanakirjassa* (2004: 222) *fritsu* määritellään 'suudelman imujäljeksi kaulassa'. Fritsu on myös aihe, joka on erityisesti nuorilla esillä. Sanaa voidaan pitää tabumaisena, sillä se liittyy seksuaalisuuteen, eikä opettajan seksuaalisuuteen viittaavien aiheiden käsittely kuulu oman kokemukseni mukaan luokkahuoneeseen.

Villen kysymyksessä on havaittavissa piirteitä, joiden perusteella se muistuttaa Keravuoren (1988: 129–130) hämmästelykysymyksiä. Keravuoren (mp.) mukaan tällaiset kysymykset sisältävät aidon hämmästelyn lisäksi usein myös affektiivisia aineksia. Opettaja pyrkii yleensä välttämään hämmästelykysymyksiin vastaamista, eikä halua tietoisesti puuttua kysyjän mahdollisiin aikomuksiin tai kysymyksen asiasisältöön (mts. 130, 137).

Tässä katkelmassa opettaja ei sivuuta Villen kysymystä, vaan vastaa lyhyesti *ei ole* (r. 7). Koska myönteinen kysymys saa kielteisen vastauksen, odotuksenmukaista olisi, että opettajalla jatkaisi kertomalla, mikä on asiointilan oikea laita. Opettaja ei kuitenkaan oma-aloitteisesti korjaa Villen kysymykseen sisältyvää virheellistä oletusta, minkä vuoksi Ville esittää tiedustelevan jatkokysymyksen *mikä se on* (r. 8). Opettajan vastaus on edelleen välttelevä, sillä vuoron alkuun sijoittuva *se on joku muu* (r. 9) ei anna lisäinformaatiota hämmästelyn kohteena olevasta asiasta. Vasta jatko *ihan joku näppylä* (r. 9) paljastaa oppilaille oikean asiointilan: kyseessä on fritsun sijasta näppylä. Ville hyväksyy opettajan vastauksen sanomalla *okei* (r. 10), minkä jälkeen diskurssissa palataan takaisin oppitunnin agendaan rivillä 11. *Niin tota* palauttaa keskustelun takaisin päälinjalle keskeytyksen jälkeen (Heinonen 2002: 39). Opettaja toistaa rivillä 1 sanomansa *pari vuotta sitten* ja esittää tämän jälkeen oppilaille kysymyksen (*tiedättekö semmosen lehden kun perhelehti*, r. 11–12). Opettajan vuoron alkuun sisältyy myös vaimeaa naurua ja hymyilyä (r. 11), jonka avulla hän osoittaa, ettei kuitenkaan suuttunut Villen kysymyksestä, vaikkei sitä halunnutkaan käsitellä tarkemmin.

Tässä katkelmassa siirtyminen opettajan henkilökohtaisten asioiden käsittelyyn (opettajan ulkonäkö) tapahtui oppilaan aloitteesta. Villen esittämä kysymys ei liittynyt meneillään olevaan diskurssiin eli lasten sukupuolineutraaliin kasvattamiseen, vaan aloitti keskustelussa välisekvenssin. Vaikka Villen kysymys saattoi sisältää aitoakin hämmästelyä, oli se sävyltään affektiivinen ja samalla opettajan auktoriteettia ky-

seenalaistava, sillä se rikkoi oppitunnin käyttäytymisnormeja. Opettajan ulkonäköön ja seksuaalisuuteen liittyvät asiat ovat aina arkaluontoisia. Lisäksi Ville asettui vastustamaan opettajan agenda esittämällä kysymyksen, joka ei liittynyt meneillään olevaan toimintaan eikä tunnin teemaan. Villen esittämän kysymyksen ongelmallisuudesta kertoo se, että opettaja pyrki sivuuttamaan keskustelun mahdollisimman nopeasti: opettajan vastaukset olivat lyhyitä, epätarkkoja ja mahdollisimman vähän informaatiota sisältäviä. Opettajan välttelevä suhtautuminen Villen kysymykseen tulee hyvin esille, kun opettajan reaktiota vertaa seuraavaan esimerkkiin. Esimerkki on peräisin saman oppitunnin alkupuolelta ja se on osa keskustelunkatkelmaa, jota olen analysoinut laajemmin luvussa 3.1.

Esimerkki 12. (B) 9. luokan äidinkielen tunti

- 01 ope: → no tää ei oo enää niin paha. (.) tää ei oo enää
 02 → läheskään niin paha kun se oli alkuviikon,=
 03 Sini: =olik se ihan punanen?
 04 ope: → °ö° siis se oli sillon ihan punanen
 05 → [et nythän tää on jo vähän täältä lähteny häviään
 06 [(osoittaa silmäänsä))
 07 → sieltä mistä se tors(h) tai(h) na a(h) lkoh,
 08 → mutta hitaasti ihan niinku mustelma mikä tahnsa
 09 → niinku mustelma menis pois ni hitaasti menee. hh

Opettaja on oppitunnin aluksi kertonut luokalle oma-aloitteisesti punaisesta silmästään ja kertoo tähän liittyen riveillä 1–2 silmän olevan nyt paremman näköinen kuin alkuvii-kosta. Sini esittää opettajalle kysymyksen *olik se ihan punanen* (r. 3). Opettaja vahvistaa vastauksessaan (*siis se oli sillon ihan punanen* r. 4) Sinin kysymykseen sisältyvän olet-tamuksen oikeaksi ja jatkaa vielä kertomalla seikkaperäisesti, miten silmä on lähtenyt parantumaan (r. 5–9). Opettajan vastauksesta voikin päätellä, että hän pitää Sinin kysy-mystä sopivana.

Mutta miksi opettajan mielestä Sinin kysymys on ongelmaton, mutta Vil-len ei? Ensinnäkin, Sinin kysymys liittyi opettajan aloittamaan topiikkiin ja erityisesti opettajan edeltävään vuoroon sekä meneillään olevaan toimintaan. Toiseksi Sini osoitti kysymyksellään, että hän on kuunnellut, mitä opettaja on oppilaille kertonut ja on kiin-

nostunut opettajan asioista. Siinä, missä Villen kysymyksestä oli löydettävissä merkkejä opettajan auktoriteetin kyseenalaistamisesta, rakentaa Sinin kysymys positiivista vuorovaikutussuhdetta. Se, mikä kulloinkin on oppitunnilla sallittua, vaihtelee tilanteen mukaan.

4.1.2 Oppilaat kysyvät ja opettaja vastaa

Seuraavassa esimerkkitarkkelmassa esiintyy runsaasti oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja ja kysymyksiä, jotka opettaja sallii ja joihin hän vastaa ongelmitta. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että yksi oppilaan aloittama kysymys synnyttää oppitunnilla usein lisää oppilaiden aloitevuoroja. Ne voivat olla uusia kysymyksiä tai kommentteja ja muita mielenilmauksia. Oppilaat mieltävätkin opettajan halukkuuden vastata yhden oppilaan kysymykseen merkinä siitä, että oppilaiden aloitteet ovat sallittuja tilanteessa. (Lemke 1993: 52; Paattinen 2009: 71–72.)

Tarkastelemani katkelma on peräisin 9. luokan yhteiskuntaopin tunnin loppupuolelta (tunti D). Tunnin pääaiheena on ollut suhteellinen vaalitapa, mistä oppilaat ovat kirjoittaneet vihkoon muistiinpanoja samalla, kun asiaa on käyty yhdessä keskustellen ja harjoitellen läpi. Katkelmassa Villen kysymys aloittaa keskustelussa uuden välisekvenssin, jossa käsitellään opettajan kansalaisuutta. Opettajan henkilökohtaisten asioiden käsittely vie oppitunnin lopusta suhteellisen pitkän ajan suhteessa muihin analysoimiini esimerkkeihin (yhteensä 2 min 16 s).

Esimerkki 13. (D) 9. luokan yhteiskuntaopin tunti

01 ope: ja näit-, tätä käytetään siis tätä
02 vaalilaskutapaa tosiaan vain ja ainoastaan
03 tuolla (.)kunnallisvaaleissa ja sitten tuolla
04 (.) eduskuntavaaleissa.
05 presidenttivaalit on suora kansanvaali,
06 (.)
07 Simo: tuleeks siinki tollee?
08 (.)
09 ope: ei ku se on suora kansanvaali.
10 oppp: (--)
11 ope: mitäh?
12 oppp?: (--)

13 ope: joo (.) se on suora kansanvaali.
14 Simo: äänestät säki presidentin- äänestät
15 sä ite (.) (--)
16 ope: se tulee vast (.) parinvuoden pääst.
17 Simo: mut äänestät sä (siinä).
18 **ope: → mul on vähän huono äänestää ku mä oon**
19 **→ hollannin kansalainen ni (.) mä (.)**
20 **→ en (.) saa (.)ää[nestää.**
21 oppt?: [oot sä hollannin kansalainen?
22 **ope: → joo-o.**
23 oppt?: oikee[sti?
24 oppt?: [mitä:h?
25 oppt?: miks?
26 **ope: → kylläh**
27 oppt?: eiks sul o suomen kansalaisuut[ta
28 Simo: [ooksä (asunu)
29 Amsterdamissa?
30 **ope: → en. (.) Suomessa.**
31 **oppt? (--)**
32 **ope: → mä oon syntyny Suomessa (mun isä -)**
33 oppt?: mitä jos sut <karkotettas>.
34 oppt?: s:: hähähä
35 oppt: (mut) ek sä oo Suomen kansalainen jos sä oot
36 syntyny Suo[mes?
37 oppt?: [#nii#.
38 oppt?: [siis sul on automaattisesti Suomen kansalaisuus
39 [(päällekkäispuhuntaa))
40 oppt?: eiks se- eiks pitäis olla?
41 oppt? sul pitäis olla,
42 **ope: → ei vaan siis (--)** suomalaisen äidin (.)
43 **lapsi (.)**
44 oppt? nii?
45 **ope: → joka mä oon ni sais automaattisesti Suomen**
46 **→ kansalaisuuden (.) mutta hollantilaisen**
47 **→ isän lapsi saa automaattisesti**
48 **→ hollantilaisen-, (.) Hollannin kansalaisuu[↑]den**
49 **→ (.) joten siinä vaiheessa kun vanhemmat**

50 → teki ratkai[↑]sun että ne (.) pitää mulla
51 Hollannin kansalaisuuden eikä Suomen
52 kansalaisuutta,
53 oppt?: miks sä- miks sul ei >oo molempii<,
54 ope: → sen sais (.) kyllä helpostikin (.) en mä
55 → oo nähnyt tarpeelliseks,=ei oo mitään syytä,
56 oppt?: onks sul hollannin passih?
57 oppp? (--)
58 oppt?: °@voi ku siistii°
59 ope: → (--)**itseasia joo mutta (.) #ää:##**
60 Otto: (miks ei sul o kaksois)
61 ope: → **se o:[n,**
62 oppt? [mä just kysyin
63 ope: → **se [#o:n#**
64 oppt? [>osaat sä puhuu hollantii<
65 ope: → **Otto se on yllättävän kalliiks tehty.**
66 (8.0)((useita päällekkäisiä,
67 epäselviä vuoroja))
68 opp?: osaat sä puhuu hollan[tii? (.) eiku (.) siis
69 puhu hollantii
70 ope: [kunnallisvaaleissa
71 oppt: osaat sä puhuu hollantii
72 ope: → **o[↑]saan.**
73 oppt?: puhu meille hollantii?
74 ope: → **ei kissa käskien eiku miten se oli**
75 opp?: ei kukko
76 oppt: fei kissa käskienf
77 ope: → **ei kukko kiekuen käske**
78 ((epäselvää päällekkäispuhuntaa))
79 oppt?: osaa sä puhuu hollantii
80 oppt?: osaa
81 ope: → **(--)**jos he haluaa nyt heil on täl hetkellä****
82 → **suomen kansalaisuus**
83 oppt?: puhut sä,
84 opp?: (--)**miks ei hollannin kansalaisen ku sä oot**
85 **hollannin kansalain[en**
86 ope: → **[me tehtiin taas se päätös**

87 → **et#tä:# (.) heille haettii:n Suomen passi**

88 → **mut mä voin hakee heille myös Hollannin passii.**

89 oppt?: tota:: (.) [puhut-, puhut sä ihan sujuvaa

90 hollantii.

91 oppt?: [puhut

92 **ope: → ei se nyt hirveen sujuvaa oo**

93 opp?: >puhut sä sun lasten kaa hollantii<

94 **ope: → en.**

95 opp?: >miks<

96 opp?: >osaat sä puhuu hollantii.<

97 **ope: → oo ää**

98 (1.0)

99 oppt?: ne vihaa sua i- isona jos sä e- ett oo puhunu

100 niille hollantii.

101 (1.0)

102 **ope: → nii (.) kyl se on (ihan totta) me ajateltiin**

103 **→ pistää ne serkuille kesäks (.) jossain**

104 **→ vaiheessa (--)**

105 (1.0)

106 ope: .mt onks kirjoitettu loppuun?

107 opp?: joo

108 (2.0) ((hälinää))

109 ope: #ää# (.) äläs nyt niin nopeesti,=Simo: (--)

110 ((tuolin narinaa ja hälinää))

111 ope: eiku tuo kirja tänne,=tai annaks sä Laura mulle.

112 (2.0) ((ottaa Lauralta kirjan))

113 ope: tähän liittyen niin,

114 (4.0) ((opettaja selaa Lauran oppikirjaa))

115 Ope: tos::sa. (2.5) #ää:# (.) jotta tää tulis

116 kaikille selväks niin sata si<vulla>, (.)

117 ää kaksytkolme kappale lukekaa (1.0) ens viikos

118 ja te:htävät kanssa siitä.

Opettaja kertoo katkelman alussa oppilaille, missä vaaleissa käytetään suhteellista äänenlaskutapaa ja mainitsee lopuksi, että presidentinvaalit ovat suora kansanvaali. Ker-
taava vuoro toimii mielestäni merkinä siitä, että aiheen käsittely on lopussa. Simo esit-
tää opettajalle kysymyksen, jolla tiedustele, aikooko opettaja äänestää presidentinvaa-

leissa (r. 14). Vastaus on yllättävä, sillä opettaja ei voi äänestää presidentinvaaleissa, koska on hollannin kansalainen (r. 18–20). Tämä herättää oppilaissa hämmästyksiä ja kiinnostusta, ja he haluavat keskustella asiasta tarkemmin (r. 21 alkaen).

Katkelma havainnollistaa hyvin sitä, että vuorovaikutusroolit eivät ole luokkahuoneessa staattiset. Perinteisesti ajatellaan, että opettaja ohjaa keskustelua eteenpäin ja esittää kysymyksiä ja oppilaat vastaavat (esim. Keravuori 1988). Tässä katkelmassa asetelma on kääntynyt toisinpäin: oppilaat esittävät katkelmassa opettajalle runsaasti kysymyksiä ja opettajalle jää näin vastaajan rooli. Oppilaat eivät viittaa eikä opettaja nimeä tai muulla keinoin osoita seuraavaa puhujaa, vaan vuorot otetaan omaloitteisesti. Puheen vuorottelussa ei toteudu myöskään se sääntö, että luokkahuonekeskustelussa olisi yksi puhuja kerrallaan äänessä, sillä keskustelussa esiintyy runsaasti päällekkäispuhuntaa. Opettaja on keskustelussa keskiössä, sillä hän on se henkilö, jolle kaikki haluavat päästä esittämään oman kysymyksensä. Tämä aiheuttaa kilpailua puheenvuoroista oppilaiden keskuudessa, ja opettajalla saattaa olla vastaus vielä kesken, kun oppilaat kysyvät jo seuraavaa asiaa. Eri oppilaat myös toistavat samaa kysymystä, eivätkä paikoitellen malta kuunnella, mitä ympärillä puhutaan.

Oppilaan vuorovaikutusrooliin ei ole perinteisesti kuulunut käskeminen eikä arvioiminen, vaikka sellaista esiintyykin oman aineistoni perusteella oppitunneilla. Tässä katkelmassa oppilas esittää opettajalle pyynnön imperatiivilauseen muodossa (*puhu hollantii* r. 69, *puhu meille hollantii*, r. 73; ks. myös esimerkki 11). Opettaja kieltäytyy pyynnöstä vedoten vanhaan sananlaskuun (*ei kukko käskien laula*), jonka oikeaa muotoa opettaja ei kuitenkaan muista (r. 74). Välisekvenssiin sisältyy myös kaksi sellaista oppilaan vuoroa, joita voidaan pitää arvioivina. Ensimmäinen arvioiva vuoro, hymyillen lausuttu *voi ku siistii* arvioi yleisesti meneillään olevaa keskustelua (r. 58). Toinen arvioiva vuoro sijoittuu riveille 99–100. Oppilas esittää vuorossaan, että opettajan lapset tulevat vihaamaan tätä aikuisina, koska opettaja ei ole puhunut heille hollantia. Oppilas arvioi tällä tavalla opettajan toimintaa ja lasten kasvatukseen liittyviä ratkaisuja.

Siirtyminen takaisin oppitunnin agendaan tapahtuu rivillä 106, kun opettaja ottaa kysyjän roolin ja kysyy oppilailta *onks kirjotettu loppuun* (muistiinpanot). Tämän jälkeen hän alkaa antaa kotiläksyä (r. 113 alkaen).

Tässä katkelmassa opettajan asioita käsiteltiin poikkeuksellisen pitkään aikaan. Tulkintani mukaan tämä johtui siitä, että opettaja oli saanut käsiteltävä loppuun tun-

nin opetusjaksoon sisältyvät asiat, kun tunnilla siirryttiin opettajan henkilökohtaisiin asioihin. Opettaja sai näin tunnin lopun kulumaan yhteisen jutustelun merkeissä. Hän lopetti asioitaan käsittelevän sekvenssin vasta siinä vaiheessa, kun tunti oli loppumassa.

4.2. Oppilaan vuoro aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin

Edellisessä alaluvussa oppilaan opettajalle esittämä kysymys aloitti keskustelussa uuden välisekvenssin. Tässä luvussa oppilas ei esitä opettajalle henkilökohtaista kysymystä, mutta oppilaan vuoro aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin. Ensimmäiseksi analysoimassani katkelmassa oppilaan vuoro ei liity meneillään olevaan oppitunnin toimintaan, vaikka liittyikin tunnin päätteeseen. Jälkimmäisessä katkelmassa puolestaan oppilaan ryhmätöiden lomassa esittämä, protestiksi tulkittavissa oleva kysymys johtaa pitkähköön välisekvenssiin, jossa käsitellään oppilaan kysymystä.

4.2.1 Opettaja suhtautuu myönteisesti

Ensimmäinen esimerkkikatkelma on peräisin 1.–2. luokan oppitunnilta (tunti I). Tunnin aiheena ovat vanhat asiat ja se, millaista elämä on ollut ennen vanhaan. Aihetta on käsitelty jo edellisen tunnin loppupuolella, jolloin luokassa keskusteltiin kotiläksynä olleesta tehtävästä, jossa oli täytynyt haastatella isovanhempia tai vanhempia aiheeseen liittyen. Opettaja on katkelmassa ohjeistamassa oppilaita tunnin ensimmäisen tehtävän tekemiseen (r. 1–3). Oppilaista Kalle viittaa tehtävänannon aikana (r. 1–3) ja saa opettajalta puheenvuoron (r. 5). Kallen asia (r. 6–8) ei kuitenkaan liity meneillään olevaan tunnin toimintaan, vaikka sivuaakin koko tunnin teemaa sekä edellisellä tunnilla käsiteltyä kotitehtävää. Kallen vuoro aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin, joka käsittelee ensimmäisten televisioiden ilmestymistä. Opettajan omakohtainen esimerkki (r. 16–21) sijoittuu osaksi vuoroa, jossa opettaja jatkaa Kallen aloittamasta topiikista.

Esimerkki 14. (I) 1.–2. luokan äidinkielen tunti

01 ope: ↑NYT tehdään niin että kun mä ↑kirjoitan tänne
02 ↓yhden sa↑nan (.) niin joku e_kaluokkalainen saa sen
03 lukea hh (.)eli nyt e_kaluokkaiset >olkaapa< tarkkana.=

04 ((Kalle viittaa rivien 1-3 ajan))
05 =>Kalle<.
06 Kalle: niin että sitä vaan (--) että mumma vaan sanoo sen
07 että (Kerkkoon) ensimmäänen teeveeohjelma
08 (saatiin saatiin) niille .hh
09 ope: → **m[↑]hm. oliskohan meillä ollu toinen.**
10 >ei vaiskaa<. (1.5) elikkä se televisio on justiin
11 sellaanen joka jota ei ollu ennevanhaan ja sitte
12 se ku on [↑]t_ullu se on ollu siinä kylässä
13 aikamoonen tapahtuma ja sinne on voitu kerätä
14 vaikka (1.5) >vaikka vaikka< koko (.)puali kylää
15 kattomaan jotaki ohjelmaa. (1.0)
16 → **minäki muistan ku mä olin piäni tyttö ni meillä oli**
17 → **televisio nii muistan sellaanen illan että**
18 → **>en tierä kyllä yhtään mikä tuliko peiton pleissiiä**
19 → **vai mitä tuli siihen aikaan mutta sen muistan että<**
20 → **pitkät (.) rivit (.) kylän naisia istu siinä**
21 → **meidän (.) olohuoneessa ja (.) ne katto sitä televisiota.**
22 mutta nyt mennäas näihi arvoituksiin. (.) elikkä
23 ekaluokkalaiset saatte sanoa lukea tämän sanan
24 viittaa aina jos (.) kun saat selville
25 mi:kä sana <tulee:>?
26 opp?: °ei näy°
27 ope: <kohta> näkyy,
28 ((oppilaat viittaavat))
29 opp?: °kirves°
30 (.)
31 ope: Vä:inö?
32 Väinö: kirves
33 ope: hyvä.

Opettajan vuoro rivillä 9 alkaa kaksitavuisella partikkelilla *m[↑]hm*. Partikkeli tulkitaan keskustelussa uutista vastaanottavaksi (VISK § 1047), eli Kallen vuoro on sisältänyt opettajalle uutta tietoa. Hän jatkaa Kallen aloittamaa topiikkia ensiksi muistelevalla lausumalla *oliskohan meillä ollu toinen* (televisio) (r. 9). Jatko *ei vaiskaa* (r. 10) kuitenkin osoittaa, ettei hän ollut tosissaan. Lausumapartikkeli *elikkä* (r. 11) merkitsee vuoron jatkon olevan Kallen vuoron parafrasi (VISK § 1031). Opettaja liittää Kallen vuoron

osaksi laajempaa kontekstia: hän selittää luokalle, ettei televisioita ole ollut ennen vanhaan, ja kun sellainen on sitten ilmestynyt kylään, on se ollut merkittävä tapahtuma (r. 10–15). Yleisen esimerkin jälkeen opettaja alkaa kertoa omakohtaisen kokemustaan rivillä 16. Omakohtainen esimerkki alkaa yksikön 1. persoonassa (*minäki muistan*, r. 16), minkä avulla opettaja merkitsee vuoron jatkon omaksi kokemuksekseen. Lausuma *ku mä olin pieni tyttö* (r. 16) sekä imperfektin käyttö yleensä (*oli* r.16, *tuliko* r. 18, *tuli* r. 19, *istu* r. 20, *katto* r. 20) ilmaisevat, että kyseessä on mennyt tapahtuma, joka on tapahtunut opettajan lapsuudessa. Omakohtaisen esimerkin funktioksi muodostuukin lähinnä muistelemisen: opettaja palaa mielessään lapsuuteensa ja kertoo siitä oppilaille. Muistelemisen toimintana liittyy samalla edellisellä kerralla annettuun kotiläksyyn.

Opettaja siirtyy omakohtaisen esimerkin jälkeen takaisin oppitunnin agendaan sanomalla eksplisiittisesti *mutta nyt mennääs näihi arvoituksiin* (r. 23). *Mutta*-partikkeli toimii merkinä uudesta alatiopikista: keskustelun kulku muuttuu eikä vuoron jatko liity sisällöllisesti edellä sanottuun. *Mutta*-partikkeli toimii samalla merkinä siitä, että opettaja jatkaa jostakin keskustelussa jo aiemmin esillä olleesta asiasta. (Sorjonen 1989: 174–175.) Tässä tapauksessa opettaja palaa takaisin Kallen vuoroa edeltävään tehtävänantoon, jonka kerta riveillä 23–26. Tehtävänannon toistamisen jälkeen luokka siirtyy tekemään itse tehtävää (29–34).

Tässä katkelmassa Kallen vuoro aloitti keskustelussa uuden alatiopikin, tehtävänannosta ja tehtävän suorittamisesta irrallisen välisekvenssin, jossa käsiteltiin ensimmäisten televisioiden ilmestymistä. Opettaja jatkoi Kallen aloittamasta topiikista ja salli näin oppitunnin agendasta poikkeamisen. Tässä katkelmassa agendasta poikkeaminen oli helposti perusteltavissa, sillä välisekvenssi liittyi koko tunnin teemaan. Vuorovaikutuksen kannalta onkin tärkeää, että oppilaat saavat osallistua keskusteluun ja kertoa omia mielipiteitään mahdollisesti sellaisista asioista, jotka ovat heille merkityksellisiä.

4.2.2 *Oppilas protestoi*

Aina opettaja ei kuitenkaan suhtaudu myönteisesti oppilaan esittämiin mielipiteisiin. Seuraavassa 5. luokan englannin kielen tunnilta (tunti G) peräisin olevassa katkelmassa oppilaista Jari kyseenalaistaa koko opiskeltavan oppiaineen eli englannin kielen tarpeellisuuden. Tästä alkaa keskustelussa pitkä välisekvenssi, jonka aikana opettaja ja muut

oppilaat esittävät Jarille perusteluita, miksi englannin kieltä täytyy osata. Opettajan vuorot tuntuvat paikoitellen hyvinkin hyökkääviltä. Myös muut oppilaat asettuvat opettajan mielipiteiden taakse ja samalla Jaria vastaan. Hurtig (2012) on analysoinut omassa opinnäytetyössään osittain samaa keskustelukatkelmaa. Myös hän mainitsee, että luokan leppoinen tunnelma sähköistyy Jarin protestivuoron seurauksena (mts. 66).

Katkelmassa oppilaat ovat tekemässä ryhmitöitä, joiden tekemiseen opettaja on varannut alkutunnista 20 minuuttia aikaa. Opettaja muistuttaa oppilaita englanniksi, että heidän töidensä täytyy olla valmiita kello viisitoista vaille yksitoista (r. 2). Oppilaista Jari ei ymmärrä, mitä opettaja sanoo, ja kysyy *mitä se tarkoittaa* (r. 4). Sen sijaan, että opettaja vastaisi Jarin kysymykseen ja auttaisi tätä, jatkaa hän toistamalla sanomansa sekä antamalla lisää englanninkielisiä ohjeita (r. 5 alkaen). Jari esittää rivillä 13 kysymyksen, jossa ihmettelee, miksi suomalaisten täytyy osata englantia ja lisää loppuun protestinomaisesti *se o aivam pöhölöä*. Opettaja ei vastaa Jarin kysymykseen itse, vaan pyytää Nikoa perustelemaan, miksi englantia tarvitsee osata. Olen poistanut litteraatiosta 33 riviä keskustelua, joka käsittelee sitä, missä kaikkialla englantia tarvitaan. Rivillä 76 eräs oppilaista ehdottaa, että Nokialla täytyy osata englantia. Jari on asiasta kuitenkin eri mieltä (*nokiolla ei tartte englantia* r. 79). Muut oppilaat asettuvat kuitenkin Jaria vastaan (*tarviihan siellä* r. 80, *siellä just tarttee* r. 82). Opettaja on samaa mieltä näiden oppilaiden kanssa ja perustelee omakohtaisen esimerkin avulla riviltä 83 alkaen, miksi Nokialla on osattava englantia. Omakohtainen esimerkki toimii paitsi yhtenä esimerkkinä ammatista, jossa englannin kieltä tarvitaan, myös perusteluna englannin kielen opiskelun tärkeydelle

Esimerkki 15. (G) 5. luokan englannin tunti

01 ((opettaja katsoo kelloa))
 02 ope: you have to be ready around <quarte:r(.) to:> eleven.
 03 ((opettaja siirtää katseen oppilaisiin))
 04 Jari: °hö° mitä se tarkoittaa?=
 05 ope : =quarter to eleven, ((opettaja osoittaa kelloa))
 06 yuo have to be ready, =if you are
 07 [not you can do it at home,
 08 oppp: [kahtakytävaille,
 09 ope: do it [at home.
 10 oppt: [selevä.

11 ope: if you are not,=>okay about eight minits< (1.0)left.
12 (2.0)

13 Jari: ↑miksi suomalaisten pittää ope:tella englan^otia^o. (1.0)
14 se o aivam pöhölöä.
15 ((kommenttia seuraa yleinen hälinä))

16 ope: no tell me, SANOPPAS SINÄ NIKO MIKÄ
17 MITÄ SYITÄ ON MIKSI KANNATTAA OPETELLA ENGLANTIA?

18 Niko: no mennee vaikka töihin johonkin ni tarvii.
19 opt: melkein joka työpaikassa tarvii,
20 ((litteraatiosta poistettu 33 riviä))

71 Ope: ↑missä muualla tarvii englantia.
72 opp: [↑mitä on kuris[taa.
73 opt: [no
74 <sairaanhoi[tajat (0.5) ja] lääkärit.>
75 opp: [↑mitä on kuristaa.]
76 opp: noki:alla.
77 opp: [hei ope
78 opt: [mitä on
79 Jari: [nokiällä ei tartte englantia
80 opt: <tarviihan siellä>
81 ope: oho
82 opp: siellä just tarttee

83 ope: → tiekkö nokiällä
84 opp: MITÄHÄN ON KURISTAA
85 opp: hä

86 ope: → n(h)ok(h)i (1.0)nokiällä vasta tarvii englantia
87 → ei sinne pääse ees töihin (0.3) siellä
88 → on,=esimerkiksi mun sisko on nokiällä töissä
89 → (.) nii se (0.6)sillä oli ↑haastattelut kaikki englanniks.
90 opp: nii [onki
91 ope: → [ei siellä mittää suomen sanna puhuttu etes
92 → haastattelussa
93 opp: kaikki viestit pittää lukea englanniksi
94 ope: → ja se kiertää esimerkiksi,=nyt se oli <Japa:nissa ja:
95 → Amerikassa ja Englannissa ja:> onks se nyt lähössä
96 → Kiinaan ja >↑Saksassaki se oli<=[nii se kouluttaa]
97 → niitä ihmisiä

99 ope: → **ja se puhuu vaan englantia kuuleppa ei mitä vaan**

Opettaja kohdistaa riviltä 83 alkavan omakohtaisen esimerkin ensisijaisesti Jarille, sillä hän katsoo puhuessaan suoraan tämän suuntaan. Lisäksi sekä omakohtaisen esimerkin alussa oleva verbi *tiekkö* että lopussa oleva verbi *kuuleppa* ovat yksikön 2. persoonassa. Vaikka opettaja suuntaakin puheensa Jarille, toimivat muut luokan oppilaat kuuntelijoina. Opettaja on Jarin kanssa eri mieltä (*nokialla vasta tarvii englantia* r. 86) ja perustelee väitettään sillä että sinne ei pääse edes töihin, jos ei osaa englantia (r. 87). Väitteensä hän pohjaa omakohtaiseen tietoon, sillä hänen siskonsa on töissä Nokialla (r. 88). Tämän vuoksi opettaja tietää, että sisko on tarvinnut englannin kieltä jo (työ)haastattelussa sekä työmatkoilla ulkomailla.

Vaikka Jarin kaikki aiemmat ehdotukset on kumottu, jatkaa Jari seuraavassa katkelmassa ehdottamalla opettajalle, että *ratsastuksessa ei tarvi englantia* (r. 102).

Esimerkki 16. (G) 5. luokan englannin tunti

99 ope: → **ja se puhuu vaan englantia kuuleppa [ei mitä vaan]**
 100 opp: [varmaan]
 101 ((oppilaat pulisevat luokassa))
 102 Jari: ratsastuksessa ei tarvi englantia
 103 opp: tarttee jos vaikka
 104 ope: → **mää luen kaikki kirjat mitä mää luen ratsastuksesta**
 105 → **ne on englanniksi**
 106 opt: hei mää unohin [taas sen kirjan sen
 107 ope :→ [ihan kaikki]
 108 Jari: suomentaa sen (.) jollakin tietokonneella
 109 ope: suomentaa tietokonneella?
 110 [-meijän joskus käyvä kattoon minkä näköistä on ku
 111 tietokonneella
 112 oppt: [hei mitä on-]
 113 oppp: [Ansku]
 114 oppp: [hei mää en oo]
 115 oppt: [ANSKU MULLEI OO VIHKOJA]
 116 ope : [siinä on vaan eri sana kokkeileppa nytte
 117 oppp: [hei Ansku mulla jäi se tarinavihko] kottii:n

Olettamukseni on, että Jari tietää opettajan harrastavan ratsastusta ja pyrkii löytämään oman väitteensä tueksi sellaisen asian, joka on opettajalle tärkeä. Mielestäni on myös perusteltua olettaa, ettei ratsastuksessa tarvitse englantia. Tähänkin väitteeseen reagoi ensin yksi oppilaista, joka aloittaa eriävän mielipiteen *tarttee jos vaikka* rivillä 103. Opettaja ei ole Jarin kanssa samaa mieltä ja perustelee taas omakohtaisen esimerkin kautta, miksi ratsastuksessa tarvitsee englantia: hän kertoo lukevansa kaikki ratsastukseen liittyvät kirjat englanniksi (r. 104–105, 107). Jari ei vielääkään luovuta, vaan ehdottaa, että kirjat voisi englanniksi lukemisen sijasta suomentaa vaikka tietokoneella (r. 108). Opettaja kommentoi vielä Jarin ehdotusta (r. 109–111). Tämän jälkeen keskustelu englannin kielen tarpeellisuudesta lakkaa ilman erillistä siirtymää toiminnasta toiseen: ryhmätöiden tekeminen jatkuu ja keskusteluissa siirrytään muihin aiheisiin (r. 112–117). Tämä on aineistossani poikkeuksellista, sillä yleensä topiikin lopetuskohdat on merkitty keskustelussa erilaisin keinoin.

Mielestäni tässä katkelmassa oli poikkeuksellista myös opettajan voimakas reaktio Jarin provosoivaan aloitusvuoroon, mikä ilmenee esimerkiksi Jarin sanomisien suoranaisena tyrmäämisinä. Opettaja ei myöskään alussa toistanut ohjeita suomeksi, vaikka Jari ei selvästi ymmärtänyt annettuja englanninkielisiä ohjeita. Tässä mielessä opettajan toiminta poikkeaa muista analysoimistani esimerkkikatkelmista, joissa opettaja on pyrkinyt sivuuttamaan eteen tulleet ongelmatilanteet mahdollisimman hienovaraisesti. Tästä huolimatta koko sekvenssistä voidaan löytää motivoiva tarkoitus: on tärkeää perustella, miksi jotakin asiaa opiskellaan. Välillä opettaja voi joutua motivoimaan oppilaita jonkin pienemmän kokonaisuuden opiskeluun, välillä voi olla tärkeää perustella koko oppiaineen tärkeyttä. Tässä tapauksessa opettaja ei itse lähtenyt kertomaan oppilaille, miksi englantia on syytä opiskella, vaan pyysi oppilaita kertomaan asiasta. Tämä oli pedagogisessa mielessä järkevää, sillä on tärkeää, että oppilaat itse oivaltavat opiskeltavan asian merkityksen.

4.3. Opettajan omakohtainen esimerkki aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin

Alaluvuissa 4.1. ja 4.2. sysäys topiikin vaihdokseen on tullut oppilaita. Tässä 9. luokan yhteiskuntaopin tunnilta (tunti B) peräisin olevassa katkelmassa keskustelussa on ajau-

duttu sivupoluille jo ennen katkelman alkua. Opettajan omakohtainen esimerkki tuo kuitenkin keskusteluun mukaan jälleen uuden alatopiikin. Tämä katkelma toimii mielestäni hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka sivupolkukeskusteluissa topiikki tyypillisesti liukuu aina kauemmas varsinaisesta aiheesta, vaikka se olisikin ollut alussa kytköksissä meneillään olevaan tehtävään.

Tunnilla on käsitelty hallitusta ja oppilaat ovat tehneet samalla vihkoon muistiinpanoja. Opettaja on kertonut luokalle lakien säätämisestä, johon liittyen hän on esittänyt oppilaille kuvitteellisen esimerkin nopeusrajoitusten alentamiseen liittyvästä laista. Tämä on herättänyt keskustelua oppilaiden joukossa. Keskustelun lomassa Simo on tiedustellut opettajalta, miksi mopojen suurin sallittu nopeus on vain 45 km/h. Luokka on jatkanut keskustelua mopolla ajamisesta sekä mopokortin suorittamisesta. Opettaja aloittaa keskustelussa uuden alatopiikin omakohtaisen esimerkin myötä, jota alkaa kertoa rivillä 12.

Esimerkki 17. (C) 9. luokan yhteiskuntaopin tunti

```

01 ope:      Simo, (.) Simo, (.) ↑Simo: (.) sä voit-
02           Simo sä voit itsesi hankkia liikenneministeriksi
03           ja kumota sen lain.
04           ((oppilaat puhuvat taustalla))
05 Simo:     #joo#.
06 ope:      sit sun pitää ruveta opiskelee kovaa.
07           ((oppilaat puhuvat taustalla))
08 Simo:     #joo::.#(0.5)>en mä enää aja rik- aikuisen
09           nel- mopol neljäviittä(--))sillo enää.<
10           ((oppilaat puhuvat taustalla))
11           (0.5)
12 ope:      →   kuvitelkaa et silloin kun <@minä tein@>
13           →   ajokor↑tin,=
14 oppt?:    =mm.=
15 ope:      →   =siis ihan normaalin ajokortin, (.) se oli viel se
16           →   pahvinen läpyskä (mä olin) viiminen jotka
17           →   sai sen(.) [ni silloin
18 oppt?:    [>(mikä) pahvinen läpyskä<?
19 ope:      me saatiin aa bee kortti suoraan
20           →   elikkä mä saan ajaa kuinka isoo prätkää

```

21 ↑taha[nsa
 22 Simo: [nii.
 23 ope: → mut koskaan en saanut yhtään ainutta
 24 → ajo: (.) opetusta sille >siis tuntia.< (.) ja mun
 25 → ei tarvinnu (.) meidän ei tarvinnu myöskää:n käydä
 26 → mitään näitä ↑liukkaan eikä ↑pimeen eikä
 27 → näitten ajoja se oli vaan se yks ainoo inssih,=
 28 oppt?: =@ei ihme et aikuiset aiheuttaa niin paljon (.)
 29 vaaratilanteita (.) tänne liikenteeseen ja(.)
 30 sen takia muut kär°sii°.@
 31 ope: fjoof
 32 oppt?: tiesitsä [et nykyään ei] enää opeteta taskuparkkii?
 33 ope: [°näin se °]
 34 ope: eikö? (3.0) °aika jännä°.
 35 Simo: miks ei muute alkoholi [oo koo kuustoist
 36 Suomeski?
 37 ope: → [se oli meille ihan se
 38 → ykköshomma joka piti osata
 39 ope: ↑täh
 40 Simo: miks ei alkoholi oo koo kuustoist suomessaki.
 ((litteraatiosta poistettu rivejä))
 41 Ope: no vapaa-ajalla sitte-, no totta kai saa
 42 kahvia juua.
 43 oppt?: mitä
 44 Simo: (--)
 45 ope: >ONKO TEHTY? KATTOKAAS VIELÄ TÄMÄ.<
 46 (kääntyy samalla osoittamaan valkokangasta)
 47 ope: antaa asetuksia.=tää itseasias liittyy just tohon
 48 mopokorttijut↑tuun (.) eli on tieliikennela↑ki joka
 49 sanoo (.) että: (.) pitää olla tietty esimerkiks
 50 just vaikka ajokortti: jotta saa kuljettaa
 51 tiettyä ↑ajoneuvoa-

Opettajan omakohtainen esimerkin funktio on tässä katkelmassa muistelemine. Opettaja kertoo riviltä 12 alkaen omasta autokouluajastaan ja sen aikaisista ajokorttiin liittyvistä vaatimuksista. Omakohtaisen esimerkin alussa on passiivimuotoinen kehoitus *kuvitelkaa*, joka toimii tehtävänantona (r. 12). Opettaja merkitsee kertomansa omaksi koke-

mukseeseen yksikön 1. persoonan muodon *minä tein* avulla rivillä 7. Hän muuntaa samalla äänen laatuun ja painottaa sanomaansa. Verbit ovat pääsääntöisesti imperfektissä, sillä opettaja viittaa kertomassaan menneeseen tapahtumaan. Omakohtainen esimerkki saa vielä jatkoa rivillä 25, kun oppilas esittää opettajalle kysymyksen *tiesit sä et nykyään ei enää opeteta taskuparkki?* Opettaja kommentoi tähän, että se oli hänen autokouluaikoina *ihan se ykköshomma joka piti osata* (r. 29–30).

Rivillä 20–23 oleva oppilaan vuoro on kiintoisa, sillä hän esittää opettajan kertomuksen perusteella aikuisten toiminnasta negatiivisen arvion. Negatiiviseen tulkittaa vaikuttaa muun muassa ilmausten *vaaratilanteita* ja *muut kärsii* käyttö. Oppilas arvioi samalla opettajan toimintaa, sillä opettaja on osa aikuisten joukkoa. Oppilas esittää vuoronsa äänenlaatuun muuttaen ja huolellisesti artikuloiden, aivan kuin referoisi jotakin virallista tahoa (Lappalainen 2005: 170–173). Tämä myös ohjaa tulkitsemaan vuoron humoristisena. Opettaja vastaa oppilaan vuoroan sanoen hymyillen *joo* (r. 23), ja osoittaa näin ymmärtäneensä huumorin sekä hyväksyvänsä arvion. Vaikka oppilaan vuoroa ei ole tuotettu vakavassa moodissa, ei oppilaiden vuorovaikutusrooliin perinteisesti kuulu opettajan toiminnan arvioiminen. Senkin voi kuitenkin tehdä huumorin varjolla, ilman että aiheuttaa ongelmia vuorovaikutuksessa.

Paluu varsinaiseen oppitunnin agendaan tapahtuu rivillä 47. Opettaja kysyy ääntään korottaen oppilailta *onko tehty* (muistiinpanot). Tämän jälkeen hän jatkaa tunnin teeman käsittelyä. Hän kytkee sivupolkukeskustelut osaksi tunnin agendaan jälkikäteen, kun kertoo oppilaille, että seuraava asia liittyy *just tohon mopokorttijuttuun* (r. 47–48). Näin pitkäkö sivupolkukeskustelu muuttuu opetuksellisessa mielessä merkityksellisemmäksi.

4.4. Yhteenveto

Aineistoni perusteella opettajat näyttäisivät sallivan oppilaiden uuden topiikin aloittavat vuorot helpommin silloin, kun ne liittyvät jollakin tavalla tunnin teemaan. Lisäksi oppilaiden oma-aloitteiset vuorot kasautuvat kohtiin, joissa opettaja on suhtautunut myönteisesti yhden oppilaan oma-aloitteiseen vuoroan, kuten oppilaan esittämään kysymykseen. Sivupolkukeskusteluille on tyypillistä myös se, että keskustelu liukuu vähitellen kauemmaksi varsinaisesta tunnin tai tehtävän ydinasiasta. Tällaiset keskustelut saattavat

myös kestää useamman minuutin ajan etenkin silloin, kun oppitunnin agendan mukaiset asiat on saatu käsiteltyä. Opettaja saattaa myös lopuksi rakentaa jonkinlaisen sillan sivupolun ja opiskeltavan asian välille, ja sulauttaa ne tällä tavoin osaksi tunnin agendaa.

Tässä luvussa opettajan esimerkit toimivat muisteluna, vastauksena oppilaan esittämään kysymykseen sekä perusteluna opettajan esittämälle väitteelle tilanteessa, jossa oppilas oli protestoinut. Omakohtaiset esimerkit rakensivat myönteistä ja sallivaa ilmapiiriä useammassa esimerkissä. Toisaalta niitä kerrotaan myös tilanteissa, joissa vuorovaikutus on ongelmallista. Yksi keino kyseenalaistaa opettajan auktoriteettiä on esittää tälle epäsovelias, esimerkiksi seksuaalisuuteen liittyvä henkilökohtainen kysymys.

5 Tuloksia ja päätelmiä

Kokoan tässä luvussa yhteen analyysiluvuissa tekemiäni havaintoja ja pohdin omakohtaisten esimerkkien merkitystä luokahuonevuorovaikutuksessa. Lisäksi esittelen mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita.

5.1 Kielellisistä piirteistä

Opettaja merkitsee kertomansa omaksi kokemuksekseen pääsääntöisesti käyttämällä yksikön 1. persoonan persoonapronominia *minä* tai sen varianttia *mä* sekä yksikön 1. persoonan verbimuotoja. Verbit ovat usein imperfektissä, sillä kyseessä on tyypillisesti mennyt tapahtuma. Opettaja voi alkaa itse kertoa omista asioistaan, tai kertominen voi toimia vastauksena oppilaan esittämään kysymykseen, jolla tiedustellaan esimerkiksi opettajan ulkonäöstä tai äänestyskäyttäytymisestä.

Se, millä tavoin opettaja merkitsee siirtymisen omakohtaisesta esimerkistä pois vaihtelee tilanteen mukaan. Siirtymä voidaan merkitä seuraavasti:

- 1) *Mutta*-partikkelilla. Opettaja osoittaa tällä tavalla, että jatko ei liity suoraan edelliseen vuoroon vaan keskustelussa siirrytään uuteen alapiikkiin, joka kuitenkin liit-

tyy johonkin keskustelussa jo aiemmin esillä olleeseen asiaan (Sorjonen 1989: 174–175). (Esimerkit 5 ja 14)

- 2) Kysymyksellä. Opettaja esittää oppilaille kysymyksen, joka liittyy sisällöllisesti omakohtaiseen esimerkkiin. Tarkoitus on siis jatkaa saman teeman käsittelyä. (Esimerkit, 7 ja 9)
- 3) *Niin tota* tai *nyt tota* avulla tilanteissa, joissa oppilas on toiminut ei-toivotulla tavalla. Opettaja merkitsee näin palaavansa keskeytyneeseen topiikkiin ja toimintaan. (Esimerkit 4 ja 11)
- 4) Kysymyksen *onko tehty* tai *onko kirjoitettu loppuun* avulla. Opettaja merkitsee näin siirtymisen takaisin agendan mukaiseen toimintaan sivupoluksi muotoutuneen keskustelun jälkeen. Opettaja viittaa kysymyksessään siihen tehtävään ja toimintaan, joka oppilailla oli menossa ennen sivupolkua, vaikka ei ilmaisekaan sitä eksplisiittisesti. Hän siis käsittelee kysymystään ymmärrettävänä. (Esimerkit 13 ja 17)
- 5) Siirtymää ei merkitä erikseen, vaan opettaja jatkaa meneillään olevaa toimintaa. Opettaja voi jatkaa meneillään olevaa topiikkia (Esimerkki 8) tai keskustelussa siirtymään uuteen alatopiikkiin (Esimerkki 15 ja 16).

Mielenkiintoista on, että opettaja näyttää käsittelevän omakohtaisia esimerkkejä lähes poikkeuksetta jonkinasteisina poikkeamina päälinjasta, vaikka ne sisältyisivätkin tunnin agendaan.

5.2 Aiheista

Millaisista asioista opettajat sitten kertovat oppilaille? Analysoimani omakohtaiset esimerkit käsittelevät erityyppisiä opettajan henkilökohtaisia asioita ja ne liittyivät opettajan ulkonäköön ja terveyteen, omaan koulu- tai opiskeluaikaan ja oppimiskokemuksiin, perheeseen, harrastuksiin, kansalaisuuteen, lapsuusmuistoon tai muuhun muistoon tai kokemukseen. Tämän perusteella opettajat kertovat oppilaille hyvin arkisista ja neutraaleista asioista. Mielestäni jokaisen opettajan onkin tärkeä pohtia sitä, mitä oppilaille on valmis kertomaan. Kaikkea ei välttämättä kannata paljastaa tai kertoa, sillä opettajan

rooliin liitetään yhä tiettyjä odotuksia ja vaatimuksia. Nämä rooliodotukset voivat olla sekä koulun sisäisiä, kuten muiden opettajien ja oppilaiden kohdistamia odotuksia, tai koulun ulkopuolelta tulevia, esimerkiksi yhteiskunnan ja vanhempien asettamia odotuksia (Malmberg 1976: 39). Mikäli kerrotut asiat ovat ristiriidassa rooliodotusten kanssa, voi vuorovaikutus vaikeutua ja opettajan asema joutua punnittavaksi uudelleen (Rainio – Helkama 1974: 225).

Opettaja ei voi kuitenkaan täysin kontrolloida sitä, mistä asioista hän oppilaille kertoo. Kuten edellä on käynyt ilmi, voivat myös oppilaat esittää opettajalle henkilökohtaisia kysymyksiä. Aina kysymykset eivät ole opettajalle mieluisia ja hän joutuu siinä hetkessä pohtimaan, mihin kysymyksiin vastaa ja millä tavalla.

5.3 Omakohtaiset esimerkit osana oppituntien toimintaa

Millaiseen oppituntin toimintaan omakohtaiset esimerkit liittyvät? Analyysini perusteella omakohtaisia esimerkkejä esiintyy sekä tunnin aloitusjaksossa että varsinaisessa opetusjaksossa, jolloin ne voivat olla tavalla tai toisella osa tehtävänantoa, tehtävän tekemistä tai tarkistusprosessia. Olen koonnut seuraavaan taulukkoon, millaisen toiminnan osaksi omakohtaiset esimerkit oppitunnilla sijoittuivat (Taulukko 3). Suluissa esiintyvät numerot osoittavat kuhunkin toimintatyyppiin liittyvien omakohtaisten esimerkkien lukumäärän.

Taulukko 3. Opettajan omakohtaisten esimerkin sijoittuminen osaksi oppituntin eri toimintoja.

Tunnin aloitusjakso (2): <ul style="list-style-type: none">- koko luokalle yhteinen ilmoitusasia (1)- aiemmin opitun asian kertaaminen (1)
Tehtävänanto (3): <ul style="list-style-type: none">- tehtävänannon johdattelu (2)- irrallinen välisekvenssi keskellä tehtävänantoa (1)

Tehtävän tekeminen (4):

- osa tehtävää (1)
- sivupolkkukeskustelu, joka ei ole käsiteltävän aiheen ytimessä (2)
- keskustelu ryhmätöiden lomassa (1)

Tehtävän tarkistaminen (1):

- tehtävän tarkistusprosessi (1)

Tunnin aloitusjaksoon sisältyviä omakohtaisia esimerkkejä oli kaksi. Toinen esimerkeistä oli osa koko luokalle yhteisiä ilmoitusasioita ja toinen sisältyi jaksoon, jossa kerrettiin edellisellä tunnilla käsiteltäviä asioita. Valtaosa esimerkeistä sisältyi varsinaiseen opetusjaksoon ja olivat osa jotakin tehtäväjakson osaa. Siitä huolimatta, että esimerkit olivat osa tehtäväjaksoa, saattoivat ne poiketa tunnin agendasta ja olla osa välisekvenssiä.

Aineistostani ei löytynyt tunnin lopetusjaksoon sijoittuvia omakohtaisia esimerkkejä, mutta oman kokemukseni mukaan niitä voi esiintyä myös lopetusjaksoissa. Taustatutkimukseni perusteella henkilökohtaisista asioista keskusteleminen ei rajoitu pelkästään oppitunteihin, sillä asioista puhutaan myös välitunneilla tai kahdenkeskisissä keskusteluissa (Tölkö 2012: 26–27).

Mitä funktioita omakohtaisilla esimerkeillä sitten on oppitunnilla? Ne voivat informoida ja liittyä yhteiseen tiedotusasiaan, herätellä oppilaiden mielenkiintoa ja motivoida tulevaan tehtävään, konkretisoida ja liittää käsiteltävänä oleva aihe oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Oma kokemus voi myös toimia oppilaille esimerkkinä, tarjota muistisäännön tai toimia perusteluna oppiaineen opiskelun tärkeydelle tai esitellylle väitteelle. Se voi toimia vastauksena, olla vastausvihje väärään vastaukseen taikka toimia lisävihjeenä tilanteessa, jossa kukaan ei vastaa opettajan kysymykseen. Omakohtaiset esimerkit auttavat myös muistamaan ja ymmärtämään paremmin käsiteltäviä asioita. Lisäksi omakohtaiset esimerkit vaikuttavat vuorovaikutussuhteen laatuun pääasiallisesti positiivisessa mielessä: ne luovat huumoria, tasoittavat hierarkkisuuutta, tukevat oppilaiden aktiivisuutta ja synnyttävät myönteistä ja avointa ilmapiiriä.

5.3 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusroolit

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusroolien tarkastelun lähtökohtana on se, että roolit ovat hierarkkiset. Oppilas on hierarkiassa alempana ja hänelle on jäänyt vuorovaikutuksessa perinteisesti vastaanottajan rooli (esim. Keravuori 1988). Useissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että oppilaalla on nykyaikaisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa huomattavasti aktiivisempi rooli ja mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen muullakin tavalla, kuin vain vastaamalla opettajan kysymyksiin tai noudattamalla opettajan ohjeita (esim. Tainio 2007a: 50–51). Mielenkiintoisia jatkotutkimuksen kohteita olisivatkin esimerkiksi oppilaiden esittämät erilaiset arvioinnit, oppilaiden opettajaan kohdistama kiusoittelu taikka oppilaiden esittämät käskyt.

Havaintojeni perusteella oppilaat osallistuvat vuorovaikutukseen myös

- esittämällä kysymyksiä
- ottamalla vuoroja oma-aloitteisesti
- käskemällä
- arvioimalla
- kiusoittelemalla
- keskeyttämällä ja puhumalla päällekkäin.

Oppilaat voivat asettua opettajan agendaan vastaan esimerkiksi:

- vastaamalla tahallaan väärin
- vastustamalla työrauhavuoroja
- toimimalla sääntöjen vastaisesti (esim. kännykän käyttö tunnilla, myöhästyminen)
- kyseenalaistamalla koko oppiaineen mielekkyyden tai tulevan tehtävän
- käyttämällä provosoivaa kieltä.

Lisäksi oppilaat voivat vaikuttaa agendan toteutumiseen

- jatkamalla aiheesta, joka on opettajan toimesta käsitelty loppuun
- tuottamalla vuoron, joka ei liity meneillään olevaan toimintaan tai topiikkiin.

Vaikka onkin todettu, etteivät perinteiset roolit enää toteudu nykyaikaisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa, on esimerkiksi oppilaiden kysymyksiä tai oma-aloitteisia vuoroja lähestytty edelleen vuorottelujäsennyksen rikkomuksina (esim. Tainio 2005). Oppilaiden esittämiä kysymyksiä ja oma-aloitteisia vuoroja esiintyy kuitenkin oppitunneilla niin paljon, että mielestäni niitä ei voida pitää enää oppilaan rooliin kuulumattomana toimintana. Rooleja olisi hedelmällisempää lähestyä siitä näkökulmasta, miten toiminta koetaan vuorovaikutuksessa. Eri käytänteitä voidaan pitää hyväksyttävänä silloin, kun toiminta ei aiheuta ongelmia vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi huumorin varjolla voidaan ottaa käyttöön sellaisia vuorovaikutuksellisia resursseja, jotka muutoin aiheuttaisivat ongelmia vuorovaikutuksessa.

Vuorottelukäytänteiden rikkomusten tarkastelussa huomio on usein kiinnittynyt juuri oppilaiden toiminnan tarkasteluun. Mielestäni myös opettaja voi rikkoa käytänteitä valta-asemastaan huolimatta, sillä ei ole ongelmatonta esimerkiksi asettua voimakkaasti oppilasta vastaan ja tyrmätä tämän mielipiteitä tai lähteä mukaan väitteilyyn oppilaan kanssa. Toisaalta opettajan valta-asema on juuri se, joka tekee opettajan toiminnan oikeutetummaksi. Eräs jatkotutkimuksen aihe olisikin tutkia, millä tavoin opettajat rikkovat tunneilla vuorottelukäytänteitä.

Vaikka oppilailla näyttäisi olevan käytössään samat keinot osallistua vuorovaikutukseen kuin opettajallakin, on opettajalla keskustelussa selkeä valta-asema, sillä hän on se, joka viime kädessä päättää keskustelun kulloisestakin suunnasta. Tämä näkyy keskustelussa esimerkiksi siinä, että vaikka opettaja sallisi sivupolku keskustelut tai oppilaiden vuorot, päättää hän lopulta, koska keskustelussa palataan takaisin päälinjalle. Opettajan valta-asemaa tai auktoriteettia ei voida lähestyä siitä näkökulmasta, kuinka perinteisinä oppilaan ja opettajan roolit ilmenevät, sillä havaintojeni mukaan perinteiset roolit eivät ole suoraan verrannollisia opettajan auktoriteettiasemaan. Vaikka oppitunneilla saattaisikin esiintyä runsaasti oppilaiden vuorottelukäytänteiden ”rikkomuksia”, ei se aina merkitse opettajan tai agendan vastustamista. Mitä ongelmattomampaa vuorovaikutus on mahdollisista rikkomuksista huolimatta, sitä paremmin sekä opettaja että oppilaat ovat asettuneet omiin institutionaalisiin rooleihinsa. Tällöin opettaja ja oppilaat jakavat saman päämäärän. Mielestäni luokassa vallitsee tällöin pedagoginen auktoriteettisuhde, jolle on tunnusmerkkistä toimiva opettajan ja oppilaan välinen aito vuorovaikutussuhde (pedagogisesta auktoriteettisuhteesta ks. Harjunen 2002).

Harjusen (2002: 467) mukaan opettajan ammatti on ennen kaikkea vuorovaikutteista ihmissuhdetyötä, missä vuorovaikutuksen tavoitteena voidaan pitää juuri tällaisen pedagogisen auktoriteettisuhteen rakentamista. Toimiva vuorovaikutussuhde vaatii tietyn etäisyyden ja arvostuksen, minkä vuoksi opettaja ja oppilaat toimivat eri asemista käsin, vaikka tekisivätkin yhteistyötä. Roolien epäsymmetrisyys toimii luokkahuoneessa opetuksen mahdollistajana. (Mts. 464.)

5.4 Lopuksi

Kun aloitin tutkielman tekemisen, osasin jo ennakkoon olettaa tekemäni taustatutkimuksen (Tölkö 2012) sekä omien kokemusteni perusteella, että tutkimani ilmiö on tutkimuskohteena laaja ja monimuotoinen. Olin havainnut, että opettajien kertomat asiat saattavat käsitellä hyvin erilaisia asioista ja liittyä erilaisiin oppituntitilanteisiin. Kuitenkin analyysia tehdessäni yllätyin siitä, miten rikkaana luokkahuonevuorovaikutus ja sen käytänteet näyttäytyivät tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä käsin. Tämä monimuotoisuus osoittautui myös haasteeksi, sillä jouduin pureutumaan tarkemmin moniin luokkahuonevuorovaikutuksen ilmiöihin. Lähestymistapani poikkeaa jossain määrin perinteisestä luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimisesta, jossa on tyypillisesti tutkittu jotakin tiettyä kielellistä toimintaa, kuten sitä, miten oppitunneilla kysytään tai otetaan kantaa tai miten esimerkiksi erilaiset sekvenssit rakentuvat. Vaikka laajuus toi mukanaan omat haasteensa ja jouduin pohtimaan aiheen rajausta, teki se samalla tutkielman tekemisestä myös mielenkiintoista.

Olen tutkielman kirjoittamisen aikana suorittanut opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvät opetusharjoittelut sekä toiminut reilun vuoden ajan yläkoulussa laaja-alaisena erityisopettajana. Tutkimusaiheeni onkin kulkenut mukana myös arkipäivässä, ja olen peilannut lukemaani tutkimuskirjallisuutta sekä analyysiani omiin kokemuksiini ja havaintoihin. Vuorovaikutus on toiminut myös toisin päin, sillä olen tosinaan pysähtynyt pohtimaan arkipäivän tilanteita luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta käsin. Olen myös konkreettisesti törmännyt tutkimaani ilmiöni opetustilanteissa ja ”elänyt” sitä, kun olen kertonut oppilaille oma-aloitteisesti itsestäni tai he ovat kysyneet minulta jotain henkilökohtaista. Lisäksi opetusharjoittelu tarjosi mahdollisuuden päästä

seuraamaan muiden opettajien ja harjoittelijoiden tunteja, ja silloin tällöin kuulemaan tunnin pitäjien omia tarinoita.

Koska tutkimani ilmiö on osa käytännön työtäni ja valottaa luokkahuonevuorovaikutuksen käytänteitä monesta näkökulmasta, koen tutkielman tekemisen vaikuttaneen siihen, millainen opettaja minusta on kasvamassa. Se on myös saanut minut pohtimaan vuorovaikutusta ja rooleja uudella tavalla ja on tarjonnut hyödyllistä tutkimustietoa opettajan työn tueksi. Toivon, että tutkielmani valottaisi myös muille luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuutta ja saisi pohtimaan opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen laatua. Keskusteluanalyyttinen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus tarjoaa välineitä vuorovaikutussuhteen tarkasteluun ja tekee näkyväksi vuorovaikutuksen käytänteitä. Kun käytänteet ovat näkyviä, voi niihin kiinnittää paremmin huomiota ja kehittää vuorovaikutusta kohti sellaista tilaa, jossa oppilaiden on mahdollisimman hyvä oppia. On kuitenkin muistettava, että jokaisella opettajalla on oma tapa olla läsnä vuorovaikutuksessa sekä luoda kontakti oppilaisiin – oma tapa luoda pedagoginen auktoriteetti.

LÄHTEET

AEBLI, HANS (1991): *Opetuksen perusmuodot*. Suom. Unto Sinkkonen. Helsinki: WSOY.

AUVINEN, JONNA (2001): ”Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita”. Tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokalla. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

CANDELA, A. (1999): Students’ power in classroom discourse. s. 139–163. *Linguistics and education*.

CARTER, K. – DOYLE, W. (2006): Classroom management in early childhood and elementary classrooms. Teoksessa C. M. Evertson – C. S. Weinstein (toim.): *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. s. 373–406. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

DREW, PAUL – JOHN HERITAGE (1992): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge university Press.

HAAKANA, MARKKU – LAURA VISAPÄÄ (2005) Tuttu tv:stä. Fakta homman äänet keskustelun keinona. Teoksessa Markku Haakana – Jyrki Kalliokoski (toim.): *Refleointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS.

HAAKANA, MARKKU (1996): Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. Teoksessa Auli Hakulinen (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. s. 141–172. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja.

HAKULINEN, AULI (1982): Itse-sanan merkityksestä ja käytöstä. s. 43–57. *Virittäjä* 43.

- (1997): Vuorottelujäsennys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- (1982): Itse-sanan merkityksestä ja käytöstä. s. 43–57. *Virittäjä* 43.
- (2001): On some uses of the discourse particle *kyllä* in Finnish conversations. s. 171–198. *Studies in Interactional Linguistics*. Vuosikerta 10. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

HALONEN, MIA – SARA ROUTARINNE (toim.) (2001): *Keskustelunanalyysin näkymiä*. Kieli 13. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- HARJUNEN, ELINA (2002): *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Oteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- HEINONEN, MARI (2002): *Ni(in), ni tota ja tota ni* paluun merkkeinä puhelinkeskusteluissa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- HIETALA, MIINA (2012): Kielellisen vaihtelun muutos luokkahuoneessa. Pitkittäistutkimus lapualaisesta alakoulusta vuosina 2008–2012. Käyttäytymistieteellisen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – PIRKKO REMES – PAULA SAJAVAARA (2003): *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- HURTIG, MARJUT (2012): ”Hetimitä ku mun silimä välttää”. Opettajan puheen tilanteisen vaihtelun merkitys oppituntidiskurssissa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- JOUTSENO, JUTTA (2007): Tehtäväjaksujen ongelmien käsittely. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. s. 181–209. Helsinki: Gaudeamus.
- KANSANEN, PENTTI – KARI UUSIKYLÄ (1981): *Opetuksen tavoitteellisuus ja yhteissuunnittelu*. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita 4.
- KARVONEN, KATRI (2007): Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 119 – 138. Helsinki: Gaudeamus.
- KERAVUORI, KYLLIKKI (1988): *Ymmärräntö tarkoitukses. Tutkimus diskurssiroleista ja -funktioista*. Helsinki: SKS.
- KLEEMOLA, SARI (2007): Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- LAHDES, ERKKI (1986): *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- (1997): *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- LAITINEN, LEA (2005): Nollapersoona. s. 337–358. *Virittäjä* 99.
- LAPPALAINEN, HANNA – LIISA RAEVAARA (toim.) (2009): *Kieli kioskilla: Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Helsinki: SKS.
- LAPPALAINEN, HANNA (2005): Referointi ja variaatio. Sitaatit yksilöllisen variaation kuvastimina ja resursseina. Teoksessa Markku Haakana – Jyrki Kalliokoski (toim.): *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS.

LAURY, RITVA (1996): Sen kategoriasta – onko suomessa jo artikkeli? s. 162–181. *Virittäjä* 100.

LEHTIMAJA, INKERI (2007): Viittaaminen ja tehtäväjaksujen siirtymäkohdat. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.

-(2012): *Puheen suuntia luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppilaat osallistujina suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos

LEHTINEN, ESA (2002): *Raamatun puhuttelussa. Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkiskelussa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

LEMKE, JAY L. (1993): Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. s. 213–245. *Text* 13.

LERNER, GENE (1993): Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. s. 213–245. *Text* 13 (2).

LOPS = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

MACBETH, DOUGLAS H. (2004): The relevance of repair for classroom correction. s. 703–736. *Language in Society* 33 (5).

MALMBERG, R. (1976): Opettajan rooli muuttuvassa yhteiskunnassa ja koulussa. *Opettaja* 71.

McHOUL, ALEXANDER W. (1978): The organizations of turns at formal talk in the classroom. s. 183–213. *Language in Society* 7 (2).

- (1990): The organizations of repair in classroom talk. s. 349–377. *Language in Society* 19 (3).

MEHAN, HUGH (1979): *Learning lessons Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.

- (1985): The structure of classroom discourse. Teoksessa Teun A. van Dijk (toim.) *Handbook of Discourse Analysis, vol 3: Discourse and Dialogue*. s. 119–131. Orlando: Academic Press.

MÄNNISTÖ, SARI (2002): Tietääkö kukaan? Kysymyssekvenssi opetusdiskurssissa. Suomen kielen Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

NIEMELÄ, NINA (2008): *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Väitöskirja. Acta Wasaensia 194. Språkvetenskap 39.

NIKULA, TARJA (2007): The IRF-pattern and space for interactions: observations on CLIL and EFL classrooms. Teoksessa Christiane Dalton-Puffer & Ute Smith (toim.): *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. s. 179–204. Frankfurt, Wien: Peter Lang.

NUOLIJÄRVI, PIRKKO – LIISA TIITTULA (2000): *Televisiokeskustelun näyttämölä.* Televisioinstitutionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa. Helsinki: SKS.

PAATTINEN, PAULIINA (2009): Diskurssiroolien asymmetria nykyaikaisessa luokkahuonepuheessa. Suomen kielen Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

PAUNONEN, HEIKKI – MARJATTA PAUNONEN (2002): *Tsennaaks Stadii, bonjaaks slangii. Stadin slangin suursanakirja.* Helsinki: WSOY.

PERÄKYLÄ, ANSSI (1997): Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.

POPS = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

PUTKONEN, SANNA (2001): Kahden maailman välissä. Kiusoittelu ja siihen vastaa-
minen kolmen tytön kasvokkaiakeskustelussa. Teoksessa Mari Heinonen – Petra Kor-
honen – Mirka Mäntylä – Sanna Putkonen – Liisa Tainio (toim.): *Keskustelun kuosit.* s.
197- 217. Kielen opissa 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja.

RAEVAARA, LIISA – JOHANNA RUUSUVUORI – MARKKU HAAKANA (2001):
Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa Johanna Ruusuvuori –
Markku Haakana – Liisa Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskuste-
lunanalyttisia tutkimuksia.* Helsinki: SKS.

RAEVAARA, LIISA (1989): No – vuoronalkuinen partikkeli. Teoksessa Auli Hakuli-
nen (toim.): *Suomalaisen keskustelun keinoja I.* s. 147–161. Kieli 4. Helsingin yliopis-
ton suomen kielen laitoksia.

- (1997): Vierusparit – Esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Liisa Tainio
(toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.

RAINIO, K. – K. HELKAMA (1974): *Sosiaalipsykologian oppikirja.* Porvoo: WSOY.

RISTEVIRTA, JONNA (2007): Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot
oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkö-
kulmana keskustelunanalyysi* s. 241–260. Helsinki: Gaudeamus.

RISTONEN, TARMO (2009): *No ni(in)* -partikkeliketju ja intonaatio merkityksen ra-
kentajina. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-
ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

RUUSKANEN, LAURA (2007): Suomenoppija vastapolulla – opetussyklin toteutumi-
nen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta
luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 90–118. Helsinki: Gaudeamus.

SAANILAHTI, MARJA (1990): Huomioita puheen murteellisuustason vaihtelusta haastattelutilanteessa. Teoksessa Marja Saanilahti – Kari Nahkola (toim.): *Kielen vaihtelu ja puhujan valinnat. Tutkimuksia virtolaisten kielenkäytöstä, murteentuntemuksesta ja kielellisistä asenteista*. s. 39–82. Virtain tutkimuksia 7. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.

SAARES, EEVA (2013): Pedagogisesti toimivat tehtävänannot luokkahuonevuorovai-
kutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

SACKS, HARVEY – EMANUEL A. SCHEGLOFF – GAIL JEFFERSON (1974): A
simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. s. 696–735.
Language 50.

SAHARINEN, KATARIINA (2007): Huumoria koulussa. Kiusoittelevuorovai-
kutusta oppilaan virheisiin. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovai-
kutusta luokka-
huoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. s. 261–287. Helsinki: Gaudeamus.

SEEDHOUSE, PAUL (2004): *The interactional architecture of language classroom: a
conversation analytic perspective*. Oxford: Blackwell.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA (1997a): Vuorovai-
kutusta paperilla. Teoksessa Liisa Tainio
(toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

- (1997b): Osallistumiskehikko. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin
perusteet* s. 156–176. Tampere: Vastapaino.

SCHEGLOFF, EMANUEL A. – HARVEY SACKS (1973): Opening up closings. s.
289–327. *Semiotica* 7.

SORJONEN, MARJA-LEENA – ANSSI PERÄKYLÄ – KARI ESKOLA (2001): *Kes-
kustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.

SORJONEN, MARJA-LEENA – LIISA RAEVAARA (2006): *Arjen asiointia. Keskus-
teluja Kelan tiskin äärellä*. Helsinki: SKS.

SORJONEN, MARJA-LEENA (1989): Vuoronalkuiset konnektorit: *mutta*. Teoksessa
Auli Hakulinen (toim.): *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. s. 162–194. Kieli 4. Helsin-
gin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja.

- (1997): Korjausjäsenitys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin pe-
rusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.

TAINIO, LIISA (toim.) (1997): *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

- (2005): Luokkahuoneen vuorottelujäsenityksen rikkomiset. Teoksessa Leena Kuure
– Elise Kärkkäinen – Marja Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta* –

Language and social action. s. 179–192. AFinLA:n vuosikirja 2005. AFinLA:n julkaisu 63.

- (2007a): Miten tutkia luokkahuonevuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- (toim.) (2007b): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino.

TARMONEN, RISTO (2009): *No ni(in)* -partikkeliketju ja intonaatio merkityksen rakentajina. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

TENGBERGEN, MARIA (2012): Kantaa ottava opettaja – Tapaustutkimus arvioinnin funktioista luokkahuoneessa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

TURKIA, NIINA (2007): Pienryhmäkesustelun toimintajaksot. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 210–238. Helsinki: Gaudeamus.

TÖLKKÖ, HENNA (2012): Opettajat kertomassa henkilökohtaisista asioistaan. Seminaarityö. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

UUSIKYLÄ, KARI – PÄIVI ATJONEN (2005): *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

VEPSÄLÄINEN, MARI (2007): Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 156–177. Helsinki: Gaudeamus.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>.

Liite: Litterointimerkit

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
sa-	sana jää kesken
↑	sävelkorkeuden nousu
↓	sävelkorkeuden lasku
> <	nopeampi tempo
< >	hitaampi tempo
:	äänteen venyminen
<u>allev</u>	painottaminen
KAPITA	voimakkaampi ääni
◦ ◦	hiljaisempi ääni
£ £	hymyilevä ääni
@ @	äänensävyyn muutos
# #	nariseva ääni
(.)	hyvin lyhyt tauko
(0.5)	tauon pituus, tässä 0,5 sekuntia
hh .hh	ulos- ja sisäänhengitys
.mt	maiskausääne
j (h)oo	sana lausuttu nauraen
[]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
=	vuorojen välissä ei taukoa
(--)	puheesta ei saa selvää
()	puheenvuoro on epäselvästi kuultu
(())	litteroijan huomautuksia

opp?	puhujan tunnistaminen epäselvää
opp	oppilas poika
oppt	oppilas tyttö

Olen merkinnyt litteraatioon opettajan esittämät henkilökohtaisia asioita sisältämät vuorot **lihavoimalla** sekä → -merkin avulla.