

**Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertominen
yläkoulun erityisopetuksessa**
Sofia Vuollo

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vuollo, Sofia. 2017. Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertominen yläkoulun erityisopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.

Vaikka opettajien on havaittu käyttävän suurimman osan opetuksestaan oppimateriaalin käsittelyyn, he jakavat myös henkilökohtaista tietoa itsestään, kertovat kokemuksiaan ja ilmaisevat henkilökohtaisia mielipiteitään. Opettajien henkilökohtaisella kerronnalla on havaittu olevan monenlaisia myönteisiä vaikutuksia oppimiseen sekä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tehtäviä opettajan henkilökohtaisella kerronnalla on yläkoulun erityisopetuksen luokkahuonekeskusteluissa sekä miten oppilaat vastaavat opettajan kerrontaan.

Tutkimuksen aineisto koostui kahden yläkoulun erityisopetusryhmän opituntien videoinneista (N=20) sekä niistä tehdyistä litteraateista. Aineisto analysoitiin keskusteluanalyttisesti. Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnalle muodostui kuusi funktiota, joita olivat opetettavan aiheen havainnollistaminen, käsitteen konkretisointi, argumentointi, kuulumisten vaihtaminen, samaistumiskohteen tarjoaminen sekä palautteen antaminen. Oppilaat vastasivat opettajan kerrontaan joko kerrontaa edistämällä, mukana kertomalla, omista kokemuksista kertomalla tai minimipalauteella.

Tutkimus osoitti opettajan henkilökohtaisella kerronnalla olevan kaksi päätehtävää: oppilaiden oppimisen ja ymmärtämisen parantaminen sekä opettaja-oppilassuhteen luominen ja ylläpito. Lisäksi opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronta ilmeni olevan vuorovaikutuksellista ja oppilaita osallistavaa toimintaa. Jatkossa tarvitaan lisää tutkimusta kerronnan vuorovaikutellisuudesta.

Asiasanat: Henkilökohtainen kerronta, opettaja, luokkahuonevuorovaikutus, kertomus, keskusteluanalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NARRATIIVINEN OPPIMISKÄSITYS	8
	2.1 Narratiivisen opettamisen pääpiirteet	8
	2.2 Kerronta osana vuorovaikutusta	9
3	OPETTAJA HENKILÖKOHTAISTEN KOKEMUSTENSA KERTOJANA	13
	3.1 Henkilökohtaisen kerronnan käsite	13
	3.2 Itsestä kertomisen tavat	14
	3.3 Opettajan henkilökohtaisen kerronnan tehtävät.....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	4.1 Tutkimuksen osallistujat ja aineisto	21
	4.2 Keskustelunanalyysi analyysimenetelmänä	22
	4.3 Tutkimuksen luotettavuus	29
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	31
5	TULOKSET	33
	5.1 Opettajan henkilökohtaisen kerronnan funktiot.....	33
	5.1.1 Opetettavan aiheen havainnollistaminen	34
	5.1.2 Käsitteen konkretisointi.....	38
	5.1.3 Argumentointi	40
	5.1.4 Kuulumisten vaihtaminen	44
	5.1.5 Samaistumiskohteen tarjoaminen.....	48
	5.1.6 Palautteen antaminen	51

5.2 Opettajan kerrontaan vastaaminen	55
5.2.1 Opettajan kerronnan edistäminen	56
5.2.2 Yhdessä kertominen.....	57
5.2.3 Oppilaan oma kerronta	59
5.2.4 Minimipalaute.....	61
6 POHDINTA.....	63
6.1 Tulosten tarkastelu	63
6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	67
LÄHTEET	69
LIITTEET.....	79
Liite 1. Keskusteluanalyttiset litterointimerkit.....	79

1 JOHDANTO

Oppitunti on vuorovaikutuksellinen tilanne ja opetuksensa lomassa opettaja kertoo tai luo uusia kertomuksia ja opettaa niiden kautta (Yrjänäinen & Ropo 2013; Vepsäläinen 2007). Opettajat kertovat lisäksi oppitunneilla omia elämäkokemuksia ja henkilökohtaisia kokemuksiaan (Cayanus & Martin 2008; Burns & Myhill 2004; Yrjänäinen & Ropo 2013) sekä käyttävät huumoria osana opetustaan (Downs, Javidi & Nussbaum 1988). Toimivan ja vuorovaikutuksellisen luokkahuonevuorovaikutuksen luominen edellyttääkin opettajilta oppilaiden motivointia luovilla ja kekseliäillä tavoilla (Montalbano & Ige 2011; Burns & Myhill 2004). Parhaimmillaan opettajan kerronta voi saada aikaan sosiaalisia, persoonallisia ja opetuksellisia hyötyjä (Khimji & Maunder 2012).

Opettajien omien kertomusten kertominen oppitunneilla on ollut aina osa opettajan toimintaa (Clark & Rossiter 2008) ja se on toimiva työväline opetuksessa (Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015; Cayanus 2004). Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertominen (teacher self-disclosure) oppitunneilla on tärkeä osa luokkahuonevuorovaikutusta (Cayanus & Martin 2008; Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015), jota voi käyttää opetuksen tukena sekä välineenä luomaan ja ylläpitämään opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (Cayanus 2004; Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015).

Aiempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että opettajan kannattaa kertoa itsestään oppitunneilla (esim. Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015). Henkilökohtaisten kokemustensa kertomisen avulla opettaja voi parantaa opetuksensa tehokkuutta (Cayanus 2004) ja selkeyttä (Cayanus & Martin 2008), lisätä uskottavuuttaan (Myers, Brann & Members of Comm 600 2009; Katadae 2008) sekä luoda luottamus oppilaisiin (Katadae 2008). Henkilökohtaisten kertomusten avulla opettaja voi selkeyttää opittavaa asiaa, tarjota tosielämän tai käytännön esimerkkejä sekä saada paremmin oppilaiden huomion (Cayanus ym. 2009; Nelson 2011; Rymes 2003). Henkilökohtaisten kokemusten kerronta on myös keino opettajalle lisätä vaihtelevuutta ja joustavuutta opetukseen (Cayanus 2004). Kun kerrontaa käytetään asianmukaisesti, se voi parantaa op-

pilaan tehokasta oppimista sekä mielenkiintoa ja motivaatiota opittavaa kohtaan (Cayanus & Martin 2008; Myers ym. 2009; Downs, Javidi & Nussbaum, 1988). Henkilökohtaisten kokemusten kertomisen avulla voidaan siis osaltaan aikaansaada myönteisiä oppimistuloksia (Myers ym. 2009; Cayanus & Martin). Kun opettaja jakaa henkilökohtaisia kertomuksia itsestään, oppilaiden on havaittu kokevan opetuksen sisältö merkitykselliseksi (Cayanus & Martin 2008).

Opettajan henkilökohtainen kerronta luokassa voi olla palkitsevaa, kun se toteutuu turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä (Montalbano & Ige 2011). Opettajan kerronnan on tärkeä olla soveltuvaa sekä määrältään että käytötarkoitukseltaan, jotta se olisi oppilaiden oppimisen kannalta hyödyllistä (Myers ym. 2009). Kun opettaja kertoo itsestään opetuksen kannalta keskeisiä ja asianmukaisia asioita, hän myös edesauttaa viihtyisän ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä (Goodboy ym. 2014; Allen & Court 2009) ja opettajan kerronnalla on siten tärkeä osa opettaja-oppilassuhteen ylläpitämisessä (Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015). Lisäksi opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronta kannustaa myös oppilaiden omaan kerrontaan (Baskerville 2011; Clark & Rossiter 2006; Zhang ym. 2008; Farani & Fatemi 2014; Katadae 2008).

Vaikka opettajan henkilökohtainen kerronta on siis toimiva työväline opetuksessa (Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015), jätetään se usein huomiotta (Cayanus 2004; Cayanus & Martin 2008; Ejsing 2007; Katadae 2008; Keehn 2015). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerrontaa, jolla on tutkimuksissa huomattu olevan monenlaisia myönteisiä vaikutuksia oppimisympäristöön, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, oppilaan oppimiseen kuten myös opettajan omaan oppimiseen. Opettajan henkilökohtaista kerrontaa oppitunnilla on tutkittu aiemmin useista eri näkökulmista. Tutkimukset painottuvat yleisesti opettajan henkilökohtaiseen kertomiseen, kerronnan luonteeseen (mm. määrä, relevanttius, hyväksyttävyyys) ja opettajan henkilökohtaisen kerronnan hyötyihin ja haittoihin. Pääpaino on kuitenkin ollut korkeakoulujen opettajissa ja oppilaissa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerto-

mista yläkoulun erityisopetuksessa ja pääpaino on opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia tehtäviä opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnalla on yläkoulun erityisopetuksen luokkahuonekeskusteluissa?
2. Miten oppilaat vastaavat opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerrontaan?

2 NARRATIIVINEN OPPIMISKÄSITYS

2.1 Narratiivisen opettamisen pääpiirteet

Narratiivisuutta eli kerronnallisuutta pidetään uniikkina tapana rakentaa identiteettiä ja todellisuutta (Georgakopoulou 2007, 14; Fraser 2004; Clark & Rossiter 2006; Goodson ym. 2010, 132). Yksilöt rakentavat elämäänsä jatkuvana ja muokkautuvana kertomuksena, jonka tavoitteena on rakentaa uudelleen elämää sekä käsitystä itsestä ja identiteetistään (Clark & Rossiter 2008; McAdams 2005; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Tulkitessaan elämänsä tapahtumia, ihminen luo tapahtumille merkityksiä ja kokoaa merkityksistä koostuvia kertomuksia eli narratiiveja (Yrjänäinen & Ropo 2013; Hänninen 1999; Clark & Rossiter 2006; Bamberg & Georgakopoulou 2008; Bruner 1991). Nämä elämäntarinat ilmaisevat yksilön identiteettiä, sillä kertomalla kokemuksen tai tarinan, jaamme samalla osan itsestämme (Clark & Rossiter 2006; Georgakopoulou 2007, 14; McAdams 2008). Kertomalla itsestään yksilö jakaa kokemuksiaan, saa jäsenyksilleen sosiaalista vahvistusta, reflektoi toimintaansa (McAdams 2008) sekä tekee ymmärrettäväksi elämänsä syy- ja seuraussuhteita (Hänninen 1999).

Narratiivisessa oppimiskäsityksessä kertomukset ja tarinat otetaan opettamisen ja oppimisen keskiöön (Clark & Rossiter 2008; Keehn 2015; Bruner 1991). Kertomusten avulla voidaan luoda merkitystä elämälle sekä luoda henkilökohtainen suhde opittavaan asiaan (Goodson, Biesta, Tedder & Adair 2010, 133; Yrjänäinen & Ropo 2013). Narratiivinen oppiminen on merkityksiä rakentavaa ja luovaa toimintaa, jonka päämääränä on merkitysten koostaminen kertomuksiksi (Yrjänäinen & Ropo 2013). Narratiivisuuden pääpainon ollessa merkitysten rakentamisessa ei ole ihme, että narratiivinen näkökulma on liitetty mukaan pedagogisen käytännön ja teorian luomiseen (Clark & Rossiter 2006). Narratiivinen oppiminen koostuu kahdesta ulottuvuudesta, joita ovat tarinoiden kautta oppiminen ja oppimisprosessin käsitteellistäminen. Kertomusten kautta oppiminen on monitahoinen prosessi, joka sisältää monta osaa: kuultu-

jen, kerrottujen ja tunnistettujen kertomusten kautta oppimisen. (Clark & Rossiter 2008.) Oppimista voikin tapahtua niin kertomuksesta itsestään kuin kertomisesta toimintana (Goodson ym. 2010, 127; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa luomaan merkityksiä ja yhteyksiä kuulujen kertomusten ja oppilaan oman elämän välillä (Clark & Rossiter 2008; Fraser 2004) sekä kannustaa oppijaa kohti itsenäistyvää merkitysten rakentamista ja omien kertomusten muodostamista (Yrjänäinen & Ropo 2103). Opittavan tiedon lisäksi narratiivisen opettamisen tavoitteena onkin oppijan toimintakyvyn kehittäminen (Yrjänäinen & Ropo 2013). Opettajan kertomat kertomukset voivat tuoda oppilaan mieleen heidän omia kokemuksiaan ja siten kertomusten kokemuksista tulee oppilaille todellisia (Clark & Rossiter 2008; Milner 2008). Kertomusten ymmärtämisen kautta oppilaat käsittävät, että he ovat itsekin kertovia yksilöitä (Clark & Rossiter 2006) ja kertomuksia itse kertomalla oppilaasta tulee vastaanottajan sijaan aktiivinen tekijä (Clark & Rossiter 2008).

Narratiivinen opettaminen vaatii narratiivisuuden luonteen ymmärtämistä ja tiedostamista (Yrjänäinen & Ropo 2013; Clark & Rossiter 2006). Yrjänäisen ja Ropon (2013) mukaan narratiivisen opettamisen ja oppimisen taustalla toimii neljä pääkysymystä: kenelle, mitä, miksi ja miten. Samat kysymykset koskevat sekä opettajaa että oppilasta. Opettajalle on tärkeää ymmärtää, mitä ja kenelle hän opettaa. Oppijalla sen sijaan tulisi olla ymmärrys siitä, mitä ja miksi ollaan oppimassa. Lisäksi olennaista on näkemys siitä, miten opettaja käyttää narratiiveja opetuksessaan. (Yrjänäinen & Ropo 2013.) Lisäksi narratiivisen opettamisen toteuttamisessa on tärkeää kertomiseen kannustava ilmapiiri sekä yhteiset säännöt. Kertomusten mukaanotto opetukseen vaatii siis sensitiivisyyttä ja tarkkaa suunnittelua. (Clark & Rossiter 2006; McVee 2004.)

2.2 Kerronta osana vuorovaikutusta

Kertomus on erityisesti ihmiselämän tapahtumien jäsentämiseen liittyvä ajattelumuoto, jonka avulla ihminen luo järjestystä jo tapahtuneisiin kokemuksiinsa ja tekee epätavanomaisen ymmärrettäväksi itselleen (Hänninen 1999; Bruner

1991). Kertomus on merkitykseltään ja tarkoitukseltaan relevantti tapa raportoita, ymmärtää ja jäsentää elettyä kokemusta (Hyvärinen 2007; Bamberg & Georgakopoulou 2008; Bruner 1991). Se on tapa kerrata menneitä tapahtumia (Bruner 1991), sitoa kertomus meneillä olevaan tilanteeseen ja siten se vaikuttaa myös nykyhetkeen (Niemi 2013). Kertomusten avulla yksilö yhdistää asiat, joita ei vielä ymmärrä kokonaisuudeksi, jonka avulla hän voi ymmärtää asian uudella tavalla (Clark & Rossiter 2008; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Kertomus esitetään yleisimmin imperfektissä kuvaten menneitä tapahtumia (Hänninen 1999; Georgakopoulou 2007, 47) ja se voi olla luonteenomaisesti jonkun tarinan-kerronnan muodon kaltainen, esimerkiksi komedia tai tragedia (Bruner 1991).

Labov (1972, 363) määrittelee kertomuksen sisältävän kuusi eri osaa, joita ovat tiivistelmä, orientaatio (aika, paikka, henkilöt), mutkistuva toiminta, arviointi, tulos ja lopetus. Nämä kertomuksen osat etenevät pääasiassa strukturaalisesti, mutta kaikissa tarinoissa ei ole kaikkia osia. Gubrium ja Holstein (1998) kuitenkin toteavat, että kertomukseen on sisällyttävä vähimmillään ainakin alku, juoni ja loppu. Routarinteen (1998) mukaan kerronta kokonaisuutena koostuu perinteisesti johdantosekvenssistä, kerrontasekvenssistä ja vastaanottosekvenssistä. Järjestys löytyy useimmista kertomuksista, mutta ei aina etene säännönmukaisesti (Routarinne 1998; Goodwin & Heritage 1990).

Vaikka kertomuksessa usein monta osaa, ei esimerkiksi spontaanissa kerronnassa näin useinkaan aina ole (Labov 1972, 370). Jotkut tarinat koostuvat useasta osasta, kun taas jotkut tarinat voivat olla lyhyitä, kuvailevia ja itsessään valmiita pieniä kertomuksia (Goodson ym. 2010, 127; Georgakopoulou 2007; Bamberg & Georgakopoulou 2008; Georgakopoulou 2010). Samoin kuin muutkin tarinat, pienet kertomukset luovat ja esittävät linkkejä osallistujien menneisiin ja tuleviin vuorovaikutustilanteisiin (Georgakopoulou 2007, 40, 148; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Ulkopuoliselle tarinat voivat kertoa "ei mistään", mutta kertojalle niillä on merkitys, sillä pienet kertomukset voivat näyttää palasia yksilön identiteetin rakentumisesta, jotka muuten saattaisivat jäädä huomaamatta (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Tällaiset tarinat alkavat usein adverbein "kuten", "kerran" tai "esimerkiksi" ja ne kertovat ja esittelevät

tapahtumia yksityiskohtaisesti (Georgakopoulou 2010). Pienet kertomukset voivat kertoa myös lähitulevaisuuden tapahtumista (Georgakopoulou 2007, 40, 73) tai olla argumentteja meneillään olevaan keskusteluun liittyen (Bamberg & Georgakopoulou 2008).

Kertomuksen rakentaminen ja kertominen eivät ole ainoastaan henkilökohtainen prosessi vaan niillä on sosiaalinen luonne (Clark & Rossiter 2008; McAdams 2008) ja kertomus on enemmänkin työväline kuin päämäärä (Bruner 2010; Bruner 1991). Luokkahuoneessa sekä opettaja, että oppilas ovat luomassa merkityksiä opittavasta asiasta (Yrjänäinen & Ropo 2013; Tainio 2007b) ja siksi myös kerronta on vuorovaikutuksellinen toimintakokonaisuus, jossa näkyy kuulijan ja kuuntelijan aktiivinen osallistuminen (Routarinne 1998). Koska kertomus tarvitsee tulkitsijan, joka luo merkityksiä (Gubrium & Holstein 1998), kerronta osana vuorovaikutusta on toimintakokonaisuus, jossa ainakin yksi osanottajista ryhtyy kertojaksi ja toinen kuuntelijaksi (Routarinne 1998; Tainio 2007b). Kuuntelijan vastuulla on kertomuksen vastaanottaminen ja siihen vastaaminen (Routarinne 1998) sekä kertomuksen tulkitsijana ja arvioijana toimiminen (Clark & Rossiter 2006; Gubrium & Holstein 1998). Vastaanottajat voivat vaikuttaa tarinan etenemiseen vastaamalla kertojan puhutteluun (Goodwin & Heritage 1990), sillä kerronta ei ole vain yksittäinen puheenvuoro vaan voi koostua useista vuoroista ja kertojia voi olla useampiakin (Niemi 2013). Keskustelun osanottajat tekevät tilaa kerronnalle ja osanottajat sopivat, että kerronnan aikana ei mennä normaalin vuorottelujäsenyyksen mukaan (Routarinne 1998; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Kerrontansa välissä kertoja tarjoaa vastaanottajalle tilaisuuksia osoittaa seuraako tämä kertomuksen etenemistä. Kerronnan jälkeen vastaanottaja osoittaa, miten on ymmärtänyt kertomuksen ja hän voi joko hyväksyä tulkinnan tai pyytää täsmentämään kertomusta. Kertojan puheenvuoro voi olla keskeytyksetön, mutta puhuja antaa usein vastaanottajalle tilaisuuksia reagoida kerrontaan ja osoittaa tämän seuraavan kerrontaa. (Routarinne 1998.) Kuulijan palaute voi koostua vähimmillään vain pienestä sanasta, eleestä (Silverman 1998, 155) tai naurusta (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

Vuorovaikutukseen yleisesti vaikuttaa konteksti ja tilannetekijät (Yrjänäinen & Ropo 2013) ja siksi myös kertomuksen ymmärtämiseen vaikuttaa konteksti, jossa se kuullaan (Martin 2000; Routarinne 1998; Georgakopoulou 2007, 14; Tainio 2007a; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Kertomuksia kerrotaankin erilaisissa konteksteissa, tilanteissa ja eri syistä (Goodson ym. 2010, 1). Kertomukset ovat osa sitä paikkaa ja tapahtumaa, missä ne kerrotaan (Georgakopoulou 2007, 12; Clark & Rossiter 2006; Gubrium & Holstein 1998). Varsinaista kertomuksista oppimista tapahtuu, kun oppija ymmärtää yhteyden kertomuksen ja sen kontekstin välillä (McVee 2004; Clark & Rossiter 2008). Tämän seurauksena kuulijat voivat käyttää kuultua kertomusta hyväksi oman elämänsä tulkitsemisessa (Hänninen 1999).

Vaikka kerronta ja kertomus ovat tilannesidonnaisia, ovat ne aina liitettyinä vallalla olevaan kulttuuriin (Georgakopoulou 2007, 14, 148; Khimji & Maunder 2012). Kertomukset ovat kulttuurin tuotteita ja niiden avulla välitetään kokemuksia, käsityksiä sekä yleisiä uskomusjärjestelmiä (Routarinne 1998). Kulttuuri onkin olennainen osa kertomusten ymmärtämistä (Martin 2000). Kertomukset näyttävät ja refleктоivat vallalla olevaa kulttuuria sekä heijastavat ymmärrystä muuttuvasta kulttuurista (McVee 2004; Khimji & Maunder 2012). Kertomukset myös muokkaavat odotuksiamme siitä, kuinka kulttuuri toimii ja kuinka muut ajattelevat (Georgakopoulou 2007, 14).

3 OPETTAJA HENKILÖKOHTAISTEN KOKE- MUSTENSA KERTOJANA

3.1 Henkilökohtaisen kerronnan käsite

Wheeler ja Grotz (1976; 1977) ovat määritelleet henkilökohtaisen kerronnan (self-disclosure) tarkoittavan kaikkea sitä kerrontaa, jota henkilö kertoo itseltään toisille (ks. myös Harris, Derch & Mittal 1999). Kerronnan avulla yksilö tekee vapaaehtoisesti itsensä, ajatuksensa ja tunteensa tunnetuksi toiselle (Greene, Derlega & Mathews 2006; Pearce & Sharp 1973; Vogel & Wester 2003). Itsestä kertomista voidaan pitää ihmisen perustarpeena (Ignatius & Kokkonen 2003).

Opettajan henkilökohtainen kerronta (teacher self-disclosure) tarkoittaa opettajan itsestään kertomista, joka voi joko liittyä opetettavaan aiheeseen tai olla siitä irrallista (Sorensen 1989). Goldsteinin ja Benassin (1994) määritelmän mukaan opettajan henkilökohtaisella kerronnalla tarkoitetaan opettajan itsestään kertomia henkilökohtaisia ja ammatillisia asioita, joita oppilaat eivät voi saada muista lähteistä. Zhang, Shi, Tonelson ja Robinson (2009) sekä Zhang, Shi ja Hao (2009) puolestaan tarkoittavat opettajan henkilökohtaisella kerronnalla opettajan kertomia henkilökohtaisia tietoja, kokemuksia ja näkemyksiä esimerkiksi politiikasta ja uskonnosta. Lisäksi niiden on tarkoitus liittyä heidän mukaansa opetettavaan aiheeseen.

Opettajat käyttävät suurimman osan opetusajastaan opetusmateriaalin käsittelemiseen, mutta heidän on myös havaittu jakavan henkilökohtaista tietoa itsestään, kertovan kokemuksiaan sekä ilmaisevan henkilökohtaisia mielipiteitään (Nussbaum, Comadena & Holladay 1987; Baskerville 2011; Milner 2008). Henkilökohtaisten kokemusten kertominen luokassa on yksi narratiivisen opetuksen muoto (Milner 2008) ja sen avulla opettaja voi yhdistää teoreettisen oppiaineksen ja henkilökohtaisen kokemuksen yhteen oppilaille ymmärrettävään muotoon (Clark & Rossiter 2006; Martin 2000). Kertoessaan henkilökohtaisia koke-

muksiaan opettaja tekee tietoisien valinnan tuoda itsensä ja omat kokemuksensa osaksi opetusta (James 2009). Kokemusten kerronta on ikkuna siihen, mitä opettajat ovat itse oppineet ja samalla esittely siitä, miten heidän ympäristönsä on vaikuttanut heidän ajatteluunsa ja ymmärrykseensä (McVee 2004). Opettajan henkilökohtaiset kertomukset liittyvät usein häneen itseensä, kuten vapaa-aikaan, perheeseen ja harrastuksiin (Keehn 2015). Henkilökohtaisen kerronnan avulla opettajan on mahdollisuus myös tuoda esille syviäkin tunteita ja ajatuksia (Baskerville 2011; Rasmussen & Mishna 2008), mutta opettajat kamppailevat kokemustensa avoimessa jakamisessa ulkoisten ja omien sisäisten rajojen kanssa (Peumal 2006), sillä tarinan jakaminen sisältää aina haavoittuvuuden aspektin, vaikka aihe olisikin hyvin kevyt (Clark & Rossiter 2006).

3.2 Itsestä kertomisen tavat

Cyanus ja Martin (2008) erottelevat opettajan henkilökohtaisen kerronnan sisältävän kolme keskeistä osa-aluetta, joita ovat kerronnan määrä, asiaankuuluvuus ja kielteisyys. Näitä piirteitä arvioimalla opettaja saa suunniteltua oppilaiden kannalta toimivan henkilökohtaisten kokemustensa kerronnan. Määrä on olennainen tekijä kerronnan toteuttamisessa eli sillä on merkitystä, kuinka usein ja miten opettaja jakaa tietoa itsestään luokassa (Cyanus & Martin 2008; Zhang, Shi, Tonelson & Robinson 2009). Itsestä kertomisen määrä riippuu myös sisällöstä, sillä joistakin asioista on helpompi puhua kuin toisista (Ignatius & Kokkonen 2003). Lisäksi opettajan kerronnan kannalta on olennaista, onko kerronta asiankuuluvaa eli liittyykö se opetettavaan aiheeseen (Cyanus & Martin 2008). Kerronnan onkin oltava relevanttia eli asianmukaista opetettavaan aiheeseen liittyen (Cyanus & Martin 2008), sillä asianmukainen kerronta on hyväksyttävämpää kuin oppiaiheeseen liittymätön (Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015). Lopuksi olennaista on myös keskittää huomio kerronnan kielteisyyteen eli opettajan kielteisiin ja epätoivottuihin tarinoihin itsestään. (Cyanus & Martin 2008). Näiden kolmen piirteen lisäksi opettajan kerronta voi

vaihdella sen tarkoituksen, rehellisyyden ja syvällisyyden välillä (Lannutti & Strauman 2006).

Oppilaiden on havaittu arvostavan opettajan henkilökohtaista kerrontaa ja kokevan opettajan henkilökohtaisen kerronnan hyvänä lisänä perinteiselle opetukselle. Oppilaat myös toivovat opettajan kertovan enemmän itsestään tunteilla. (Lordly 2007; Keehn 2015.) Opettajien on havaittu kertovan henkilökohtaisia kokemuksia useimmiten spontaanisti (Milner 2008), mutta tarkoituksenmukaisella tavalla, sekä jakavan enemmän työelämään, kuin henkilökohtaiseen elämäänsä liittyviä kertomuksia itsestään (Simpson 2009). Zhangin (2010) tutkimuksen mukaan opettajien on vaikea tietää, mikä on hyväksyttävää kerrottavaa ammattimaisuuden säilyttämisen kannalta. Kun opettaja on tietoinen, miten käyttää henkilökohtaisten kokemusten kertomista osana opetusta, oppilaat ovat vähemmän epäluuloisia opittavaa asiaa kohtaan ja haluavat kommunikoida enemmän opettajan kanssa (Goodboy ym. 2014; Montalbano & Ige 2011).

Zhangin ja kumppaneiden tutkimuksen (2009) mukaan opettajien mielestä hyväksytyjä aiheita kertoa itsestään ovat omat kokemukset ja tarinat, mielipiteet sekä perheeseen, sukulaisiin ja ystäviin liittyvät kertomukset. Lisäksi mielenkiinnon kohteet ja harrastukset koettiin neutraaleina kerronnan aiheina. Ei-hyväksyttävänä aiheina pidettiin sen sijaan poliittisia, uskonnollisia ja intiimeihin suhteisiin, kuten avioliittoon ja avioeroon, liittyviä asioita. Myös laittomia asioita pidettiin kielteisinä. Näiden asioiden lisäksi opettajat eivät pitäneet riittävänä syynä henkilökohtaiselle kertomiselle itsensä tai oppilaiden viihdyttämistä. (Zhang ym. 2009.) Ejsing (2007) lisäksi toteaa, että opettajan henkilökohtaisia kokemuksia ei tulisi kertoa opettajan henkilökohtaisen tavoitteensa saavuttamiseksi. Opetukselle voi kuitenkin olla haitallista, jos opettaja ei puhu poliittisista näkemyksistään tai henkilökohtaisista uskomuksistaan, sillä tällöin oppilaan voi olla vaikea arvioida, vaikuttaako opettajan oma vakaumus hänen opettamiseensa ja mielipiteisiinsä (Zhang ym. 2009; Zhang 2010).

Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertominen oppitunneilla vahvistaa opettajan uskottavuutta oppilaiden silmissä, kunhan se on relevanttia ja ajankohtaista (Goodboy ym. 2014). Henkilökohtaisten kertomusten on oltava

asianmukaisia ja tilanteeseen sopivia (Zardeckaite-Matulaitiene & Paluckaite 2013; Myers ym. 2009), jotta oppilaat voivat luoda yhteyksiä opittavan aiheen ja oman elämänsä välillä (Baskerville 2011; Keehn 2015). Lordlyn (2007) tutkimuksessa oppilaat eivät kuitenkaan epäilleet opettajien tarinoiden kerronnan laatua tai uskottavuutta. Kuitenkin jos kertomukset eivät ole oppitunnin aiheen kannalta olennaisia, oppilaat haluavat kommunikoida vähemmän opettajan kanssa (Cyanus, Martin & Goodboy 2009; Goodboy ym. 2014).

Opettajat tasapainottelevat sen kanssa, kuinka usein he voivat kertoa henkilökohtaisia kertomuksia oppitunneilla sekä, kuinka he sitovat ne opetettavaan aineeseen (Goodboy ym. 2014). Henkilökohtaisten kokemusten kertomista saatetaan jopa pelätä (Zhang 2010), sillä opettajan on vaikea tietää, miten oppilaat reagoivat hänen kerrontaansa (Harper 2005). Opettaja voi myös ajatella siitä olevan kuuntelijalle haittaa (Ignatius & Kokkonen 2003). Opettaja ei välttämättä myöskään tiedosta kerrontansa vaikutuksia oppilaisiin (Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015). Farani ja Fatemi (2014) korostivat tutkimuksessaan, että opettajan pitää oppia, miten sisällyttää opetukseen henkilökohtaisia kertomuksia. Jos oppilas kuulee liikaa tai vastaavasti ei ollenkaan opettajan henkilökohtaisesta elämästä, voi oppilaalla olla vähäinen kiintymys tai jopa inho opettajaa kohtaan (Cyanus & Martin, 2008). Mazer, Murphy ja Simonds (2007) sekä Paluckaite ja Zardeckaite-Matulaitiene (2015) toteavat, että mitä enemmän opettaja kertoo itsestään, sitä hyväksyttävämpänä oppilaat pitävät kerrontaa. Lannutti ja Strauman (2006) kuitenkin toteavat, että opettajan tulisi kertoa itsestään niukasti isoa luokkaa opetettaessa. Sen sijaan, kun itsestä kerrotaan henkilökohtaisemmin kahden kesken, oppilaat todennäköisesti pitävät opettajasta enemmän (Lannutti & Strauman 2006; Keehn 2015). Opettajan on myös tärkeä huomioida oppilaidensa kypsyys ja tausta henkilökohtaisia kertomuksia kertoessa (Zhang ym. 2009; Zhang 2010). Jos oppilaat eivät ole tarpeeksi kypsiä opettajan henkilökohtaiselle kerronnalle, opettajat pelkäävät saattavansa vaikuttaa liikaa oppilaiden ajatteluun (Zhang 2010).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan henkilökohtaisten kertomusten tulisi olla pääasiassa myönteisiä. Esimerkiksi Goodboyn ja kumppanein-

den (2014) mukaan kertomusten yleiskuva tulisi pitää myönteisenä. Opettajat välttävät usein kertomasta kielteisiä asioita itsestään (Cyanus ym. 2009; Miller, Katt, Brown & Sivo 2014). Oppilaat ottavat opettajan jakamat henkilökohtaiset kertomukset suosiollisemmin vastaan, jos ne eivät ole kielteisiä. Esimerkiksi, jos opettaja kertoo oppilaille valehdelleensa avioeronsa aikana, oppilaat saattavat ajatella, ettei opettajaan voi luottaa luokassakaan. (Cyanus & Martin 2008.) Cyanus ja Martin (2008) suosittelivatkin, että jos opettajalla ei ole mitään myönteistä sanottavaa itsestään, hänen olisi parempi keskittyä opetettavaan aineeseen ja vähentää henkilökohtaisten kokemusten kerrontaa. Kuitenkin Cyanuksen ja kumppaneiden (2009) tutkimuksen mukaan voi olla haitallista opettaja-oppilassuhteelle, jos opettaja kertoo itsestään vain myönteisiä asioita. Tällöin oppilas voi kokea olevansa alempiarvoinen tai pitää opettajaa jopa narsistisena (Cyanus ym. 2009).

3.3 Opettajan henkilökohtaisen kerronnan tehtävät

Opettajien henkilökohtaisella kerronnalla on havaittu olevan monenlaisia myönteisiä vaikutuksia oppimiseen: Sen on havaittu auttavan luomaan luottamuksellista ja myönteistä opettaja-oppilassuhdetta (Zhang, Shi, Luo & Ma 2008; Zhang ym. 2009; Koenig & Zorn 2002; Montalbano & Ige 2011; Baskerville 2011) sekä parantavan kommunikointia luokassa opettajan ja oppilaiden välillä (Cyanus, Martin & Goodboy 2009; Katadae 2008). Kun opettaja kertoo itsestään oppilaille, hän mahdollistaa positiivisen ja rentouttavan ilmapiirin syntyminen (Farani & Fatemi 2014; Montalbano & Ige 2011) ja rohkaisee vuorovaikutukseen, joka tukee oppilaiden oppimista (Cyanus 2004). Samalla opettajan ja oppilaiden välinen sosiaalinen välimatka vähenee (Cyanus 2004; Katadae 2008). Opettajan henkilökohtaisesta elämästään kertominen auttaa oppilaita ymmärtämään opettajan inhimillisyyden (Mazer, Murphy & Simonds 2009) ja vähentää institutionaalista välimatkaa opettajan ja oppilaan roolien välillä (Lordly 2007), sillä oppilaat saavat käsityksen opettajan tunteista ja ajattelusta (Martin 2000; Baskerville 2011; Milner 2008).

Oppilaiden on havaittu pitävän opettajista, jotka tuovat itseään oppilaita lähelle ja joihin on helppo samaistua luotettavina aikuisina (Teven & Hanson 2004). Luottamuksen syntyminen vaatii kuitenkin aikaa ja sitoutumista opettaja-oppilassuhteen kehittämiseen (Montalbano & Ige 2011). Henkilökohtaisten kertomusten avulla opettajan on mahdollista muokata (Katadae 2008), parantaa ja luoda avointa oppimisympäristöä, joka tukee oppilaiden osallisuutta (Cyanus ym. 2009; Cyanus 2004; Eckhart 2011; Allen & Court 2009). Tällöin luokkaan muodostuu turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö (Goodboy ym. 2014; Allen & Court 2009), jolla on myönteinen vaikutus oppimiseen (Lordly 2007; Ejsing 2007). Yksityisiä ja ammatillisia asioita kertomalla opettaja voi myös lisätä oppilaiden osallistumista tunteilla (Cyanus 2004; Goldstein & Benassi 1994), sillä opettajan antamat esimerkit selventävät opetettavaa asiaa ja näin helpottavat tunnille osallistumista (Goldstein & Benassi 1994; Eckhart 2011). Luokassa, jossa opettaja jakaa kertomuksia itsestään, oppilaat osallistuvat aktiivisemmin tunnin kulkuun ja kysyvät kysymyksiä kurssin aiheeseen liittyen (Cyanus ym. 2009). Kaikissa tutkimuksissa ei näin ole kuitenkaan havaittu, sillä esimerkiksi Zhangin ja kumppaneiden (2008) tutkimuksessa ei opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertomisen todettu parantavan oppilaiden osallistumista oppitunneille.

Tutkimukset osoittavat, että opettajat, jotka tekevät opetuksestaan persoonallisempaa kertomusten, huumorin ja henkilökohtaisten kokemusten kertomisen kautta, ovat oppilaiden mielestä parempia selittämään opiskeltavia sisältöjä (Andersen, Norton & Nussbaum 1986; Bryant, Comiskey & Zillman 1979; Bryant ym. 1980). Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronta auttaa selventämään opetettavaa aihetta, korostamaan sisältöä ja auttaa oppilaita organisoimaan ajatuksiaan ja näkemyksiään (Downs, Javidi & Nussbaum 1988). Opettajan kertomukset voivatkin olla tehokas väline motivoida oppilaita (Zardeckaite-Matulaitiene & Paluckaite 2013), kun kerronta on opetettavan aiheen kannalta olennaista (Cyanus ym. 2009). Kerronnan avulla opettaja voikin parantaa oppilaan kiinnostusta ja ymmärrystä (Myers ym. 2009; Cyanus ym. 2009; Rasmusen & Mishna 2008) sekä motivaatiota opetettavaa ainetta kohtaan (Cyanus

2004; Farani & Fatemi 2014; Myers ym. 2009). Myersin ja kumppaneiden (2009) tutkimuksessa oppilaat kokivat, että opettajat välittävät heidän opinnoistaan, kun he haluavat kertoa myös omasta henkilökohtaisesta elämästään oppilaille. Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertominen onkin yhteydessä tehokkaaseen oppimiseen (Goodboy ym. 2014; Sorensen 1989). Stoltzin, Youngin ja Bryant (2014) kuitenkin toteavat, että yhteys kognitiivisen oppimisen ja opettajan kerronnan välillä ei ole aivan selkeä. Opettajan kerronta kuitenkin auttaa oppilaita muistamaan opeteltavat asiat paremmin (Stoltz, Young & Bryant 2014; Rasmussen & Mishna 2008).

Opetettavasta aiheesta saa myös mielenkiintoisemman, kun opettaja kertoo henkilökohtaisia kokemuksia ja samalla oppilas saa uusia näkökulmia eri aiheista (Lordly 2007). Opettajan henkilökohtaiset kertomukset voivat antaa tosielämän esimerkkejä, sillä oppikirjoissa tietoa on vain rajoitetusti (Song, Kim & Luo 2016; Rasmussen & Mishna 2008). Opettajan kertomukset havainnollistavat ja vertaavat erilaisia asiayhteyksiä toisiinsa ja ovat siten hyvä alusta keskustelulle, joka auttaa oppilaita havaitsemaan yhteyksiä omaan elämäänsä (Martin 2000; Baskerville 2011; Milner 2008). Kertomukset tarjoavat persoonallisen yhteyden opittavaan asiaan ja ovat siten väylä käynnistää keskustelu, joka parantaa oppilaiden ymmärrystä. (Martin 2000; Lordly 2007; Eckhart 2011). Keehn (2015) kuitenkin toteaa, että vaikka henkilökohtaisten kokemusten kertomisella on monia positiivisia vaikutuksia, ei niillä voi korvata historiallisia ja opetuksellisia faktoja.

Tutkimustiedon valossa näyttää siltä, että opettajan kannattaa kertoa itsestään oppitunneilla, sillä se rohkaisee myös oppilaiden omaan kerrontaan ja kannustaa oppilaita keskustelemaan omista kokemuksistaan ja opiskeltavista aiheista (Montalbano & Ige 2011). Oppilaat saavat uusia näkökulmia tarkastella myös omia kokemuksiaan ja ymmärtää niitä paremmin. Lisäksi kerronnan kuuleminen voi auttaa oppilaita näkemään asioita eri tavoin sekä ymmärtämään opettajaa ja toisiaan paremmin. (Baskerville 2011.) Oppilaat voivat myös verrata itseään opettajaansa ja huomata samankaltaisuuksia heidän välillään (Mazer, Murphy & Simonds 2009). Kertoessa henkilökohtaisia kokemuksiaan opettaja

näyttää esimerkkiä ja kannustaa siten myös oppilaita kertomaan omista kokemuksistaan ja mielipiteistään (Lordly 2007; Baskerville 2011). Kun oppilaat kokevat ympäristön tarpeeksi turvalliseksi ja luottamukselliseksi, kerronnan kuuntelijasta tulee itse kertoja (Baskerville 2011; Clark & Rossiter 2006). Oppilaan on helppo jakaa kokemuksiaan turvalliseksi kokemassaan ilmapiirissä (Montalbano & Ige 2011) ja myös kuunnella toistensa kertomuksia (Baskerville 2011). Oppilaiden kertomukset voivat elävöittää vuorovaikutusta ja oppilaat myös kuuntelevat mielellään toistensa tarinoita (Niemi 2013). Opettaja ja muut oppilaat voivat oppia paljon toistensa tarinoiden kuulemisesta (Khimji & Maunder 2012; Keehn 2015; Milner 2008). Oppilaan on helppo kertoa esimerkiksi ongelmistaan opettajalle, kun häntä rohkaistaan puhumaan itsestään ja jakamaan mielipiteitään (Zhang ym. 2008; Farani & Fatemi 2014; Katadae 2008). Opettajat kokevatkin, että molemminpuolisen itsestään kertomisen avulla heillä on parempi mahdollisuus selvittää oppilaan ongelmia, kun myös oppilaat kertovat avoimesti elämästään (Farani & Fatemi 2014). Opettajan vastuulla on antaa sekä tilaa oppilaiden omalle kerronnalle että keskeyttää kyseenalaisen keskustelun eteneminen (Montalbano & Ige 2011).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia tehtäviä opettajan henkilökohtaiselle kerronnalle muodostuu yläkoulun erityisopetuksen luokkahuonekeskusteluissa sekä miten oppilaat vastaavat opettajan kokemusten kerrontaan. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen osallistujat ja aineiston, minkä jälkeen käyn läpi keskustelunanalyysin keinoin toteutetun aineiston analyysin. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä.

4.1 Tutkimuksen osallistujat ja aineisto

Tutkimuksen aineisto koostui kahden yläkoulun erityisopetusryhmän oppituntien videoinneista (N=20) sekä niistä tehdyistä litteraateista. Erityisopetusryhmät olivat Lumikosken erityisopetuksen 8 lk:n pienluokka ja Helmilän koulun 9 lk:n erityisluokka (nimet muutettu). Lumikosken koulu oli tavallinen yläkoulu ja Helmilän koulu erityiskoulu. Aineisto oli kerätty ennen tätä tutkimusta osana kahta vuorovaikutusta tutkivaa projektia: Suomen akatemian rahoittamaa ”Eri-laistako pedagogiikkaa? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä” - hanketta (Vehkakoski 2008–2010) sekä ”Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien (AAC) käyttö sekä kielen selkiyttäminen opetus- ja ohjausvuorovaikutuksessa” - tutkimusta (Rantala & Vehkakoski 2010–) varten. Aineistoa on käytetty myös muiden tutkimusten ja tutkielmien tekemiseen.

Lumikosken koulun aineisto koostui 12 oppitunnin videoinneista sekä niiden litteraateista. Materiaalia oli äidinkielen, matematiikan, terveystiedon, uskonnon, maantiedon, fysiikan, historian, ruotsin sekä englannin oppitunneilta. Kielten oppitunneilla ei kuitenkaan esiintynyt opettajan henkilökohtaista kerrontaa. Oppitunnit piti erityisluokanopettaja. Lisäksi joillakin tunneilla oli mukana koulunkäynninohjaajia, jotka eivät kuitenkaan kertoneet tunneilla itsestään. Oppilaita oli tunneilla 6-8 ja heillä oli pääasiassa käyttäytymisen tai oppimisen vaikeuksia. Helmilän koulun erityisopetuksen luokka sijaitsi erityiskoulussa, jossa oppilailla oli kielellisiä erityisvaikeuksia. Tämä näkyi opetuk-

sessä käsitteiden selittämiseen ja konkretisointiin panostamisena. Helmilän koulun aineisto koostui kahdeksasta oppitunnista, jotka olivat yhteiskuntaoppi, biologia, matematiikka, maantieto, äidinkieli sekä tunnetunti. Tunnit piti erityisluokanopettaja, ja oppilaita oli paikalla 5-6 riippuen tunnista. Molemmilla luokilla oppilaat kommunikoivat pelkästään puheen avulla.

Oppitunnit kuvattiin molemmissa luokissa kahdella kameralla, joista toinen pysyi paikallaan ja toista kameraa kuvaaja pystyi liikuttamaan haluttua vuorovaikutustilannetta kohti. Lumikosken koulun erityisopetuksen luokassa pulpetit oli järjestetty perinteisen luokkamallin mukaan: opettaja oli luokan edessä pöydän takana tai taulun luona ja oppilaiden pulpetit jonoissa ja riveissä niin, että oppilaiden katse oli taulua kohti (Tainio 2007b). Helmilän koulussa sen sijaan pulpetit oli sijoitettu puolikaareen ja opettaja istui pääasiassa liikutettavalla tuolilla oppilaiden edessä.

Tutkimusluvut oli hankittu opettajilta ja rehtoreilta sähköpostitse tai kirjallisena. Lisäksi luvat kysyttiin oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kirjallisesti. Yhdellä oppilaalla Lumikosken koulussa ei ollut kuvauslupaa, joten kamerat oli sijoitettu niin, ettei oppilasta näkynyt videolla. Lisäksi oppilaan puheenvuorot jätettiin pois litteraateista, jos niitä kuului tallenteelta. Tutkimusta varten ei kerätty henkilökohtaisia tietoja oppilaista tai opettajista, sillä aineisto oli kerätty vuorovaikutuksen ja opetuskäytäntöjen tutkimusta varten.

4.2 Keskustelunalyysi analyysimenetelmänä

Aineiston analyysi toteutettiin keskustelunalyysin keinoin. Keskustelunalyysin taustalla toimii kolme perusolettamusta vuorovaikutuksesta: vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestäytyneitä ja jäsentyneitä toimintaa (Hakulinen 1998), vuorovaikutukseen osallistuessa on otettava huomioon konteksti (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Lilja 2011; Tainio 2007a) sekä mitään yksityiskohtaa ei voi sivuuttaa sattumanvaraisena tai irrelevanttina (Heritage 1996, 236–237; Heritage 1984, 241; Tainio 2007b; Eskola & Suoranta 2008; 188).

Keskustelunanalyysin tavoitteena on selvittää, miten puhetta vastaanotetaan keskustelussa sekä miten vastaanottaja tuo esille oman suhtautumisensa asiaan (Heritage 1984, 245; Hakulinen 1998; Sacks, Schegloff and Jefferson 1974; Goodwin & Heritage 1990; Heritage 1996, 236). Tutkimuskohteena onkin ensisijaisesti vuorovaikutusprosessi, jossa kaikkien keskustelun osapuolten kielellinen ja ei-kielellinen toiminta otetaan huomioon (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001; Goodwin & Heritage 1990; Lilja 2011; Hakulinen 1998). Analyysissä huomio kohdistuu varsinaisen puheenvuoron lisäksi myös sitä edeltäviin ja seuraaviin vuoroihin (Routarinne 1998; Tainio 2007b). Siksi analyysin keskipisteenä on puhujan lisäksi myös kaikki vuorovaikutukseen osallistuvat osapuolet (Seppänen 1998a; Goodwin & Heritage 1990).

Keskustelunanalyysin tarkoituksena on analysoida ihmisten toimintaa autenttisissa vuorovaikutustilanteissa eli tilanteissa, jotka olisivat olemassa myös ilman tutkimusta (Hakulinen 1998; Lilja 2011). Keskustelunanalyysi sopii hyvin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi, sillä tutkimuksen aineisto koostui aidoilta oppitunneilta videoidusta materiaalista (Nikula & Kääntä 2011; Tainio 2007b). Koska keskustelunanalyysin avulla voi saada kattavan kuvan siitä, kuinka ihmisten välinen vuorovaikutus toimii, voi sen avulla tutkia, miten luokkahuonevuorovaikutus rakentuu opettajan ja oppilaiden välillä (Nikula & Kääntä 2011).

Aloitin aineiston analyysin lukemalla läpi kahden yläkoulun erityisopetuksen luokan oppituntien (N=20) litteraatit. Lukiessani aineistoa, etsin litteraateista kaikki tilanteet, joissa esiintyi opettajan henkilökohtaista kerrontaa. Eritellen kerronnan tarkoittavan opettajan kerrontaa itsestään tai omista kokemuksistaan ja tunteistaan. Lisäksi otin mukaan tilanteet, joissa opettaja kertoi selvästi muista ihmisistä, mutta oli ollut myös itse mukana tapahtuneessa tai oli kuullut kokemuksen joltakin asianosaiselta. Suurin osa kerronnasta oli imperfektissä, mutta otin mukaan myös opettajan kerrontaa tulevista tekemisistään sekä mielipiteistään tai tunteistaan. Tutkimuksen analyysiyksikkönä toimi kerrontasekvenssi, joka tarkoittaa Routarinteen (1998) mukaan useasta rakenneyksiköstä (orientaatio, juoniosa ja evaluaatio) koostuvaa vuoroa.

Kaikki opettajan kerronnat eivät kuitenkaan sopineet Routarinteen (1998) määritelmään kertomuksesta, sillä ne saattoivat olla vain lyhyen lauseen mittaisia. Tällöin käytin opettajan kerronnan määrittelyssä myös Georgakopouloun ja Bambergin (2008) sekä Georgakopouloun (2007; 2010) määritelmää pienestä kertomuksesta. Pienet kertomukset voivat kertoa pienistä tapahtumista, jotka ovat tai eivät ole todella tapahtuneet tai ne voivat olla argumentteja meneillään olevaan keskusteluun liittyen (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Nämä kertomukset ovat itsessään valmiita kokonaisia ja lyhyitä tarinoita, joilla on jonkinasteinen välittömyys. Pienessä kertomuksessa mainitut asiat ovat siis tapahtuneet lähiaikoina, liittyvät lähitulevaisuuden tapahtumaan tai käynnissä olevaan tapahtumaan. (Georgakopoulou 2007, 40, 73, 148; Georgakopoulou 2010; Bamberg & Georgakopoulou 2008.) Pieniä kertomuksia tarkastellessa tulevat tapahtumat analysoidaan samoin kuin menneet (Georgakopoulou 2007, 73).

Löytämäni kerronta liittyi opettajaan itseensä, hänen kokemuksiinsa, perheeseensä, mielipiteisiinsä sekä hänen tunteisiinsa ihmisiin. Aluksi mukana analyysissä oli myös yhden esiopetusryhmän sekä alakoulun luokan litteraatit, mutta jätin ne pois tutkimuksen aineistosta analyysin alkuvaiheessa niissä esiintyneen opettajan vähäisen kerronnan vuoksi. Aineistosta löytyi yhteensä 54 tilannetta, joissa esiintyi opettajan henkilökohtaista kerrontaa.

Jatkoin aineiston työstämistä lukemalla löydetyt kerrontasekvenssit tarkemmin. Luin kerrontasekvenssit läpi useaan kertaan ja tummensin niistä kohdat, joissa oli kyseessä opettajan henkilökohtainen kerronta. Jotkin tilanteet tarkistin uudelleen oppituntien alkuperäisistä litteraateista ja otin tarvittaessa lisää tekstiä mukaan kerrontasekvenssin ympäriltä, jotta tilanteen ymmärsi paremmin kontekstissaan (Routarinne 1998). Jaoin kerrontasekvenssit aluksi ryhmiin sen mukaan, alkoiko opettajan kerronta opettajan vai oppilaan aloitteesta ja määrittelin, miten kerronta lähti liikkeelle. Suurin osa kerronnasta lähti opettajan aloitteesta ja oli sidottu suoraan opetettavaan aiheeseen. Sen sijaan oppilaan aloitteesta liikkeelle lähtevä kerronta alkoi oppilaan kysymyksestä tai kommentista.

Keskustelunanalyysille on tyypillistä, että aineistoa lähestytään ilman ennakokäsityksiä tai valmiita tutkimuskysymyksiä, jolloin tutkimuskysymykset täsmennetään vasta aineistoon tutustumisen jälkeen (Lilja 2011; Nikula & Kääntä 2011). Luettuani kerrontasekvenssejä läpi tarkensin tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat, mitä tehtäviä opettajan henkilökohtaisella kerronnalla on yläkoulun erityisopetuksen luokahuonekeskusteluissa sekä miten oppilaat reagoivat opettajan kerrontaan. Näiden tutkimuskysymysten kautta aloin analysoimaan aineistoa ja määrittelemään opettajien tehtäviä henkilökohtaiselle kerronnalleen eri kerrontasekvensseissä.

Tarkastelin jokaista kerrontasekvenssiä siitä näkökulmasta, miksi opettaja on kertonut kokemuksen eli mitä tehtäviä kerronnalla on. Kerronnan tehtävät pystyin määrittelemään kerrontasekvenssin rakenteesta, kertomuksen sisällöstä tai aiheesta sekä kerronnan kontekstista eli tilanteesta, jossa se kerrotaan. Jotkut kerronnan tehtävät olivat selkeitä, kuten käsitteen selittäminen henkilökohtaisen kertomuksen avulla, mutta jotkut tehtävät olivat epäselvempiä, kuten opettaja-oppilassuhteen ylläpito. Kerrontasekvenssit, joiden paikka oli epäselvä, yhdistin siihen ryhmään, joka oli lähimpänä kerronnan sisältöä. Luin kerrontasekvenssit useaan kertaan läpi ja yhdistin samaan ryhmään samankaltaiset kerronnan tehtävät. Aluksi ryhmiä oli paljon, mutta yhdistin samankaltaiset kerronnan tehtävät yhteen (ks. taulukko 1).

Ryhmiin jaettujen kerronnan tehtävien pohjalta nimesin ryhmät ja näin muodostui analyysin pohjalla olevat kokoelmat (Lilja 2011; Markee 2000, 25, 60), kerronnan funktiot. Aineistossa ilmeni kylläntyminen eli aineisto alkoi toistaa itseään, sillä eri funktioiden välillä oli riittävästi variaatiota eivätkä uudet kerrontasekvenssit tuoneet lisätietoa aiheen ymmärtämisen kannalta vaan kaikki kerrontasekvenssit sopivat muodostuneisiin funktioihin. (Lilja 2011; Tuomi & Sarajarvi 2004, 89.) Aineistosta muodostui kuusi kerronnan funktiota, joita ovat opetettavan aiheen havainnollistaminen, käsitteen konkretisointi, argumentointi, kuulumisten vaihtaminen, samaistumiskohteen tarjoaminen sekä palautteen antaminen.

TAULUKKO 1. Henkilökohtaisen kerronnan funktioiden muodostuminen

Alkuperäiset kerronnan tehtävät	Lopulliset kerronnan funktiot
Esimerkit opetettavasta aineesta Oppilaiden ymmärryksen parantaminen kokemuksen kautta Havainnollistava esimerkki opettajan elämästä Oppilaiden motivoiminen aihetta kohtaan Opeteltavan aiheen selkiyttäminen kokemuksen avulla	Opetettavan aiheen havainnollistaminen
Käsitteen selittäminen kokemuksen kautta Käsitteen konkretisointi ja ymmärryksen parantaminen	Käsitteen konkretisointi
Mielipiteen, kysymyksen tai väitteen perusteleminen Kokemus opetettavan aiheen tai oman mielipiteen vahvistamiseksi Argumentit opetukseen liittyen	Argumentointi
Vapaa-ajan tekemiset, elämän jakaminen Kuulumisten vaihto Päivittäiset kuulumiset ja kokemukset	Kuulumisten vaihtaminen
Oppilaiden viihdyttäminen Hauska kokemus, tarina Opettaja-oppilassuhteen ylläpito Itsensä tuominen lähelle oppilaita Asian tuominen oppilaita lähelle Opettajan inhimillisyyden esiintuonti	Samaistumiskohteen tarjoaminen
Tunteiden ja mielipiteiden jakaminen Palaute oppilaiden tekemisestä Myönteinen ja kielteinen palaute	Palautteen antaminen

Seuraavassa analyysin vaiheessa sain käyttööni oppituntien videoinnit eli tutkimuksen varsinaisen aineiston (Nikula & Kääntä 2011; Tainio 2007a). Videoiden avulla pääsin lähemmin tarkistamaan, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu (Nikula & Kääntä 2011). Lisäksi pystyin tarkistamaan nekin vuorovaikutuksen puolet, jotka litteraateissa eivät välttämättä näkyneet (Lilja 2011; Tainio 2007a), kuten äänet, eleet, katseen suunnat ja muut keholliset elementit (Nikula & Kääntä 2011). Koska keskusteluanalyysissä kaikki kielellinen ja ei-kielellinen ilmaistu on merkityksellistä, tulee analysoimaansa tilannetta havainnoida videonauhalla, jotta olisi mahdollista ottaa huomioon seikat, joita ei tarkassakaan

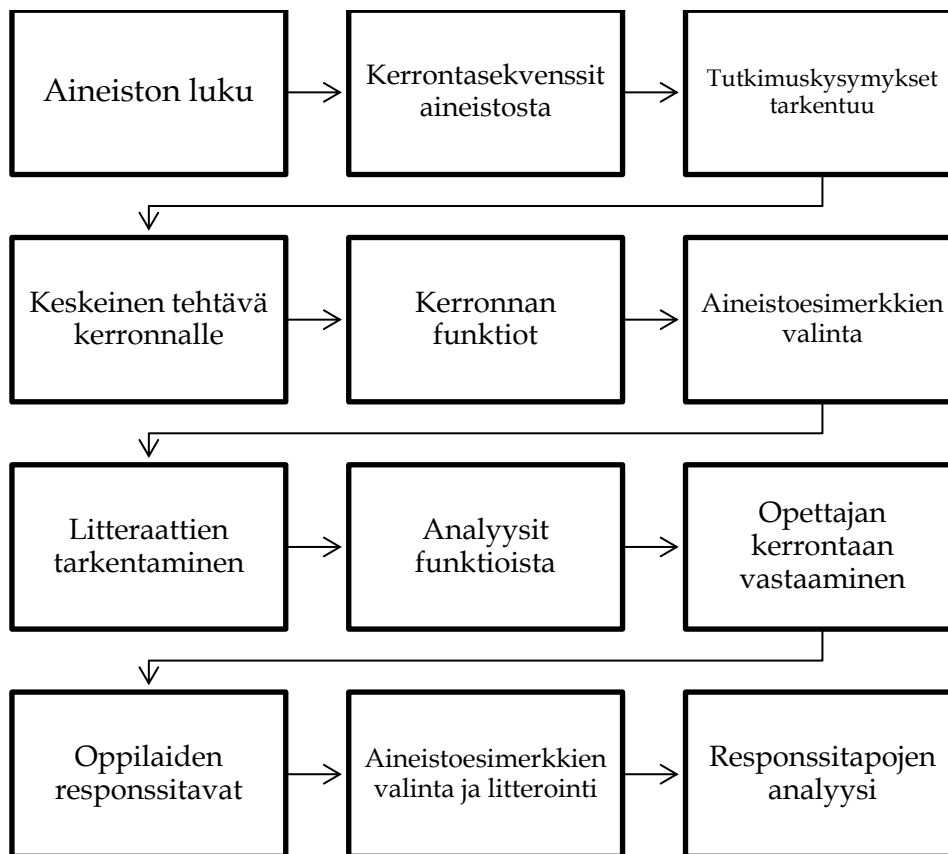
litteraatissa välttämättä näy (Lilja 2011; Eskola & Suoranta 2008, 189). Katsoin videoilta kohdat, joissa oli opettajan henkilökohtaista kerrontaa ja tarkistin, että olin ymmärtänyt tilanteet oikein. Valitsin myös jokaisesta funktiosta sitä parhaiten kuvaavan aineistoesimerkin, jonka litteroin mahdollisimman tarkasti (Alasuutari 2007, 168; Tainio 2007b). Joistakin funktioista valitsin useamman esimerkin, jos se toi jotain lisätietoa funktion ymmärtämiseen. Litteroin kerrontasekvenssit videoiden pohjalta keskustelunanalyttisiä litteraattimerkkejä käyttäen (ks. liite 1). Sen jälkeen kirjoitin jokaisesta funktiosta sitä kuvaavan yleiskuvauksen ja analysoin aineistoesimerkit keskustelunanalyttisesti.

Koska opettajien kerronta luokahuonevuorovaikutuksessa on toimintakokonaisuus, jossa näkyy myös oppilaiden aktiivinen osallistuminen (Routarinne 1998), tarkastelin kerrontasekvenssejä myös siitä näkökulmasta, miten oppilaat reagoivat ja vastasivat opettajan henkilökohtaiseen kerrontaan. Aluksi tarkastelin oppilaiden responsseja siitä näkökulmasta, johtaako tietty opettajan kerronnan funktio oppilaan tietynlaiseen vastaukseen. Tällaista yhteyttä ei kuitenkaan löytynyt aineistosta, vaan opettajan henkilökohtaiseen kerrontaan vastaaminen vaihteli tilannesidonnaisesti. Tämän jälkeen luin kerrontasekvenssit läpi uudelleen ja tummensin niistä opettajan kerronnan jälkeiset oppilaan vastaukset ja reaktiot. Joissakin sekvensseissä esiintyi useampia oppilaan responssitapoja, mutta määrittelin oppilaan responssit ryhmiin sen vastaustyyppin mukaan, joka oli hallitseva ja opettajan kerronnan kannalta merkittäviin. Tästä analyysistä jäi pois kaksi kerrontasekvenssiä, sillä niissä opettajan kerronta keskeytyi niin, ettei oppilaalla ollut mahdollisuutta reagoida opettajan kerrontaan. Määriteltyäni kunkin oppilaan responssitavan, yhdistin samankaltaiset responssit yhteen ja tein niistä kokoelmia, jotka nimesin ryhmän kaikkia vastaustyyppiejä kuvaavalla termillä. Taulukossa 2 näkyy oppilaiden eri vastaustyyppien muodostuminen. Aineistosta muodostui lopulta neljä erilaista oppilaiden responssitapaa opettajan henkilökohtaiselle kerronnalle: opettajan kerronnan edistäminen, yhdessä kertominen, oppilaan oma kerronta ja minimipalaute.

TAULUKKO 2. Oppilaan responssitapojen muodostuminen

Oppilaan reaktio opettajan kerronnalle	Oppilaan responssit
Aiheeseen liittyvä kommentti tai kysymys Kommentointi Kerronnan edistäminen, halu lisätä kerrontaa Lisätiedon kysyminen	Opettajan kerronnan edistäminen
Kerronnan eteenpäin vienti liittymällä mukaan kerrontaan Kertojana yhdessä opettajan kanssa Oppilas aktiivisesti mukana kerronnassa Tutut aiheet ja kokemukset, yhteiset kokemukset	Yhdessä kertominen
Mukana kerronnassa omalla kerronnalla Mielipide Oppilaan argumentti Oppilaan oma kokemus aiheesta	Oppilaan oma kerronta
Nopea reaktio Tunneilmaus Lyhyt kommentti Nauru Dialogipartikkeli	Minimipalaute

Vastaustyyppien muodostamisen jälkeen valitsin jokaisesta ryhmästä sitä parhaiten kuvaavan aineistoesimerkin, josta varsinainen keskustelunanalyysi suoritettiin. Myös nämä aineistoesimerkit tarkastin videolta ja litteroin tarkasti keskustelunanalyttisiä litterointimerkkejä (Liite 1) käyttäen. Sen jälkeen kirjoitin jokaisesta responssitavasta yleiskuvauksen ja analysoin aineistoesimerkit keskustelunanalyttisesti. Kuvioon 1 on tiivistetty tutkimuksen aineiston analyysin eteneminen kokonaisuutena.



KUVIO 1. Aineiston analyysin eteneminen

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tehtäväni tutkimusta tehdessä on ollut raportoida mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti kaikki tutkimuksen vaiheet ja tulokset sekä tuoda esille myös tutkimuksen mahdolliset puutteet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 26, 214; Tuomi & Sarajärvi 2004, 87, 138; Eskola & Suoranta 2008, 213, 249). Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, onko analyysi ja aineistosta tehdyt tulkinnat perusteltuja ja luotettavia (Kalaja, Alanen & Dufva 2011; Long & Godfrey 2004; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 215). Koska aineisto oli tallennettuna sekä videoilla että litteraateissa, oli minun mahdollista palata vuorovaikutustilanteisiin niin usein kuin halusin (Heritage 1996, 233; Lilja 2011; Eskola & Suoranta 2008, 213). Tällöin pääsin näkemään vuorovaikutuksen ja analyysin kannalta tärkeät asiat (Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001) ja siten kaikki analyysissä tehdyt havainnot voi perustella kontekstisidonnaisesti vuorovaikutuksen yksityiskohtien avulla (Lilja 2011).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada mahdollisimman tarkka kuvaus opettajan henkilökohtaisesta kerronnasta sekä siihen vastaamisesta (Lilja 2011; Long & Godfrey 2004; Tuomi & Sarajärvi 2004, 27) ja siksi yleistysten tekeminen ei ole tavoitteena (Kalaja, Alanen & Dufva 2011; Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Koska kyseessä oli kuitenkin autenttinen luokkahuonetilanne, voi tulokset siirtää myös muihin opetuskonteksteihin, koska pedagogisissa käytänteissä on usein yhteisiä piirteitä (Nikula & Kääntä 2011; Tainio 2007a). Opettajan kerronnan funktioita ja oppilaan eri vastaustyyppisiä voi siten vertailla opettajan luokkahuoneessa esiintyvään henkilökohtaiseen kerrontaan.

En ollut itse keräämässä tutkimusaineistoa, joten minun tuli käyttää aikaa aineistoon tutustumiseen enemmän kuin silloin, jos olisin ollut itse mukana keräämässä sitä. Toisaalta minulla ei tämän vuoksi ollut ennakko-oletuksia aineistosta ja pystyin siten lähestymään aineistoa aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004). Autenttinen aineisto myös mahdollisti sen, etteivät tutkimuskysymykseni vaikuttaneet aineiston keräämiseen ja siten tutkimusten tuloksiin (Lilja 2011; Heritage 1996, 233).

Koska en itse tehnyt alkuperäisiä litteraatteja, oli minun hyvä tarkistaa ja tarkentaa niitä videoita katsomalla (Lilja 2011; Tainio 2007a). Litteraatin tekeminen on kuitenkin valintojen tekemistä ja havainnoija vaikuttaa siihen, mitä huomioi (Lilja 2011). Siksi minultakin on voinut jäädä huomaamatta jokin vuorovaikutuksen puoli, jonka toinen tutkija olisi mahdollisesti huomannut. Tutkimuksessani on näkyvillä tarkasti litteroimani aineistoesimerkit, joista keskustelunanalyysi tehtiin. Niiden avulla myös lukija pystyy arvioimaan analyysin paikkansapitävyyttä (Nikula & Kääntä 2011; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001; Lilja 2011; Tainio 2007b). Keskustelunanalyysi ei ollut itselleni tuttu analyysimenetelmä ennen tämän tutkimuksen tekemistä ja se on voinut vaikuttaa tutkimuksen uskottavuuteen, sillä aloittavien keskustelunanalyytikoiden voi olla aluksi vaikea irrottautua omista ennakkokäsityksistään ja tulkinnoistaan (Tainio 2007a).

Oma taustani ja kokemukseni kasvatusalalla on voinut vaikuttaa tekemääni analyysiin niin myönteisesti kuin kielteisestikin (Patton 2002, 566). Tut-

kimusta tehdessä olen pyrkinyt ammatilliseen neutraalisuuteen (Peräkylä 1998; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 135; Long & Godfrey 2004), mutta oma tausta ja vaikuttavuus tutkimuksen tekemisessä on otettava huomioon ja tuotava esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 135; Patton 2002, 568; Eskola & Suoranta 2008, 210). Erityisopetus on minulle opetusympäristönä tuttu, sillä valmistun pian varhaiserityisopettajaksi. Työ- ja harjoittelukokemukseni on kuitenkin pääasiassa varhaiserityisopetuksen puolelta, eikä minulla ole juuri kokemusta yläkoulun erityisopetuksesta. Oma kokemukseni opettajuudesta on kuitenkin helpottanut analyysin ja tulkintojen tekemistä, sillä erilaisten tilanteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen on helpompaa, kun kuuluu samaan kulttuuriin ja yhteisöön (Hakulinen 1998).

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä on prosessin alusta lähtien otettava huomioon eettiset kysymykset, sillä kaikki tutkimuksessa tehdyt ratkaisut ovat eettisiä valintoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23; Tuomi & Sarajärvi 2004, 125). Uskottavuus ja eettiset ratkaisut kulkevat yhdessä ja tutkimusta ohjaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (Tuomi & Sarajärvi 2004, 129, 126). Lisäksi noudatin tutkimuksessani tiedeyhteisön yleisiä toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen tekemisessä, tulosten tallentamisessa sekä tutkimuksen arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; Tuomi & Sarajärvi 2004, 130). Tutkijana minulla myös toimi tutkimuksen tekemisen taustalla kolme perusvelvollisuutta: velvollisuus tuottaa luotettavaa tietoa tutkittavasta aiheesta, ylläpitää tieteellistä keskustelua sekä kunnioittaa tutkittavien oikeuksia (Mäkelä 2005).

Tutkimusta tehdessä tärkeää on, että tutkimuksesta ei ole haittaa siihen osallistujille (Eskola & Suoranta 1996, 57; Alasuutari 2005). Tässä tutkimuksessa oli kyseessä luonnollinen autenttinen luokkahuonetilanne, joka olisi olemassa myös ilman tutkimusta (Nikula & Kääntä 2011; Lilja 2011). Autenttisten tilanteiden eli aitojen oppituntien kuvaaminen on huomaamaton tapa ja tällöin tar-

koituksena on, ettei tunnin kulkua häiritä (Lilja 2011). Pääasiassa kuvaamisesta ei näyttänyt olevan häiriötä oppituntien kulkuun ja siten materiaali oli mahdollisimman autenttista. Kuitenkin videoissa näkyi oppilaiden ja opettajan ajoittain vilkuilevan kameraa, puhuvan kameraan päin tai keskustelevan kuvaajan kanssa. Opettajakin keskusteli välillä kuvaajan kanssa ja näytti osoittavan joitakin sanoja suoraan kuvaajalle. Muutama oppilas sanoi muutaman oppitunnin alussa kuvauksen vaivaavan häntä, mutta pääasiassa kuvaamisesta ei kuitenkaan näyttänyt olevan haittaa opetuksen kulkuun.

Ihmistutkimuksen yksi pääperiaatteista on, että tutkimusta ei tehdä salaa eikä vastoin tutkittavien tahtoa (Mäkelä 2005). Tutkimusluvat oli hankittu kirjallisena tai sähköpostilla opettajilta, oppilailta ja vanhemmilta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; Kalaja, Alanen & Dufva 2011). Yhdellä oppilaista ei ollut tutkimuslupaa, joten hän istui luokassa niin, ettei häntä näkynyt kamerassa ja litteraateissa hänen puheensa oli jätetty litteroimatta. Lisäksi tehtävänäni oli suojella tutkimukseen osallistujien henkilöllisyyttä ja yksityisyyttä (Nikula & Kääntä 2011) eli pitää huolta tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä (Mäkelä 2005; Patton 2002, 408; Eskola & Suoranta 1996). Litteraateista oli muutettu valmiiksi opettajien ja oppilaiden sekä koulujen nimet sekä muut tiedot, joiden perusteella keskustelijat tai kyseessä olleet paikat voisi tunnistaa (Lilja 2011; Alasuutari 2005; Kalaja, Alanen & Dufva 2011; Nikula & Kääntä 2011). Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa myös se, ettei kukaan ulkopuolinen pääse aineistoon käsiksi (Nikula & Kääntä 2011; Holmila 2005). Tutkimusta tehdessä pidinkin tarkasti huolta siitä, ettei kukaan ulkopuolinen pääse aineistoon käsiksi ja hävitin hallussani olevan aineiston tutkimuksen tekemisen jälkeen (Mäkelä 2005; Patton 2002, 408; Holmila 2005).

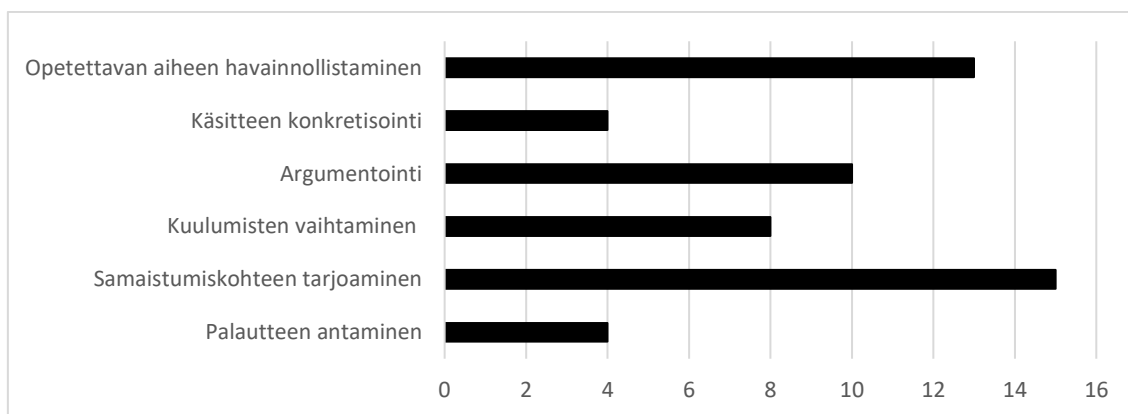
Lisäksi tutkimusta tehdessä minun tuli kiinnittää huomiota siihen, millaista kieltä käytän tutkittavista (Patton 2002, 408). Kirjoittaessani olen pyrkinyt kirjoittamaan opettajista ja oppilaista mahdollisimman objektiivisesti ja varsinkin tuloksia kirjoittaessani olen analysoinut ainoastaan siitä, mitä havaitsen vuorovaikutuksessa ja jättänyt ylimääräisen oman tulkinnan pois.

5 TULOKSET

5.1 Opettajan henkilökohtaisen kerronnan funktiot

Opettajan henkilökohtainen kerronta voi lähteä liikkeelle joko opettajan tai oppilaan aloitteesta. Opettajan omasta aloitteesta lähtevä kerronta on sidottu suoraan opetettavaan aiheeseen, jolloin opettaja jatkaa opetettavan aiheen käsitteilyä omalla kokemuksella tai mielipiteellä. Sen sijaan oppilaan aloitteesta liikkeelle lähtevä kerronta alkaa oppilaan kysymyksestä tai kommentista. Osa opettajan henkilökohtaisesta kerronnasta liittyy suoraan opettajaan itseensä ja osa kerronnasta kokemuksiin, jotka ovat tapahtuneet jollekin muulle. Jälkimmäisessä tapauksessa opettaja on ollut kuitenkin itse läsnä tilanteessa tai kuulut kokemuksesta suoraan sen tekijältä.

Opettajan henkilökohtaisen kerronnan funktioilla tarkoitetaan niitä tehtäviä, joita opettajan kerronnalle muodostuu luokkahuonetilanteissa oppitunneilla. Opettajan kerronnalle muodostui aineistossa kuusi funktiota: opetettavan aiheen havainnollistaminen, käsitteen konkretisointi, argumentointi, kuulumisten vaihtaminen, samaistumiskohteen tarjoaminen ja palautteen antaminen. Kuviossa 2 esitetään kerronnan funktioiden määrällinen esiintyminen aineistossa.



KUVIO 2. Opettajan henkilökohtaisen kerronnan funktiot

5.1.1 Opetettavan aiheen havainnollistaminen

Opettajan henkilökohtaisen kerronnan funktioksi muodostuu havainnollistaminen silloin, kun opettaja kertoo opetettavaan aiheeseen liittyvän esimerkin omasta elämästään selittämään opetettavaa aihetta. Tällöin opettaja kuvaa tyyppillisesti aluksi tosiasioita opetettavasta aiheesta ja kertoo sen jälkeen aiheeseen liittyvän omakohtaisen kokemuksen.

Esimerkissä 1 biologian oppitunnin aiheena on ihmisen anatomia, ja tunnilla käsitellään muun muassa silmän ja korvan rakennetta. Opettaja näyttää oppilaille muutaman minuutin mittaisen videon silmästä, minkä jälkeen oppilaat lukevat vuorotellen ääneen oppikirjan tekstiä. Tekstin lukemisen jälkeen opettaja ja oppilaat tarkastelevat kirjan kuvia ja keskustelevat aiheesta. Seuraavassa esimerkissä keskustelun aiheena on silmän puhkeaminen ja lasisilmä. Opettaja kertoo omasta opettajastaan, jolla oli lasisilmä ja käyttää tätä kokemustaan havainnollistamaan aihetta.

Esimerkki 1. Biologian tunti, Helmilän koulu

```

01 ope:   et jos(.)silma tavallaan niinku-
02 Mika:  =puhkee
03 ope:   =puhkee tai joudutaan ottamaan pois ni se on
04        sellanen(1.2) ↓pallo et jos ihmisellä on
05        lasisilmä ni se on semmone >pyöreä pallo< joka
06        ° lumpsautetaan tuonne °
07        ((näyttää samalla kädellä silmän kokoa))
08 Laura: [no hyi]
09 ope:   [silmän kohdalle]
10 Mika:  [no jonka] voi sitte ottaa vaikka itse
11        pois
12 ope:   kyllä. mulla oli semmone opettaja
13        muistaakseni jolla oli [lasisilmä]
14 Mika:  [joka vaa] otti sen irti
15 ope:   meillä oli sit aina vähä ongelma ku me ei tiie-
16        me ei oikein tiedetty et kumpi sen >lasisilmä<
17        kun se pikkase katto aina eri suuntaan. ni >sit
18        ku se< katto tällai ni ei koskaa tienny
19        kattookse mua vai kattookse suoraan ni meitä
20        aina @hämäs@ se.((katsoo hymyillen oppilaita))
21        (1.3) mut hyvä että semmonenki on kehitetty et

```

22 jos silmä puhkee ni on sitte
 23 Mika: nii [ei tartte pitää sitä näi-]
 24 ((laittaa käden silmän päälle))
 25 ope: [toinen vaihtoehto on laittaa] nii toinen
 26 vaihtoehto on laittaa lappu
 27 Miika: Siis ↑näkeeks sillä?
 28 ope: E:i ei ((pudistaa päätä))

Opettaja on juuri kertonut oppilaille, miltä silmä näyttää ja havainnollistanut kädellään osoittaen, minkä kokoinen silmä on. Hän on jatkamassa vuoroaan, kun Mika täydentää sitä välittömästi "puhkeaa"-verbillä (r.1-2). Opettaja toistaa Mikan vuoron ja antaa tai-rinnastuskonjuktiota (VISK 2004, § 817) käyttäen vaihtoehdon Mikan vastaukselle: "tai joudutaan ottamaan pois" (r.3). Tämän jälkeen opettaja jatkaa vuoroaan kuvailemalla, millainen lasisilmä on ja miten se toimii (r. 4-6). Rivillä 8 Laura kommentoi opettajan puhetta "no hyi"-huudahduspartikkelilla osoittaen kielteistä tunnereaktiotaan opettajan kertomaa asiaa kohtaan (VISK 2004, § 856).

Opettajan omakohtainen kerronta lähtee liikkeelle Mikan kommentista, kuinka lasisilmän "voi sitte ottaa vaikka itse pois" (r. 10-11). Opettaja vastaa Mikan kommenttiin ja aloittaa kerrontansa johdantosekvenssillä (Routarinne 1998): "kyllä mulla oli semmone opettaja muistaakseni, jolla oli lasisilmä" (r. 12). "Mulla"-genetiivi osoittaa opettajan kertovan henkilökohtaisesta kokemuksestaan, mutta "muistaakseni" osoittaa ettei hän ihan varmasti muista tapahtumaa. Kerrontasekvenssin aloittaa modaalinen partikkeli "kyllä", joka vahvistaa opettajan kerronnan paikkansapitävyyttä (VISK 2004, § 1385) ja kerronnan aloitusta, jolloin oppilaat kiinnittävät katseensa opettajaan. Mika toistaa kommenttinsa lasisilmän pois ottamisesta mutta liittää vuoron opettajan kertomukseen imperfekti-muodossa "joka vaan otti sen irti" (r. 14) antaen opettajalle mahdollisuuden jatkaa kerrontaansa. Mikan vuoron voi ajatella kutsuvan opettajaa kerronnan jatkamiseen, sillä hän ylläpitää opettajan kerrontaa kommentillaan (Routarinne 1998).

Opettaja jatkaa kerrontaansa varsinaisessa kerrontasekvenssissä ja kertoo tarkemmin riveillä 15–20 opettajastaan ja kokemuksestaan. Hän aloittaa sekvenssin tekemällä kokemuksesta yhteisen ”meillä”-persoonapronominin geneetiivin monikolla ja osoittaa näin, että kokemus on jaettu hänen ja muiden silloin paikalla olleiden oppilaiden kanssa. Tämän jälkeen opettaja kertoo siitä, kuinka heillä oli ongelmia, koska he eivät tienneet kumpi silmä oli lasisilmä, sillä opettaja katsoi aina vähän eri suuntaan. Opettaja osoittaa puheenvuorollaan, että lasisilmä voi olla vaikea erottaa tavallisesta silmästä. Opettaja merkitsee henkilökohtaisen muistelunsa hauskaksi, sillä hän katsoo kerronnan jälkeen hymyillen oppilaita. Kerronnan päätyttyä opettaja pitää pienen tauon ja toteaa ”mut hyvä että on semmonenki kehitetty” (r. 21). ”Mutta”-rinnastuskonjunktioilla (VISK 2004, § 817) opettaja esittää kerronnasta poiketen mielipiteeseensä ja argumentoi lasisilmän hyödyllisyyttä, vaikka oman kokemuksensa mukaan hänellä olikin vaikeuksia ymmärtää opettajan katseen suuntaa. Mika jatkaa opettajan argumentointia laittaen käden silmän päälle ja todeten ”ei tartte pitää sitä näi” (r. 23). Tähän opettaja esittää lapun laittamisen silmän päälle olevan toiseksi vaihtoehdoksi lasisilmälle (r. 25–26). Opettaja osoittaa ”niin”-dialogipartikkelilla Mikan olevan oikeassa ja vahvistaa ymmärtäneensä Mikan vastauksen (VISK 2004, § 798).

Edellisessä esimerkissä 1 opettaja kertoi henkilökohtaisen kokemuksen konkreettiseen aiheeseen liittyen. Havainnollistaessaan opetettavaa aihetta opettaja voi kuitenkin kertoa kokemuksiaan myös abstraktimmasta asiasta, kuten ajasta. Esimerkissä 2 opettaja havainnollistaa henkilökohtaisella kerronnallaan aikaa, jolloin Kekkonen valittiin presidentiksi. Opettaja sitoo historian tapahtumat omaan elämäänsä todeten, että asiat tapahtuivat opettajan ollessa noin oppilaiden ikäinen. Historian oppitunnin aiheena on Suomen historia ja keskustelun aiheena ovat presidentinvaalit. Opettaja seisoo luokan edessä taulun luona ja kirjoittaa välillä oppilaiden vastauksia taululle.

Esimerkki 2. Historian tunti, Lumikosken koulu

01 Ope: eli tämä Olavi- Olavi Honka
 02 [säikähti]
 03 Veeti: [(-)]
 04 Heidi: [Urho Kaleva]
 05 Ope: sitä- sitä tuota Neuvostoliiton uhkavaatimusta
 06 @niin@ paljon >tosiaan< että hän jättäyty po:is
 07 siitä kok-koko kisasta(.) ja Kekkonen valittiin
 08 (2.2) ((Opettaja kirjoittaa taululle ja kääntyy
 09 oppilaita kohti))**nii:hi aikoihi ku minä olin**
 10 **teidän ikäne ja nuorempi [ja tälläi]**
 11 Heidi: [pikkunen]
 12 Ope: **nii oikeestaa Kekkonen tarkotti samaa ku**
 13 **<presidentti> (.) ja presidentti tarkotti samaa**
 14 **ku ↓Kekkonen (0.5) ftuntu kummalta kun ei enää**
 15 **Kekkonen ollukkaan ↓presidenttif (3.0) kukas**
 16 tuli muuten Kekkosen jälkeen presidentiksi?

Opettaja esittelee ennen kerrontasekvenssiään presidentinvaalien kulkua. Hän kertoo siitä, kuinka Olavi Honka säikähti Neuvostoliiton uhkavaatimusta ja jättäytyi vaaleista, jolloin Kekkonen valittiin presidentiksi (r. 1-7). Lyhyen tauon jälkeen opettaja kirjoittaa taululle ja kertoo oppilaisiin päin kääntyen näiden presidentinvaalien olleen "niihin aikoihin kun olin teidän ikäne ja nuorempi ja tälläi" (r. 9-10). Vuoro toimii johdatteluna opettajan seuraavalle kerrontasekvenssille (Routarinne 1998). Heidi kommentoi opettajan puheenvuoron päälle opettajan olleen "pikkunen" (r. 11), mihin opettaja jättää kuitenkin reagoimatta. Hän jatkaa kerrontaansa kertoen, kuinka "oikeastaan" niihin aikoihin Kekkonen ja presidentti tarkoittivat hänelle samaa asiaa (r. 12-14).

Opettaja lopettaa kerrontasekvenssinsä jälleen hymyillen todeten, että presidentin vaihtuminen tuntui kummalliselta (r. 14-15). Hän päättää kerrontasekvenssinsä ja jatkaa oppitunnin aiheen käsittelyä kysymällä oppilailta "kukas tuli muuten Kekkosen jälkeen presidentiksi" (r. 15-16). Opettaja liittyy kysymyksensä "muuten"-lausumapartikkelilla (VISK 2004, § 810) keskusteltavaan aiheeseen ja osoittaa, että keskustellaan yhä samasta aiheesta vaikka kokemuksen kertominen loppuikin.

5.1.2 Käsitteen konkretisointi

Opettaja käyttää omien kokemustensa kertomista myös käsitteiden määrittämisen ja selittämisen tukena. Käsitteen konkretisointi muodostuu kerronnan funktioksi, kun opettaja kertoo kokemuksia omasta elämästään selkiyttääkseen ja helpottaakseen käsitteiden ymmärtämistä. Käsitteet, joita opettaja selittää henkilökohtaisella kokemuksellaan voivat olla konkreettisia tai abstrakteja, kuten adjektiivi ”huomionhakuinen” (Äidinkielen tunti, Helmilän koulu).

Seuraavassa esimerkissä 3 opettajan henkilökohtainen kerronta tapahtuu äidinkielen tunnilla, jolla käsitellään eri sanoja ja niiden merkityksiä. Opettaja istuu rullatuolilla oppilaiden edessä ja heijastaa tietokoneen kautta taululle sanoja. Oppilaiden tehtävänä on kertoa sanan sanaluokka, määritellä se sekä keksiä sanalle synonyymi. Esimerkissä 3 opettaja selittää omalla kokemuksellaan käsitettä ”hellydenkipeä”.

Esimerkki 3. Äidinkielen tunti, Helmilän koulu

```

01 ope: >sä sanot et< joku on @niin hellyydenkipeä@ (.)
02 <mitä se tarkoittaa?> ((katsoo Jania))
03 Jani: he femmää tiiäē
04 ope: =no mietis meidän Taistoo. ((opettajan koira))
05 (1.5) millanen se on ku se on ↓kamalan
06 hellyydenkipeä.
07 Mika: se halua ↓huomiota
08 ope: no mi-[mitäs meiän Taisto tekee]
09 Laura: [pelkästään ite haluaa]
10 ope: mitä meiän Taisto tekee aina ku mä oon kertonu.
11 Miika: ° seuraa ° ((Jani nauraa taustalla))
12 ope: se:uraa joo. ((katsoo alas)) =@mitäs muuta se
13 tekee? @se ei tyydy siihe et se vaan @se:uraa@
14 Laura: sit tulee sun sylii:n
15 ((oppilaiden naurua taustalla))
16 ope: joo se tunkee. se puskee nenällään mun kättäki
17 nii et se pääsee niinku oikeeseen asentoon .ja
18 (.) jos en mää huomaa ni se tulee tänne mun
19 niskaan @oikeen vaan@ ((opettaja näyttää käsillä
20 koiran liikkeitä samalla, kun kertoo))
21 [@koira@]
22 Laura: [se rupee sun hiuksia leikittään]

```

23 ope: =koira tulee niskaan, @joo iha:n pönttö@ (.)
 24 siis >täysin hellyydenkipeä.< (.) mikä muu sana
 25 siinä voisi olla. ((oppilaat nauravat taustalla))
 26 ((oveen koputetaan ja kaikki katsovat ovelle))

Ennen kerrontaansa opettaja kysyy Janilta, mitä tarkoittaa adjektiivi "hellyydenkipeä". Tähän Jani vastaa hymyillen "emmää tiiä" (r. 3). Opettaja vastaa välittömästi Janin vuoroon johdattelemalla oppilaita keskusteluun koirastaan "no mietis meidän Taistoo"-kehotuksella (r. 4). Tällä hän kutsuu oppilasta mukaan kerrontaan (Silverman 1998, 157). Koira on ilmeisesti oppilaille tuttu, sillä opettaja puhuu koirastaan vain nimeltä ja olisi todennäköisesti antanut jotakin pohjatietoa koirastaan, jos aihe ei olisi oppilaille tuttu (Seppänen 1998b). Lisäksi rivillä 10 selviää, että opettaja on puhunut koirastaan aiemminkin, minkä hän osoittaa sanomalla: "aina ku mä oon kertonu". Temporaalinen adverbi "aina" (VISK 2004, § 826) osoittaa kerronnan toistumista ja lisäksi opettaja puhuu imperfektissä viitaten menneeseen tapahtumaan.

Opettajan kerrontasekvenssi etenee opettajan ottaessa kysymysten avulla oppilaat mukaan kerrontaan. Kysymysten avulla opettaja pyrkii saamaan oppilailta määritelmän "hellyydenkipeä"-adjektiiville. Mikan vastattua koiran haluavan huomiota (r. 7) opettajan kysymykseen siitä, millainen opettajan koira on ollessaan hellyydenkipeä, opettaja tekee tarkentavan kysymyksen "no mitäs meidän Taisto tekee" (r. 8). Lisäksi hän toistaa kysymyksensä ja lisää siihen vihjeen "aina ku mä oon kertonu" (r. 10). Tähän Miika vastaa ympäristöä hiljaisemmalla äänellä "seuraa" (r. 11), minkä opettaja vahvistaa "joo"-dialogipartikkelilla ja toistamalla Miikan vastauksen (r. 12). Opettaja kuitenkin jatkaa asian läpikäyntiä vielä tarkentavalla kysymyksellä "mitä muuta se tekee" (r. 12-13), mihin Laura vastaa, että koira "tulee sit sun syliin" (r. 14). Muut oppilaat nauravat taustalla ja opettaja toteaa Lauran olevan oikeassa samanmielisyyttä osoittavalla joo-dialogipartikkelilla (VISK 2004, § 1213).

Rivillä 16 opettaja aloittaa varsinaisen kerrontasekvenssinsä kertoen koirastaan ja siitä, mitä se tekee halutessaan huomiota. Samalla hän näyttää käsil-

lään, miten koira liikkuu ja tulee hänen syliinsä ja niskaansa. Laura on mukana kerronnassa ja kommentoi opettajan sekvenssin päälle, miten koira ”rupee sun hiuksia leikittää” (r. 22). Opettaja jatkaa vielä kerrontaansa siitä, kuinka koira tulee niskaan ja on siksi ”ihan pönttö siis täysin hellyydenkipeä” (r. 23-24). ”Siis”- konnektiivillä (VISK 2004, § 1132) opettaja osoittaa koiran käytöksen olevan hellyydenkipeää. Oppilaat nauravat opettajan kerronnan taustalla koko sekvenssin ajan osoittaen kuuntelevansa kerrontaa (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) ja osoittavat näin kerronnan olevan heidän mielestään hauskaa. Lopuksi opettaja päättää kerrontansa kysymällä synonyymiä sanalle hellyydenkipeä (r. 24-25). Keskustelu kuitenkin päättyy, kun oveen koputetaan ja opettaja ja oppilaat kääntyvät ovelle. Tunnin jatkuttua opettaja siirtyy jo seuraavaan sanaan. Opettajan kerronnan tarkoituksena oli selittää käsitettä ”huomionhakuinen”. Opettajan kerronnan kautta oppilaat voivat yhdistää äidinkielen käsitteen tosielämän esimerkkiin ja ymmärtää siten käsitteen merkityksen.

5.1.3 Argumentointi

Kun opettajan itsestä kertomisen funktiona on argumentointi, opettaja perustelee omalla mielipiteellään tai kokemuksellaan opetettavaa aihetta, esillä olevaa kysymystä tai väitettä. Opettaja kertoo kokemuksistaan myös yleisen mielipiteen vahvistamiseksi, kuten seuraavassa esimerkissä hän kertoo mielipiteensä tupakan haitallisuuden korostamiseksi. Esimerkissä 4 on meneillään terveystiedon tunti, jolla oppilaat kirjoittavat opettajan johdolla vihkoon tupakkaan liittyviä asioita. Opettaja seisoo taulun vieressä ja kirjoittaa keskeisiä käsitteitä taululle opetuksen edetessä.

Esimerkki 4. Terveystiedon tunti, Lumikosken koulu

```
01 Ope: Passiivinen tupakanpoltto vo:i aiheuttaa. (.)
02 >ja aiheuttaaki<semmosia ↑ikäviä ↑reaktioita
03 niille, jotka ovat >allergisia tupakansavulle.<
04 eli. eli si:lmistä voi ruveta tulemaan tu:ota
05 (.) vesi ja minä itse asiassa
```


06 **[en oikein]**
 07 Heidi: [Ja minä oon allerginen]
 08 Ope: **tupakansavusta välitä kyllä yhtään niin että.**
 09 ett tulee jasiellä itse asiassa teillä
 10 kirjassaki: on muuten (0.5) muuten vähän
 11 vai- vähän kerrottu sitten siitä että
 12 minkälainen se oikein on

Opettaja kertoo passiivisen tupakanpolton aiheuttavan ”semmosia ikäviä reaktioita niille, jotka ovat allergisia tupakansavulle” (r. 2-3). Aluksi opettaja ilmaisee lievemmin, että passiivinen tupakanpolto ”voi aiheuttaa” reaktioita (r.1) (VISK 2004, § 1562). Sen jälkeen hän kuitenkin nopeuttaa puhettaan ja toteaa voimakkaammin, että passiivinen tupakanpolto todella ”aiheuttaaki” reaktioita niille, jotka ovat allergisia tupakansavulle. Kerrottuaan, mitä tupakansavu saattaa aiheuttaa opettaja sitoo oman mielipiteensä samaan vuoroon ja aloittaa henkilökohtaisen kerrontansa. Hän jakaa mielipiteensä yksikön ensimmäisessä persoonassa, jolla hän viittaa suoraan itseensä ja omaan mielipiteeseensä. Rivillä 5 alkava opettajan kerronta ”minä itse asiassa en oikein” osoittaa hänen kielteisen mielipiteensä tupakansavusta, vaikka opettaja lieventääkin mielipidettään ”oikein”-sanalla.

Opettajan kerronta keskeytyy, kun Heidi lähtee mukaan kerrontaan kertomalla opettajan puheenvuoron päälle olevansa itse allerginen tupakansavulle (r. 7). Heidin kerronta liittyy suoraan oppitunnin aiheeseen, mutta opettaja jättää kuitenkin sen huomioimatta ja lopettaa lauseensa rivillä 8 sanomalla, että hän ei ”tupakansavusta välitä kyllä yhtään”. Opettaja korostaa mielipidettään kieltohakuksella partikkelilla ”yhtään” (VISK 2004, § 657) ja korostaa vielä sanaa lausumalla sen matalammalta kuin muun puheen. Oman mielipiteen jakamisen jälkeen opettaja viittaa kirjan tekstiin, jossa ”itse asiassa” (r. 9) on kerrottu tupakansavusta ja sen haitallisuudesta. Opettaja ilmaisee tällä puheenvuorolla, että kirjassa ollaan samaa mieltä hänen henkilökohtaisen mielipiteensä kanssa. Näin opettaja vahvistaa kirjan sanomaa omalla kokemuksellaan ja kirjan tieto puolestaan vahvistaa opettajan kokemuksia.

Esimerkissä 5 opettaja puolestaan perustelee omalla kokemuksellaan ja mielipiteellään sitä, kuinka elämä voi olla hyvää vammautumisesta huolimatta. Tunnilla on keskusteltu siitä, miltä eri aistien menettäminen voisi tuntua ja minkä aistin menettäminen olisi oppilaiden mielestä pahinta. Aluksi opettaja selittää kokemuksensa kautta kuuroutta ja sisäkorvaistutetta ja sen jälkeen argumentoi kokemuksensa pohjalta elämän mielekkyyden puolesta. Opettajan kerronta ei kerro suoraan hänestä itsestään vaan siitä, mitä hän on nähnyt ja kokenut ja kertoo sen pohjalta toisen ihmisen elämästä argumenttinsa tueksi.

Esimerkki 5. Biologian tunti, Helmilän koulu

01 Jani: myös paljon jos minä (0.6) kuuro ni sekin on
 02 pahin [↑häpeä]
 03 ope: [se on] paha, Jani. mää en sano et se ei
 04 oo paha mut et ei se ole maailmanloppu
 05 Jani: on minun [mielestä]
 06 Miika: [eei oo]
 07 ope: ei se ole tiäksää kun
 08 [ihmiset on selvinny niistä asioista]
 09 Mika: [(-)]
 10 ope: sitten ku mä olin viittomakielen kurssilla ni
 11 siellä oli yks mies joka oli kuuroutunu
 12 @ai:ku:isena@ (0.8) ni sille oli laitettu se
 13 implantti @muistaksää mikä se implantti on.@
 14 Jani: en
 15 ope: meil on tuolla [semmosia]
 16 Mika: [sehän on semmonen]
 17 ope: =se et laitetaan tänne kalloon tavallaan
 18 semmonen (.) kuulolaitesysteemi, että kuurokin
 19 <voi oppia sen implantin kautta sitten ku-
 20 pikkasen kuulemaan ja puhumaan> ni, .hh kun se
 21 osas ennestään puhua se mies ni, vaik se oli
 22 umpikuuro ku se irrotti sen (.) implantin tai
 23 pisti implantin pois pääl- se ei kuullu ↑yhtään
 24 mitää, (1.0) mutta kun se laitto sen ni se
 25 kuulee sen avulla sen verran ja kun sillä on se
 26 ki:eli. se piti meille luennon. (0.4) se kuuro
 27 ihminen [siellä]
 28 Miika: [oho]
 29 ope: puhumalla. koska hän muistaa miten puhutaan
 30 (0.5) ja sen verran se implantti auttaa et hän
 31 pitää niinku sitä yllä, (.) jos hän ottaa sen-
 32 hän ei halua vaikka kuunnella kotona lasten

33 **jäkätystä ni @pois päältä välillä >ni ei kuule**
 34 **mittään<@ ((oppilaat nauravat))**
 35 Miika: *£hmmm£*
 36 **ope: se oli- se teki siitä tosi hauskan se**
 37 **[kerto]**
 38 Miika: *[£sais]* muuten hyvin nukutuks£
 39 ope: **nii se kerto ti- niinku haus:kasti siitä**
 40 **asiasta, mut hänki on selvinny siitä ↓ihan**
 41 **@hi:enosti@**
 42 Mika: nukkuu ainaski aika *[hyvin]*
 43 ope: *[hmm]*

Jani tuo esille mielipiteen siitä, kuinka hänen mielestään kuulon menettäminen olisi ”pahin häpeä” (r.1-2). Opettaja vahvistaa kuulon menettämisen olevan paha asia ja toistaa mielipidettään korostaen, ettei kiellä kuulon menettämisen olevan paha mutta toteaa, että ”ei se ole maailmaloppu” (r. 3-4). Tähän Jani jatkaa oman mielipiteensä esilletuontia todeten, että hänen mielestään se olisi pahin, mihin Miika kommentoi päälle olevansa eri mieltä. Opettaja tuo jälleen mielipiteensä esille ja perustelee mielipidettään, että ”ihmiset on selvinny niistä asioista” (r. 7-8). Tätä voidaan pitää opettajan kerronnan johdantosekvenssinä (Routarinne 1998), sillä tämän vuoron jälkeen opettaja alkaa kertoa henkilökohtaista kokemustaan.

Varsinaisessa kerrontasekvenssissä opettaja kertoo miehestä, jonka hän tapasi viittomakielen tunnilla ja joka oli kuuroutunut aikuisena (r. 10-12). Opettaja tuo myös esille oppilaille uuden asian, implantin. Mika osoittaa tietävänsä asian aloittamalla selittämään aihetta (r. 16), mutta päällekkäispuhunnan vuoksi opettaja jatkaa käsitteen selittämistä. Tässä kerrontasekvenssissä esiintyy siis myös käsitteen selittämistä, sillä opettaja kertoo kokemuksensa kautta riveillä 17-20 kuulolaitteen toiminnasta ja sen jälkeen jatkaa oman kokemuksensa kautta argumentointiaan. Opettaja jatkaa käsitteen määrittelyä kertomalla tapaamastaan miehestä ja siitä, kuinka implantti toimi hänellä ja kuinka hän kykeni kuulovammastaan huolimatta pitämään luennon viittomakielentunnilla (r. 20-27). Mika osoittaa ihmetystään ”oho”-interjektioilla (VISK 2004, § 856) opettajan puheen päälle (r. 28). Opettaja kuitenkin jatkaa kertomistaan ja tekee siitä haus-

kan kuvaten, että jos kuuro mies ei halua ”kuunnella kotona lasten jäkätystä”, hän voi ottaa implantin pois eikä kuule mitään (r. 31–34). Opettaja sanoo lauseen lopun hymyillen ja oppilaat nauravat vastaukseksi. Miika tuottaa vastaukseksi hmm-interjektion hymyillen (r. 35). Opettaja hyväksyy ja vahvistaa oppilaiden naurureaktion hyväksyttävyyden todeten, että ”se oli” todellakin hauskaa, koska mies kertoi asiasta hauskaasti (r. 36–37, 39). Miika toteaa hymyillen, että ”sais muuten hyvin nukutuksi” (r. 38). Opettaja vastaa tähän vuoroon korostaen, että tarina oli hauska, koska mies oli itse kertonut kuuroudestaan hauskaasti.

Lopuksi opettaja siirtyy hauskaasta tarinasta omaan alkuperäiseen argumenttiinsa ”mutta”-rinnastuskonjunktion (VISK 2004, § 817) avulla ja perustelee sitä siten, että kerrotun kokemuksen mies oli ”selvinny” tilanteesta ”ihan hienosti” (r. 40–41) ja siksi aistin menettäminen ei ole niin paha kuin voi luulla. Opettajan kerrontasekvenssi päättyy Mikan kommenttiin, joka toistaa ajatuksen siitä, että tämä mies nukkuu varmasti hyvin. Tämän opettaja vastaa hyväksyvästi hmm-interjektioilla (VISK 2004, § 856). Opettaja siis jakoi mielipiteitään kerrontasekvenssinsä alussa, mitä hän perusteli omalla kokemuksellaan. Lopuksi opettaja vielä toisti argumenttinsa, että kuuroudesta huolimatta elämä voi olla mielekästä ja tässä vuorossa opettaja ikään kuin kokosi kertomisensa lopuksi yhteen ja teki siitä yhteenvedon.

5.1.4 Kuulumisten vaihtaminen

Opettajan omakohtaisen kerronnan funktiona toimii kuulumisten vaihtaminen silloin, kun opettaja jakaa päivittäisiä kuulumisiaan tai kokemuksiaan oppilaiden kanssa. Kuulumisten vaihtaminen on kyseessä myös silloin, kun opettaja kertoo vapaa-ajan tekemisistään, kuten harrastuksistaan tai siitä, mitä on tehnyt lähiaikoina. Tällainen kerronta lähtee yleensä oppilaan kysymyksestä, johon opettaja vastaa jatkaen sen jälkeen oppitunnin aiheen käsittelyä.

Seuraavassa esimerkissä 6 on kyseessä oppitunnin alussa esiintyvä kuulumisten vaihtaminen, mihin liittyy myös opettajan omakohtaista kerrontaa. Opettaja seisoo luokan edessä ja on aloittamassa terveystiedon tuntia. Opettaja kysyy oppilaiden kuulumisia, johon oppilaat vastaavat. Samalla opettaja kertoo omista kuulumisistaan ja tulevista tekemisistään.

Esimerkki 6. Terveystiedon tunti, Lumikosken koulu

01 Ope: **NO niin (.) mitenkäs teillä on päivä menny.**
 02 Tero: hyvin
 03 Heidi: iha hyvin
 04 Ope: **iha:n mukavasti.**
 05 Veeti: =Maija lähti kesken tunnin johonki lääkäriille
 06 >tai johonki sellaseen<
 07 Ope: **no niin, <näinhän tuo- (.) näinhän tuo oli.>**
 08 **mutta että minä toivotan teille oikein semmosta**
 09 **hyvää päivänjatkoa <↑ka:ikille> en aio >ihan heti**
 10 **lähtee< pois, lähen tuossa yhen jäläläkeen sitten**
 11 **taas (.) näihin omiin menoihin**
 12 Elias: =£minä [luulin että se nyt toivottaa]£
 13 Ope: [omiiin- £omiiin- omiiin£] ((katsoo Eliasta))
 14 Elias: [jo hyvää päivän jatkaa]
 15 Ope: [e:i ei.]
 16 Elias: =ja lähtöö saman tien
 17 Ope: [ei vielä pietään pietään]
 18 Elias: [ja jättää meiät kitumaan tänne]
 19 Ope: £kitumaan£ ei: pietäänhän tässä
 20 [yks- yks tunti vielä]

Ensimmäisen rivin "No niin"-dialogipartikkeliketju (r.1) keskeyttää oppilaiden keskinäisen keskustelun ja opettaja aloittaa varsinaisen oppitunnin (VISK 2004, § 859). Sanomalla "no"-partikkelin voimakkaammalla äänellä hän saa oppilaiden huomion ja katseen itseään kohti. Kaksi oppilaista vastaa opettajan kysymykseen kuulumisistaan (r. 2-3), minkä jälkeen opettaja toistaa oppilaiden vastaukset omin sanoin "ihan mukavasti" (r. 4). Veeti jatkaa kuulumisten vaihtamista kertoen, että yksi oppilaista on lähtenyt lääkäriin ja opettaja vahvistaa Veetin kerronnan toteamalla, että "näinhän tuo oli" (r. 7). Sen jälkeen opettaja toivottaa oppilaille "oikein semmosta hyvää päivän jatkoa" ja kertoo oman

päivänsä jatkosta. Opettaja ilmaisee, että hän aikoo lähteä ”omiin menoihin” ja korostaa menoihin-sanaa lausumalla sen muuta puhetta matalammalta (r. 11). Kyseessä on todennäköisesti useammin tapahtuva toiminta, sillä opettaja käyttää ”taas”-adverbiä viitaten siihen, että näin on käynyt ennenkin (VISK 2004, § 651).

Vaikka opettaja mainitsee, ettei hän ole lähtemässä heti pois (r. 9-11) osoittaa Elias ymmärtäneensä, että opettaja on lähdössä välittömästi. Hän reagoikin hymyillen luulleensa opettajan toivottavan hyvää päivänjatkoa (r. 12, 14) ja lähtevän ”saman tien” (r. 16). Elias tuo esille omaa väärinymmärrystään samalla, kun opettaja pyrkii korjaamaan tämän väärinymmärryksen. Usean vuoron kestävän päällekkäispuhunnan aikana opettaja pyrkii korjaamaan Eliaksen väärinymmärrystä, josta Elias tekee vitsin. Keskustelu loppuu siihen, kun Elias toteaa, että opettaja jättää heidät ”kitumaan” (r. 18). Opettaja vastaa hymyillen toistaen ”kitumaan”-sanan ja täsmentää vielä, että yksi tunti on vielä pidettävänä ennen kuin hän lähtee (r. 19-20).

Edellisessä esimerkissä 6 oli kyseessä oppitunnin alussa esiintyvä kuulomisten vaihtaminen. Sen sijaan esimerkissä 7 tapahtuva opettajan kerronta liittyy hänen vapaa-aikaansa ja alkaa suoraan oppilaan kysymyksestä. Uskonnon tunnin aiheena on pääsiäinen ja tunnilla käydään opettajan johdolla läpi pääsiäiseen liittyvien sanojen merkityksiä. Keskustelunaiheena ovat virpomisoksat ja virpominen. Opettaja vastaa oppilaan kysymykseen ja jatkaa opetettavan aiheen käsittelyä suoraan kerrontansa jälkeen. Hän seisoo luokan edessä ja kirjoittaa taululle oppilaiden sanomia sanoja.

Esimerkki 7. Uskonnon tunti, Lumikosken koulu

01 Heidi: Vitsa
 02 Ope: =Virpomisoksat
 03 Heidi: Tai no virpomisvitsat
 04 Veeti: £Kävitkö Henri virpomassa muuten.£
 05 ((katsoo opettajaa))
 06 ((Elias naurahtaa taustalla))
07 Ope: No en minä käyny, £mutta kyllä siellä neljä

08 **tyttöö kävi minun ovella sitten niin**
 09 **((kirjoittaa taululle ja kääntyy Veetiin päin))**
 10 Veeti: **£No, annoitko suklaamunia?£**
 11 Ope: **£No, taisin antaa jotaki.£**
 12 Veeti: **↑Ki:ndereitä.**
 13 ope: **£muutaman ° pikkusen.° taisin antaa rahaa ei sen**
 14 **kummempaa£.** Virpomis- .hhh virpomis tuota tai
 15 oksa. Mitä mä kirjotin (1.5) Virpomisaikakin,
 16 mutta otetaan ↑virpomisoksa.
 17 ((kirjoittaa taululle))Ja ↑mitäs sillontehään.
 18 Nyt oli, mikä sunnuntaise oli nyt tämä edellinen
 19 sunnuntai. (.) Minkä niminen.
 20 Elias: Palmusunnuntai

Opettaja on kysynyt oppilaita seuraavan pääsiäiseen liittyvän sanan ja Heidi vastaa opettajan kysymykseen. Opettaja vahvistaa vastauksen korjaamalla sanaksi "virpomisoksat" (r. 3), mihin Heidi antaa vielä toisenkin vaihtoehdon käyttäen "tai"-rinnastuskonjunktioita (VISK 2004, § 817). Rivillä 4 Veeti kysyy hymyillen opettajalta, kävikö opettaja virpomassa. Veeti lopettaa kysymyksensä "muuten"-lausumapartikkeliin (VISK 2004, § 810), joka osoittaa, että hän haluaa tuoda kysymyksen sivuhuomautuksena aiemmin mainittuihin virpomisoksiin. Opettaja vastaa kysymykseen ja aloittaa kerrontasekvenssinsä mainitsemalla, että ei ole itse käynyt mutta hänen ovellaan kävi neljä tyttöä (r. 7-8). Vuoronsa alussa opettaja on kääntynyt taululle päin mutta kääntyy hymyillen oppilaita kohti ja jatkaa kerrontaansa.

Vuoropuhelu Veetin ja opettajan välillä jatkuu vielä neljä seuraavaa vuoroa. Veeti kysyy hymyillen keskustelua eteenpäin vievän kysymyksen, että antoiko opettaja tytöille suklaamunia (r. 10). Tähän opettaja vastaa hymyillen, että "taisin antaa jotaki" (r. 11). Veeti antaa opettajalle tarkentavan ehdotuksen, "Kindereitä" (r. 12), viitaten suklaamuniin, mutta opettaja vähättelee antamistaan kertoen antaneensa vain muutaman "pikkusen suklaamunan" ja lisäksi rahaa (r. 13). Tämän jälkeen opettaja lopettaa kerronnan todeten: "ei sen kummempaa" (r. 13-14). Ilmaus toimii siirtymänä kerronnan ja opetettavan aiheen välillä. Opettaja jatkaakin suoraan varsinaista opetusta kysyen oppilailta vir-

pomisesta ja sen ajankohdasta (r. 14–19) eikä oppilaille jää tilaa kysyä enempää kysymyksiä. Esimerkissä opettajan henkilökohtaisen kerronnan tarkoitus on jakaa tietoa hänen vapaa-ajastaan. Kerronta lähtee oppilaan kysymyksestä ja etenee oppilaiden kysymysten mukaan. Vapaa-ajastaan kertomisen avulla opettaja astuu myös ulos perinteisestä opettajan ammatillisesta roolista lähemmäksi oppilaitaan, jolloin keskustelu muistuttaa enemmänkin epämuodollista arki-keskustelua kuin institutionaalista opetuskeskustelua.

5.1.5 Samaistumiskohteen tarjoaminen

Kun opettajan itsestä kertomisen funktiona toimii samaistumiskohteen tarjoaminen, opettaja tuo itsensä oppilaita lähelle kertomalla omasta elämästään. Näille esimerkeille on tyypillistä, että opettaja kertoo elämästään ilman varsinaista opetuksellista merkitystä. Vaikka kerronnan aihe liittyisikin opetettavaan aiheeseen, sen tehtävänä on tuoda ennen kaikkea opettaja samalle tasolle oppilaiden kanssa ja ylläpitää myönteistä opettaja-oppilassuhdetta.

Esimerkin 8 yhteiskuntaopin tunnilla käydään läpi oikeuksia ja velvollisuuksia ihmisen elämänkaaren aikana. Opettaja kysyy oppilailta kysymyksiä aiheeseen liittyen ja oppilaat lukevat kirjasta vuorotellen katkelmia. Ennen seuraavaa keskustelua opettaja ja oppilaat ovat keskustelleet siitä, kuinka 14-vuotias on vastuussa teoistaan, jos hän tekee jotain väärin.

Esimerkki 8. Yhteiskuntaopin tunti, Helmilän koulu

01 Mika: mikäköhän on maailman tyhmin te- teko,
 02 (katsoo käsiään)
 03 ope: heh he sitä ei tiiäf mikä <tyhmintä> on.
 04 Mika: hypätä katolta lala
 05 Arto: [ei]
 06 ope: [no] emmä tiiä voikse olla tyhmintä en
 07 [mä tiiä onks se]
 08 Arto: [no ei nyt vielä-]
 09 Ope: =vissiin aika normi kuule tyhmyys ((nyökkää))
 10 **mä voin Mika ((nojaa oppilaita kohti)) mä voin**
 11 **tunnustaa että °määkin oon hyppiny katolta°**
 12 ((naurahtaa))

13 Mika: [ʔtervetuloa kerhoonʔ] ((nostaa käden ilmaan))
 14 Miika: [niin määkin]
 15 ope: **vielä isän <luva:lla>** ((oppilaat nauraa))
 16 Miika: mää oon hyppiny ilman lupaa,
 17 ope: **mei:än isä teki aikoinaan, ni meillä oli**
 18 **semmonen lättä-** ((näyttää samalla käsillä))
 19 **tämmönen lättäkattoinen talo ja. (.) sit ku oli**
 20 **>hi:rveesti< lunta ja sitä kolattiin**
 21 **((heiluttaa kättä)) sieltä pois ni meiän**
 22 **kinokset oli semmosta-**
 23 Mika: [ja sitte teijän iskä sano että,]
 24 ope: [**@pehmeetä lunta vaan valtavat@**] .hhh ʔmeiän
 25 **suurinta riemua et me juostiin katolta ja**
 26 **hypättiinʔ** ((näyttää kädellä samalla)) ↑täysillä
 27 **sinne((katsoo hymyillen oppilaita))**
 28 [**↓ʔlumihankeenʔ**]
 29 Mika: [he he]
 30 Laura: no se on vähän eri asia
 31 [jos luvan ↓kanssa]
 32 Miika: [ʔno mää oon hypänny vajaan lumahankeen]
 33 silleen että alle polviin (1.0) ° katolta ° ʔ
 34 ope: **nii mut et oon määkin ollu tiiättekö @nuori. et**
 35 **>määkin oon tehny< tommosia@ =et se ei oo**
 36 **varmaan se pahin hölmöys toi katolta**
 37 **[hyppääminen]**
 38 Mika: [mun mielestä] on (.) ʔse ois kamalaf
 39 ope: =ʔonkoʔ
 40 Mika: ʔriippuu katostaʔ
 41 ope: mm

Oppitunnin keskustelunaiheeseen liittyen Mika esittää pohtivan kysymyksen siitä, mikä on maailman tyhmin teko (r. 1). "Mikäköhän" kysymysnanana osoittaa kysymyksen olevan pohtivaan sävyyn ilmaistu. Opettaja nauraa Mikan kysymykselle (r. 3) ja vastaa hymyillen, ettei tiedä, mikä on tyhmintä. Mika vastaa omaan kysymykseensä, että katolta hyppääminen on hänen mielestään pahinta mutta lopettaa lauseensa hymyillen. Arto on eri mieltä ja opettaja yhtyy mielipiteeseen, ettei katolta hyppääminen ole hänenkään mielestä tyhmintä. Rivillä 9 opettaja kertoo mielipiteensä, että katolta hyppääminen on hänen mielestään "vissiin aika normi kuule tyhmyys" ja nyökkää päätään mielipiteensä vahvistamiseksi.

Opettaja jatkaa vuoroaan nojaten oppilaita kohti ja aloittaa kerrontasekvenssinsä tunnusten, että hänkin on hypännyt katolta (r. 10–11). Hän lausuu vuoron muuta puhetta hiljaisemmalla äänellä kuin kertoen salaisuuden oppilaille. Opettaja oikeuttaa tekonsa oppilaille sillä, että hän on hypännyt katolta ”vielä ”isänsä luvalla (r. 15). Mika toteaa kätensä ylös nostaen, että ”tervetuloa kerhoon”. Tällä hän viittaa siihen, että hänkin on hypännyt katolta (r. 13). Myös Miika kertoo tehneensä samoin mutta kertoo tehneensä niin ilman lupaa (r. 16).

Opettaja jatkaa vielä oppilaiden esimerkkien jälkeen omaa kerrontaansa kertoen tarkemmin katolta hyppimisestään. Kyseessä on kauan sitten tapahtunut tilanne, jonka opettaja osoittaa aikoinaan-sanalla. Opettaja kertoo oppilaille siitä, kuinka heillä oli lättäkattoinen talo ja hänen isänsä kolasi lunta pois katolta isoiksi kinoksiksi, joihin pystyi hyppimään (r. 17–22). Opettaja kertoo, kuinka heidän ”suurinta riemua” oli juosta katolta ja hypätä lumihankeen (r. 24–28). Laura toteaa, että on eri asia, jos hyppää katolta luvan kanssa, mihin Miika toteaa hymyillen hypänneensä ”vajaaseen lumihankeen” (r. 32). Opettaja hyväksyy niin-dialogipartikkelin avulla Miikan vuoron. Tämän jälkeen hän toteaa ”mutta”-rinnastuskonjunktioilla (VISK 2004, § 817), että hänkin on ollut nuori ja tehnyt ”hölmöyksiä” (r. 34–35). Sen vuoksi katolta hyppääminen ei varmaankaan ole pahinta, koska hänkin on tehnyt niin (r. 35–37). Mika pysyy kuitenkin mielipiteessään, että se olisi paha, mihin opettaja kysyy hymyillen vahvistusta (r. 38–39). Tällöin Mika viittaa opettajan aiempaan kertomukseen todeten, että riippuu katosta voiko siltä hypätä, mihin opettaja antaa mm-dialogipartikkelin (VISK 2004, § 797) avulla hyväksyvän minimipalautteen (Silverman 1998, 155). Opettajan jakaman hauskan kokemuksen tarkoituksena on ylläpitää positiivista opettaja-oppilassuhdetta ja tuoda itsensä lähelle oppilaita. Samalla opettaja tuo esille oman inhimillisen puolensa ja osoittaa, että hänkin on ollut nuori niin kuin oppilaatkin. Tämä lieventää oppilaiden tekemät mahdolliset tyhmyydet inhimillisiksi kokeiluiksi, joita kuka tahansa on saattanut tehdä.

5.1.6 Palautteen antaminen

Viimeinen opettajan itsestä kertomisen tehtävistä on omien tunteiden ilmaise-
minen. Kertomalla tunteistaan opettajat antavat oppilaille palautetta heidän
toiminnastaan. Opettajan antama palaute voi olla myönteistä tai kielteistä ja
liittyä joko kyseessä olevaan tilanteeseen tai aiempiin tapahtumiin. Esimerkissä
9 opettaja antaa myönteistä palautetta oppilaan aiemmasta käyttäytymisestä.
Biologian tunnilla keskustellaan korkeasta äänestä, mihin Jani toteaa, ettei hän
tiedä, mitä se tarkoittaa. Opettaja jakaa tällöin luokan yhteisen muiston korke-
aan ääneen liittyen.

Esimerkki 9. Biologian tunti, Helmilän koulu

01 ope: [tosi]↑tosi korkeesta [pienen pojan]
02 Mika: [(-)] ((sanoo jotain korkealta kimittäen))
03 ope: äänestä tuli yhtäkkiä ↓tosi mi:ehäkäs miehen
04 ääni
05 Jani: ↓vanha.
06 ope: on. on. mutta muistat jos et tiedä mikä on
07 ↑korkea ääni ni sulla oli tosi
08 [korkea ääni)
09 Jani: [>en mä enää] muista<
10 ope: fetkö.£
11 Mika: mulla taitaa olla-
12 ope: =mä muistan Jani kiltti ikuisesti sen ku sillon
13 ko tehtiin sitä nä:ytelmää ja (.) mää sanoin
14 että. ↓tiiätkö että, että jos sä oot
15 jou:lupukkina ja sulla on ihan @hirveen korkea
16 ääni@ nii se tuntuu @hassulta@ että (.) et ois
17 hyvä et ois joulupukkina sulle vähä ↓ matala
18 ääni ni sä sanoit sillo mulle että @minä
19 opettelen sen kohdan@ ja mä en ikinä uskonu et
20 se menee niin hyvin, sä esitit sen matalal äänel
21 <nii:n hyvin.> (0.3) se oli <nii> @hyvä@.
22 ((hymyilee))
23 Jani: siinä huomaa että minä en ole mikään normaali
24 ihminen
25 ope: @↑miten niin@
26 ((Jani hymyilee ja katsoo alas pulpettiaan))
27 Laura: he
28 ope: **sinähän [olit siinä] ihan yli-ih:minen**

Opettaja jakaa muiston, kuinka ”korkeesta pienen pojan äänestä tuli yhtä äkkiä tosi miehekäs miehen ääni” (r. 1, 3-4). Jani osoittaa tietävänsä kertomuksen, sillä toteaa sen olevan ”vanha” asia (r. 5). Vahvistettuaan näin olevan opettaja toteaa ”mutta-rinnastuskonjunktion” avulla (VISK 2004, § 817), että hän toi tarkoituksella vanhan kokemuksen esille havainnollistaakseen Janille muiston kautta, millainen on korkea ääni (r. 6-8). Mika antaa esimerkin korkeasta äänestä kimittäen korkealta.

Rivillä 9 Jani kuitenkin toteaa, ettei ”enää muista” itseensä liittyvää kertomusta. Tähän opettaja vastaa hymyillen epäilevästi ”etkö” (r. 10), sillä Jani on juuri edellisessä vuorossaan osoittanut muistaneensa tapahtuman. Mika on kommentoimassa jotakin itseensä liittyen ”minulla”-genetiivillä aloittaen (r. 11), mutta vuoro jää kesken opettajan aloittaessa kerrontasekvenssinsä. Opettaja aloittaa kerrontasekvenssin viittaamalla menneeseen kokemukseensa siitä, kuinka hän ”muistaa Jani kiltti ikuisesti” (r. 12), vaikka Jani on sanonut ettei muista. Opettaja kertoo yhteistä kokemusta siitä, kuinka heidän tehdessään näytelmää Janilla oli korkea ääni ja kuinka se ”tuntu hassulta” opettajan mielestä, että hän olisi esittänyt näytelmässä joulupukkia korkean äänensä vuoksi. Jani kuitenkin oli näytelmässä joulupukkina ja opettaja kertoo yllättyneensä siitä, kuinka hyvin hän onnistui roolissaan. Opettaja antaa palautetta myönteistä Janin suorituksesta toteamalla kolme kertaa ”niin hyvin” (r. 20-21). Jani vastaa opettajan kerrontaan toteamalla, että ”siinä huomaa, että minä en ole mikään normaali ihminen” (r. 23-24), jolloin opettaja kyseenalaistaa Janin lausuman ”miten niin”-lausahduksella (VISK 2004, § 1688). Jani hymyilee opettajan vuorolle ja Laura naurahtaa taustalla. Opettaja antaa vielä palautetta Janin suorituksesta toteamalla, että Jani oli näytelmässä opettajan mielestä ”ihan yliihminen” (r. 28). Ylisanalla ”yli-ihminen” opettaja korostaa Janin näytelmäsuorituksen onnistuneisuutta.

Edellisessä esimerkissä 9 opettaja antoi oppilaalle myönteistä palautetta oppilaan aiemmasta suorituksesta. Esimerkissä 10 puolestaan opettaja antaa

oppilaalle kielteistä palautetta läksyjen tekemättä jättämisestä. Yhteiskuntaopin tunnilla käydään läpi oppilaiden kotitehtäviä ja opettaja kysyy vuorotellen oppilailta vastauksia tehtäviin. Mikan vuoron tullessa käy ilmi, että hän on jättänyt kotitehtävänsä tekemättä. Opettaja reagoi tähän antamalla oppilaan käytöksestä kielteistä palautetta.

Esimerkki 10. Yhteiskuntaopin tunti, Helmilän koulu

01 Ope: NO sitte Mika ((kääntää katseen Mikaan))
 02 Mika: °en ole tehnyt°
 03 ope: @EXCUSE me@ (2.5) Mika
 04 ((Mika nauraa ja katsoo alas pulpettiaan))
 05 Mika: mitäf ((nostaa katseen opettajaan))
 06 ope: ↓minua ei <↓naurata> ((opettaja pudistaa
 07 päätään)) (1.8) koska viimeks olet jättänyt
 08 ↓tekemättä? (2.5) siit on nimittäin <aikaa>
 09 Arto: ai (.)läksyjä
 10 Mika: [niin kauan aikaa etten muist-]
 11 ope: [Mika. Mika se on] huomiseksi oltava
 12 ((nopea nyökkäys))(1.5) hmmm. oliko sulla mukana
 13 edes mi-
 14 Mika: =oli
 15 ope: meinasitko että pääset siitä kun koira
 16 veräjältä?(.) totta kai sää teet sen
 17 Mika: jo- mitä mä sille voin jos ei muista yhtään
 18 ope: =niin mutta älä nyt siinä voivottele jos mä sanon
 19 että >huomiseks täytyy se tehdä< (1.5) nii em- et
 20 sä voi ajatella ((opettaja pudistaa päätään)) et
 21 mä sanon että @ihanaa antaa olla vaan@
 22 Arto: he [vähä ois hyvä]

Opettaja osoittaa vuoronalkuisella "no"-lausumapartikkelilla (VISK § 1036), että tunnilla siirrytään eteenpäin ja vastausvuoro on Mikalla (r. 1). Mika vastaa muuta puhetta hiljaisemmalla äänellä, että hän ei ole tehnyt läksyjä. Tähän opettaja vastaa kovaan ääneen "excuse me" osoittaen asennoitumisensa Mikan vastausta kohtaan. Mika nauraa, laskee katseensa pulpettiin ja nostaa tämän jälkeen katseensa opettajaan päin ja kysyy hymyillen "mitä" (r. 5). Nyt opettaja ilmaisee tunteensa, että häntä "ei naurata" (r. 6) tilanne ja korostaa sanomaansa lausumalla nauraa-verbin hitaammin ja matalammalta kuin muun

puheensa. Lisäksi opettaja pudistaa päätään kielteisen tunteensa merkiksi. Opettaja kysyy vielä Mikalta (r. 7-8), milloin hän on viimeksi jättänyt läksyt tekemättä mutta vastaa pienen tauon jälkeen itse kysymykseensä todeten, että ”siit on nimittäin aikaa” (r. 8). Opettaja lausuu ”aikaa”-sanana muuta puhetta hitaammin korostaen sillä ajan pituutta.

Arto liittyy mukaan puheeseen rivillä 9 varmistuen, että puhutaan yhä läksyistä. Mika toteaa läksyjen tekemättä jättämisestä olevan niin kauan aikaa, ettei hän edes muista (r. 10). Opettaja keskeyttää Mikan vuoron ja toistaa Mikan nimen kaksi kertaa, kunnes saa huomion itseensä (r. 11). Tämän jälkeen hän toteaa, että läksyt ”on huomiseksi oltava” tehtyinä ja korostaa sanomaansa nopealla nyökkäyksellä (r. 11-12). Nesessiivinen verbiliitto ”on oltava” osoittaa opettajan velvoittavan Mikaa tehtävien tekemiseen (VISK 2004, § 1580). Lisäksi hän vielä vahvistaa mielipidettään ”hmm”-interjektioilla osoittaakseen todella vaativan läksyjen tekemistä (VISK 2004, § 856).

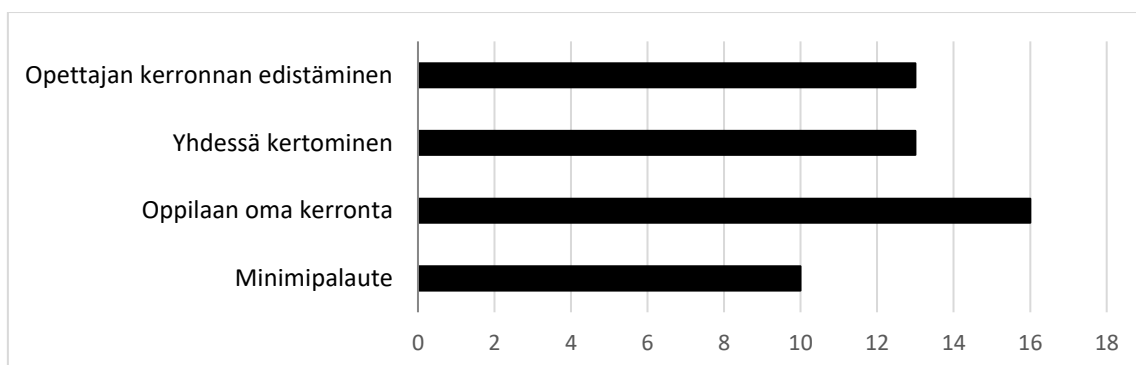
Opettaja jatkaa tilanteen selvittämistä kysymällä, oliko Mikalla edes läksyt mukana, mihin Mika vastaa välittömästi myöntävästi keskeyttäen opettajan puheen (r. 14). Tähän opettaja reagoi: ”meinasitko että pääset siitä kuin koira veräjältä” (r. 15-16) ja jatkaa puhettaan ”totta kai”-ilmauksella (VISK 2004, § 1608). Tällä opettaja osoittaa asian paikkansapitävyyden ja pyrkii vakuuttamaan vastaanottajankin. Opettaja viittaa omaan auktoriteettiinsa, että läksyt on tehtävä, jos niin hän on sanonut, eikä Mika voi olettaa opettajan hyväksyvän, jos jättää läksyt tekemättä. Rivillä 17 Mika tekee selonteon (Heritage 1996, 266-269) vastauksena opettajan vuoroon, että ei muistanut läksyjä ja sen takia jätti ne tekemättä. Mika korostaa selontekoaan kieltohakuisella ”yhtään”-partikkelilla (VISK 2004, § 657) ja ilmaisee sen avulla, että hän todella unohti läksyt eikä jättänyt niitä esimerkiksi tarkoituksella tekemättä.

Opettaja tuo omat tunteensa esille ilmaisulla: ”Et sä voi ajatella et mä sanon, että ihanaa antaa olla vaan” (r. 19-21). Hän sanoo lauseen lopun erilaisella äänellä kuin muun puheen ja korostaa sillä, että hän ei oikeasti tekisi niin. Arto

vastaa opettajan vuoroon naurulla ja viittaa opettajan aiempaan vuoroon toteamalla, että ”vähä ois hyvä” (r. 22), jos opettaja antaisi oppilaiden jättää läksyt tekemättä. Esimerkissä opettaja kertoi siis tunteistaan kaksi kertaa (rivit 6 ja 20–21). Lisäksi rivillä 3 ilmenee opettajan tunneilmaisu. Tunteista kertomisen kautta annettu kielteinen palaute toimii opetusvälineenä läksyjen tekemisen tärkeyden korostamiseksi. Samalla opettaja osoittaa, että hänen sanomansa asiat on otettava tosissaan.

5.2 Opettajan kerrontaan vastaaminen

Oppilaat ovat luokkahuonevuorovaikutuksessa aktiivisia toimijoita, joten he ovat myös aktiivisesti mukana opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnassa ja sen etenemisessä. Oppilaat reagoivat opettajan kerrontaan tilannesidonnoisesti eri keinoin. Opettajan henkilökohtaiseen kerrontaan vastaamiselle löytyi aineistosta neljä erilaista vastaustyyppiä: opettajan kerronnan edistäminen, yhdessä kertominen, oppilaan oma kerronta sekä minimipalaute. Kuvio 3 osoittaa oppilaiden eri responssitapojen määrällisen esiintymisen aineistossa.



KUVIO 3. Oppilaiden eri responssitavat

5.2.1 Opettajan kerronnan edistäminen

Oppilas edistää opettajan kerrontaa vastaamalla siihen kysymyksiin, toteamuksiin tai lisätietoa pyytäen. Tällöin opettajan henkilökohtaisen kokemuksen kerronta herättää oppilaiden mielenkiinnon kutsuu opettajan jatkamaan kerrontaansa. Esimerkissä 11 oppilaat edistävät opettajan kerrontaa niin kysymyksillään kuin kommenteilakin. Historian tunnilla ollaan käymässä läpi tehtäviä Suomen historiaan liittyen. Opettaja liittyy opetettavaan aiheeseen oman lapsuutensa.

Esimerkki 11. Historian tunti, Lumikosken koulu

01 Ope: tehtävä kuusitoista. ((lukee paperista)) miksi
 02 Neuvostoliitto ↑lähetti Suomelle vuonna
 03 tuhatyhäksänsataakuuskytyks (0.5) ((vilkaisee
 04 oppilaita)) >silloin jollonka minä olin
 05 neljävuotias< (1.6) £ei mulla mitään käsitystä
 06 tästä asiasta sillo ollu£ (.)mutta.krhm vuonna
 07 <tuhatyhäksänsataakuuskytyks> nootin eli
 08 uhkavaatimuksen.
 09 **Veeti: miksi sulle ei kerrottu siitä.**
 10 Ope: =mitä?
 11 **Veeti: miksi [sulle ei kerrottu siitä.]**
 12 **Tero: [£no ei se olis tajunnu mittään£]**
 13 Ope: £no minä olin neljä vuotias silloin.£
 14 **Heidi: eihän se ois ymmärtäny mitään**
 15 Ope: =£no en minä kyllä oikein£ pysty- täytyy vähän
 16 sanoa >ymmärtääkö näitä- käsittääkö näitä
 17 juttuja< ihan noin <muutenkaan> mutta (0.4)
 18 tämähän löytyy sieltä ((selaa kirjaa))
 19 [sivulta tuota, sivulta]

Esimerkin alussa opettaja lukee ääneen seuraavaksi käsiteltävän kysymyksen ja kysymisen välissä hän kertoo henkilökohtaisen kokemuksensa siitä, kuinka hän on ollut 4-vuotias kysymyksen käsittelemänä ajankohtana (r. 4-5). Lisäksi hän vielä lisää, että hänellä ei ollut ”mitään käsitystä tästä asiasta” (r. 5-6) eli historian tehtävän aikaisista tapahtumista. Opettaja jakaa kertomuksen opetuksen välissä ikään kuin sivuhuomautuksena aiheeseen.

Veeti kysyy opettajan kerrontaa tarkentavasti, miksi opettajalle ei kerrottu "siitä" eli uhkavaatimuksesta (r. 9). Oppilas viittaa kysymyksellään opettajan aiempaan kerrontasekvenssiin. Opettaja ei kuule oppilaan kysymystä ja Veeti toistaa sen (r. 11). Tero vastaa Veetin kysymykseen hymyillen, että opettaja ei olisi ymmärtänyt mitään, koska on niin nuori (r. 12). Tähän opettaja vastaa toistaen hymyillen, että hän tosiaan oli silloin neljävuotias ja siksi hänelle ei kerrottu. Heidi toistaa Teron vuoron, että "eihän se olis ymmärtänyt mitään" poliittisista tapahtumista viitaten opettajan ikään (r.14). Opettaja vahvistaa oppilaiden vastaukset hymyillen "no en minä kyllä oikein" (r. 15) ja toteaa, että historian asioita voi olla vaikea ymmärtää "ihan noin muutenkaan" eli aikuisenakaan. Tässä esimerkissä oppilaat edistivät opettajan kerrontaa sekä kysymyksin että kommentein. Oppilaat kysyivät tarkentavia kysymyksiä ja sen lisäksi kommentoivat opettajan kerrontaa edistäen.

5.2.2 Yhdessä kertominen

Oppilas voi kerronnan edistämisen lisäksi olla itse aktiivisesti mukana opettajan kerronnassa. Tällöin opettajan kerronnan aihe on oppilaille aiemmin tuttu, kuten esimerkiksi aiemminkin kuultu kokemus, tarina tai yleisessä tiedossa oleva asia. Oppilas ottaa osaa kerrontaan ja toimii opettajan kanssakertojana. Esimerkissä 12 biologian tunnilla käsitellään eri aisteja ja niiden menettämistä. Opettaja kertoo oppilaastaan, jonka tuntoaisti oli vaurioitunut ja mitä ongelmia se oppilaalle tuotti. Oppilaat lähtevät mukaan opettajan kerrontaan, sillä kokemus on heille aiemmin tuttu.

Esimerkki 12. Biologian tunti, Helmilän koulu

01 ope: =muistatteko mitäs mää puhuin mit- kukaan ei tuu
 02 miettineeks sitä et entäs jos mun ((heiluttelee
 03 sormiaan))tuntoaisti <vaurioitus.>
 04 Laura: **se oi:s jo aika paha.@ku ei tuntis**
 05 **[enää mitään]@**
 06 Miika: **[niin eikö se ollu silleen että-]**

07 ope: [muistattekko] mitä mää kerroin siitä yhestä mun
 08 oppilaasta.
 09 **Mika:** **se oli se joka ei tuntenu (.) [mitään haju-]**
 10 ope: [ku ei] ollu
 11 ↑kivun <tunnetta>
 12 **Laura:** **niinku siellä olis esim vaikka hellalle-**
 13 **hellallaki (.)piti**
 14 **[siihen a- asti. kämmenet ihan palo]**
 15 ope: [nii siis voi tehdä mitä] älytöntä tahansa kun ei
 16 tunnu mis- sit vaan ku rupee savuumaan (.) et
 17 liha palaa [ni sit]
 18 **Laura:** **[yyy] ((laittaa käden kasvoille))**
 19 ope: ka- sit niinku kattoo et @oho.@ mut ei ole
 20 tuntoa. (.) tai se että kun se otti
 21 pesäpallomailan ja rupee toisia mätkimää (.)
 22 koska ↑häntä ei sattunu hän ei tie- tajunnut
 23 ollenkaan et toista voi ↓sattua (1.3) et sein-
 24 sen menee. tuntoaistin menettäminen ois a:ika
 25 hurja juttu ((opettaja nyökkää))
 26 **Miika:** **hmmm**
 27 ope: hmm

Opettaja aloittaa aiheen käsittelyn kysymällä oppilailta: "muistattekko mitäs mää puhuin" (r. 1). Hän osoittaa tällä aikaisempaan tapahtumaan viittaavalla aloituksella, että hän on puhumassa aiheesta, josta on puhunut aiemminkin. Lisäksi opettaja jatkaa vuoroaan tuomalla esille, että keskustelussa on aiheena tuntoaistin puuttuminen. Laura ilmaisee mielipiteensä, että "se ois jo aika paha ku ei tuntis enää mitään" (r. 4-5) mutta ei vastaa opettajan kysymykseen. Miika on alkamassa kertoa opettajan mainitsemasta tilanteesta: "niin eikö se ollu silleen että" (r. 6) mutta päällekkäispuhunnan vuoksi hänen kerrontansa aloitus jää huomiotta. Sen sijaan opettaja esittää oppilaille uuden "muistattekko"-alkuisen kysymyksen tarkentaen, että hän puhuu nyt aiemmasta oppilaastaan, josta on puhunut oppilaille ennenkin (r. 7-8). Mika vastaa opettajan kysymykseen ja aloittaa kerronnan "se oli se joka ei tuntenu mitään haju-" (r. 9). Tähän opettaja korjaa, että kyseessä oli kivun tunne (r. 10-11).

Laura liittyy kerrontaan antaen esimerkin kivun tunteen puuttumisesta ja siitä, kuinka käden voi laittaa vaikka hellalle, koska ei tunne mitään (r. 12-14). Opettaja toteaa, että silloin voisi tehdä mitä "älytöntä tahansa" ja jatkaa Lauran

kerrontaa kuvaamalla, kuinka siinä kävisi, jos laittaa käden hellalle ilman tuntoaistia (r. 15–17). Laura vastaa inhoreaktiolla opettajan kerronnan päälle (r. 18) ja opettaja kertoo lisää oppilaastaan kuvaten tuntoaistin menettämisen hurjuutta (r. 19–25). Miika osoittaa hmm-dialogipartikkelin avulla olevansa samaa mieltä opettajan kanssa (r. 26) ja opettaja vielä toistaa Miikan vuoron. Edellä olevassa esimerkissä opettaja siis kertoi kokemuksen, joka oli oppilaille aiemmin tuttu ja sen vuoksi he pystyivät liittymään opettajan kanssakertojiksi. Oppilaat jatkoivat ja täydensivät kommentteillaan opettajan kerrontaa. Oppilaiden kerrontavuorot olivat joko melko lyhyitä kommentteja tai lauseita opettajan kerronnan välissä, sillä esimerkissä jokainen oppilaan kerrontavuoro päättyi opettajan päällekkäispuhuntaan.

5.2.3 Oppilaan oma kerronta

Opettajan henkilökohtainen kerronta voi kannustaa oppilaan myös omaan kerrontaan. Tällöin oppilas kertoo opettajan henkilökohtaiseen kerrontaan liittyvän oman kokemuksen tai mielipiteen. Oppilaan henkilökohtainen kerronta on useimmiten lyhyt lause tai kommentti oppilaan omasta elämästä. Se voi olla myös argumentti, mielipide tai tunneilmaisu kyseessä olevaan keskusteluun liittyen.

Yhteiskuntaopin tunnilla opettaja ja oppilaat keskustelevat armeijasta. Esimerkin 13 tilanteessa opettaja argumentoi armeijan vaativuuden puolesta ja keskustelee siitä yhdessä oppilaiden kanssa. Aiheeseen liittyen oppilas kertoo pienen henkilökohtaisen kokemuksen siskostaan.

Esimerkki 13. Yhteiskuntaopin tunti, Helmilän koulu

01 Miika: [no tarttee: ↑kyllä olla hyvä kunto ku urheilee]
 02 ope: nii: onki. ei se siitä (.) mutta jos mä
 03 miettisin että mää menisin sinne (.)@ehän mä
 04 pärjäis ↑fyysisesti siellä@ ollenkaan. (.)ja se
 05 on nyt ongelma et nykyään on hirveen paljon
 06 juttuja >siitä et nykysten varusmiesten@
 07 ↓kuntopohja alkaa olla niin heikko (.) et °ne ei
 08 pärjää ((pudistaa päättään)) siellä.° (1.5) et

09 urheilu ennen he @armeijaakin nii on tosi (.)
 10 niinku tärkeä asi:a@ ((nyökkää))
 11 **Mika:** **fsoftaamaanf ((oppilaat nauravat))**
 12 ope: no softauksella et sitä kuntoa kyllä. =ehkä
 13 kyllä ampumistarkkuutta mutta sillä ei vielä
 14 kävellä metikössä.
 15 **Mika:** **ku sun pitää vielä (.) välillä ↓juostakin**
 16 **siellä.**
 17 ope: hmmm, ja mo- pitkiä monenkymmenen kilometrin
 18 marsseja varusteet
 19 [selässä tuolla niin]
 20 **Miika:** **[isosiskokin] on mennä sinne armeijaan**
 21 ope: onko.
 22 **Miika:** **joo**
 23 **ope:** **joo**
 24 Miika: ° mut ei se siltä ainakaan (--)
 25 ope: aika monet naispoliisit on ollu armeijassa (.)
 26 ° käyny sen sitä kautta °

Ennen kerrontasekvenssiä opettaja ja oppilaat ovat keskustelleet siitä, ketkä oppilaista haluaisivat mennä armeijaan, millaisia vaatimuksia armeijaan menemisellä on ja kuinka rankkaa siellä varmasti on. Miika jatkaa keskustelua todeten, että silloin pitää olla hyvä kunto (r. 1). Opettaja hyväksyy vuoron ja puhuen itseensä viitaten, että hän ei pärjäisi armeijassa, jos menisi sinne nyt (r. 2-4). Lisäksi hän kertoo siitä, kuinka nykyään varusmiesten kunto on huono ja siksi urheilu ennen armeijaa on tärkeää (r. 4-10). Mika tuo vaihtoehdon, miten kuntoa voi pitää yllä softauksen avulla (r. 11). Opettaja kiistää Mikan vaihtoehdon, että sillä ei saa parannettua muuta kuin ampumistarkkuutta: "mutta sillä ei vielä kävellä metikössä" eli sillä ei saa riittävää kuntoa (r. 12-14).

Mika kertoo, että armeijassa pitää "välillä juostakin siellä", johon opettaja lisää, että pitää olla varusteita selässä ja mennä pitkiä marsseja (r. 15-19). Tähän Miika kertoo henkilökohtaisen kokemuksensa, että hänen "isosiskokin on mennyt sinne armeijaan" (r. 20). Opettaja kysyy vahvistuksen Miikan kerrontaan onko-kysymyssanalla, mihin Miika vastaa myöntävästi joo-dialogipartikkelilla (r. 22). Opettaja hyväksyy vastauksen, jonka jälkeen Miika on jatkamassa kerrontaansa. Hän puhuu kuitenkin niin hiljaa, ettei siitä saa selvää ja opettaja pu-

huu Mikan vuoron päälle. Opettaja tuo esille, että monet naispoliisit ovat olleet armeijassa. Tässä esimerkissä oppilas kertoi siis yhden vuoron mittaisen pienen kokemuksen omasta elämästään vastaten opettajan argumenttiin armeijan vaa- tivuudesta.

5.2.4 Minimipalaute

Oppilas voi vastata opettajan henkilökohtaiseen kerrontaan myös minimipa- lautteella, kuten tunneilmaisulla, eleellä, naurulla tai äännähdyksellä. Palaut- teena voi toimia myös dialogipartikkeli, kuten "hmm" tai "häh" (Silverman 1998, 155; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Oppilaan minimipalautetta esiintyi lähes jokaisen opettajan kerronnan aikana mutta tässä ryhmässä oppilaiden vastaukset opettajan kerrontaan rajoittuivat pelkästään minimipalautteeseen. Seuraavassa esimerkissä on meneillään fysiikan tunti, jossa opettaja on tuonut luokkaan suksen ja käsittelee sen kautta kitkaa. Opettaja kertoo henkilökohtai- sen kokemuksen omaan vapaa-aikaansa liittyen.

Esimerkki 14. Fysiikan tunti, Lumikosken koulu

01 Ope: onks tää nyt tämä suksi sitte jotenki-
 02 ((katsoo kädessään olevaa suksea)) ↑miks mulla
 03 tämä suksi oikee tässä on.
 04 Veeti: sinä oo- aiot ruveta hiihtämään.
 05 Ope: no seki pitää paikkansa. (.)aattelin
 06 viikonloppulla jonku (0.4) fviiskymppiä
 07 hiihtää tässä vieläf
08 Elias: häh ((hämmästynyt ääni))
09 Veeti: elä
 10 Ope: no ei se, se oo pitkä matka ° ollenkaan °
 11 (.)↑mutta miks mulla tämä suksi oikee on. (.)
 12 kitka. ↑liittyykö tää jotenki kitkaan tää suksi
 13 nyt
 14 Heidi: °liittyy°

Esimerkin alussa opettaja esittelee tuodun suksen oppilaille ja kysyy heil- tä, miksi hän on tuonut luokkaan suksen (r. 1-3). Tähän Veeti toteaa, että opetta- ja aikoo lähteä hiihtämään (r. 4). Opettaja hyväksyy Veetin vastauksen ja myön-

tää "senkin" (r.5) pitävän paikkansa mutta viittaa siihen, että tämä ei kuitenkaan ole hänen odottamansa vastaus. Tämän jälkeen opettaja aloittaa kerrontansa paljastamalla aikovansa mennä viikonloppuna hiihtämään ja toteamalla hymyillen aikovansa hiihtää viisikymmentä kilometriä (r. 5-7). Elias vastaa opettajan kerrontaan kysyvällä "häh"-dialogipartikkelilla (VISK 2004, § 798). Myös Veeti reagoi hämmästyneesti opettajan kerrontaan kieltoverbin imperatiivin puhemuotoisella "elä"-minimipalautteella (r. 9).

Opettaja reagoi oppilaiden hämmästyneisiin kommentteihin vähätellen, ettei se ole hänen mielestään edes pitkä matka (r.10). Samassa vuorossaan hän myös palaa mutta-rinnastuskonjunktion avulla alkuperäiseen kysymykseensä (r.11-13) ja tuo esille suksen merkityksen oppitunnin aiheen kannalta. Hän esittää vaihtoehtokysymyksen "liittyykö tää jotenki kitkaan", jolle on kaksi vaihtoehtoa, myönteinen tai kielteinen. Heidi vastaa opettajan kysymykseen muuta ympäristöä hiljaisemmalla äänellä "liittyy" (r. 14). Tämän oppilaan vastauksen jälkeen opettaja jatkaa aiheen käsittelyä. Tässä tilanteessa oppilaat osoittivat minimipalautteen avulla eläytyvänsä opettajan kerrontaan tunneilmaisullaan.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tehtäviä opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnalla on yläkoulun erityisopetuksen luokkahuonekeskusteluissa sekä miten oppilaat vastaavat opettajan kokemusten kerrontaan. Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnalle muodostui kuusi funktiota: opetettavan aiheen havainnollistaminen, käsitteen konkretisointi, argumentointi, kuulumisten vaihtaminen, samaistumiskohteen tarjoaminen sekä palautteen antaminen. Oppilaat puolestaan vastasivat opettajan kerrontaan neljällä eri tavalla: kerronnan edistäminen, yhdessä kertominen, oma kerronta ja minimipalautte. Tässä luvussa vertaan tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin. Lopuksi pohdin tutkimuksen merkittävyyttä sekä tuon esille tutkimuksen pohjalta nousseita jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu

Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronta lähti joko opettajan omasta tai oppilaan aloitteesta. Pääasiassa kerronta lähti liikkeelle opettajan omasta aloitteesta, jolloin opettaja liitti kerrontansa suoraan opetettavaan aiheeseen. Tämä kertoo mahdollisesti luokkahuoneen opettajajohtoisuudesta ja opettajan hallitsevasta äänestä olosta (Mygill 2006; Tainio 2007a; Vepsäläinen 2007; Yrjänäinen & Ropo 2013; Wiebe Berry & Kim 2008; Burns & Myhill 2004; Mygill 2006; Alpert 1987). Lähtökohtaisesti opettajan ja oppilaan roolit ovatkin epäsymmetriset, sillä opettaja on tietävä ja kyselevä osapuoli, jolla on pedagogisen auktoriteetin tuoma valta (Harjunen 2002; Lilja 2011). Voidaan myös pohtia, vaikuttiko erityisopetus oppimisympäristönä opettajan kerrontaan ja sen aloitukseen. Opettaja saattaa mahdollisesti olla enemmän vastuussa keskustelun syntymisessä erityisopetuksessa kuin yleisopetuksessa. Toisaalta erityisopetuksessa on pienempi luokka ja opettajan ja oppilaiden suhteet saattoivat olla läheisemmät. Oppilaiden aloitteesta lähtevä kerronta puolestaan alkoi oppilaan

kysymyksestä tai kommentista ja voi olettaa, että tällöin oppilaat halusivat tietää opettajastaan ja tämän henkilökohtaisista kokemuksista (ks. Lordly 2007; Keehn 2015). Oppilaan aloitteesta lähtevä kerronta lähti liikkeelle oppilaan suorasta kysymyksestä tai kommentista, johon liittyen opettajalla oli henkilökohtaista kerrontaa.

Tämän tutkimuksen tuloksista selvisi, että opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnalla on useita tehtäviä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Opettajan kerronnan tehtävissä oli huomattavissa kaksi selkeää päätehtävää: oppilaiden oppimisen ja ymmärtämisen parantaminen (opetettavan aiheen havainnollistaminen, käsitteen konkretisointi ja argumentointi) tai opettaja-oppilassuhteen luominen ja ylläpito (kuulumisten vaihtaminen ja samaistumiskohteen tarjoaminen). Käyttäessään henkilökohtaista kerrontaansa palautteen antamisessa opettaja sekä pyrki parantamaan oppilaan oppimista että ylläpitämään myönteistä opettaja-oppilassuhdetta.

Havainnollistaessaan opetettavaa aihetta ja konkretisoidessaan käsitettä henkilökohtaisen kokemuksensa kertomisella opettaja selkiytti opittavaa ja yhdisti aihetta tosielämään tuomalla esimerkkejä omasta elämästään (myös Song, Kim & Luo 2016; Downs, Javidi & Nussbaum 1988). Tällöin opettaja voi kerronnallaan parantaa oppilaan oppimista ja ymmärtämistä, sillä tutkimukset osoittavat, että opettajat, jotka tekevät opetuksestaan persoonallisempaa kertomusten, huumorin ja henkilökohtaisten kokemusten kertomisen kautta, ovat oppilaiden mielestä parempia selittämään opittavia asioita (mm. Goodboy ym. 2014; Sorensen 1989, Andersen, Norton & Nussbaum 1986; Bryant, Comiskey & Zillman 1979; Bryant ym. 1980). Stoltz, Young ja Bryant (2014) kuitenkin toteavat, että yhteys kognitiivisen oppimisen ja opettajan kerronnan välillä ei ole aivan selkeä. Opettajan kerronta kuitenkin auttaa oppilaita muistamaan opeteltavat asiat paremmin (Stoltz, Young & Bryant 2014) ja voi tehdä opetettavasta aiheesta mielenkiintoisemman avaamalla uusia näkökulmia aiheeseen (Lordly 2007). Kertomukset siis parhaimmillaan tarjoavat persoonallisen yhteyden opittavaan asiaan ja ovat siten väylä käynnistää luokan yhteinen keskustelu, joka parantaa

oppilaiden ymmärrystä (Martin 2000; Lordly 2007; Myers ym. 2009; Cayanus ym. 2009). Keehn (2015) kuitenkin toteaa, että vaikka henkilökohtaisten kokemusten kertomisella on monia positiivisia vaikutuksia, ei niillä voi korvata historiallisia ja opetuksellisia faktoja.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida arvioida, vahvistiko opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronta oppilaiden motivaatiota tai osallistumista opetukseen (ks. esim. Cayanus 2004; Farani & Fatemi 2014; Myers ym. 2009; Zardeckaite-Matulaitiene & Paluckaite 2013). Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että oppilaat lähtivät aktiivisesti mukaan opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerronnan aloittamaan keskusteluun ja kysyivät lisätietoa opettajan kokemuksiin liittyen. Siten voidaan tulkita, että oppilaat halusivat tietää lisää opettajan henkilökohtaisista kokemuksista ja edistää opettajan kerrontaa. Näin ollen opettajan henkilökohtainen kerronta herätti osittain oppilaiden aktiivisuutta oppitunneilla (ks. esim. Cayanus ym. 2009) ja aiemmissa tutkimuksissa onkin havaittu, että opettajan antamat esimerkit selventävät opeteltavaa asiaa ja näin helpottavat tunnille osallistumista (Goldstein & Benassi 1994; Cayanus 2004). Myös poikkeavia tuloksia on havaittu, sillä Zhangin ja kump-paneiden (2008) tutkimuksessa ei opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertomisen todettu parantavan oppilaiden osallistumista oppitunneille.

Tämä tutkimus osoitti siis oppilaiden olevan aktiivisesti mukana opettajan kerronnassa ja oppilailta tuli aina joku reaktio tai vastaus opettajan kerronnalle. Tämä osoittaa kerronnan olevan vuorovaikutuksellista. Oppilaat vastasivat opettajan henkilökohtaisten kokemusten kerrontaan eri tavoin. Oppilas saattoi edistää opettajan kerrontaa kysymyksin ja kommentein, liittyä mukaan kerrontaan kanssakertojaksi tai kertoa omista henkilökohtaisista kokemuksista aiheeseen liittyen. Oppilas vastasi opettajan henkilökohtaiseen kerrontaan myös minimipalautteella. Oppilaan oma kerronta oli yleisin vastaustyyppi opettajan kerrontaan, ja myös useissa aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan kerronta kannustaa myös oppilaan omaan kerrontaan (ks. esim. Lordly 2007; Baskerville 2011; Montalbano & Ige 2011). Opettajan kerronnasta lähtevä oppi-

laan oma kerronta kuitenkin näyttäytyi vain lyhyinä kommentteina, sillä kerronta kokonaisuutena on usein melko keskeytyksetöntä (Routarinne 1998). Oppilaan kerronta saattoi jäädä useammassa tapauksessa myös opettajan huomiotta. Tämä voi johtua myös tilannesidonnaisista seikoista, kuten esimerkiksi päällekkäispuhunnasta tai melusta luokassa.

Käyttäessään henkilökohtaista kerrontaansa argumentoinnin osana opettaja toi esille omia mielipiteitä ja ajatuksiaan ja perusteli niiden avulla opittavaa asiaa tai sen tärkeyttä. Tällöin opettaja saattoi kertoa rankkojakin tarinoita esimerkiksi aistin menettäneestä tutustaan. Baskervillen (2011) mukaan opettaja voikin tuoda henkilökohtaisen kerrontansa avulla esille syviäkin tunteita ja ajatuksia.

Myönteisen opettaja-oppilassuhteen ylläpito toimi toisena laajempuna kerronnan tehtävänä. Samaistumiskohteen tarjoaminen muodostui opettajan kerronnan funktioiksi useimmin ja opettaja toi tällöin itsensä lähelle oppilaita ja antoi heille mahdollisuuden samaistua häneen (ks. myös Cayanus 2004; Katadae 2008). Opettaja näytti kerrontansa avulla oppilaille oman inhimillisyytensä, minkä voi nähdä vähentävän institutionaalista välimatkaa (Lordly 2007) sekä parantavan kommunikointia luokassa opettajan ja oppilaiden välillä (Cayanus, Martin & Goodboy 2009; Katadae 2008). Tämä tukee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan opettajan henkilökohtainen kerronta parantaa myönteistä opettaja-oppilassuhdetta (Zhang, Shi, Luo & Ma 2008; Zhang ym. 2009; Koenig & Zorn 2002; Montalbano & Ige 2011; Baskerville 2011; Paluckaite & Zardeckaite-Matulaitiene 2015). Oppilaat pitävät opettajista, jotka tuovat itseään oppilaita lähelle ja joihin on helppo samaistua luotettavina aikuisina (Teven & Hanson 2004). Oppilaat saavat myös käsityksen opettajan tunteista ja ajattelusta (Martin 2000; Baskerville 2011), sillä kokemusten kerronta on ikkuna siihen, mitä opettajat ovat oppineet ja samalla esittely siitä, kuinka heidän ympäristönsä on vaikuttanut heidän ajatteluunsa ja ymmärrykseensä (McVee 2004). Ylläpitäessään opettaja-oppilassuhdetta kerronnallaan opettajan henkilökohtaiset kertomukset olivat pääasiassa hauskoja.

Suurin osa opettajan henkilökohtaisista kokemuksista liittyi suoraan opettajan henkilökohtaiseen elämään (vrt. Simpson 2009), ja aiheet olivat Zhangin ja kumppaneiden (2009) tutkimuksen mukaisia hyväksytyjä itsestä kertomisen aiheita, kuten omien kokemusten ja mielipiteiden, harrastusten sekä perheeseen liittyvien kertomusten jakamista. Henkilökohtaiset kokemukset liittyivät pääasiassa suoraan opetettavaan aiheeseen ja siten oppilailla oli mahdollisuus liittää opettajan kerrottu kokemus opittavaan aiheeseen (ks. esim. Zardeckaite-Matulaitiene & Paluckaite 2013; Myers ym. 2009; Goodboy ym. 2014), sillä kerronta on hyödyllistä kerronnan ollessa opetettavan aiheen kannalta olennaista (Cayanus ym. 2009). Jotkut opettajan kertomukset eivät kuitenkaan liittyneet suoraan opetettavaan aiheeseen, mutta saattoivat edistää välillisesti opiskeluun sitoutumista myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisen kautta (ks. Cayanus & Martin 2008).

Mielenkiintoista oli huomata, että opettajan henkilökohtaista kerrontaa ei esiintynyt kummankaan luokan matematiikan tai kielten oppitunneilla. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että kerronta on toimiva opetusväline kielten opetuksessa (ks. esim. Nelson 2011). Kerronnan puuttumista näillä tunneilla voidaan selittää kuitenkin näiden oppituntien opetuksen ja oppimisen yleisellä luonteella. Reaaliaineisiin verrattuna matematiikan ja kielten tunneilla onkin mahdollisesti vähemmän aikaa keskustelulle.

6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus tarkasteli henkilökohtaisen kerronnan näkökulmasta opettajan pedagogisia käytäntöjä ja niiden toimivuutta (Tainio 2007a). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus onkin tärkeää, sillä sen avulla paljastuu erilaisia vuorovaikutuksen käytäntöjä ja ammatillisia menetelmiä, joita opettajat käyttävät työssään (Nikula & Kääntä 2011; Tainio 2007a). Tämä tutkimus tukee aiempia tutkimuksia kerronnan hyödyllisyydestä ja tutkimuksen perusteella voikin todeta, että kerronta osana opetusta on hyödyllinen ja tärkeä osa luok-

kahuonevuorovaikutusta. Tutkimus voi kannustaa opettajia henkilökohtaisen kerronnan tarkoituksenmukaiseen mukaanottoon osaksi opetusta. Aiempien tutkimusten valossa näyttää siltä, että opettajan kannattaa kertoa omia kokemuksiaan oppitunneilla. Opettajan henkilökohtaisten kokemusten kertominen on tärkeä työkalu opetuksessa ja kaikki opettajat kertovat enemmän tai vähemmän itsestään oppitunneilla. Koska henkilökohtaisia kokemuksia kerrotaan oppitunneilla ja niillä on havaittu olevan hyötyä opetukseen, olisi opettajan hyvä pohtia omia toimintatapojaan. Opettajan on tärkeä tiedostaa oma kerrontansa, jotta se olisi oppilaille hyödyllistä eikä haitaksi opettaja-oppilassuhteelle ja oppimiselle. Tämän tutkimuksen avulla opettajat voivatkin reflektoida omaa kerrontaansa ja tarkastella, sopiiko oma kerronta tutkimuksessa esiin tulleisiin funktioihin.

Tämä tutkimus osoitti opettajan henkilökohtaisen kerronnan olevan vuorovaikutuksellista ja oppilaita osallistavaa. Tästä aiheesta olisi hyvä saada lisää tutkimusta erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Lisäksi tutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä opettajan henkilökohtaisesta kerronnasta eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa ja näin voisi vertailla, onko opettajan kerronta erilaista erilaisissa luokkahuonetilanteissa eri-ikäisten oppilaiden kanssa.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A. Raittila ja H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä: Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS Kustannus, 15–28.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allen, A. & Court, S. 2009. Leader self-disclosure within PAL: A case study. *Australasian Journal of Peer Learning* 2 (1), 68–86.
- Alpert, B. R. 1987. Active, silent and controlled discussions: Explaining variations in classroom conversation. *Teaching and Teacher Education* 3 (1), 29–40.
- Andersen, J. F., Norton, R. W. & Nussbaum, J. F. 1981. Three investigations relationship between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication education* 30 (4), 377–392.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Baskerville, D. 2011. Developing cohesion and building positive relationships through storytelling in a culturally diverse New Zealand classroom. *Teaching and Teacher Education* 27 (1), 107–115.
- Brown, K. & Kennedy, H. 2011. Learning through conversation: Exploring and extending teacher and children's involvement in classroom talk. *School Psychology International* 20, 1-20.
- Bruner, J. 1991. The narrative construct of reality. *Critical Inquiry* 18(1), 1–21.
- Bruner, J. 2010. Narrative, culture, and mind. Teoksessa A. Nylund, A. De Fina & D. Schiffrin (toim.) *Telling stories: Language, narrative, and social life*. Washington, DC: Georgetown University Press, 45–49.
- Bryant, J., Comiskey, P. & Zillman, D. 1979. Teachers' humor in the college classrooms. *Communication Education* 28 (2), 110–118.

- Bryant, J., Comiskey, P., Crane, J. & Zillman, D. 1980. Relationships between humor in the classroom and students' evaluation of their teachers. *Journal of Educational Psychology* 72, 511-519.
- Burns, D. & Myhill, D. 2004. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34(1), 35-49.
- Cayanus, J. L. 2004. "Effective instructional practice": Using teacher self-disclosure as an instructional tool. *Communication Teacher* 18 (1), 6-9.
- Cayanus, J. L. & Martin, M. 2008. Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly* 56 (3), 325-341.
- Cayanus, J. L., Martin, M. & Goodboy, A. 2009. The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports* 26 (2), 105-113.
- Clark, M. C & Rossiter, M. 2006. "Now the pieces are in place...": Learning through personal storytelling in the adult classroom. *New horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 19-33.
- Clark, M. C. & Rossiter, M. 2008. Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education* 119, 61-70.
- Downs, V. C., Javidi, M. M., & Nussbaum, J. F. 1988. A comparative analysis of teachers' use of dramatic style of behaviors at higher and secondary education levels. *Communication Education* 37 (4), 278-288.
- Eckhart, B. 2011. To share or not to share: Cancer and what teachers should tell students about it. *Talking about Teaching* 5, 43-50.
- Ejsing, A. 2007. Power and caution: The ethics of self-disclosure. *Teaching Theology & Religion* 10 (4), 235-243.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Farani, S. T. & Fatemi, A. H. 2014. The impact of teacher's self-disclosure on students' attitudes towards language learning in a foreign language context. *Theory and Practice in Language Studies* 4 (11), 2415-2422.
- Fraser, H. 2004. Doing narrative research. Analyzing personal stories line by line. *Qualitative Social Work* 3 (2), 179-201.
- Georgakopoulou, A. 2007. *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Georgakopoulou, A. 2010. Reflection and self-disclosure from the small stories perspective: A study of identity claims in interview and conversational data. Teoksessa A. Nylund, A. De Fina & D. Schiffrin (toim.) *Telling stories: Language, narrative, and social life*. Washington, DC: Georgetown University Press, 123-134.
- Goldstein, G. S. & Benassi, V. 1994. The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation. *Teaching of Psychology* 21 (4), 212-217.
- Goodboy, A., Carton, S., Goldman, Z., Gozanski, T., Tyler, W. & Johnson, N. 2014. Discouraging instructional dissent and facilitating students' learning experiences through instructor self-disclosure. *The Southern Communication Journal* 79 (2), 114-129.
- Goodson, I. F., Biesta, G. J.J., Tedder, M. & Adair, N. 2010. *Narrative learning*. London: Routledge.
- Goodwin, C. & Heritage, J. 1990. Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology* 19 (1), 283-307.
- Greene, K., Derlega, V. J. & Mathews, A. 2006. Self-disclosure in personal relationships. Teoksessa A. L. Vangelist & D. Perlman (toim.) *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. New York: Cambridge University Press, 409-427.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1998. Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly* 39 (1), 163-187.
- Hakulinen, A. 1998. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin*

- perusteet. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harper, V. B. 2005. The new student-teacher channel. *T. H. E. Journal* 33 (3), 30–32.
- Harris, S. M., Derch, C. A. & Mittal, M. 1999. Look who`s talking: Measuring self- disclosure in MFT. *Contemporary Family Therapy* 21, 405–412.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Policy press.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suomennos: Arminen, I., Paloposki, O., Peräkylä, A., Vehviläinen, S. & Veijola, S. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Holmila, M. 2005. Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat. Työpapereita 4/2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Saatavilla:<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>. Viitattu: 30.11.2016.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe Ja Kieli* 27 (3), 127–140.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ignatius, E. & Kokkonen, M. 2003. Tarpeeksi muttei liikaa: Itsestä kertomiseen vaikuttavat tekijät. *Psykologia* 5, 346–358.
- James, J. H. 2009. Reframing the disclosure debate: Confronting issues of transparency in teaching controversial content. *Social Studies Research and Practice* 4 (1), 82–94.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa -tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 8–32.

- Katadae, A. 2008. Japanese family and consumer sciences teachers' lived experiences: Self-disclosure in the classroom. *Journal of Family and Consumer Sciences* 100 (1), 64-70.
- Keehn, M. G. 2015. "When you tell a personal story, I kind of perk up a little bit more": An examination of student learning from listening to personal stories in two social diversity courses. *Equity & Excellence in Education* 48 (3), 373-391
- Khimji, F. & Maunder, R. E. 2012. Mediation tools in story construction: An investigation of cultural influences on children's narratives. *Journal of Early Childhood Research* 10 (3), 294-308.
- Koenig, J. M., & Zorn, C. R. 2002. Using storytelling as an approach to teaching and learning with diverse students. *Journal of Nursing Education*, 41 (9), 393-399.
- Labov, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the Inner City Studies in the Black English Vernacular*, 354-396.
- Lannutti, P. & Strauman, E. 2006. Classroom Communication: The influence of instructor self-disclosure on student evaluations. *Communication Quarterly* 54 (1), 89-99.
- Lilja, N. 2011. Keskustelunanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa -tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 68-87.
- Long, A. F. & Godfrey, M. 2004. An evaluation tool to assess the quality of qualitative research studies. *International Journal of Social Research Methodology* 7 (2), 181-196.
- Lordly, D. 2007. Once upon a time.... storytelling to enhance teaching and learning. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research* 68 (1), 30-35.
- Markee, N. 2000. *Conversation analysis*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Martin, K. J. 2000. "Oh, I have a story": narrative as a teacher's classroom model. *Teaching and Teacher Education* 16 (3), 349-363.

- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. 2007. I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning and classroom climate. *Communication education* 56 (1), 1-17.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. 2009. The effects of teacher self-disclosure via Facebook in teacher credibility. *Learning, Media and Technology* 34 (2), 175-183.
- McAdams, D. 2005. Studying lives in time: A narrative approach. *Advances in Life Course Research* 10, 237-258.
- McAdams, D. 2008. Personal narratives and the life story. Teoksessa O. John, R. Robins & L. Pervin (toim.) *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 242-262.
- McVee, M. B. 2004. Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self, and other. *Teaching and Teacher Education* 20, 881-899.
- Miller, A. N., Katt, J. A., Brown, T. & Sivo, S. A. 2014. The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education* 63 (1), 1-16.
- Milner, H. R. 2008. Disrupting deficit notions of difference: Counter-narratives of teachers and community in urban education. *Teaching and Teacher Education* 24, 1573-1598.
- Montalbano, M. & Ige, D. W. 2011. Personal narrative performance in the classroom: A teaching tool. *Communication Teacher* 25 (2), 100-107.
- Myers, S. A., Brann, M. & Members of Comm 600. 2009. College students' perceptions of how instructors establish and enhance credibility through self-disclosure. *Qualitative Research Reports in Communication* 10 (1), 9- 16.
- Mygill, D. 2006. Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education* 21 (1), 19-41.

- Mäkelä, K. 2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Työpapereita 4/2005. Laadullisennsosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Saatavilla: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>. Viitattu: 30.11.2016.
- Nelson, C. D. 2011. Narratives of classroom life: Changing conceptions of knowledge. *TESOL Quarterly* 45 (3), 463–485.
- Niemi, K. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 81–99.
- Nikula, T. & Kääntä, L. 2011. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa–tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 49–67.
- Nussbaum, J. F., Comadena, M. E. & Holladay, S. J. 1987. Classroom verbal behavior of highly effective teachers. *Journal of Thought* 22 (4), 73–80.
- Paluckaite, U. & Zardeckaite-Matulaitiene, K. 2015. The appropriateness of the relevant and irrelevant teacher's self-disclosure: Students' and their teachers' attitudes. *European Scientific Journal* 11 (22), 18-35.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.
- Pearce, W. B. & Sharp, S. M. 1973. Self-disclosing communication. *Journal of Communication* 23 (4), 409–425.
- Peumal, J. 2006. Authority as authorship: teacher and student personal narratives in the English language class. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 24 (4), 537–552.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen

- vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen k Seura, 11-38.
- Rasmussen, B. M. & Mishna, F. 2008. A fine balance: Instructor self-disclosure in the classroom. *Journal of Teaching in Social Work* 28 (1-2), 191-207.
- Routarinne, S. 1998. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Rymes, B. 2003. Eliciting narratives: Drawing attention to the margins of classroom talk. *Research in the Teaching of English* 37(3), 380-407.
- Sacks, H., Schegloff, E. S. & Jefferson, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50 (4), 696-735.
- Seppänen, E-L. 1998a. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156-176.
- Seppänen, E-L. 1998b. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18-31.
- Silverman, D. 1998. *Harvey Sacks: social science and conversation analysis*. Oxford University.
- Simpson, K. 2009. "Did I just share too much information?" Results of a national survey on faculty self-disclosure. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20 (2), 91-97.
- Song, H., Kim, J. & Luo, W. 2016. Teacher-student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior* 54, 436- 443.
- Sorensen, G. 1989. The relationship among teachers` self-disclosure statements, students` perceptions, and affective learning. *Communication Education* 38, 259-276.
- Stoltz, M., Young, R.W. & Bryant, K. L. 2014. Can teacher self-disclosure increase student cognitive learning? *College Student Journal* 48 (1), 166-172.

- Tainio, L. 2007a. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Tainio, L. 2007b. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Teven, J. J. & Hanson, T. L. 2004. The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly* 52 (1), 39–53.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Viitattu: 5.2.2016.
- Yrjänäinen, S & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17–46.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa –vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- VISK. 2004. Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T. R. & Alho, I. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk> . Viitattu: 30.1.2017.
- Vogel, D. L. & Wester, S. R. 2003. To seek help or not to seek help: the risk of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology* 50(3), 351–361.
- Wheeler, L. R. & Grotz, J. 1976. Conceptualization and measurement of

- reported self-disclosure. *Human Communication Research* 2 (4), 338-346.
- Wheelers, L. R. & Grotz, J. 1977. The measurement of trust and its relationship to self- disclosure. *Human Communication Research* 3, 250-257.
- Wiebe Berry, R. A. & Kim, N. 2008. Exploring teacher talk during mathematics instruction in an inclusion classroom. *The Journal of Educational Research* 101 (6), 363-378.
- Zardeckaite-Matulaitiene, K. & Paluckaite, U. 2013. The relation between teacher's self-disclosure and student's motivation to learn. *European Scientific Journal* 9 (28), 456-469.
- Zhang, S. 2010. Secondary preservice teachers' perspectives on teacher self-disclosure as citizenship curriculum. *Action in Teacher Education* 32 (2), 82-96.
- Zhang, S., Shi, Q., Luo, X. & Ma, X. 2008. Chinese pre-service teachers' perceptions of effects of teacher self-disclosure. *New Horizons in Education* 56 (1), 30-42.
- Zhang, S., Shi, Q. & Hao, S. 2009. The appropriateness of teacher self-disclosure: A comparative study of china and the USA. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 35 (3), 225- 239.
- Zhang, S., Shi, Q., Tonelson, S. & Robinson, J. 2009. Preservice and inservice teachers' perceptions of appropriateness of teacher self-disclosure. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 25 (8), 1117-1124.

LIITTEET

Liite 1. Keskustelunanalyttiset litterointimerkit

Litterointimerkit Seppäsen (1998) mukaan:

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
<u>sana</u>	(alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu sanan sisällä
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko, pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa ilman taukoa
> <	(nuolet sisäänpäin) nopeutettu jakso
< >	(nuolet ulospäin) hidastettu jakso
e::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
° °	seuraava sana lausuttu ympäristöä hiljempaa
JOO	(isot kirjaimet) äänen voimistaminen
he he	naurua
£ £	hymyillen sanottu sana tai jakso
# #	nariseva ääni
@ @	äänien laadun muutos

si-	(tavuviiva) sana jää kesken
(tai)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
.joo	sana lausuttu sisään hengittäen