

”MITÄ TEHÄÄ?”

– Oppilas aloitteentekijänä luokkahuoneessa

Pro gradu

Anu Koskikero

Jyväskylän yliopisto

Kielten laitos

Suomen kielen oppiaine

Maaliskuu 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Koskikero, Anu Marika	
Työn nimi – Title ”Mitä tehdä?” – Oppilas aloitteentekijänä luokkahuoneessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 88 liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, etteivät oppilaat ole luokkahuoneessa enää pelkäävät tiedon passiivisia vastaanottajia vaan pikemminkin aktiivisia aloitteentekijöitä. Tavoitteena oli selvittää, miten ja millä kielellisillä keinoilla oppilaat saavat oman äänensä kuuluviin nykyajan oppitunneilla. Tarkastelin tutkimuksen taustoitukseksi aineistostani myös opettajan aloitteesta syntyneitä oppilaiden vuoroja, mutta tutkimuksen keskiössä olivat erityisesti oppilaiden oma-aloitteiset vuorot.</p> <p>Oppilaan oma-aloitteisilla vuoroilla tarkoitan puheenvuoroja, jotka oppilas tuottaa ilman, että kukaan on edellä pyytänyt häntä siihen. Aloitteelliseksi luen vuoron lisäksi vain, jos siihen odotetaan reaktiota toiselta osapuolelta.</p> <p>Tutkimuksen aineisto kerättiin videoimalla kolme yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia eräässä keskisuomalaisessa yläkoulussa. Videoinnin jälkeen aineisto litteroitiin ensin karkeasti ja sitten keskustelunanalyysin vaatimalla tarkkuudella. Aineiston analysointiin käytin keskustelunanalyysin tarjoamia välineitä ja käsitteitä.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että luokkahuoneen ilmapiiri on muuttunut oppilaiden aloitteille huomattavasti otollisempaan suuntaan. Tutkimukseni perusteella oppilaat tuottavat kaikista oppitunneilla esiintyvistä vuoroista noin 60 % ja tekevät aloitteita lähes yhtä paljon kuin opetusdiskurssissa perinteisesti aloitteentekijäksi ja sitä kautta vallanpitäjäksi mielletty opettaja. Suurin osa oppilaiden aloitteista kumpusi oppitunnin teemoista ja noin kolmasosa motivoitui tuntikäytänteistä. Eniten aloitteissa oli kysymyksiä ja deklaratiivimuotoisia kannanottoja.</p> <p>Oppilaiden moninaiset aloitteet lisäävät opettajan työn haastavuutta, mutta toisaalta ne saattavat myös edesauttaa ongelmakohtien löytymistä ja mielekkään oppimisilmapiirin luomista. Opettajan kannattaakin jo tuntuu suunnitella työstäessään jättää tilaa oppilaiden aloitteiden käsittelylle.</p>	
Asiasanat – Keywords Luokkahuonevuorovaikutus, keskustelunanalyysi, oppilaat, oma-aloitteinen vuoro	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Yleistä.....	1
1.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	6
1.3	Aineisto ja menetelmät.....	7
1.4	Tutkimuksen rakenne	10
2	KOULU VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖNÄ.....	13
2.1	Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta	13
2.2	Opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä.....	15
2.2.1	Oppituntien institutionaalisuus.....	15
2.2.2	Keskustelun epäsymmetrisyys.....	17
2.2.3	Puheenvuorojen vaihtuminen luokkahuoneessa.....	18
2.3	Opetusmenetelmän vaikutus vuorovaikutuksen määrään ja laatuun.....	21
3	KESKUSTELUNANALYYSI.....	24
4	OPPILAS REAGOI OPETTAJAN ALOITTEESEEN.....	36
4.1	Opettajan aloitteista.....	36
4.2	Yksilöidyt vuoronsiirrot	36
4.3	Yksilöimättömät vuoronsiirrot	41
4.4	Reaktiotta jäävät vuoronsiirrot	46
5	OPPILAS ALOITTEENTEKIJÄNÄ	48
5.1	Oppilaiden aloitteista.....	48
5.2	Mihin oppilaan aloite liittyy?	48
5.2.1	Oppitunnin teemaan liittyvät aloitteet	48
5.2.2	Oppitunnin käytänteisiin liittyvät aloitteet	50
5.2.3	Oppilaiden omiin asioihin liittyvät aloitteet	52
5.3	Oppilaiden aloitteiden funktiot.....	56
5.3.1	Kannanotto	56
5.3.2	Kysymys.....	61
5.3.3	Pyyntö.....	66
5.3.4	Toisto.....	69
5.4	Oppilaiden aloitteisiin reagoiminen	71
6	PÄÄTÄNTÖ	77
	LÄHTEET.....	86
	LIITE 1.....	88

1 JOHDANTO

1.1 Yleistä

Olipa kerran kouluyhteisö, jossa opettajalla oli valta, kuri ja kunnia olla äänessä luokan eteen sijoitetulla, korotetulla kateederilla. Sieltä hän kaatoi valtavat määrät tietoa vaiteliaina ja kuulliaisina pulpettiansa takana istuvien oppilaiden ulkoa oppittavaksi. Vielä 1980-luvullekin tultaessa koululaitos sai kritiikkiä siitä, etteivät luokkahuoneet olleet ”ainoastaan tunteiden vaan myös älyn autiomaita” (Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987b: 169). Sittenkin tähän sinänsä hyvin omaleimaiseen vuorovaikutustilanteeseen, kouluun oppimisympäristönä, on kiinnitetty enemmän huomiota ja epäsymmetristä asetelmaa opettajan ja oppilaiden välillä pyritty tasapainottamaan. Mutta millainen on nykyajan koulu ja millaisia ovat tämän päivän oppitunnit? Antavatko ne myös oppilaille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin?

Luokkahuonevuorovaikutuksen määrä ja laatu ovat kiehtoneet eri alojen asiantuntijoita jo useiden vuosikymmenien ajan (Tainio 2007: 18). Kouluyhteisöissä on pikkuhiljaa herätty siihen, ettei ”opettaja dominoi, oppilaat passivoituvat” -asetelma välttämättä johda halutunlaisiin oppimistuloksiin. Tutkimusta on tehty niin kielitieteen näkökulmasta kuin etnometodologisesti ja etnografisestikin, ja tutkittavina piirteinä ovat olleet niin määrälliset kuin laadulliset vuorovaikutuksen ominaisuudet. Tutkimustietoa on kerätty koulunsa juuri aloittaneiden oppitunneilta yhtä lailla kuin vanhempienkin opiskelijoiden oppimistilanteista. Erityisen paljon tutkijoita on motivoinut vieraalla kielellä annettava opetus ja kyseisessä kontekstissa oppimisen käytänteiden analysointi (Tainio 2007: 18). Sen sijaan äidinkielellä annettavan opetuksen tutkiminen on toistaiseksi ollut melko harvinaista.

Mikä sitten tekee luokkahuonevuorovaikutuksesta eri alojen tutkijoille niin inspiroivan tutkimuskohteen? Luultavasti ainakaan vähäisimpänä vaikuttavana tekijänä ei voida pitää sitä, kuinka laajan ja monipuolisen tutkimuskentän opetusdiskurssi koko kontekstissaan tarjoaa: Kyseessä on monen hengen ryhmäkeskustelu, jossa voi vallita yhtäaikaaisesti monta erillistä diskursiivista kenttää ja jota johtaa yleensä yksi diskurssia ohjaileva, koulutettu henkilö – opettaja. Keskustelu sisältää yleensä piirteitä myös tavallisesta, kahden hengen välisestä arkikeskustelusta, mutta sitä ohjaa aina opetustilanteen institutionaalinen luonne. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on otettava lisäksi huomioon puheajan rajallisuus, sillä kaikki tunnin aikana esiintyvä keskustelu on tehtävä oppitunnin, kurssin aikarajojen ja viime kädessä myös opetussuunnitelman sallimissa puitteissa.

Tutkimuksia luokkahuonevuorovaikutuksesta on tehty niin diskurssin- kuin keskustelunanalyysin keinoin sekä Suomessa että maailmalla. Yhtenä merkittävimpänä suomalaisen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen vaikuttaneena teoksena voitaneen pitää A. Bellackin, H. M. Kliebardin, R. T. Hymanin ja F. L. Smith Jr:n tutkimusryhmänsä kanssa kokoamaa laajaa teosta *The language of the classroom* (1966), joka loi myös pohjan luokkahuoneen diskurssianalyttiselle tutkimusotteelle (Tainio 2007: 19). Bellack ym. näkivät luokkahuonevuorovaikutuksen eräänlaisena pelikenttänä, jossa vuorovaikutus rakentuu oppilaiden ja opettajan välisistä siirroista ja sykleistä sekä avauksista ja reaktioista (Bellack ym. 1966: 36). Bellackin pelimetaforan pohjalta luokkahuoneen taksonomioita ryhtyivät jalostamaan John Sinclair ja Malcolm Coulthard, joiden maineikas teos *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils* (1973) on vieläkin yksi luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen perustavanlaatuisimmista julkaisuista.

Sinclairin ja Coulthardin (1973) keskeisimpiä havaintoja oli muun muassa kolmiosaisen opetussyklin tunnistaminen opetuspuheesta. Kolmiosaiseksi opetussykliksi mielletään opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan arvioinnista koostuva sekvenssiksiin kutsuttu rakenne. (Tainio 2007: 20.) Tätä rakennetta ovat tutkimuksissaan hyödyntäneet myös suomalaiset luokkahuonevuorovaikutuksen tutkijat, joista tästä yhteydessä mainittakoon esimerkiksi Leiwo ym. (1987a; 1987b; 1987c) sekä Keravuori (1988). Tämän tutkimuksen kannalta molempien tutkimusten yhtenä merkittävimmistä anneista voidaan pitää havaintoa siitä, että tuntidiskurssia säätelevät ylivoimaisesti useammin opettajat kuin oppilaat. Hyvin opettajajohtoisilla oppitunneilla opettajan tekemien avaussiirtojen osuus voi olla jopa 90 % kaikista tunnin aikana tehdyistä aloitteista (Keravuori 1988: 36).

Opetuksen tavoitteena on erilaisten tietojen ja taitojen mahdollisimman syvällinen oppiminen. Opetuksen avulla pyritään luomaan mahdollisimman hyvät edellytykset oppimiselle, ja tämän tavoitteen toteuttamisessa eri opetusmenetelmät ovat merkittävässä roolissa, sillä erilaisilla opetusmenetelmillä päästään hyvin erilaisiin oppimistuloksiin. Mitä paremmin oppilaat saadaan osallistumaan opetuksen sisältöön, sitä parempiin oppimissaavutuksiin päästään. (Leiwo ym. 1987b: 164.) Funktionaalinen oppimiskäsitys ja opetusdialogiin perustuvat opetusmenetelmät ovatkin johtaneet siihen, ettei perinteistä ”opettaja puhuu, oppilaat kuuntelevat” -asetelmaa aktiivisen opettajan ja passiivisten oppilaiden välillä voi enää pitää itsestäänselvyytenä.

Tämän perinteisen roolijaon toteutuminen on uskallettu kyseenalaistaa myös uudemmissa keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Vepsäläinen kumoaa artikkelissaan osittain käsityksen, jonka mukaan oppilailla ei olisi mahdollisuutta olla oppitunnin

aikana aloitteentekijän roolissa (Vepsäläinen 2007). Väitteen tueksi Vepsäläinen esittelee tilanteita, joissa opettaja joutuu muuttamaan oppitunnin agendaan oppilaiden tekemien relevanttien tai epärelevanttien aloitteiden takia. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi kesken opettajan puheen lausutut puheenvuorot, käytännön ongelmia, kuten kotiin jääneitä kirjoja, käsittelevät aloitukset tai toisten oppilaiden kysymyksiin ennen opettajan reagointia nousevat vastaukset. (Vepsäläinen 2007: 156–177.)

Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen merkityksen tärkeyden on tutkimuksessaan huomionnut myös opettajien kysymyksiä oppitunnilla nimenomaan keskusteluanalyttisin tutkimusottein tutkinut Sari Kleemola (2007). Hän korostaa, että on ensiarvoisen tärkeää pitää oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde mahdollisimman mutkattomana, sillä juuri toimiva vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä luo edellytykset oppimiselle. Pyrkimys hyvään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen näkyy parhaassa tapauksessa esimerkiksi opettajan esittämissä kysymyksissä sekä opettajan tavassa reagoida oppilaiden antamiin vastauksiin (Kleemola 2007: 88). Hyvässä vuorovaikutussuhteessa opettajan lisäksi myös oppilaat uskaltavat esittää kysymyksiä ja ehdottaa vastauksia – olla siis oma-aloitteisia.

Vuorovaikutustaitojen tärkeys ja rooli oppimisen välineenä korostuu myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka on laadittu konstruktivistiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiskäsitykseen perustuen. Tavoitteena on, että oppilaat oppisivat uusien tietojen ja taitojen lisäksi myös erilaisia oppimis- ja työskentelytapoja. Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulisi olla opettajan ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tukeva, vuoropuhelua edistävä ja ilmapiiriltään avoin sekä rohkaiseva tila, jossa vastuu oppimisesta olisi niin opettajalla kuin oppilaillakin. (POPS 2004: 16.)

Opetussuunnitelman sisältöä ja oppiaineen sisältöä omaksuessaan oppilas oppii myös paljon opetuksen toteutustavasta, erilaisista toimintamalleista ja vuorovaikutustaidoista. Näitä kahta – opetuksen päämäärää ja viestinnän keinoja – ei voi edes erottaa toisistaan. Siksi kasvatustieteessä puhutaankin varsinaisen opetussuunnitelman yhteydessä usein piilo-opetussuunnitelmasta: niistä sosiaalisista taidoista ja toimintamalleista, joihin oppilas tietämättään osallistuu (Broady 1986). Myös opetusdiskurssia itsessään voi pitää piilo-opetussuunnitelman olennaisena, suhteellisen pysyvänä osana (Lindroos 1997: 9).

Piilo-opetussuunnitelman mukaisesti oppilaat omaksuvat normaalisti luokkahuoneessa vallitsevan vuorottelujäsenyyden (kuvio 1. s.?) tiedostamattaan – käymällä koulua ja osallistumalla luokkahuoneessa vallitsevaan kulttuuriin (Tainio 2007: 16). Vuorottelujäsenyyden olemassaolo ei tietenkään tarkoita sitä, että puheenvuorot jakautuisivat luokka-

huoneessa aina sen osoittamalla tavalla, mutta voidaan olettaa, että sekä opettaja että oppilaat tiedostavat edelleen tämän jäsenyyksen olemassaolon ja ovat näin ollen tietoisia siitä, minkä katsotaan olevan hyväksyttävä tapa ottaa, pyytää tai saada puheenvuoro luokahuoneessa (Tainio 2007: 33).

Parhaassa tapauksessa opetussuunnitelma toimii siis opetuksen suunnittelun tukena ja suunnannäyttäjänä. Ihannetilanteessa se edesauttaa uusien opetusmenetelmien ja tuoreiden näkemysten asettumista koulumaailmaan, mutta toisaalta se saattaa myös jarruttaa oppisisältöjen uudistumista ja tehdä opetussuunnitelman toteuttamisen käytännössä hyvin jähmeäksi, kuten Minna-Riitta Luukka ja Matti Leiwo perusopetuksen opetussuunnitelmaa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta tarkastelleessa artikkelissaan *Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä?* (2004: 13) huomauttavat.

Aina opetussuunnitelmaan sisältyvät kauniit ajatukset ja opetuksen tavoitteet eivät siis välity halutunlaisina suoraan todelliseen koulutyöhön. Esimerkiksi Leiwo ym. (1987b) selvittivät vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden toteutumista arjen koulutyössä. Silloinen opetussuunnitelma edellytti oppilailta oma-aloitteisuutta ja aktiivista osallistumista opetukseen ja keskeisiksi oppimistavoitteiksi mainittiin myös kyky tulla toimeen ihmisten kanssa sekä kyky itsenäiseen ajatteluun ja omien ajatusten ja tunteiden ilmaisemiseen. Nämä tavoitteet eivät kuitenkaan Leiwon ja hänen tutkimusryhmänsä luokahuonevuorovaikutusta tarkastelleen tutkimuksen aineistossa kaikilta osin toteutuneet. Vaikka aikaa uusien asioiden opetteluun käytettiin aineiston oppitunneilla näennäisesti paljon, ei opettajajohtoinen opetustyyli juuri tukenut oppilaiden oman ajattelun ja kognitiivisten piirteiden kehittymistä. Opetuksen tavoitteena näyttikin olevan lähinnä tiedon pintapuolinen opettelu ja varastointi. (Leiwo ym. 1987b:169.) Silloisen opetussuunnitelman toteutuminen käytännössä tarkoitti tutkimusryhmän mukaan siis oppilaiden kasvattamista passiivisiksi ja itsenäiseen ajatteluun kykenemättömiksi kansalaisiksi (Leiwo ym. 1987b: 171).

Kuinka opetussuunnitelma on siis uudistunut sitten 1980-luvun? Vaikka tuolloin opetuksessa vallalla olevista ideologioista ja opetusmenetelmistä on siirrytty huomattavasti oppilaslähtöisempään ajatteluun ja keskustelulle avoimempaan ilmapiiriin, ei vuorovaikutustaitojen merkitystä ole vielä vuoden 2004 opetussuunnitelmassakaan otettu riittävästi huomioon. Vuorovaikutustaidot mainitaan kyllä suunnitelmassa useaan otteeseen ja myönteisen sekä rohkaisevan oppimisilmapiirin roolia korostetaan, mutta minkäänlaisia ohjeita esimerkiksi vuorovaikutustaitojen mittaamiseen ei anneta (Luukka & Leiwo 2004: 31). Ainoaksi päättöarvioinnissa arvioitavaksi taidokseen on nostettu puhumisen taito, joka sekin on erotettu itsenäiseksi osakseen, erilleen muista mitattavista taidoista (Luukka & Leiwo: 33). Onkin

mielenkiintoista nähdä, ottaako uusi, kehitteillä oleva opetussuunnitelma kantaa näihin epäkohtiin nostamalla esimerkiksi juuri vuorovaikutustaitojen arvioinnin osaksi yhdeksännen luokan lopussa suoritettavaa päättöarviointia.

Kuten edellä mainitsemieni tutkimusten perusteella voidaan havaita, muutospainetta luokkahuoneen ilmapiirin muuttamiseksi tasapainoiselle keskustelulle suotuisammaksi on ollut jo usean vuosikymmenen ajan. Silti tuoreimmat tutkimukset todistavat edelleen oppilaiden äänen jäävän oppituntikeskustelussa heikosti kuuluviin. Esimerkiksi oppilaan puheenvuoroja pro gradu -työssään tutkinut Katri Karvonen (2002: 7) toteaa, että hänen aineistossaan oppituntien puhealoitteista roimat 90 prosenttia oli opettajan tekemiä. Karvosen pro gradu -työssään saamat tulokset noudattavat täsmälleen samaa linjaa Matti Leiwon ja hänen tutkimusryhmänsä (1987a, 1987b & 1987c) saamien tutkimustulosten kanssa: opettaja hallitsee ja säätelee tuntidiskurssia ylivoimaisesti täyttäen yli puolet luokkahuoneen puhetilasta omalla puheellaan.

Myös Kyllikki Keravuori (1988) on väitöstutkimuksessaan havainnut, ettei opettajajohtoisella oppitunnilla ole juurikaan sijaa oppilaiden puheenvuoroille. Koska opettajajohtoinen oppitunti on vain yksi tapa käydä läpi asioita, Keravuori tutki oppilaiden osallistumisen keinoja myös opettajan ohjaamalla ryhmätyötunnilla, jolla oppilaat saivat olla enemmän symmetrisessä vuorovaikutuksessa keskenään (Keravuori 1988: 121). Merkittävin tutkimustulos oli se, että opettajajohtoisella tunnilla oppilaiden aloitteita oli vain 10 %, kun taas ryhmädiskurssissa, ryhmätyötä tehdessään oppilaat olivat yhtä paljon sekä vastaajan että kysyjän rooleissa (Keravuori 1988: 191).

Kaikki edellä mainittujen tutkimusten tulokset mukailevatkin melko suoraan Flandersin vuonna 1970 saamia tuloksia siitä, että opettaja tuottaa 2/3 oppitunneilla esiintyvistä kielellisistä vuoroista (Flanders 1970: 101). Oppilaiden osuudeksi jää jo tuolloin vain 1/3 kaikesta oppitunnin kielellisestä vuorovaikutuksesta. Tämä osoittaa, etteivät muutokset kouluyhteisössä tapahdu nopeasti. Syitä siihen, miksi koulumaailmassa ja eritoten opettajan työssä uusien asioiden omaksuminen on niin hidasta, pohtii Tarja Nyman (2004) kielenopetuksen kehittämistä koskevassa artikkelissaan. Nyman mainitsee hidastaviksi tekijöiksi esimerkiksi vuorovaikutustaitojen puutteen ja opettajan ammatin perinteisen yksinäisyyden ja eristyneisyyden. Myös koulun institutionaalinen luonne, opetussuunnitelmat ja näitä tukevat oppimateriaalit, vakiintuneet arviointikäytänteet sekä opetuksen kytkeytyminen tarkkoihin aikarajoihin hidastavat uusien toimintamallien juurtumista koulun arkeen (Nyman 2004: 269–281). Hän ehdottaakin, että opettajien olisi uskallettava arvostaa omaa työtään siinä määrin, että he olisivat valmiit luopumaan yksintyöskentelyn perinteestä ja jakamaan kokemuksensa

muiden kanssa. Tämä voisi Nymanin mukaan edesauttaa uusien ajatusten entistä nopeampaa asettumista opettajan työhön ja koulun toimintatapoihin.

Opettajan työn sosiaalinen luonne ja työnkuvan jatkuva muuttuminen ovat asioita, jotka johdattivat myös minut opettajan ammattiin. Nyt, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana yläkoulussa jonkin aikaa jo toimineena, ymmärrän entistä paremmin sen, kuinka suuri merkitys luokan vuorovaikutuksella on luokkahuoneen ilmapiiriin, oppilaiden oppimistuloksiin sekä opettajan ja oppilaiden viihtyvyyteen. Olenkin vahvasti sitä mieltä, että luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen antaa myös opettajille eväitä paitsi oman toimintansa myös oppilaiden osallistumisen kehittämiseen. Saamalla lisää tietoa oppitunnilla ilmenevästä opetuskeskustelusta opettaja voi lisätä metakognitiivista tietouttaan ja korostaa työssään työtapoja, joilla on mahdollista päästä parempiin oppimistuloksiin (Leiwo ym. 1987a: 3–4).

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Vaikka luokkahuonevuorovaikutus on tutkimusaiheena ollut melko suosittu, tutkimusta oppilaiden osallistumisesta oppituntikeskusteluun on verrattain vähän. Suurin osa esimerkiksi suomalaisesta luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta on nimittäin keskittynyt tarkastelemaan pääosin opettajan puhetta: sitä, millaisia kysymyksiä opettaja opetuspuheessaan esittää (Kleemola 2007), miten hän antaa palautetta oppilaiden vastauksista (Ruuskanen 2007) ja miten työrauhaa ylläpidetään luokkahuoneessa (Ristevirta 2007). Yksi syy tähän epäsymmetriseen tutkimusasetelmaan lienee se, että opettaja on perinteisesti nähty luokkahuonevuorovaikutuksessa hallitsevana ja valtaa pitävänä johtohahmona, jonka puhe täyttää suurimman osan luokkahuoneen puheajasta.

Tässä tutkimuksessa puheenvuoro pyritään kuitenkin antamaan nimenomaan oppilaille. Tarkastelun kohteena ovat siis oppilaiden puheenvuorot ja erityisesti se, miten ja millä kielellisillä keinoilla oppilaat osallistuvat oppituntikeskusteluun. Tutkimuksen lähtökohdaksi on ajatus siitä, etteivät oppilaat enää nykypäivänä ole pelkästään tiedon passiivisia vastaanottajia, vaan aktiivisia aloitteentekijöitä, jotka ottavat rohkeasti osaa opetuskeskusteluun ja toimivat lähes tasavertaisina vuorovaikutuksen jäseninä opettajan kanssa luokkahuoneessa. Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan vastaus seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten oppilaat ottavat osaa luokkahuonevuorovaikutukseen?
2. Millaisia oppilaiden aloitteelliset puheenvuorot ovat?

3. Miten oppilaiden aloitteisiin reagoidaan?

Tutkimuksen pääpaino on eritoten vuorottelunrikkomuksissa eli oppilaiden aloitteellisissa vuoroissa (2. tutkimuskysymys). Koska kyseessä on deskriptiivinen tutkimus, pyrkimyksenäni on lähinnä selvittää, minkälaisia oppilaiden aloitteet ovat muodoltaan ja esimerkein kuvata niitä funktioita, joita oppilaiden aloitteet edustavat. Kiinnitän huomiota myös siihen, missä kohden sekvenssiä oppilaan aloite esiintyy. Lisäksi pyrin selvittämään, miten oppilaiden aloitteisiin suhtaudutaan luokkahuoneessa: kuka niihin reagoi, miksi ja millä tavalla? Entä jäävätkö jotkin oppilaiden aloitteista täysin vaille reaktiota? Koska varsinaiset tutkimuskysymykseni käsittelevät toimintaa, jota voidaan pitää luokan norminmukaisten vuorottelusääntöjen rikkomuksena, selvitän tutkimuksen taustoitukseksi aineistosta myös ne tavat, joilla oppilaat yleisimmin saavat aineistoni oppitunneilla puheenvuoron (1. tutkimuskysymys).

Tutkimuksen tavoitteena on selkiyttää kuvaa luokkahuonevuorovaikutuksesta kielellisenä toimintana. Pyrin tällä tutkimuksella selvittämään, ovatko oppilaat todella luokkahuoneessa enenevässä määrin myös aloitteentekijän roolissa ja jos ovat, niin millä tavoin tämä opetuskeskustelussa ilmenee. Opettajana olen myös kiinnostunut tarkastelemaan sitä, millä tavalla oppilaiden aloitteet vaikuttavat oppitunnin agendassa etenemiseen sekä luokan ilmapiiriin. Opetustyöhön keskittyessään opettajat eivät välttämättä itse ehdi edes havainnoimaan kaikkea sitä keskustelua, joka luokassa viriää ja johon hän itsekkin aktiivisesti reagoi. Tämä tutkimus voi parhaimmillaan antaa opettajille konkreettista näyttöä siitä, miten ja millaisia oppilaiden puheenvuoroja opetusdiskurssissa esiintyy ja miten aloitteiden edessä voisi opettajana toimia.

1.3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksessa käytettävä aineisto on kerätty marraskuussa 2010 videoimalla kolme yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia eräässä keskisuomalaisessa yläkoulussa. Videointi suoritettiin kahtena peräkkäisenä päivänä niin, että kuvaus aloitettiin maanantaina aamun kaksoistunneilla, ja kuvausta jatkettiin seuraavana päivänä saman luokan kanssa yksöistunnilla. Yhden oppitunnin pituus oli noin 44 minuuttia, eli yhteensä videoitua aineistoa kertyi 131 minuuttia, mikä vastaa noin 63 sivua litteroitua tekstiaineistoa. Itse videointi suoritettiin kahdella digivideokameralla, joista toinen asetettiin luokan vasemmalle puolelle ku-

vaamaan opettajaa ja hänen taustallaan istuvia oppilaita, ja toinen luokan oikealle puolelle niin, että loputkin oppilaat mahtuivat kuvaan.

Haastetta kuvaustilanteeseen ja etenkin äänen tallentamiseen toi se, että oppitunnit pidettiin auditoriomaisessa, hyvin korkeassa monitoimitilassa sekä se, että oppilaat istuivat perinteisestä istumajärjestyksestä poiketen hevosenkenkämuodostelmassa. Myös kuvattavien tuntien ajankohdalla lienee vaikutus luokkahuoneen tunnelmaan: viikon ensimmäisillä, maanantain oppitunneilla luokka oli hyvin keskittynyt ja paikoin jopa unelias, kun taas seuraavan päivän eli tiistain iltapäivätunti juuri ennen oppilaiden järjestämien iltamien alkua oli ilmapiiriltään huomattavasti levottomampi (oppituntien ajankohdan vaikutuksesta luokkahuoneen tunnelmaan myös Tainio 2007b: 296).

Aineistoni kaksoistunnille osallistui yhteensä 18 oppilasta, joista kahdeksan oli tyttöjä ja loput kymmenen poikia. Seuraavan päivän yksöistunnilla kaksi tyttöoppilasta oli lukiovierailulla, minkä takia osallistujia tiistaisella oppitunnilla oli yhteensä 16. Kyseessä oli siis heterogeeninen oppilasryhmä, jonka kaikki oppilaat olivat suomea äidinkielenään puhuvia paikkakuntalaisia nuoria. Aineiston opettajalla oli kuvaushetkellä opetuskokemusta takanaan yhteensä yli parikymmentä vuotta, josta puolet hän oli työskennellyt yliopistossa ja puolet yläkouluissa.

Oppitunneilla käsiteltävänä teemana oli suomalaisuus ja suomalainen identiteetti. Kuvattavilla oppitunneilla ei oppilailta ollut käytössään lainkaan oppikirjoja, vaan opetusmateriaaleina käytettiin opettajan oppilaille jakamia monisteita sekä opettajan ennalta valitsemia otteita suomalaisesta kirjallisuudesta ja runoudesta. Lisäksi opettaja soitti oppilaille kaksoistuntien aikana cd-levyltä yhteensä neljä eri kappaletta: Reijo Taipaleen Satumaa-tangon, kuorolaulusovituksen Zacharias Topeliuksen sanoittamasta ja Fredrik Paciuksen säveltämästä Oma maani -kappaleesta, Katri Ylanderin kappaleen Mansikkamäki sekä J. L. Runebergin Porilaisten marssin. Tiistain yksöistunnilla opettaja näytti oppilaille tietokoneeltaan katkelman elokuvasta Sven Tuuva ja soitti Youtubesta Juice Leskisen kappaleen Sotilaspoika. Oppituntien teemaa lähestyttiin aineistoni oppitunneilla siis lukemalla, kuuntelemalla ja katsomalla suomalaisuudesta kertovia sekä suomalaista identiteettiä rakentavia teoksia. Oppitunneilla käytävä keskustelu motivoitui pääosin näistä opettajan valitsemista materiaaleista.

Nauhoituksen jälkeen aineisto litteroitiin ensin karkeasti, ja tämän jälkeen aineiston analysoitavat kohdat litteroitiin keskustelunanalyttisen tarkastelun vaatimalla tarkkuudella. Tallenteista pyrittiin siis merkitsemään puheen lisäksi ylös myös osallistujien äänensävyt sekä intonaatio, ilmeet, eleet ja katseen suuntaaminen, jota voidaankin pitää yhtenä luokkahuoneen nonverbaalisen viestinnän tärkeimpänä elementtinä (Tainio 2007a: 31). Niin

opettaja kuin oppilaat voivat nimittäin pelkällä katseen suuntaamisella kohdentaa viestinsä, hakea informaatiota, väistää tilanteen tai siirtää puheenvuoron jollekulle toiselle (Leiwo ym. 1987a: 59). Katseellaan, esimerkiksi näyttämällä tuimalta tai rypistämällä kulmiaan, opettaja voi myös ylläpitää järjestystä (Leiwo ym. 1987a: 59).

Tietyt eleet ja osallistujien liikkeet on esitetty aineiston pohjalta tehdyissä litteraatioissa yleensä kaksoissulkeiden sisällä. Esimerkiksi aineistosta poimitun katkelman kohdalla merkintä ((riiputtaa päätään pulpetin yläpuolella)) on litteroijan kommentti siitä, mitä luokkahuoneessa kyseisellä hetkellä tapahtuu: kommentin tarkoituksena on kuvata luokkahuonevuorovaikutuksesta lukijalle niitä piirteitä, jotka on vaikea sisällyttää varsinaiseen litteraatioon mutta joita voidaan kuitenkin pitää merkityksellisinä luokkahuonevuorovaikutusta jäsentävinä tekoina ja toimintoina. Keskustelunkatkelmien litteroinnissa käytetyt merkit löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 1.

Aineiston analysoimiseen tässä tutkimuksessa käytetään siis keskusteluanalyysia. Metodina se tarjoaa mielestäni monipuoliset välineet luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimiseen: sen kiistattomia etuja ovat ainakin aineistolähtöisyys ja ennakko-odotusten minimointi. Pidän etuna sitä, että keskusteluanalyysissa aineistoa tulkitaan mahdollisimman keskustelijälähtöisesti, sillä aineistoa tulkittaessa kiinnitetään puheen sisällön lisäksi huomiota aina myös tapaan, jolla puhuja sanomansa esittää. Aineiston tulkinta on siis luonteeltaan deskriptiivistä eli kuvailevaa: tavallista on, että aineistosta nostetaan esiin yksittäisiä esimerkkejä, joita pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan mahdollisimman tarkasti ja luotettavasti. Vuorenmaan (1997: 14) mukaan Tiittula (1992) ja Luukka (1996) kuitenkin esittävät, että tämä keskusteluanalyysille ominainen piirre on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä on esitetty, ettei yksittäisten tapausten perusteella tehtyjen tulkintojen pohjalta ole lainkaan mahdollista tehdä yleistyksiä.

Silti näen itse nimenomaan keskusteluanalyysin tarjoavan parhaat mahdolliset välineet niinkin monimuotoisen ja monikerroksisen vuorovaikutustilanteen kuin luokkahuonekeskustelun tutkimiseen. Onhan kyseessä keskusteluympäristö, jossa keskustelua ohjaavat yhtäältä institutionaaliset, virallisen organisaation asettamat tavoitteet ja toisaalta valtakunnallinen sekä joissakin tapauksissa myös koulukohtainen opetussuunnitelma. Tällöin se, mitä luokkahuoneessa sanotaan, palvelee lähes aina myös institutionaalisia tarpeita. Nimenomaan tämän ominaisuuden läsnäolo on myös otettu hyvin huomioon keskusteluanalyysissa.

Vaikka aineistona käytetään opettajajohtoista oppituntia, joka noudattaa tiettyä muodollista kaavaa, on luokassa esiintyvä vuorovaikutus niin kerroksista, ettei sitä ole pystytty kaikilta osin ottamaan transkriptioissakaan huomioon. Pällekkäispuhunnat, kuiskuttelut ja

oppilaiden keskinäinen nonverbaalinen viestintä ovat pakottaneet tutkijan poimimaan aineistosta relevantit, kuvattavat piirteet ja jättämään epärelevantteja piirteitä pois kuvauksesta. Tässä tutkimuksessa käytettävä kuvaus on siis kuvausta luokkahuoneessa esiintyvistä eksplisiittisistä verbaalisista ja nonverbaalisista viesteistä. (Leiwo ym. 1987a: 44.)

Koska kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, ei tutkimuksen tavoitteena ole pyrkiä tulosten yleistettävyyteen vaan pikemminkin kuvata niitä yksittäisiä ilmiöitä, joista luokkahuonevuorovaikutus rakentuu ja pyrkiä täten ymmärtämään, miksi luokkahuoneessa toimitaan niin kuin toimitaan.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään, millä tavoin oppilaiden oma-aloitteisuus luokkahuoneessa ilmenee ja miten noihin aloitteisiin luokkahuoneessa suhtaudutaan. Tutkimukseni taustoitukseksi pyrin myös kartoittamaan ne tavat, joilla oppilaat saavat luokkahuoneessa yleisimmin puheenvuoron eli analysoin tutkimuksessani myös niitä oppilaiden puheenvuoroja, jotka nousevat esiin opettajan pyynnöstä. Näihin opettajan aloitteesta syntyneisiin oppilaiden vuoroihin syvennyn tarkemmin luvussa 4.

Tutkimuksen keskiössä ovat oppilaiden tekemät norminrikkomukset eli oppilaan oma-aloitteiset vuorot. Mari Vepsäläisen (2007: 157) ja Katri Karvosen (2007: 130) tutkimuksissaan tekemien rajausten avulla määrittelen tässä tutkimuksessa oppilaan aloitteiksi ne puheenvuorot, jotka oppilas tuottaa oma-aloitteisesti – ilman että kukaan on edellä kysynyt tai pyytänyt häntä osallistumaan keskusteluun. Aloitteelliseksi oppilaan vuoroa kutsun lisäksi vain, jos siihen odotetaan reaktiota toiselta osapuolelta. Toinen osapuoli voi aivan yhtä hyvin olla niin opettaja kuin toinen oppilaskin.

Kuten Karvonenkin artikkelissaan (2007: 130) huomauttaa, joskus rajanveto oppilaalta pyydetyn vuoron ja oppilaan oma-aloitteisen vuoron välillä on vaikeaa. Tällaisia epäselviä, tulkinnanvaraisia tilanteita ovat aineistossani esimerkiksi tapaukset, joissa joku muu kuin opettajan vastaajaksi nimeämä oppilas tuottaa pyydetyn jälkijäsenen opettajan esittämään kysymykseen ja toisaalta tapaukset, joissa oppilas tuottaa vastausmuotoisen jälkijäsenen viittaamatta, valiten itse itsensä vastaajaksi, yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen. Molemmat edellä esittämistäni puheenvuoron ottamisen keinoista osoittavat oppilaalta selvää oma-aloitteisuutta, mutta toisaalta ne eivät täytä aloitteen kriteerejä, sillä edellä mainitut vuorot

esiintyvät aina vuoroparin jälkijäsenen roolissa – joku muu on siis aina edellä pyytänyt oppilasta osallistumaan keskusteluun.

Opettajan ja oppilaiden aloitteet eroavat toisistaan paljolti esimerkiksi aihepiireiltään. Opettaja, joka on suunnitellut pitämänsä tunnit ja jonka voidaan olettaa olevan perillä käsiteltävänä olevasta asiasta ja opetuksen tavoitteista, esittää yleensä aina oppitunnin teemaan tai oppitunnin sujumisen kannalta välttämättömiin käytänteisiin liittyviä kysymyksiä, käskyjä ja kommentteja. Opettajan aloitteita voidaan siis lähes poikkeuksetta pitää relevantteina opetussuunnitelman ja opettajan asettamien tavoitteiden täyttymisen näkökulmasta. Sen sijaan oppilaiden aloitteet saattavat liittyä aivan yhtä hyvin opiskeltaviin teemoihin, oppitunnin käytänteisiin kuin heidän henkilökohtaisiin asioihinsa ja ongelmiinsa. Oppilaiden aloitteet eivät siis välttämättä millään tavalla jouduta oppitunnin aiheen käsittelyä vaan joissakin tapauksissa – ja voitaneen sanoa että jopa useimmiten – vain hidastavat sitä. Opettajan näkökulmasta käsin osa oppilaiden aloitteista saattaa siis vaikuttaa hyvin epärelevanteilta, mutta toisaalta nämä aloitteet ja niihin reagoiminen saattavat olla erittäin merkityksellisiä yksittäiselle oppilaalle (Vepsäläinen 2007: 174).

Juuri tästä syystä olen pyrkinyt ottamaan analyysissäni huomioon tunnin teemaan sidoksissa olevien aloitteiden lisäksi myös ne oppilaiden aloitteet, jotka eivät liity millään tavalla käsiteltävänä opiskeltaviin sisältöihin. Luku 5.2 pureutuukin tarkemmin oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen aiheisiin ottamatta kantaa niiden relevanttiuteen tai epärelevanttiuteen; olen jakanut oppilaiden aloitteet oppitunnin teemaa, oppitunnin käytänteitä ja oppilaiden omia asioita käsitteleviin osuuksiin. Olen siis pyrkinyt ottamaan analyysissäni huomioon myös ne oppilaiden aloitteet, jotka eivät välttämättä ole vaatineet opettajan vaan toisen oppilaan reagoimista. Yleensä nämä keskustelut on kuitenkin käyty aineistoni oppitunneilla varsinaisen opetuspuheen kanssa samanaikaisesti ja normaalia ääniympäristöä vaimeammalla äänellä, minkä takia osa näistä oppilaiden omia asioita käsittelevistä aloitteista jää huonon kuuluvuuden takia tarkemman analyysin ulkopuolelle.

Oppilaiden aloitteiden funktioita analysoin luvussa 5.3. Tarkastelen oppilaiden aloitteiden funktioita pääosin laadullisesti, mutta myös määrällisesti: pyrin siis kartoittamaan sen, mikä oppilaan aloitteiden funktio yleisimmin on. Tähän mennessä tehdyissä kotimaisissa tutkimuksissa (mm. Keravuori 1988: 121; Joutseno 2007: 189) on havaittu, että varmin tapa kiinnittää opettajan huomio on kysyminen, minkä takia suurin osa oppilaiden aloitteellisista vuoroista on edeltävissä tutkimuksissa ollut muodoltaan kysymyksiä.

Kuten aiemmin on jo todettu, opetusdiskurssia hallitsee kielellisesti opettaja. Asymmetrinen vuorovaikutusrakenne näkyy luokkahuoneessa myös opettajan ja oppilaan

tuottamien aloitteiden luonteessa, sillä oppilaan aloitteet eroavat sekä funktioltaan että muodoltaan hyvin paljon opettajan aloitteista. Yleensä opettajan aloitteet, kuten kysymykset, käskyt ja väitteet, muodostavat aina kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen, mikä näkyy esimerkiksi aloite–reaktio–arviointi/palaute-sekvenssinä (Tainio 2007a: 40). Sen sijaan oppilas harvoin oman aloitteensa, kuten kysymyksen, huomautuksen tai ilmoituksen jälkeen, arvioi ainaakaan opettajan vuoroa, minkä takia oppilaan aloitteesta muodostuu yleensä vain kaksiosainen vieruspari (Tainio 2007a: 41). Siihen, arvioivatko oppilaat toisen oppilaan tuottamia aloitteita ja kuka oppilaiden aloitteisiin ylipäättään reagoi, pyrin löytämään vastauksen tämän tutkimuksen luvussa 5.4.

Edellä mainittujen piirteiden lisäksi olen kiinnittänyt analyysissäni huomiota siihen, missä kohdassa sekvenssiä oppilaiden vuorot yleensä esiintyvät. Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Karvonen 2007) on todettu, että suurin osa oppilaiden vuoroista esiintyy opettajan aloittamassa sekvenssissä, opettajan tuottaman vuoron jälkeen. Tämä havainto tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että opettajalla on hallussaan kaksi kolmasosaa luokkahuoneen puhetilasta – ei siis ole ihmeäkään, että oppilaiden vuorot sijoittuvat usein kiinteästi opettajan vuorojen välittömään läheisyyteen. Kiintoisaa onkin selvittää, johtaako opettaja edelleen opetusdiskurssia puheenvuoroenemmistöllään.

2 KOULU VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖNÄ

2.1 Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta

Luokkahuonevuorovaikutuksen lingvistisen tutkimuksen traditio nojaa vahvasti kahteen eri lähestymistapaan: diskurssianalyysiin sekä tämän jälkeen ja tästä joitakin vaikutteita poimieeseen keskustelunanalyysiin (Tainio 2007a: 18–19). Esittelen tämän tutkimuksen taustoitukseksi valikoivasti luokkahuonepuheen tutkimuksen historiaa ensin diskurssianalyttisestä ja jäljempänä keskustelunanalyttisestä näkökulmasta. Varsinaisen katsauksen keskustelunanalyysin juuriin teen kuitenkin vasta luvussa kolme, jossa keskityn esittelemään tämän työn metodista viitekehystä.

Kuten johdannossa jo mainitsin, yksi suomalaiseenkin luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen merkittävästi vaikuttaneista teoksista on Bellackin ym. (1966) kattava jäsennys luokkahuonepuheesta: niistä kouluopetuksen kielellisen vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksista ja piirteistä, joita heidän kolmivuotisessa, kouludiskurssia tarkastelevassa tutkimuksessaan nousi esiin. Tutkimuksen aineiston Bellack ym. keräsivät nauhoittamalla ja litteroimalla oppituntikeskusteluja seitsemässä eri lukiotason oppilaitoksessa. (Bellack ym. 1966: 1.) Tuntiaktiivisuutta mitattiin tutkimuksessa sekä opettajan että oppilaiden osalta transkriptiossa olevien vuorosanarivien ja siirtojen perusteella. Kuten useissa muissakin tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että yksilöllisistä eroista huolimatta opettaja hallitsi luokkahuoneen puhetilaa ollen äänessä noin 75 % ajasta. Tutkimuksessa selvisi myös, että vaikka opettajille oli annettu ennalta määrätty aihe, jota käsitellä, oli opettajien välillä paljon yksilöllisiä eroja siinä, minkälaisia merkityksiä opettajat nostivat oppitunneilla esille. (Bellack ym. 1966: 41.) Tämän tutkimuksen kannalta kiintoisaa onkin pohtia, vaikuttivatko myös oppilaat siihen, mihin suuntaan opettajat opettamaansa aihetta ajoivat sekä oliko oppilaiden kiinnostuksen kohteilla ja aloitteilla vaikutusta siihen, millaiset merkitykset nousivat oppitunneilla opetuksen keskiöön.

Tutkimustuloksiaan Bellack ym. jäsentelivät jakamalla oppitunneilla nousseet merkitykset kolmeen eri luokkaan. Reilusti yli puolet aineistossa esiintyneistä siirroista käsitelti sisällöllisiä ja loogisia merkityksiä (*subsantive-logical meanings*). Toiseksi eniten aineistosta nousi esiin ohjeistavia ja oppituntia jäsentäviä merkityksiä (*instructional meanings*). Alle viidesosa siirroista sijoittui ohjailevia ja loogisia merkityksiä ilmentävään ryhmään. (*instructional-logical meanings*). Suurin osa aineistossa ilmenneistä merkityksistä käsitelti

siis puhtaasti empiirisiä havaintoja: selityksiä ja tilastojen referoimista. Vain hyvin pieni osa keskustelusta sisälsi arvioivia merkityksiä, sillä sekä opettaja että oppilaat tuntuivat puhuvan pikemminkin valtavirran näkökulmasta – kaiuttavan oppikirjojen ääntä – kuin tuovan julki omia henkilökohtaisia mielipiteitään. (Bellack ym. 1966: 72–73.)

Bellackin ym. (1966) tutkimustulokset osoittivat myös huomattavia eroavaisuuksia opettajan ja oppilaiden puheen sisällöissä. Oppitunnin jäsentelyyn liittyvät siirrot olivat useimmiten opettajan tekemiä, ja koskivat materiaaleja, tehtäviä ja aiemmin käsitellyn kertausta. Opiskelijat osallistuivat oppitunnin jäsentelyyn lähinnä esittämällä lisäkysymyksiä tehtävistä (Bellack ym. 1966: 76). Sen sijaan vastausten arviointiin opiskelijat eivät osallistuneet lähes lainkaan. Tulokset kertovat siis siitä, että oppilaiden rooli oli tuolloin lähinnä opettajan kuunteleminen ja tehtävänantojen noudattaminen. Äänessä oppilailla oli lupa olla enimmäkseen silloin, kun heidän tarvitsi esittää lisäkysymyksiä opettajan antamiin tehtäviin liittyen.

Näitä tuloksia voidaan pitää merkittävänä luokkahuonepuhetta kuvaavina havaintoina, sillä ne loivat pohjan myöhemmälle luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukselle. Näiden tutkimustulosten pohjalta omaa tutkimustyötään lähtivätkin kehrittelemään myös Sinclair ja Coulthard (1973), joiden laatimaa kuvausjärjestelmää pidetään edelleen yhtenä merkittävimpänä luokkahuonepuhetta kuvaavana jäsennyksenä. Heidän kuvausmallinsa keskeisimpänä antina nykytutkimukselle voidaan nähdä käsitys luokkahuonevuorovaikutuksesta kolmiosaisina sekvensseinä, opetusykleinä. Nämä sekvenssit muodostuvat yleensä opettajan aloitteesta, oppilaan reagoinnista ja opettajan palautteesta (*initiation–response–feedback* eli IRF-rakenne). Joskus sekvenssistä puhutaan myös IRE-sekvenssinä, jossa kirjaimet muodostavat aloite–reagointi–arviointi-ketjun. (Seedhouse 2004: 56.)

Coulthardin ja Sinclairin luokkahuonepuheen jäsentämisen malli on kirvoittanut useita diskurssianalyttisiä tutkimuksia myös Suomessa. Ensimmäisiä suomalaisia alan julkaisuja oli Leiwon, Kuusisen ja Kuusiston (1981) laatima kuvaus opettajan ja oppilaan kielellisestä vuorovaikutuksesta. Samaa, diskurssianalyttistä linjaa noudattaen julkaistiin Suomessa pian myös toinen, edellistä laajempi tutkimusraportti luokkahuoneen kielellisen vuorovaikutuksen piirteistä (Leiwo ym. 1987a; 1987b; 1987c). Tämä laajamittainen opetuskeskustelun rakennetta ja sen piirteitä avaava tutkimus osoitti selviä ristiriitoja koulutuksen tavoitteiden, opetussuunnitelmien ja käytännön opetuksen välillä. Samalla se avasi ovet suomalaisen kouluopetuksen tutkimiseen ja kehittämiseen, sillä kuten Leiwo ym. teoksessaan *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa* (1987a; 1987b; 1987c) toteavat, opetusta ei voida kehittää, ellei ensin selvitetä, mitä oppitunneilla oikeasti tapahtuu.

Leiwon ym. (1987a; 1987b; 1987c) jälkeen suomalaisen luokkahuonevuorovaikutuksen kielellisistä piirteistä ovat olleet kiinnostuneita lukuisat muutkin tutkijat. Aiheesta on tehty useita pro gradu -tutkimuksia sekä joitakin väitöskirjoja, joista mainittakoon esimerkiksi Keravuoren (1988) julkaisema *Ymmärrätkö tarkoitukses*. Myös Keravuori käytti tutkimustyönsä perustana Sinclairin ja Coulthardin kehittämää luokkahuonepuheen siirtorakennetta. Tämän tutkimuksen kannalta keskiöön nousevat Keravuoren tutkimuksesta pääasiassa luokkahuoneessa vallitsevat diskurssiroolit, eritoten oppilas aktiivisena aloitteentekijänä. Suomalaisessa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa suosituin tutkimusmenetelmä oli vielä 1980-luvun loppuunkin tultaessa edellä esitelty diskurssianalyysi. Sen sijaan keskustelunanalyttinen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus rantautui Suomeen vasta vuosikymmentä myöhemmin. (Tainio 2007a: 22–23.)

Sinclairin ja Coulthardin (1973) sekvenssijäsennys ja kolmiosaisen vierusparirakenteen erottaminen erityiseksi, luokkahuonepuhetta jäsentäväksi kokonaisuudekseen saivat kannatusta myös keskustelunanalyttikkojen keskuudessa. Vaikutteita tästä jäsenyyksestä sai esimerkiksi antropologisen tutkimusperinteen kasvatti, etnometodologian ja keskustelunanalyysin yksi keskeisin vaikuttaja Hugh Mehan, jonka tutkimus *Learning lessons* (1979) raotti tutkijoille luokkahuoneen vuorovaikutusrakenteita ja niiden merkitystä kokonaisvaltaisen ja toimivan jäsenyyden saavuttamiseksi luokkahuoneessa (Tainio 2007: 22). Välttääkseni turhaa toistoa en perehdy keskustelunanalyysin tutkimuskenttään tässä yhteydessä sen enempää, vaan käsittelen kyseistä metodologiaa, sen taustoja ja keskeisimpiä käsitteitä omana kokonaisuutenaan luvussa kolme.

2.2 Opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä

2.2.1 Oppituntien institutionaalisuus

Tavallisimmin ihmiset mieltävät keskusteluksi kahden tai korkeintaan muutaman henkilön välisen vuorovaikutustilanteen, niin sanotun arkikeskustelun. Opetustilanne eroaa kuitenkin tavanomaisesta arkikeskustelusta monin tavoin: yleensä opetuskeskustelussa osanottajia on huomattavasti enemmän ja lisäksi keskustelua ohjaa viime kädessä aina jotkin yhteiskunnalliset tavoitteet eli tässä yhteydessä opetuksen tavoitteet, jotka on määrätty koulutyön järjestämisestä koskevassa opetussuunnitelmassa. Opetuskeskustelua leimaa siis aina sen institutionaalinen luonne.

Instituutioiksi mielletään yleensä tietyt yhteiskunnan viralliset ja lainsäädännön määrätty erityisjärjestelyt kuten tiedotusvälineet, terveydenhuolto, kirkko ja koululaitos. Näiden järjestelyjen toimintaa ohjaa jokin tietty yhteiskunnallinen tavoite, ja näiden instituutioiden piirissä toimivat työntekijät edustavat ja luovat aina sitä institutionaalista todellisuutta, johon he kuuluvat. (Peräkylä 1997: 177–178.) Keskusteluanalyysissa institutionaalinen keskustelu tarkoittaa nimenomaan sellaista puhetta, jonka avulla puhujat suorittavat tiettyjä institutionaalisia tehtäviään: esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välistä keskustelua kutsutaan institutionaaliseksi keskusteluksi, sillä keskustellessaan he samalla luovat ja uusivat heitä ympäröivää institutionaalista todellisuutta (Heritage 1996: 180).

Myös keskustelua itsessään pidetään eräänlaisena instituutiona. Sitä eivät tietenkään ohjaa mitkään erilliset lait tai säädökset, mutta se on aina normatiivisesti jäsentynyttä toimintaa ja suhteellisen pysyvää sellaista, sillä keskustelun konventioilla on tapana säilyä lähes muuttumattomina. Keskustellessaan puhujat ottavat tietoisesti ja joskus myös tiedostamattaan tiettyjä rooleja, kuten opettajan ja oppilaan tai puhujan ja kuuntelijan roolit, joita he puhuessaan ilmentävät. Puheessa keskustelun sisäiset institutionaaliset piirteet leikkaavat yhteiskunnan laajempien, virallisten instituutioiden kanssa. Keskustelua luokkahuoneessa voidaan näin ollen pitää omana instituutionaan, joka mukautuu sitä ympäröivän virallisen instituution, kouluyhteisön, mukaan. (Peräkylä 1997: 179–180.)

Voidaan ajatella, että mikä tahansa opettajan tai oppilaan luokkahuoneessa tuotama ilmaus tai puheen piirre toteuttaa institutionaalista tehtävää (Peräkylä 1997: 180). Keskusteluanalyysin keinoin vieraan kielen oppitunteja tutkinut Paul Seedhouse (2004: 199–202) kuitenkin huomauttaa, etteivät kaikki luokkahuonepuheen sisältämät ilmaukset silti palvele institutionaalisuutta. Esimerkiksi oppitunneilla ilmenevä, oppilaiden välinen keskustelu tai opettajan ja oppilaiden välinen jutustelu ovat sosiaalista, henkilöiden välistä ei-institutionaalista keskustelua. Sen sijaan instituution vaikutus opetuspuheessa näkyy aina kun keskustelun päämäärä on puhtaasti pedagoginen. Tutkimalla puhetta vuoro vuorolta keskusteluanalyysin keinoin saadaan selville, onko opetuspuheen fokuksessa pedagogisuus ja instituution, tässä tapauksessa koulun, asettamien tavoitteiden saavuttaminen. Esimerkiksi, jos oppilas tuottaa vastausvuorollaan vastauksen, joka on informaation sisältönsä täysin oikein mutta ei täytä opettajan eli instituution asettamia oppimistavoitteita, voi opettaja hylätä oppilaan vastauksen. Tällöin opettajan voidaan sanoa suorittavan institutionaalista tehtäväänsä. (Seedhouse 2004: 199–202.)

2.2.2 Keskustelun epäsymmetrisyys

Pelkkä kurkistus luokkahuoneeseen paljastaa ulkopuoliselle, ettei kyseessä ole täysin tavallinen, symmetrinen vuorovaikutustilanne. Yksi keskustelun osanottajista on erotettu muista, yleensä pulpettiansa takana istuvista henkilöistä erilleen. Tämä samainen, muista erillään oleva henkilö on myös huomattavasti muita enemmän äänessä, ja hänen voidaan olettaa tietävän keskusteltavasta asiasta enemmän kuin muiden osanottajien. Tätä tilanteen keskiössä olevaa henkilöä näyttäisi myös koskevan aivan eri säännöt ja rajoitukset kuin muita, yleensä huomattavasti häntä nuorempia tilanteeseen osallistujia: luokkahuoneessa eniten äänessä oleva henkilö saa itse päättää keskustelun aiheen, määrätä seuraavan äänessäolijan, esittää arvioita muiden osanottajien vastauksista ja jopa keskeyttää muut keskustelijat omalla puheellaan.

Oppituntien institutionaalinen luonne vaikuttaa vahvasti siihen, ettei keskustelu jakaudu luokkahuoneessa osanottajien kesken tasapuolisesti. Keskustelulle asetetut tavoitteet ja ne institutionaaliset roolit, joita osanottajat puheessaan toteuttavat, saavat yleensä aikaan sen, että opettajat hallitsevat luokkahuoneen puhetilaa jopa kahdella kolmasosalla (Flanders 1970: 101). Myös Leiwon ym. (1987b: 168) saamat tutkimustulokset osoittavat opettajan vievän suurimman osan eli huimat 70 % oppituntien puheajasta oppilaiden puheajan jäädessä vajaaseen 23:een %. Huomionarvoista Leiwon ym. tutkimuksessa oli myös se, ettei lähes viidesosa oppilaista osallistunut opetuskeskusteluun lainkaan. Puheenvuorojen jakautuminen epätasaisesti opettajan ja oppilaiden kesken on kuitenkin vain yksi esimerkki opetuskeskustelun epäsymmetrisyydestä.

Toinen epäsymmetristä asetelmaa korostava tekijä on luokkahuoneessa vallitsevat roolit. Vapaassa dialogissahan roolijako vaihtelee symmetrisesti osallistujien välillä: osanottajat voivat tuoda omia näkemyksiään vapaasti esille haluamassaan järjestyksessä ja haluamallaan hetkellä. Kuuntelijan ja puhujan roolit vaihtelevat osanottajien kesken siis luonnollisesti ja tasaisesti. Opetuskeskustelussa roolit vaihtelevat kuitenkin säädellymmin kuin vapaassa keskustelussa: opettaja on useimmiten puhuja, ja oppilaiden toivotaan ottavan kuuntelijan roolin (Keravuori 1988: 15). Leiwon ym. (1987b) saamien tutkimustulosten mukaan oppilaat olivat luokkahuoneessa useimmiten vastaajan roolissa. Heidän osuutensa kaikesta luokkahuoneessa esiintyneistä ilmauksista oli vain 21%, ja kaikista luokkahuoneessa esiintyneistä siirroista 39%, eli oppilaat olivat äänessä huomattavasti opettajaa vähemmän (Leiwo ym. 1987b: 172). Lisäksi oppilaiden ilmaukset olivat kestoltaan huomattavasti opettajan ilmauksia lyhyempiä. Suurin osa oppilaiden puheenvuoroista kesti alle 4 sekuntia ja oppilaiden vastaukset koostuivat pääasiassa yhdestä saneesta (Leiwo ym. 1987b: 168).

Yksi rooleihin merkittävästi vaikuttava tekijä on valta, joka mielletään yleensä kuuluvaksi puhujalle eli sille, joka tekee aloitteen. Näin siksi, että aloitteentekijä yleensä määrää, millaista vastausta dialogin toiselta osapuolelta, kuuntelijalta, odotetaan (Keravuori 1988: 15). Tuntidiskurssissa opettaja on yleensä aloitteentekijä ja samalla se, joka säätelee puheenvuoroja. Tavanomaisesta diskurssiroolistaan poiketen myös oppilas voi tietyissä tilanteissa ottaa aloitteentekijän roolin, minkä seurauksena opettaja asettuu vastaajan asemaan. (Keravuori 1988: 15–16, 43). Seuraavaksi keskityn esittelemään sitä norminmukaista kaavaa, jolla oppilas yleisimmin saa luokassa puheenvuoron. Tämän jälkeen tarkastelen aiempien tutkimusten taustoittamana tilanteita, joissa oppilas rikkoo luokan vuorottelujäsennystä olemalla äänessä oma-aloitteisesti.

2.2.3 Puheenvuorojen vaihtuminen luokahuoneessa

Muiden keskustelujen tavoin myös opetuskeskustelu edellyttää onnistuakseen vähintään kahden osapuolen osallistumista vuorovaikutukseen. Opetuskeskustelu kuitenkin poikkeaa tavallisesta, kahdenvälisestä vuorovaikutuksesta monin tavoin, sillä yleensä opettaja on institutionaalisen asemansa vuoksi dominoivassa asemassa oppilaisiin nähden ja hallitsee täten luokahuoneen puhetilaa kahdella kolmasosalla (Leiwo ym. 1987a, 1987b & 1987c; Tainio 2007a: 50). Opettajalla on yleensä valta puhua ja päättää, kuka hänen jälkeensä on äänessä, toteaa luokahuoneen vuorottelusääntöjä tutkinut Inkeri Lehtimaja (2007: 139 – 155) artikkelissaan *Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat*. Instituution vaikutus ulottuu siis myös luokahuonepuheen vuorottelusääntöihin: on olemassa tietynlaisia totuttuja, konventionaalistuneita tapoja, joilla oppilaan oletetaan pyytävän ja saavan luokahuoneessa yleisimmin puheenvuoro sekä kohtia, joissa oppilaan erityisesti odotetaan osallistuvan luokahuonekeskusteluun.

Keskustelunanalyysin näkökulmasta luokahuoneen vuorottelusääntöjä tutkinut Alexander McHoul (1978: 188) on koonnut luokahuoneen vuorovaikutusnormeista kaavion, jolla hän pyrkii tuomaan esille opetustilanteen muodollisuuden ja institutionaalisuuden. Käytän tämän tutkimuksen pohjana Liisa Tainion (2007a: 33) McHoulin kaavion pohjalta tekemää jäsenystä (kuvio 1.) luokahuoneen vuorottelusäännöistä. Tämä jäsenyys toimii tutkimuksessani suunnannäyttäjänä sille, minkä luen oppitunnilla norminmukaiseksi toiminnaksi ja mitkä oppilaiden vuoroista rajaan puolestani norminrikkomuksiksi eli oppilaan oma-aloitteisiksi vuoroiksi.

Vuorottelu luokahuoneessa:

1. Opettajan vuoron jälkeen:

(A) Opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi yksittäisen oppilaan, joka ryhtyy äänessäolijaksi

a) Opettaja nimeää tai muuten osoittaa selkeästi seuraavan puhujan

b) Opettaja osoittaa vuoron koko luokalle tai ryhmälle oppilaita, joista toivoo yhden valikoituvan seuraavaksi puhujaksi.

(B) Mikäli oppilas ei ota vuoroa, opettaja jatkaa.

2. Oppilaan vuoron jälkeen:

(A) Jos oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa, opettaja jatkaa.

(B) Jos oppilas valitsee seuraavan puhujan, sen tulee olla opettaja.

(C) Vain jos opettaja ei jatka, oppilas voi jatkaa äänessäolijana.

Kuvio 1. Luokan vuorottelujäsennys.

Kuten yllä olevasta luokahuoneen vuorottelujäsennyksestä voidaan panna merkitteille, oppilaila on tarkoin rajatut mahdollisuudet olla oppitunnin aikana äänessä, jos he haluavat osallistua keskusteluun hyväksyttäviä tapoja noudattaen. Tarkemmin ottaen vaihtoehtoja on tasan kaksi: oppilas voi valikoitua äänessäolijaksi opettajan yksilöidyn vuoronsiirron jälkeen (esimerkiksi nimeämisen kautta) tai opettajan yksilöimättömän, koko luokalle osoitetun vuoronsiirron jälkeen. Sitä, että oppilas valitsisikin seuraavaksi äänessäolijaksi oman vuoronsa jälkeen toisen oppilaan, ei kuvauksessa nähdä lainkaan mahdolliseksi.

Esitettyään kysymyksen opettaja yleensä antaa puheenvuoron oppilaalle joko yksilöimällä seuraavan puhujan esimerkiksi nimeämällä tämän tai osoittamalla kysymyksen koko luokalle jättäen seuraavan puhujan avoimeksi (Karvonen 2007: 120). Jos opettaja jättää seuraavan puhujan avoimeksi, norminmukaisin tapa pyytää puheenvuoro luokahuoneessa on viittaaminen. Tällöin oppilaat nostavat toisen kätensä ilmaan osoittaakseen vastaamishalukkuutensa yleensä opettajan vuoron jälkeisessä siirtymäkohdassa eli puhujanvaihdoskohdassa. (Lehtimaja 2007: 141.) Tällaisissa vastaajan avoimeksi jäävissä tilanteissa oppilaiden on kuitenkin mahdollista jättää myös vastaamatta opettajan kysymykseen tai ottaa vastausvuoro viittaamatta, niin sanottua itsevalintaa hyödyntäen (Karvonen 2007: 121). On lisäksi havaittu, että itsevalintaa käytetään vastaamiseen lähinnä sellaisissa tapauksissa, joissa keskustelu on ajautunut sivuraiteille, pois varsinaisesta oppitunnin agendasta, tai ainakin muuttunut formaalista keskustelua vapaamuotoisemmaksi (Lehtimaja 2007: 154).

Oppilas voi rikkoa luokkahuoneen vuorottelusääntöjä monella tapaa. Yksi näistä tavoista on tuottaa puheenvuoro oma-aloitteisesti, opettajan lupaa pyytämättä. Tämä voi tapahtua joko opettajan esittämän kysymyksen tai toisen oppilaan puheenvuoron jälkeen (Karvonen 2007: 130–134). Vaikka oppilaiden oma-aloitteiset kysymykset ja kommentit esiintyvätkin yleensä opettajan informoivan tai kehottavan siirron jälkeen, voi ne silti mieltää oppilaiden omiksi aloitteiksi sillä perusteella, että niiden tarkoituksena on nimenomaan saada vastaus tai tarkennus johonkin oppilasta itseään kiinnostavaan tai mietityttävään seikkaan (Keravuori 1988: 122). Varsinaisista vastauksista opettajan esittämiin kysymyksiin oppilaiden aloitteet erottaakin siitä, että ne nimenomaan johdattavat keskustelua oppilaiden haluamaan suuntaan eli asettavat ehtoja sille, miten vastaajan tulee reagoida.

Oppilaiden tavat osallistua keskusteluun oma-aloitteisesti vaihtelevat. Oma-aloitteisilla vuoroillaan oppilas voi esimerkiksi pyytää tarkennusta opettajan kertomaan asiaan, selventää tai tulkita esillä olevaa aihetta tai haastaa opettajan kyseenalaistamaan tai perustelemaan käsiteltävänä olevaa topiikkia (Karvonen 2007: 130–134.) Suurin osa oppilaiden aloitteista on yleensä kysyviä, ja ne koskevat usein oppitunnin käytänteitä tai ovat metapuhetta opetusdiskurssista (Keravuori 1988: 122, 125). Leiwo ym. (1987b) tutkimuksessaan käyttämällä oppitunneilla oppilaiden omat kysymykset liittyivät yleensä tehtävien tekoon ja tarkistukseen, ja siihen, olivatko heidän vastauksensa oikein vai väärin. Koko heidän käyttämässään aineistossa esiintyi ainoastaan kaksi opetuksen teemaan liittyvää kysymystä, joihin opettaja ei kuitenkaan antanut vastausta. (Leiwo ym. 1987b: 173.)

Leiwo ym. (1987b: 147) jakaa oppilaiden avaus- ja kommenttisiirrot kouludiskurssissa asteikolle, jonka ääripäinä ovat hyväksyttävät toistot, selvennyspyynnöt ja toiminnan kommentoinnit sekä ei-hyväksyttävät suorat ristiriitaiset siirrot kuten kieltäytyminen. Hyväksyttävyyden rajamaille jäävät tilanteesta riippuen oppilaiden leikkisät kommentit ja opettajan toimintaa koskeva vitsailu. Huomionarvoista on, että mitä löyhemmin oppilaan kommentti liittyy tunnin teemaan, sitä epäsoveliaammaksi se opetusdiskurssin kannalta nähdään. (Leiwo ym. 1987b: 147.)

Siihen, mitkä oppilaiden aloitteista opettaja hyväksyy osaksi luokkahuoneen julkista puhetta, vaikuttaa myös se keskustelun konteksti ja kohta, jossa oppilaan aloite esiintyy. Koska opettaja hallitsee suurinta osaa opetuskeskustelusta, monet oppilaiden omista avauksista ja kommenteista saattavat osua päällekkäin opettajan puheen kanssa tai esiintyä ilman erillistä puheenvuoron saamista. Usein nämä oppilaiden avaukset ja kommentoinnit hidastavat oppitunnin agendan toteutumista ja opettajan asettamien oppimistavoitteiden saavuttamista, minkä takia ne koetaan keskustelun häirinnäksi. (Karvonen 2007: 137). Toisinaan opettaja

käyttääkin näissä tapauksissa hyväkseen valta-asemaansa ja kuittaa epärelevanteiksi näkemänsä oppilaiden aloitteet työrauhapyynnöin.

Myös opettajan valitsemilla työtavoilla ja opetusmenetelmillä on vaikutusta siihen, minkä verran ja minkälaisia oppilaan aloitteita oppitunneilla esiintyy. Yksi oppilaiden osallistumisen hyvin mahdollistava opetusmenetelmä on opetuskeskustelu. Keskustelun kautta oppilaat pääsevät osoittamaan omaa kiinnostustaan aihetta kohtaan sekä tarkastelemaan opetuksen teemaa kriittisesti (Leiwo ym. 1987b: 165). Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Karvonen 2007; Keravuori 1988) oppilaiden aloitteiden määrä nimenomaan opettajajohtoisilla oppitunneilla on kuitenkin ollut vähäinen. Esimerkiksi Keravuoren (1988: 121) tutkimuksessa oppilaiden kysyviä aloitteita oli vain 12 % ja informoivia aloitteita ainoastaan 8 % kaikista aineistossa ilmenneistä vuoropareista. Myös Leiwon ja hänen tutkimusryhmänsä tulokset (1987a; 1987b; 1987c) osoittivat, että oppitunneilla esiintyneistä oppilaiden siirroista reilusti yli puolet syntyi reagoitina opettajan kysymyksiin. Vain noin kymmenesosa kaikista oppilaiden ilmauksista oli luettavissa oma-aloitteisiksi, diskurssisuunnitelmasta poikkeaviksi kommenttisiirroiksi. (Leiwo ym. 1987b: 11.)

Leiwo ym. (1987b: 142) tähdentävätkin, että vaikka oppilaiden aloitteet usein keskeyttävät opettajan varsinaisen opetuspuheen ja saattavat poiketa suuresti oppitunnin agendasta, voivat ne samalla auttaa saavuttamaan opetukselle asetettuja tavoitteita. Usein erityisesti oppilaiden kysymysaloitteet tuovat nimittäin oppiaineuksesta esiin ongelmakohtia, jotka hidastavat tai pahimmassa tapauksessa jopa estävät uuden asian oppimisen ja omaksumisen (Leiwo ym. 1987b: 142).

Opettajajohtoisten oppituntien vastapainona ovat esimerkiksi symmetristä diskurssia edustavat, ryhmätyöpainotteiset tunnit, joilla oppilaat saavat olla enemmän äänessä ja täten myös tehdä enemmän aloitteita (esim. Keravuori 1988). Siirryinkin seuraavaksi tarkastelemaan sitä, millaisia vaikutuksia opetusmenetelmän valinnalla on luokkahuonevuorovaikutukseen.

2.3 Opetusmenetelmän vaikutus vuorovaikutuksen määrään ja laatuun

Opetusmenetelmiä voidaan sanoa olevan kahta laatua: nondiskursiivisiä ja diskursiivisiä menetelmiä. Nondiskursiivisiin menetelmiin luetaan selittäminen ja kertominen. Kertomisella tähdätään ainoastaan ulkoa opetteluun, selittämisellä pyritään saamaan oppilaat ymmärtämään opetettava asia. Diskursiivisiä menetelmiä ovat puolestaan opetuskeskustelu sekä tutkiva kes-

kustelu. Näistä nimenomaan opetuskeskustelun etuna on se, että sen tavoitteena on saada oppijat ymmärtämään kysymysten kautta sen, minkä kyselijä jo entuudestaan tietää. Opetuskeskustelun taitajien tunnetuin edustaja on Sokrates. (Leiwo ym. 1987a: 14.)

Luokkatilassa esiintyvää julkista puhetta opettajan ja oppilaiden välillä kutsutaan opetuskeskusteluksi. Aivan kuten mikä tahansa vuorovaikutustilanne, myös opetuskeskustelu vaatii toteutuakseen osanottajilta aktiivista huomion suuntaamista samaan kohteeseen. Lingvistisestä näkökulmasta tarkasteltuna opetuskeskustelussa on kyse opetusdiskurssista: kasvokkain tapahtuvasta julkisesta vuoropuhelusta, jota tavallisesti ohjaa opettaja. (Keravuori 1988: 14). Opetuskeskusteluksi ei kuitenkaan voi kutsua mitä tahansa luokassa esiintyvää kielellistä vuorovaikutusta, vaan ollakseen opetuskeskustelua puheen on täytettävä tietyt ehdot (Leiwo ym. 1987a: 14).

Kuten yllä jo mainittiin, keskusteluun osallistuvien osapuolten aktiivisuus on yksi opetuskeskustelulta vaadittava piirre. Lisäksi opetuskeskustelussa on aina oltava jokin tietty keskustelunaihe, jonka käsittelemiseen on varattu riittävästi aikaa. Merkittävimmäksi opetuskeskustelun piirteeksi Leiwo ym. (1987a) nimeävät kuitenkin kuuntelemisen ja kysymisen: faktat esitetään opetuspuheessa yleensä kysymyksen hypoteesiosassa varsinaisen kysymyksen koskiessa tosiasioiden syy-, seuraus- ja merkityssuhteita. Lisäksi opetuskeskustelun on oltava eteenpäin suuntautuvaa sekä keskittyttävä muihin kuin osallistujien henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Päämääränä ei kuitenkaan tarvitse olla ongelman ratkaiseminen, vaan esimerkiksi uusien ongelmien ja kysymysten synnyttäminen. (Leiwo ym. 1987a: 14–15.)

Ryhmäkeskusteluja ja luokkakeskusteluja vertailemalla on havaittu muun muassa se, kuinka paljon opettajan läsnäolo vaikuttaa oppilaiden tapaan puhua ja esittää tietoa. On sanomattakin selvää, että pienessä, ainoastaan oppilaista koostuvassa ryhmässä keskustelijat ovat tasavertaisemmassa asemassa toisiinsa nähden kuin opettajan läsnäollessa, jolloin keskustelu saa helpommin tutkivan keskustelun piirteitä, kun taas opettajan seurassa oppilaat ajautuvat lähinnä vain valmiiden vastausten esittämiseen (Leiwo ym. 1987a: 17). Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, ettei pienissä oppilasryhmissä työskentely tuota aina halutunlaisia tuloksia: ilman opettajan läsnäoloa oppilaiden keskustelut ajautuvat usein sivuraiteille, ja palaaminen takaisin tunnin teemaan saattaa viedä aikaa. Usein ryhmätöiden tekeminen vaatiikin sekä opettajalta että oppilailta tavallista enemmän aikaa ja aikatauluilta joustamista.

En silti kiistä sitä, etteivätkö ryhmäkeskustelut tarjoaisi oppilaille paremman kanavan olla äänessä oppituntien aikana. Tarjoavathan ne oppilaille mahdollisuuden olla lähes spontaanissa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tämän näkökulman huomioiden vaikuttaa kuitenkin Leiwon (1984) huomautus siitä, että oppilaiden olisi mahdollista omaksua tietyt kognitii-

viset taidot kuten spontaani kyseleminen, ohjeiden antaminen ja tiedon rakentaminen hypoteeseja testaamalla ainoastaan koulun ulkopuolella, ikätovereidensa seurassa, melko oudolta. Vastaväitettäni tukee esimerkiksi Keravuoren (1988) ryhmädiskurssia tarkastelevassa tutkimuksessaan saamat tulokset siitä, että kyseisten taitojen omaksuminen on mahdollista myös luokkahuoneessa – silloin kun oppilaat saavat olla aidossa vuorovaikutuksessa keskenään. Mielestäni opetusmenetelmän valinnalla on siis suuresti merkitystä siihen, millaisia kognitiivisiin taitoihin koulu oppilaita kasvattaa ja kuinka paljon tilaa oppilaiden oma-aloitteisille vuoroille opettaja antaa.

3 KESKUSTELUNANALYYSI

Etnometodologian vaikutus

Harold Garfinkelin omaleimainen tapa tutkia ihmisten yhteiselämää, ihmisten rutiininomaisesti ylläpitämiä ja ohjaita prosesseja, joista yhteiskunta koostuu, synnytti kaksi modernia empiirisen tutkimuksen tekotapaa. Näistä toinen oli etnometodologinen työntutkimus ja toinen keskustelunanalyysi, jota käytän tämän tutkimuksen tutkimusmetodina (Heritage 1996). Keskityn tässä metodiluvussa tarkastelemaan ensin hieman keskustelunanalyysin lähtökohtana olevaa etnometodologiaa, minkä jälkeen perehdyn keskustelunanalyysiin tutkimusmetodina kokonaisvaltaisemmin.

Tämän tutkimuksen keskiössä on luokkahuonevuorovaikutus, tarkemmin ottaen oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen kielelliset piirteet. Kyseessä on siis etnometodologinen tutkimus, jonka tavoitteena on keskittyä tutkimaan nimenomaan arkitietoa: tavallisten yhteiskunnan jäsenten, oppilaiden ja opettajan, toimintatapoja ja sitä, miten he ympäristönsä ymmärtävät ja miten he siihen toiminnallaan vaikuttavat. Kuten muissakin etnometodologisissa tutkimuksissa, myös tässä luokkahuonevuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessa toiminnan institutionaalinen konteksti huomioidaan tuloksia tulkittaessa. (Heritage 1996: 18–19.)

Etnometodologian perustajaksi mielletään sosiologi Harold Garfinkel, jonka elämäntyöstä ja ajatuksista John Heritage (1996: 29) teoksessaan *Harold Garfinkel ja etnometodologia* kirjoittaa. Garfinkel asetti teorialleen kaksi perusolettamusta, joiden varaan koko etnometodologian perinne nojaa. Ensiksikin Garfinkel esitti, että teorian tehtävä on analysoida olosuhteiden ja tapahtumien rakentumista mahdollisimman todenmukaisesti ja ajantasaisesti, juuri niin kuin ne toimijoille avautuvat. Toiseksi Garfinkel asetti oletuksen siitä, että inhimillinen toiminta on yleensä ymmärrettävää ja järkevää, mikä mahdollistaa sen metodisen kuvaamisen ja analysoimisen. Arkitiedon analysointiin Garfinkel käytti fenomenologian käsitteitä.

Garfinkelin keskeisiä havaintoja olivat esimerkiksi institutionaalisesta toiminnasta tehdyt päätelmät. Heritage lainaa teoksessaan toimintateorian luoja, Talcott Parsonsin (1951) ajatuksia siitä, millä tavalla instituution vaikutus heijastuu yksilön arvomaailmaan ja siihen, millä tavalla kukin omat arvonsa sisäistää. Ollessaan tekemisissä kenen tahansa toisen yksilön kanssa – oli se sitten opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen koulun käytävällä tai oppilaan ja vanhemman kohtaaminen koulun päätyttyä – toimijat ovat aina omaksuneet tietyt

rooli odotukset, jotka on integroitu molempien yhteiseen, sisäistettyyn arvojärjestelmään. (Heritage 1996: 29–30 Parsonsiin 1951: 60 viitaten.)

Toimijat ovat toisin sanoen sitoutuneet yhteistyöhön, jonka odotetaan etenevän tietyllä, molempien osapuolten hyväksymällä tavalla. Esimerkiksi oppitunnilla on aina voimassa tietty puheenvuorojen vuorottelusopimus, jonka sekä opettaja että oppilaat joka tunnin alussa uusivat. Jos joku toimisi kuitenkin tilanteessa odotuksenvastaisesti esimerkiksi kieltäytymällä vastaamasta opettajan esittämään kysymykseen, uhkasi hän samalla niitä arvoja, jotka yksilöt ovat kyseiseen tilanteeseen liittäneet, ja saattaisi täten aiheuttaa itsetunnon menetyksen tai sisäisiä ristiriitoja. Toimijat pyrkivätkin aina käyttäytymään tilanteessa rooli odotuksensa mukaisesti ja odottavat myös muilta roolin mukaista toimintaa. Käyttäytymistä ohjaa pelko siitä, että jos he toimisivat tilanteessa väärin, rangaistukseksi heidän arvonsa alenisi muiden silmissä tai heidät suljettaisiin yhteisön ulkopuolelle. Parsonsin mukaan tämän institutionalisoituneen toiminnan teoreema ja siihen sisältyvä kaksinkertainen kontingenssi johtavat siihen, että yksilöt pyrkivät kerta toisensa jälkeen täyttämään ne standardi odotukset, jotka ympäröivä yhteiskunta, eli instituutio, kulloinkin sanelee. Parsonsin analyysin teoreettinen anti on siis se, että toimijat ovat pikemminkin motivoituneita yhteistyöhön toistensa kanssa kuin tavoittelemaan omaa, subjektiivista etuaan. (Heritage 1996: 30 mukaan Parsons 1951.)

Toiminnan refleksiivisyyttä ja kaksinkertaista kontingenssin määritelmää Parsons avaa käyttäen apunaan esimerkkiä tervehdyksen vaihtamisesta. Tervehdyshän on sinällään hyvin yksinkertainen sosiaalisen toiminnan muoto: tervehdyksen esittäjä tervehtii vastaantulijaa, ja odottaa saavansa vastaantulijalta vastatervehdyksen. Tässä tilanteessa kaikilla tervehdyksiä koskevan normin tuntevilla yhteiskunnan jäsenillä on edessään valintatilanne: he voivat joko vastata vuorovaikutuskutsuun tai hylätä tervehdystarjouksen. Toimimalla kummalla tavalla tahansa, tilanne väistämättä muuttuu, ja tilanteen osapuolet ylläpitävät sekä kehittävät normia, ja käyttävät tätä normia tulkitessaan tilannetta. Tässä on siis kyse normien kaksinkertaisesta kontingenssista: normi konstituoi eli muotoilee ja muodostaa kaksinkertaisesti niitä olosuhteita, joita se jäsentää. Normien avulla tilanteista ja toiminnasta tulee järkeviä, todellisia ja jollakin tavalla kuvattavia. (Heritage 1996: 111–112 mukaan Parsons 1951.)

Garfinkel näkee normit puolestaan hieman erilaisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa normit ovat refleksiivisesti, hetki hetkeltä, mukana rakentamassa todellisuutta ja niitä tilanteita, joissa normeja tarvitaan. Normit ohjaavat toimintaamme esimerkiksi tervehdystilanteessa: normin rikkominen esimerkiksi olemalla vastaamatta saamaansa tervehdykseen johtaa yleensä siihen, että tilannetta puidaan jälkikäteen. Garfinkel kutsuu tätä **selontekovelvollisuudeksi**. Juuri selontekovelvollisuus siihen liittyvine refleksiivisine ominaisuuksineen on

kaiken sosiaalisesti järjestäytyneen toiminnan perusta. Garfinkel nimittääkin sosiaalistumista eräänlaiseksi prosessiksi, jossa ” – toimijat omaksuvat – ja heitä kohdellaan sen mukaisesti, että he ovat omaksuneet – normatiivisesti järjestyneen tietovarannon, jonka puitteissa he pitävät omiaan ja toistensa toimia selontekovelvollisuuden alaisina (Heritage 1996: 133)”. (Heritage 1996: 113, 119, 122, 133.)

Myös koulumaailma on täynnä totuttuja toimintamalleja, rituaaleja ja normeja. Koulu on instituutio, jonka todellisuutta ylläpidetään tuottamalla selontekokehyksen puitteissa tunnistettavia ja selostettavia toimintoja ja jonka yhdenmukaisuus sekä selontekokehys pyritään säilyttämään ristiriitatilanteissa. Kuten missä tahansa institutionaalisessa todellisuudessa, myös koulussa tietyistä toimintamalleista ja sosiaalisista käytänteistä tulee itseäänselvyyksiä. Tämä puolestaan johtaa siihen, että osa käytänteistä ja menettelytavoista opitaan tiedostamattomien prosessien kautta. Yleensä nämä prosessit ovat näkymättömiä juuri niille, jotka osallistuvat institutionaalisten todellisuuksien ylläpitämiseen niissä toimijoina. (Heritage 1996: 225–227.)

Keskustelunanalyysin juuret

Vaikka Garfinkel loikin juuret keskustelunanalyysille, sen varsinaisena isänä voidaan kuitenkin pitää Garfinkelin oppilasta, Harvey Sacksia, jonka 1960- ja 1970-luvuilla tekemät tutkimukset antoivat tärkeää tietoa arkielämän tilanteissa käytävästä keskustelusta – siitä miten juuri keskustelu auttoi selviämään erilaisista arjen tapahtumista (Hakulinen 1995: 13). Kaikki Sacksin vuosina 1964–1972 pitämät luennot nauhoitettiin, sillä Sacks halusi tarjota toiseen yliopistoon siirtyneelle kollegalleen mahdollisuuden kuunnella pitämiään luentoja. Nauhoituksille tuli kuitenkin toinenkin käyttötarkoitus, sillä Sacksin tapaturmaisen kuoleman jälkeen tämän sihteerinä, kollegana ja oppilaana toiminut Gail Jefferson purki nauhalta litteraation muotoon kaikki opettajansa luennot. Nämä litteraatiot siivittivät keskustelunanalyysin tutkijoiden suosioon. (Hakulinen 1995: 13.)

Koska keskustelunanalyysi on saanut paljon vaikutteita Garfinkelin etnometodologisesta ajattelusta, voidaan sanoa, että keskustelunanalyysin lähtökohdat ovat pitkälti yhteiskuntatieteissä (Hakulinen 1995: 14). Kuten muidenkin etnometodologisten suuntausten, myös keskustelunanalyysin tavoitteena on kuvata ja analysoida aitoja arkipäivän tilanteita, niitä kompetensseja, joita tavalliset puhujat tavallisissa keskusteluissaan käyttävät. Tutkimuksen kohteena ovat siis ne kompetenssit, jotka muodostavat sosiaalisten toimintojen perustan.

(Heritage 1996: 236–237.) Vuorovaikutuksen lähempi tarkastelu tapahtuu Garfinkelin muotoilemien neljän peruseriaatteen mukaan:

- 1) Vuorovaikutus rakentuu jäsentyneesti. Puhujat ovat tietoisia sosiaalisen toiminnan rakenteista, ja käyttävät tätä kompetenssia kommunikatiivisissa toiminnoissaan. Tämä ilmenee esimerkiksi kirjoittamattomina sääntöinä, joita puhujat tiedostamattaan noudattavat tuottaessaan puhetta ja tulkitessaan keskustelukumppaninsa puhetta.
- 2) Puhujat huomioivat kommunikoidessaan aina myös sen kontekstin, jota he kommunikoidessaan uudistavat ja joka heidän kommunikointitilannettaan muokkaa. Vuorot muotoillaan siis edelliseen vuoroon, keskustelun kontekstiin, sopiviksi.
- 3) Kolmantena peruseriaatteenä keskusteluanalyytikot pitävät sitä, että kaikki keskustelun yksityiskohdat on huomioitava analyysissä, eikä mitään voida pitää irrelevanttina.
- 4) Kaiken analyysin perustana on oltava autenttinen, joko videoitu tai nauhoitettu aineisto. (Heritage 1996: 236–237.)

Tutkimusentekotapa ja keskusteluanalyysin tavoitteet

Aineisto ei kuitenkaan sinällään riitä kuvaamaan todellisuutta ja antamaan tarvittavaa tietoa keskustelun lainalaisuuksista. Siispä aineisto jostakin kielenkäyttötilanteesta vaatiikin aina tulkintaa tullakseen merkittäväksi arkitoimintoja selittäväksi kuvaukseksi (Heritage 1996: 165; Hakulinen 1995: 17). Kaikki kuvaukset ovat puolestaan valikoivia, vaihtoehtoisia tapoja kuvata todellisuutta: ei ole samantekevää, mitkä asiat kuvauksessa nostetaan etualalle ja mitkä puolestaan jäävät taka-alalle (Heritage 1996: 151). Keskusteluanalyysissä kielen formaalinen puoli korostuu, sillä huomio kiinnitetään vuorovaikutusprosessiin kokonaisuutena: analyysissä merkityksellisiä yksiköitä ovat sekä kielelliset että ei-kielelliset ainekset kuten päällekkäispuhunnat, naurahdukset, äännähdykset, puhujanvaihdokset, tauot ja keskeytykset. Nämä kaikki merkitään näkyviin myös aineiston pohjalta tehtyihin litteraatioihin (tässä tutkimuksessa käytetyt litteraatiomerkit liitteessä X) ja ne vaikuttavat siihen, miten ja millaiseksi vuorovaikutustilanne lopulta rakentuu. (Hakulinen 1995: 17.)

Keskusteluanalyysille on ominaista, että tulkintaa tehdäänkin täysin aineiston ehdoin: ennako-odotukset ja puhujien motivaatioita koskevat spekulatiot pyritään minimoimaan (Heritage 1996: 238). Tämä piirre on tosin saanut osakseen myös kritiikkiä. Keskusteluanalyysia on nimittäin moitittu siitä, ettei se ota huomioon tieteellisellä tutkimuskentällä yleisesti hyväksyttyä periaatetta tutkijoiden omien intuitioiden hyödyntämisestä tulkintoja

tehtäessä. Tosiasia kuitenkin on, että keskustelunanalyttinenkin tutkija osallistuu aineiston analysoimiseen aina omasta, subjektiivisesta näkökulmastaan ja sen kulttuurin jäsenenä, jota hän edustaa. (Hakulinen 1995: 17).

Keskustelun tutkijan tavoitteena on selvittää, miten ihmiset käyttävät kieltä tulkseen toimeen toistensa kanssa ja miten keskustelun avulla ylläpidetään ja luodaan tilanteita, identiteettejä sekä merkityksiä. Keskustelu nähdään aina yhteistoiminnallisena tapahtumana, neuvotteluna merkityksistä. Puhujaa kutsutaan yleensä äänessäolijaksi ja kuulijasta käytetään nimitystä vastaanottaja. (Hakulinen 1995: 14.) Analysoitavia yksiköitä ovat puhejaksot eli sekvenssit sekä vuorot eli osanottajien tuottamat puhunnokset (Heritage 1996: 240). Näitä keskustelunanalyysissä käytettäviä keskeisiä käsitteitä avaavaksi lisää jäsennyksistä kertovien osioiden yhteydessä.

Keskustelun rakennetta tutkittaessa on totuttu käyttämään kolmea eri jäsennyystapaa: vuorottelujäsennyttä, sekvenssijäsennyttä sekä korjausjäsennyttä. Karkeasti ottaen jäsennykset merkitsevät sitä, että vuorottelunormien avulla keskustelu jakautuu jaksoiksi eli sekvensseiksi, ja tähän vuorotteluun sisältyy aina mahdollisuus korjata edellä ilmaistua. (Hakulinen 1995: 16; Hakulinen 1997a: 16.) Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan hieman tarkemmin näitä keskustelunanalyysissä käytettäviä puheen jäsennyystapoja ja keskeisimpiä tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä.

Vuorottelujäsennyys

Vuorovaikutuksessa on kyse osanottajien välillä tapahtuvasta kielellisestä ja ei-kielellisestä yhteistoiminnasta. Vuorovaikutuksessa molemmilla osanottajilla on vastuu siitä, että esimerkiksi keskustelu kahden ihmisen välillä pysyy yllä ja etenee sujuvasti: puhujan ollessa äänessä vastaanottaja jatkuvasti analysoi ja tulkitsee kuulemaansa osatakseen ottaa puheenvuoron heti äänessäolijan vuoron loppuessa (Markku Haakana 2008: 86). Vuorojen rajapyykkejä eli puhujanvaihdoksia kutsutaan **siirtymän mahdollistaviksi kohdiksi**, ja ne ovat tunnistettavissa prosodian eli sävelkulun ja syntaksin eli kielellisten rakenteiden avulla (Haakana 2008: 87; Hakulinen 1995: 37). Puheessa olevat tauot eivät sen sijaan ole hyviä puhujanvaihdoksen miltareita, sillä keskustelussa tauot eivät läheskään aina osu puheenvuorojen väliin vaan niitä saattaa esiintyä kesken syntaktisten kokonaisuuksien, ja toisaalta äänessäolija voi vaihtua ilman selvää puheessa esiintyvää taukoakin (Hakulinen 1995: 36–37).

Keskustelu kahden tai useamman osanottajan välillä jaetaan siis **(puheen)vuoroiksi**. Nämä vuorot on helposti erotettavissa jo keskustelun pohjalta tehdyissä litte-

raatioissakin. Vuorot saattavat olla useamman kuin yhden rivin tai lauseen mittaisia, mutta niiden vaihtumista osoittaa aina puhujanvaihdoskohta. Keskustelussa puheenvuorot eivät vaihdu mielivaltaisesti, vaan ne jakaantuvat osanottajien kesken yleensä sujuvasti, ilman pitkiä taukoja tai päällekkäisyyksiä. Luokkahuoneen vuorottelujäsennystä esittävän kuvion esittelin jo aiemmin teorialuvussa 2.2.2.1.

Kirjoitetussa kielessä teksti jaetaan yleensä lauseisiin ja sanoihin. Myös puhuttu kieli sisältää usein lauseita; yhteen puheenvuoroon voi mahtua useitakin lauseiksi kutsuttuja kokonaisuuksia. Siltikään puhetta ei ole totuttu jakamaan jähmeästi lauseisiin, sillä puheessa on lauseen lisäksi myös pienempiä, itsenäisiä ilmauksia, joilla on semanttinen tai kommunikatiivinen merkitys. Näitä puheen sisältämiä toiminnallisia kokonaisuuksia, puheen perusyksiköjä, nimitetään yhteisellä nimellä **lausumiksi**. Useimmiten on niin, että yksi lausuma on yhtä kuin yksi prosodinen kokonaisuus. Tämä ei kuitenkaan toteudu aina, sillä syntaksi ja prosodia eivät aina kulje puheessa käsi kädessä vaan puheessa yksi prosodinen kokonaisuus voi koostua useammastakin kuin yhdestä lauseesta. (ISK: 957; Hakulinen 1995: 34, 36–37).

Esimerkki 1

- | | | |
|---|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | kurssini (.) suomalaisuus bi isejäh (0.5) mä = aattelin (.) että = aina (.) |
| 2 | | KAksoistunnin alussa voitaa soittaa jotain suomalaisuus ^o biisejä ^o (1.0) |
| 3 | | semmonen (.) bi isi joka kertoo. jotain £suomalaisista ja <Suo:mesta>£ |
| 4 | | (0.5) sit = teki voitte tuoda tänne °jonku ^o (0.5) tai ehottaa °jotain ^o (.) |
| 5 | | mä luulen et ↑ tää jonka mä nyt soitan ↑tän tuntee. kaikhi (1.0) @ missäs |
| 6 | | mun. laitteet onkaa@ (.) > ja sitte = hei = käydää = läpi kierros< (.) |
| 7 | | >jokainen sanoo taas nelosesta kymppii< mielipiteesä (.) ja sanoo jotain |
| 8 | | mitä ajatt[eele. |

Yllä oleva katkelma aivan aineistoni alusta on hyvä esimerkki siitä, kuinka yhteen vuoroon voi sisältyä useampi kuin yksi lause ja yhteen prosodiseen rakenneyksikköön useampi kuin yksi syntaktinen kokonaisuus. Kyseinen katkelma on oppitunnin aloittava opettajan vuoro, jossa hän esittelee oppilailleen kurssin teemaa ja motivoi oppilaat kuuntelemaan oppitunnilla seuraavaksi soitettavaa kappaletta. Lauseita on liitetty yhteen esimerkiksi yhdyslauseilla (r. 1) *mä aattelin et aina*, rinnastamalla (r. 5) *ja sitte hei käydää läpi kierros* sekä upottamalla lauseita kokonaisuuksien sisään (r. 4) *missäs mun. laitteet onkaa*. Toisaalta katkelmasta löytyy myös esimerkkejä lausumista, jotka eivät muodosta kokonaisia lauseita, kuten rivillä 1 *kurssini suomalaisuusbiisejä*. Silti tällaiset elliptiset lausekkeet eli vajaan lauseen muodostamat ilmaukset on helposti ymmärrettävissä esiintymisympäristön avulla. Vuoroa voi siis helposti laajentaa sekä sisältä päin että sen reunoilta ja vajanaisetkin lauseet saavat mielekkään seli-

tyksen, kun aineistoa tulkittaessa otetaan huomioon lausuman esiintymisyhteys (Hakulinen 1995: 40).

On huomioitava, että keskusteluanalyysissa myös lyhyet, yksimorfeemiset ilmaukset kuten *mm*, *niin*, ja *joo* voivat esiintyä omina, merkityksellisinä vuoroinaan. Nämä **dialogipartikkelit**, joita vanhastaan on kutsuttu myös minimipalautteiksi, esiintyvät puheessa useimmiten mahdollisimman lähellä mahdollista puhujanvaihdoskohtaa eli syntaktista lauserajaa. Joskus ne voivat osua päällekkäin edeltävän vuoron lopun kanssa, mutta tällöin niitä ei lasketa puheen keskeytyksiksi vaan vuorovaikutuksen ylläpitämisen kannalta merkitykselliseksi tavoiksi osoittaa, että niiden esittäjä edelleen seuraa ja vastaanottaa äänessäolijan puhetta. Päällekkäisyyksiksi ei myöskään lasketa kohtia, joissa jälkimmäinen vuoro alkaa edeltävän vuoron viimeisen tavun päältä, vaikka kyseessä olisi jokin muukin lausuma kuin dialogipartikkeli. (Hakulinen 1995: 41, 48, 50–51.)

Olen yllä pyrkinyt selventämään vuorottelujäsennyksen käsitettä ja sen ilmenemistä vuorovaikutuksessa. Keskustelun kannalta on siis tärkeää pitää vuorojen vaihtuminen mahdollisimman sujuvana, katkeamattomana ja välttää turhia päällekkäisyyksiä. On luonnollista, että kahden hengen keskustelussa vuorojen vaihtuminen on yksinkertaisempaa kuin monihenkisessä keskustelutilanteessa. Vuorottelujäsennys (taulukko X) pätee kyllä myös useamman hengen keskustelua analysoitaessa, mutta on huomioitava, etteivät esimerkiksi puheenvuorot jakaudu monen hengen keskusteluissa mekaanisesti henkilöltä toiselle.

Monen hengen keskusteluja tutkinut Anne-Marie Londen (1995: 56–74) on koonnut artikkeliinsa *Kahden- ja monenkeskinen keskustelu* keskeisiä eroavaisuuksia, joita useamman hengen keskustelulla on kahdenkeskiseen interaktioon verrattuna. Artikkelissaan Londen korostaa, että dyadissa, kahden henkilön välisessä keskustelussa, huomionarvoiseksi seikaksi nousee se, missä kohdassa ja milloin puhuja vaihtuu. Sen sijaan useamman henkilön keskusteluissa merkittäväksi nouseekin se, kenestä tulee seuraava puhuja ja millä tavoin tämä valinta tapahtuu. Tällöin puheenvuoroista saatetaan käydä kilpailua ja tilanteessa voi esiintyä useita rinnakkaisia keskusteluja eli diskursiivisia kenttiä. Tällöin keskustelulla saattaa olla useita polttopisteitä (engl. conversational focus) samanaikaisesti: keskustelijat eivät välttämättä aina ole varmoja siitä, kenelle jokin tietty puheenvuoro on osoitettu, jolloin tilanne saattaa aiheuttaa väärinymmärryksiä. Yli neljän henkilön keskustelut – ja eritoten yli kahdenkymmenen hengen luokkahuonekeskustelut – ovat siis huomattavasti monisäikeisempiä verrattuna kahdenkeskisiin dialogeihin. (Londen 1995: 56–74.)

Erityisesti institutionaalista keskustelua, jota myös luokkahuonevuorovaikutus edustaa, tarkasteltaessa on lisäksi syytä ottaa huomioon muutama muodollista ja virallista

keskustelua leimaava ominaispiirre. Institutionaalista keskustelua määrittävät aina jotkin normit ja roolit, minkä osallistujat tiedostavat keskusteluun osallistuessaan. Institutionaalisuus voi näkyä esimerkiksi osanottajien sanavalinnoissa, sekvenssirakenteessa, puheen neutraalisuuteen pyrkivyydessä sekä vuorovaikutuksen epäsymmetrisyydessä. (Peräkylä 1995: 177–203.) Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan puheen toista jäsennystapaa: vieruspareja ja niistä muodostuvia sekvenssejä.

Vierusparit ja sekvenssijäsennys

Keskusteluanalyysissa puheenvuoroja tarkastellaan kielellisen sisällön lisäksi myös toiminnallisella tasolla. Puheenvuorot ovat siis kokonaisuudessaan kielellisiä tekoja, **puhetoimintoja**, joihin tulee reagoida puheenvuoron sisällön edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi kysymykset, pyynnöt, erimielisyyden osoittamiset ja käskyt ovat puhetoimintoja, jotka saadaan aikaan tietyillä lausumilla. Puhetoiminnot jäsenyivät edelleen suuremmiksi kokonaisuuksiksi, **sekvensseiksi**. Nämä vaativat toteutuakseen aina vähintään kahden puhujan osallistumisen eli dialogin: pienin mahdollinen sekvenssi muodostuu kahdesta eri puhujan tuottamasta vuorosta. (Haakana 2008: 87–88.)

Vuorovaikutuksen rakenteellisuudella tarkoitetaan sitä, millä tavoin peräkkäiset puhetoiminnot jaksottuvat puheessa toisiinsa. Tätä kutsutaan sekventiaaliseksi rakenteeksi. (Raevaara 1995: 75). Yleensä edellinen vuoro projisoi eli määrittelee ennakoivasti aina sitä seuraavaa toimintoa. Tätä puolestaan kutsutaan vuoron sekventiaaliseksi implikoivuudeksi (Schegloff & Sacks 1973: 296). Esimerkiksi kysymys edellyttää toiselta osanottajalta aina uutta vuoroa eli vastausta. Oleellista onkin se, käyttäytyykö toinen osanottaja keskustelussa odotuksenmukaisesti tuottamalla vastausvuoron vai odotuksenvastaisesti jättämällä vastamatta ja aiheuttaa täten ongelmatilanteen, jonka syitä keskusteluanalyttikko pohtii.

Sacks kehitti toimintaparien tarkastelemiseen välineen, jota hän nimitti termillä **vieruspari**. Tämä termi on edelleenkin yksi keskusteluanalyysin keskeisimmistä, keskustelua jäsentävistä käsitteistä. Sacksin määritelmän mukaan vieruspariksi luetaan kahden lausuman jaksot, jotka sijaitsevat vierekkäin, ovat eri puhujien tuottamia, muodostavat etu- ja jälkijäsenen sekä liittyvät yhteen niin, että etujäsen vaatii tietyn jälkijäsenen. (Heritage 1996: 240; Raevaara 1995: 76.) Esimerkiksi edellä mainittua kysymyksen ja vastauksen muodostamaa sekvenssityyppiä kutsutaan keskusteluanalyysissa vieruspariksi eli kahden eri puhujan peräkkäin tuottamaksi vuoroksi. Näin ollen kysymys-vastaus vuoroparin ensimmäinen osa, kysymys, olisi nimeltään **etujäsen** ja toinen osa, vastaus, **jälkijäsen**. (Haakana 2008: 89.)

Etujäsen luo siis raamit sille, minkä muotoista jälkijäsentä kahdesta eri vaihtoehdosta haetaan. Esimerkiksi pyydetessä jälkijäseneksi voi valikoitua joko suostuminen tai kieltäytyminen. Preferenssijäsennys ohjaa tätä jälkijäsenen valikoitumista: **preferoitu** jälkijäsen olisi tässä tapauksessa suostuminen pyyntöön ja **preferoimaton** puolestaan kieltäytyminen. Preferoitu vuoro tuotetaan yleensä välittömästi etujäsenen jälkeen, kun taas preferoimattomalle vuorolle ominaista on, että se tuotetaan usein selittelyjen kera ja viipyillen. (Tainio 1995: 93–94.)

On myös havaittu, että tietynlaisissa keskusteluyhteyksissä esiintyy hyvin usein tietynlaisia vieruspareja. Esimerkiksi kysymyksen ja vastauksen muodostama vieruspari on varsin vakiintunut toimintatyyppi niin keskusteluanalyysin suosimissa lääkärin ja potilaan välisissä keskusteluissa kuin viime vuosikymmenien aikana suosituksi tutkimuskohteeksi nousseessa opetusdiskurssissakin. Tainio (1995: 93–110) tuo preferenssijäsennystä kuvaavassa artikkelissaan esille myös muita, usein esiin otettuja vierusparityyppejä. Luokkahuonevuorovaikutuksessa näistä yleisimpiä ovat pyyntö ja siihen suostuminen tai siitä kieltäytyminen sekä kannanotto ja samanmielisyyden tai erimielisyyden osoittaminen.

Juuri vierusparirakenteen tunnistaminen ja nimeäminen aineistosta muodostaa kivijalan keskusteluanalyttiselle tutkimusotteelle, sillä vierusparit ohjaavat keskustelun sekventiaalisuutta ja niiden nimeäminen auttaa ymmärtämään keskustelun intentioita. Nimeämistä ei kuitenkaan sinällään voi pitää varsinaisena toimintajaksojen analyysinä, vaan lähinnä sen avulla tutkija pääsee alkuun keskusteluja tulkitessaan. On varsin tavallista, että tutkimuksen edetessä nimeämistä joutuu jalostamaan ja vierusparien nimiä muuttamaan, jotta tutkittavat piirteet pääsevät paremmin esiin. (Raevaara 1995: 84–85.)

Keskustelun rakentumisen moniulotteisuus tarjoaa keskusteluanalyysin käyttäjille monia kiinnostavia tarttumakohtia. Yksi vuoro ei nimittäin välttämättä sisällä ainoastaan yhtä puhetoimintoa, vaan yhteen lausumaan voi sisältyä useita puhetoiminnon ulottuvuuksia (Haakana 2008: 90). Esimerkiksi opettajan yhteen lausumaan voi sisältyä monta eri puhetoimintoa, kuten edellä esittämästäni, oppitunnin aloittavasta opettajan puheenvuorosta käy ilmi (esimerkki 1). Kyseessä on siis ainoastaan yksi opettajan tuottama, keskeyttämätön ja kommentiton vuoro, joka koostuu useista eri rakenneyksiköistä. Opettaja aloittaa oppitunnin ja vuoronsa esittelemällä uuden, suomalaisuutta ja suomalaista identiteettiä käsittelevän kurssin sisältöä (r. 1–3) ja antaa myös oppilaille mahdollisuuden tuoda tunneille omia kappaleitaan (r. 3 lopussa).

Opettaja palaa kurssin ja taustojen esittelystä kyseisen oppitunnin aiheisiin, kohta soitettavaan kappaleeseen ja esittää riveillä 3–4 veikkauksen siitä, ettei seuraavaksi soitet-

tava kappale ole oppilaille täysin tuntematon. Opettaja etsii cd-soitinta soittaakseen valitse-
mansa kappaleen luokalle, muttei heti löydäkään sitä katseellaan, minkä takia opettaja lausuu
vielä itselleen osoitetun retorisen kysymyksen *missäs mun laitteet onkaa* (r. 4). Tätä retorista
kysymystä, kuten retorisia kysymyksiä yleensäkin, ei ole tarkoitettu vastattavaksi, vaan
opettajan voisi sanoa puhuvansa itsekseen samalla kun hän itse asiassa lähestyy jo luokan
toisella laidalla sijaitsevaa cd-soitinta. Vuoronsa lopussa opettaja antaa ohjeet siitä, miten
kappaleen kuuntelemisen jälkeen toimitaan.

Edellä kuvatun kaltaisissa tilanteissa, joissa yksi puheenvuoro sisältää useam-
man kuin yhden puhetoiminnon, voi vierusparisekvenssi laajentua monella tapaa ja monesta
eri kohdasta. Laajentumispaikan mukaan näitä ilmiöitä kutsutaan keskusteluanalyysissä joko
etu-, väli- tai jälkilaajennuksiksi. Etulaajennuksista muodostuu esisekvenssiksi kutsuttu
puhejakso. Sen tehtävänä on johdattaa osanottajat varsinaiseen vieruspariin. Esisekvenssi voi
olla muodoltaan joko sellainen, ettei se vielä ennakoiv varsinaisen etujäsenen muotoa tai vas-
taavasti sellainen, että se luo jo jonkinlaisia ennako-odotuksia siitä, millaiseen puhetoimin-
toon puhuja seuraavaksi etenee. Yksi esimerkki esisekvenssin aloittavasta etujäsenestä on
erityisesti kahden hengen vapaamuotoisissa keskusteluissa esiintyvä kysymyksenmuotoinen
arvaa mitä, jonka tarkoituksena on usein vuorovaikutuksen ylläpitämisen lisäksi kuulijan mo-
tivointi jonkin mielenkiintoisen asian vastaanottamiseen. (Haakana 2008: 90–91).

Välisekvenssit ovat puolestaan toimintajaksoja, jotka esiintyvät normaalisti var-
sinaisen etu- ja jälkijäsenen välissä ja joiden tarkoituksena on yleensä lisätiedon hakeminen
vaikkapa tarkistuskysymyksellä (Haakana 2008: 91). Yksi esimerkki välisekvenssistä esiintyy
aineistossani heti opettajan aloituspuheenvuoron jälkeen (opettajan aloituspuheenvuoro koko-
naisuudessaan esimerkissä 1). Olen ottanut alla olevaan katkelmaan mukaan myös loppuosan
opettajan ensimmäisestä puheenvuorosta selkeyttääkseen vuorojen vaihtumisen rajaa.

Esimerkki 2

- | | | |
|---|-------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | – – (.) ja sanoo jotain mitä ↓ajatt[ele |
| 2 | OppT: | [ai <u>mistä</u> |
| 3 | Ope: | ↑kappaleesta jonka ↓juuri soitan (2.0) ((yksi oppilas palauttaa opettajan |
| 4 | | pöydälle tutkimusluvan)) HE:I onko tutkimuslupia lisää. |
| 5 | OppP: | täällä |

Tämä oppitunnin aloittava opettajan kerrontasekvenssi saa jatkoa, kun eräs oppilaista esittää tarkennusta vaativan tarkistuskysymyksen alla olevassa esimerkissä 2, rivillä 2 *ai mistä*. Vuoronsa oppilas aloittaa osin opettajan viimeisen tavun päälle, mutta kuten aiemmin mainitsin, näin lyhyttä päällekkäispuhuntaa ei keskusteluanalyysissa pidetä varsinaisena puheen keskeytyksenä. Oppilaan vuoron sisältö *ai mistä* ei sovi varsinaiseksi jälkijäseneksi opettajan edeltävään vuoroon *jokainen sanoo taas nelosesta kymppiä mielipiteesä ja sanoo jotain mitä ajattelee*, vaan pikemminkin osoittaa, ettei oppilas ole välttämättä keskittynyt kuuntelemaan varsinaista tehtävänantoa tai muusta syystä kuullut sitä kunnolla. Oppilaan tarkistuskysymystä voidaankin pitää välisekvenssin aloittavana etujäsenenä, johon opettaja tuottaa välittömästi vastausmuotoisen jälkijäsenen rivillä 3 *kappaleesta jonka juuri soitan*. Samalla toinen oppilas palauttaa opettajan pöydälle tutkimuslupalapun, johon opettaja reagoi aloittamalla jälleen uuden välisekvenssin kysymyksenmuotoisella etujäsenellä *hei onko tutkimuslupia lisää* (r. 4). Tähän sekvenssiin oppilas tuottaa odotuksenmukaisen jälkijäsenen *täällä* rivillä 5, mikä toimii minimivastauksena ja tarkoittaa sitä, että häneltä löytyy vielä yksi lupalappu.

Korjausjäsenitys

Keskustelussa tulee vääjäämättä eteen tilanteita, joissa puhujat korjaavat oma-aloitteisesti puhettaan kesken vuoron sekä tilanteita, joissa keskustelun toinen osapuoli kaipaa selvennystä ongelmalliseksi kokemaansa puhejaksoon. Esittelin edellä aineistostani tilanteen, jossa oppilas kaipasi selvennystä opettajan edellä tuottamaan vuoroon. Kaipaamansa tarkennuksen hän sai esittämällä opettajalle asiaa koskevan tarkistuskysymyksen. Keskustelijoilla onkin hyvin erilaisia tapoja kohdata näitä puheen tuottamisessa, kuulemisessa tai ymmärtämisessä kohtaamiaan ongelmia. Edellä kävin lyhyesti läpi puheenvuorojen vaihtumista kuvaavan vuorotelijäsenityksen sekä puheen sekventiaalista luonnetta avaavan sekvenssijäsenityksen. Välineitä, joilla keskustelijat tarttuvat puhetilanteessa kohtaamiinsa ongelmiin, kutsutaan puolestaan korjausjäsenitykseksi. (Sorjonen 1995: 111–112.)

Keskustelussa korjausjäsenityksen voi aloittaa joko puhuja itse korjaamalla omaa puhettaan kesken oman vuoronsa tai keskustelukumppani, jonka on mahdollista esimerkiksi keskeyttää äänessäolija vastaamalla tämän esittämään kysymykseen selkeän vastauksen sijaan lisäkysymyksellä. Korjausjakson alkamista tarkastellaan yleensä suhteessa ongelmalliseksi nähtyyn puheenvuoroon, eli niin sanottuun ongelmavuoroon. Puhujan mahdollisia korjausjakson aloituspaikkoja ovat a) varsinainen ongelmajakso ennen ongelmallisen rakenneyk-

sikön loppua, b) vuorojen välinen siirtymätila sekä c) ongelmavuoron jälkeen esiintyvä 3. vuoro tai 3. positio. Ongelmavuoron vastaanottaja voi puolestaan aloittaa korjaussekvenssin joko a) välittömästi ongelmavuoron jälkeisessä vuorossa tai b) ongelmavuoron jälkeisessä 4. positiossa. (Sorjonen 1995: 112–113.)

Puhujan on siis mahdollista aloittaa ongelmakohtaan korjausjakso neljässä eri kohdassa. Ennen vuoron rakenneyksikön loppua tavallisimpia keinoja aloittaa korjausjakso on sanan jättäminen kesken, sanan lausumisen nopeuttaminen loppua kohden, epäröintiäänteet kuten *öö*, *ää* sekä tietyt partikkeliyhtymät, joita ovat esimerkiksi *tai siis* ja *eiku*. Hyvin yleisiä korjausoperaatiotyyppejä ovat korjaus ja lisäys (Sorjonen 1995: 114). Puhuja voi esimerkiksi korvata jotakin aiemmin sanomaansa käyttämällä *eiku*-partikkeliyhtymää *olin siis töissä eiku koulussa*, jolloin aiemmin sanottu korvautuu *eiku*-partikkeliyhtymän jälkeen tuotetulla sisällöllä. Puhuja voi myös laajentaa omaa puheenvuoroaan lisäämällä juuri sanomaansa jotakin kuten opettaja tunnin aloittavassa puheenvuorossaan (esimerkissä 1) *ja sitte hei käydää läpi kierros* jne. Katkelmassa opettaja muistaa siis juuri ennen kappaleen soittamista, että hänen pitää antaa vielä oppilaille ohjeet siitä, miten motivoitua kappaleen kuunteluun, jotta he osaatvat toimia kuuntelemisen jälkeen opettajan toivomalla tavalla. Tämän korjausjakson opettaja aloittaa loppuun saatetun rakenneyksikön jälkeisessä siirtymätilassa, ennen varsinaista puhujanvaihdosta.

Vastaanottajan tavallisimpia keinoja aloittaa ongelmavuoroa käsittelevä korjausjakso ovat esimerkiksi edelliseen vuoroon eriytymättömästi kohdistuva tarkistuskysymys *mitä* tai siitä muodostuneet lyhentymät, partikkelit *tä* ja *hä(h)*. Yleisimmin tämänkaltaiset korjausaloitteet aloittavat välisekvenssin, jonka käsitettä avasin tarkemmin esimerkin 2 yhteydessä. Käsittelemässäni esimerkissä oppilas esitti ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa tarkistuskysymyksen *ai mistä*, joka paikansi ongelman koskemaan määrättyä opettajan lausumaa. Tällainen välisekvenssin aloittava korjausaloite vaatii aina jälkijäsenekseen vähintäänkin edellisen vuoron toistoa. Myös kysymysmorfeemin *-ko* tai lausumanloppuisen partikkelin *vai* lisääminen ongelmavuoron jälkeiseen vuoroon on yleinen tapa aloittaa ongelmajakson käsittely. (Sorjonen 1995: 126–127, 130.)

4 OPPILAS REAGOI OPETTAJAN ALOITTEESEEN

4.1 Opettajan aloitteista

Useissa edeltävissä laajoissa tutkimuksissa (esim. Flanders 1970; Leiwo ym. 1987a; 1987b; 1987c; Keravuori 1988; Karvonen 2007) on havaittu, että opettaja tuottaa suurimman osan oppitunnilla esiintyvistä ilmauksista. Tämän lisäksi on havaittu, että opettaja on oppitunneilla useimmiten aloitteentekijän roolissa: jopa 90 % prosenttia luokkahuonekeskustelussa nousseista aloitteista on sanottu olevan opettajan tekemiä (Keravuori 1988). Koska valta mielletään yleensä kuuluvaksi aloitteentekijälle, voisi opettajan sanoa hallinneen luokkahuonevuorovaikutusta ylivoimaisesti.

Sen sijaan tässä tapaustutkimuksessa opettajan aloitteiden osuus kaikista oppitunnilla ilmenneistä aloitteista on vain 54 %. Koska opettajan aloitteiden osuus on huomattavasti pienempi kuin aiemmissa tutkimuksissa, voidaankin pohtia, onko valta opetusdiskurssissa jakautunut aineistoni oppitunneilla tasaisemmin opettajan ja oppilaiden välille ja jos on, niin miten tämä ilmenee luokkahuonevuorovaikutuksessa? Noudattavatko aineistoni oppilaat lainkaan luokan perinteistä vuorottelujäsennystä opettajan aloitteisiin reagoidessaan vai rikovatko he vuorottelukaavaa myös opettajan aloitteiden jäljessä?

Pyrin saamaan näihin kysymyksiin vastauksen seuraavissa alaluvuissa 4.1, 4.2 ja 4.3, joissa tarkastelen aineistossani ilmeneviä norminmukaisia puhujanvaihdoksia eli niitä vakiintuneita tapoja, joilla oppilaiden yleisimmin mielletään saavan oppitunnilla puheenvuoro. Olen jakanut nämä esimerkit McHoulin (1978) luomaa ja Liisa Tainion (2007a) muokkaamaa luokkahuoneen vuorottelujäsennystä silmällä pitäen: ensin nostan esiin aineistoni oppitunnilta tapauksia, joissa oppilas saa puheenvuoron yksilöidysti ja jäljempänä tilanteita, joissa oppilas valikoituu äänessäolijaksi yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen joko viittamalla tai valitsemalla itse itsensä seuraavaksi puhujaksi. Tämän jälkeen nostan esiin vielä tilanteen, jossa opettajan aloite jää täysin vaille reaktiota.

4.2 Yksilöidyt vuoronsiirrot

Luokkahuoneessa opettajalla on institutionaalisen asemansa oikeus käyttää valtaansa siihen, että hän valikoi oppilaiden joukosta tietyn henkilön seuraavaksi äänessäolijaksi. Luokkahuone-

nessa vallitsevista asymmetrisistä oikeuksista kertoo se, että oppilailla tätä oikeutta ei ole tai jos he valitsevat seuraavan äänessäolijan, tämän täytyy olla opettaja. (Tainio 2007a: 33.) Opettaja voi siirtää vuoron yksilöidysti haluamalleen oppilaalle joko nimeämällä tämän, käyttämällä pronomini viittausta tai nonverbaalisia viestejä, kuten katseen suuntaamista, nyökkäämistä ja sormella osoittamista vastausluvan antamiseksi. Jos opettaja käyttää vuoronsiirtoon esimerkiksi pronomini viittausta ”sinä”, on vuoronsiirto vahvistettava aina jollakin muulla ilmaisimella, jottei vuoronsiirto jää epäselväksi (Karvonen 2007: 127). Opettajalla on myös oikeus valita seuraavaksi äänessäolijaksi yhtä lailla oppilas, joka osoittaa vastaamishalukkuutensa esimerkiksi viittaamalla kuin oppilas, joka ei osoita vastaamishalukkuuttaan millään tavalla. Yleensä opettaja kuitenkin valikoi seuraavaksi puhujaksi oppilaan, jonka katse on suunnattuna opettajaan eikä esimerkiksi pulpettiin, sillä opettajan katseen väistäminen on yleensä merkki siitä, ettei oppilas halua vastata (Leiwo ym. 1987a: 59).

Riippuu hyvin paljon opettajasta ja opettajan opetustyylistä, millaista vuorottelu-jäsenystä hän opetuksessaan suosii (Karvonen 2007: 137). Aineistoni oppitunneilla opettaja näyttää suosivan yhtenä yksilöitynä vuoronsiirtokeinona menetelmää, jossa opettaja kysyy jokaiselta oppilaalta vuoronperään mielipiteen esittämäänsä kysymykseen, esimerkiksi siihen, laskisivatko tytöt poikaystävänsä taisteluun sodan syttyessä ja miten pojat vastaavasti tällaisessa tilanteessa toimisivat: lähtisivätkö sotaan tyttöystävän kiellosta huolimatta vai ryhtyisivätkö maanpetteureiksi. Seuraavassa, ensimmäiseltä oppitunnilta peräisin olevassa katkelmassa opettaja käyttää vastausten kyselemiseen kyseistä menetelmää (vuorojen kulusta myös ks. Tainio 2007: 35). Opettaja on juuri soittanut luokalle kaksi suomalaisista ja suomalaisuudesta kertovaa kappaletta sekä käynyt keskustelua kappaleiden herättämistä ajatuksista. Katkelmassa opettaja aloittaa vuorollaan uuden topiikin siitä, haluaisivatko oppilaat muuttaa pois Suomesta ja jos haluaisivat, niin minne.

Esimerkki 3

- | | | |
|----|-------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | no ↑JUu: > me haluttiin hehkuttaa et< ↓ <u>tää</u> om = <u>meille</u> paras paikka |
| 2 | | #ja# (1.0) °et <u>älkää</u> lähtekö täältä mihinkään° (1.5) mut HEI nyt mä |
| 3 | | >haluaisinkin kysyä kaikilta teiltä että< (0.5) kuinka? moni HALuaa |
| 4 | | muuttaa joskus pois Suomesta ((osa oppilaista viittaa)) (0.5) <u>ja</u> MINNE |
| 5 | | (.) Elsa |
| 6 | Elsa: | jonneki <u>etelää</u> tai sitte Ruotsii? (0.5) |
| 7 | Ope: | esimerkiks <u>Espanjaan</u> = |
| 8 | Elsa: | joo (1.5) |
| 9 | Ope: | <u>ihan</u> koko ?iäkses. (0.5) vai |
| 10 | Elsa: | <u>emmä</u> ? tiiä. (0.5) [kuitenki ni- |

- 11 Ope: [mut = kuitenkin [sii- (1.5)
 12 Elsa: sillee °et pärjää°
 13 Ope: onks = se = sun suunnitelmissa et sä aiot oikeesti muuttaa (.)
 14 Elsa: JOo
 15 Ope: SE:Lvä. entäs (.) Leevi?

Katkelman aloittavassa vuorossaan opettaja jatkaa ensin edellisen topiikin loppuun vastaamalla oppilaan esittämään tiedustelukysymykseen ja siirtää sitten puheenaiheen huomionkohdistimella *HEI* (r. 2) uuteen topiikkiin. Huomionkohdistimen jälkeen hän esittää koko luokalle osoitetun deklaratiivin muotoisen, alisteisen kysymyslauseen *nyt mä haluaisinki kysyä kaikilta teiltä ettäh* (r. 2–3), jonka tarkoituksena on aktivoida kaikki oppilaat ottamaan vastaan tehtävänanto. Tämän yhdyslauseen alisteisen osan jälkeen seuraa varsinainen kysymys *kuinka moni haluaa muuttaa joskus pois Suomesta ja minne* (r. 3–4). Muutama oppilas reagoi opettajan kysymykseen osoittamalla vastaushalukkuutensa viittaamalla – ilmeisesti he siis olettavat, että kyseessä oli koko luokalle esitetty avoin kysymys. Opettaja ei kuitenkaan joko huomaamattaan tai tietoisesti reagoi viittaajiin lainkaan, sillä hän on päättänyt kysyä jokaiselta oppilaalta mielipiteen asiaan vuorottelutekniikkaa hyväksikäyttäen. Viittaajista huolimatta opettaja siirtää siis puheenvuoron Elsalle nimeämällä tämän seuraavaksi äänessäolijaksi (r. 5) ja viittaajat laskevat kätensä alas. Yksilöityä vuoronsiirtoa opettaja vahvistaa vielä kohdistamalla katseensa valitsemaansa oppilaaseen ja osoittamalla tätä nopeasti sormella. Elsan tuottaman jälkijäsenen jälkeen opettaja ”tenttaa” vielä hetken Elsalta lisää tietoa tämän vastaukseen liittyen, mutta siirtyy pian kysymään Leevin mielipidettä asiaan käyttäen lisäävää lausepartikkelia *entäs* (r. 15), joka liittyy Leevin osaksi vastaajien joukkoa. Samalla luokka saa vihjeen siitä, että vuorojen kulku on sovittu etukäteen.

Esimerkistä käy ilmi, että luokkahuoneessa voidaan olettaa olevan voimassa yhteinen vuorovaikutussopimus, jota sekä opettaja että oppilaat ovat sitoutuneet noudattamaan (Tainio 2007a: 51). Tämä käy ilmi esimerkiksi siitä, etteivät oppilaat lainkaan vastustele tai ihmettele sitä, miksi opettaja alkaa kysellä oppilailta järjestyksessä kunkin mielipidettä tiedusteltavaan asiaan eikä anna vastausvuoroa niille oppilaille, jotka viittaavat. Jos oppilaat kuitenkin huutelisivat vastauksiaan epämääräisessä järjestyksessä sopimuksesta välittämättä tai kieltäytyisivät vastaamasta opettajan esittämään kysymykseen omalla vuorollaan, rikkoisivat he käyttäytymisellään oppitunnin vuorottelusääntöjä. Koska oppilaat kuitenkin sopeutuvat tilanteeseen ja ottavat yksilöidyt, ennalta sovitut vuoronsiirrot vastaan kuuliaisesti, ei opettajan määräämä työjärjestys joudu kyseenalaiseksi. Näin ollen opettaja käyttääkin hyväksi havait-

semaansa vuorottelutekniikkaa oppilaiden vastauksia tiedustellakseen kolmen oppitunnin aikana yhteensä neljä kertaa.

Kuten edellisestä katkelmasta kävi ilmi, opettajan suorittamaa yksilöityä vuoronsiirtoa seuraa yleensä aina jonkinlainen reaktio siltä oppilaalta, jolle vuoro on osoitettu. Joskus nimetyn oppilaan vastaus viipyy kuitenkin liian kauan, jolloin joku muu oppilaista saattaa viedä vastausvuoron. Näin tapahtuu esimerkiksi seuraavassa, aineistoni toiselta oppitunnilta eli kaksoistunnin jälkimmäiseltä tunnilta peräisin olevassa esimerkissä, joka havainnollistaa, että toisinaan itsevalintaa käytetään luokkahuoneessa vastausvuoron ottamiseksi myös yksilöidyn vuoronsiirron jälkeen. Opettaja on juuri soittanut cd-levyltä Katri Ylanderin kappaleen ”Mansikkamäki” ja käy luokan kanssa keskustelua kappaleen sisällöllisistä seikoista. Kysymyksillään opettaja pyrkii saamaan oppilaat huomaamaan yhteyden Ylanderin kappaleen ja luokan edellisellä tunnilla lukeman Sakari Topeliuksen sadun ”Koivu ja tähti” välillä.

Esimerkki 4

- | | | |
|----|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | | (1.5) |
| 2 | Ope: | NYt? kun. täynnä. (.) huolia on syli (.) päästävä yli (.) >tahtoisin takaisin< mansikkamäen. (.) <lei?Jan ja hänen>. (0.5) ↑kuka? on ↓HÄN (.) |
| 3 | | |
| 4 | | Luna (.) kuka on hän ((opettaja kävelee puhuessaan Lunan, Saran ja Lottan luo)) (0.5) |
| 5 | | |
| 6 | Elsa: | °se o = se joku° poi[KA |
| 7 | Sara: | [POIKA (.) |
| 8 | Ope: | >poi?ka.< (.) okei? (.) mitä vielä? |
| 9 | Sara: | no = se poika. ((Luna, Sara ja Lotta nauravat)) |
| 10 | Ope: | ((hymyilee)) mis?sä. ajassa? |
| 11 | Elsa: | <JOSKUS LAP>suudessa [se joku poi]ka on siitä tykä ⁿⁿ y |
| 12 | Ope: | [hyvä Elsa] |

Opettaja voi nimetä vastaajan joko ennen kysymyksen esittämistä tai vasta kysymyksen esittämisen jälkeen (Kleemola 2007: 66). Yllä olevassa katkelmassa opettaja nimeää vastaajaksi Saran heti esittämänsä kysymyksen lopuksi rivillä 4 *kuka on hän Luna*. Varmistaakseen, että oppilas on varmasti kuullut kysymyksen, opettaja toistaa kysymyksen uudestaan vielä yksilöidyn vuoronsiirron jälkeen. Siihen, miksi opettaja valikoi vastaajaksi kaikista oppilaista juuri Lunan, ei löydy yksiselitteistä vastausta. Opettaja on ehkä huomannut, ettei vastaajaksi nimetty Luna ystävineen kuuntele opettajan puhetta, minkä voi todeta oppitunnilla nauhoitetusta tallenteesta. Lunan katse ei nimittäin ole suunnattuna opettajaan vaan hän keskustelee hiljaisella äänellä vierustoveriensä kanssa. Keskinäistä keskusteluaan tytöt käyvät kuitenkin niin hiljaa, ettei heidän äänensä kuulu heidän takanaan olevaan kameraan asti. Voi siis olla, että opettaja pyrkii varmistamaan tytön huomion kiinnittymisen opettajan haluamaan asiaan koh-

distamalla kysymyksen juuri tälle oppilaalle. Toisaalta syynä juuri Lunan nimeämiseen voi yhtä lailla olla se, että aineistoni oppitunneilla opettaja näyttää suosivan yksilöidyissä vuoronsiirroissa tiettyjä oppilaita. Yhteistä näille opettajan suosimille oppilaille näyttäisi aineistoni perusteella olevan, että he ovat tunnin aikana oma-aloitteisestikin usein äänessä, keskustelevat vierustovereidensa kanssa ja esittävät opettajalle useita tiedustelukysymyksiä, kommentteja ja pyyntöjä kesken oppitunnin. Toisin sanoen opettajan usein vastaajiksi nimeämät oppilaat ovat tunnilla muita rohkeampia ilmaisemaan itseään, mikä toisaalta aiheuttaa usein myös ongelmia työrauhan kanssa.

Katkelmassa opettajan nimeämä Luna ei kuitenkaan ehdi reagoida kysymykseen lainkaan, sillä Lunan viereisessä rivissä istuva Elsa tuottaa hiljaisella äänellä opettajan kysymykseen sopivan jälkijäsenen *se o se joku poika* (r. 6). Koska luokassa on samanaikaisesti muutakin hälyä ja opettaja on tilanteen aikana noin kolmen metrin päässä Elsalta, voidaan opettajan toiminnasta päätellä, ettei hän kuule Elsan vaimeaa vastausta. Sen sijaan Sara, joka istuu Lunan vieressä opettajaa vastapäätä, toistaa kovemmalla äänellä Elsan tuottaman jälkijäsenen *POIKA* rivillä 7. Epäselväksi jää, kuuliko Sara Elsan vastauksen ja toisti täten opettajalta kuulematta jääneen vuoron tavallista kovemmalla äänellä vai keksikö hän vastauksen kysymykseen itse. Tähän ääniympäristöä voimakkaammalla äänellä tuotettuun Saran vastaukseen opettaja kuitenkin reagoi toistamalla Saran vastauksen sanan loppua kohden laskevaan intonaatioon, mikä voidaan tulkita vastauksen hyväksymiseksi (Kleemola 2007: 79) ja vaihtaa puheenvuoron uuteen topiikkiin lyhyellä siirtymäpartikkelilla *okei* (r. 8).

Edellä esittelemäni tilanteet toimivat esimerkkeinä siitä, miten oppilaat normaalisti saavat puheenvuoron opetustilanteessa opettajan suorittaman yksilöidyn vuoronsiirron jälkeen: useimmiten tämä tapahtuu nimeämällä tai niin, että vuorojen kulku on sovittu luokassa etukäteen. Aineistossani esiintyy lisäksi myös tilanteita, joissa yksilöity vuoronsiirto osoitetaan pronomini viittauksella, pelkällä nonverbaalisella eleellä tai joissa vuoronsiirto on sekventiaalisesti pääteltävissä sitä ympäröivästä kontekstista (yksilöidystä vuoronsiirrosta ks. myös Lehtimaja 2007: 141 ja Karvonen 2007: 125). Koska edellä mainittujen vuoronsiirtokeinojen käyttö on aineistossani kuitenkin huomattavasti nimeämistä harvinaisempaa, en perehdy niihin tässä tutkimuksessa sen tarkemmin vaan siirryn tarkastelemaan tilanteita, joissa oppilas saa puheenvuoron yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen.

4.3 Yksilöimättömät vuoronsiirrot

Huomattavan suuri osa kaikista aineistoni oppitunneilla esiintyvistä vuoroista on kysymyksiä, pyyntöjä tai kehotuksia – siis etujäseniä, jotka vaativat vierusparikseen aina sopivaa jälkijäsentä. Suurin osa näistä etujäsenistä on opettaja tuottamia, mikä tarkoittaa siis sitä, että opettajan puhe määrää sen, millaista jälkijäsentä oppilaalta haetaan. Edellisessä luvussa keskityin taustoittamaan niitä norminmukaisia tapoja, joilla oppilas saa puheenvuoron yksilöidyn vuoronsiirron jälkeen. Tässä luvussa perehdytään puolestaan tilanteisiin, joissa oppilas saa tai ottaa puheenvuoron opettajan yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen.

Koska merkittävä osa opettajan oppitunnilla tuottamista aloitteista on kysymyksiä, esittelen ensin aineistostani tilanteen, joissa oppilas valikoituu seuraavaksi äänessäolijaksi nimenomaan opettajan kysymysmuotoisen etujäsenen jälkeen. Kuten aiemmissa tutkimuksissa (mm. Keravuori 1988) on havaittu, opettajalla ja oppilailla on tavallisesti varsin erilaiset syyt kysymysten esittämisen taustalla. Oppilaiden kysymysten motiivina on usein aito epätie-tous tai epävarmuus. Sen sijaan varsin tavallista on, että opettaja esittää opetuspuheessaan enemmän epäaitoja kysymyksiä, joihin hän itse tietää vastauksen ja joilla hän pyrkii saamaan oppilaat mukaan opetuskeskusteluun. Kysymysten esittämisen motiivina voi olla esimerkiksi oppilaan aktivointi, tiedon hakeminen, ymmärtämisen varmistaminen tai se, että opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden osoittaa tietämystään.

Ei ole epätavallista, että usein opettajan esittämiin avoimiin kysymyksiin vastaavat luokassa vain tietyt henkilöt. Tämänkin tutkimuksen aineistossa koko luokalle esitettyihin kysymyksiin vastaamishalukkuutensa ilmaisee kahdeksastatoista oppilaasta vain noin puolet. Yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen oppilaat voivat lausua vastauksen ääneen viittaamatta (esimerkki 6) tai pyytää vuoroa viittaamalla kuten seuraavassa esimerkissä 5, joka on poimittu aineistoni ensimmäisen oppitunnin alkupuolelta. Opettaja on juuri soittanut luokalle cd-levyltä Zacharias Topeliuksen Oma maani -nimisen kappaleen ja pyrkii avaamaan kappaleen keskeistä sanomaa oppilaille esittämällä kysymyksiä kappaleen sisällöstä, sanastosta sekä sen herättämistä ajatuksista.

Esimerkki 5

- | | | |
|---|------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | | (1.0) |
| 2 | Ope: | ↑JO::O. (0.5) tota mä en it- = oo <u>tullu</u> ees aja: <u>telle</u> eks (.) >totta = kai = |
| 3 | | siis täs on se ajatus <u>että</u> < (0.5) et suomen kieli on <u>hyvää</u> ja >mu- mu- |
| 4 | | muut< kielet huonoja. (0.5) <u>vo</u> :is aja:tella <u>niin</u> ? (.) mut sit jos >ajatellaa |
| 5 | | vaikkapa et< <u>oke</u> :i (.) suomalaiset lähti ruo?tsiin. (.) kuuskyt↓luvullah? |

- 6 (.) ja siellä ne kuuli karkeita sanoja ruotsalaisilta niitä ↓kohtaan (1.5)
 7 n's' FINNjäv'1 (1.0) mitä, tarkot[taa, =
 8 Miska: mikä?
 9 Ope: (.) finnjävel (.)
 10 ((Miska viittaa)) (2.0)
 11 Ope: >jno< ((opettaja osoittaa sormella Miskaa))
 12 Miska: (0.5) °onko suo:malaispi?ru°.
 13 Ope: o:n (0.5) suomalaispiru. (.) – –

Yksilöimättömästä vuoronsiirrosta on esimerkkinä opettajan aloittaman kysymyssekvenssin etujäsen *mitä tarkoittaa* (r. 7). Koska opettaja tietää itse vastauksen kysymykseensä, kyseessä ei ole aito kysymys vaan hakukysymys, jolla haetaan tiettyä vastausta (Keravuori 1988: 65). Jättämällä vastaajan yksilöimättä opettaja antaa kaikille oppilaille yhtäläisen mahdollisuuden osoittaa tietämystään ja vastausinnokkuuttaan. Rivillä 10 Miska nostaa kätensä ylös vastausluvan pyytämisen merkiksi. Tässä esimerkissä Miskan viittaaminen ja vastausluvan saaminen muodostavat välisekvenssin (r. 10–11) varsinaisen kysymyksen etu- ja jälkijäsenen väliin. Opettaja tuottaa välisekvenssiin odotetun jälkijäsenen antamalla Miskalle vastausvuoron. Tätä jälkimmäistä vuoronsiirtoa voidaan pitää selkeästi Miskalle yksilöitynä, sillä vaikkei opettaja nimeäkään vastaajaa etunimeltä, on hänen katseensa kohdistunut Miskaan, jota hän osoittaa etusormella. Tuottamalla kysyvän dialogipartikkelin *no* opettaja tiedustelee Miskalta vastausta (r. 11). Miskan varsinainen vastaustarjous on katkelmassa rivillä 12. Vastaustaan *onko suomalaispiru* Miska ei esitä totuutena vaan epäröiden, eli pukien vastauksen kysymyslauseen muotoon. Näin hän pyrkii minimoimaan kasvojen menettämisen uhan. Rivillä 13 opettaja vahvistaa Miskan arvauksen oikeaksi tuottamalla myöntävän jälkijäsenen *on* ja toistamalla Miskan vastauksen *suomalaispiru* sanan loppua kohden laskevaan intonaatioon.

Äskeinen esimerkki, jossa oppilas pyytää puheenvuoron viittaamalla, viestii siitä että opettaja hallitsee vuoronvaihtotilannetta päättämällä, kuka saa olla seuraavana äänessä (Karvonen 2007: 122). Oppitunnilla esiintyy kuitenkin myös tilanteita, joissa oppilas ottaa viittaamatta eli itsevalintaa hyödyntämällä itselleen vastausvuoron opettajan koko luokalle esittämän kysymyksen jälkeen. Tutkimusten mukaan tämänkaltaisen käyttäytyminen onkin oppilaille suotuisampaa kuin viittaaminen, sillä opettaja reagoi useammin oppilaiden itsevalintoihin kuin viittaajiin. (Lehtimaja 2007: 141, 142). Vaikka itsevalintana nouseva oppilaan vuoro osoittaakin selvää oma-aloitteisuutta ja rikkoo osaltaan luokan perinteisiä vuorottelukäytänteitä, on nämä opettajan kysymykseen vastauksena nousevat oppilaan itsevalinnat rajattu pois niistä sääntörikkomuksista, joita tässä tutkimuksessa käsitellään oppilaan varsinaisina aloitteina.

Avointen kysymysten esittäminen tuo vaihtelua opetusdiskurssiin ja antaa myös oppilaille mahdollisuuden osallistua vapaammin opetuskeskusteluun. Avoimia kysymyksiä esittäessään opettaja joutuu kuitenkin ottamaan tietoisesti sen riskin, ettei kukaan oppilaista halua asettua vastaajaksi tai että vastaus viipyy tavallista pidempään. Seuraava katkelma on peräisin aineistoni kolmannelta oppitunnilta, jonka tunnelma on huomattavasti aineistoni edeltäviä tunteja hilpeämpi ja vapaamielisempi, sillä oppilaiden puheesta päätellen heidän mielessään polttelevat illalla koululla järjestettävät illamat. Opettaja on heijastanut vauhdikkaalla tuulella olevalle luokalle piirtoheittimellä kuvan Lotasta ja yrittää kertoa, mikä oli naisten, eritoten Lotta Svärdin, rooli sota-ajan Suomessa sotarintamalla. Oppilaat ovat melko levottomia, minkä takia opettaja joutuu keskeyttämään omaa opetuspuhettaan jatkuvasti ja pyytämään työrauhaa luokkahuoneeseen.

Esimerkki 6

- 1 ((opettaja vie Lotan kuvaa esittävän kalvon piirtoheittimelle))
 2 Ope: ↑tässä on Lotta. (3.5) ja: (.) Lotta lähti miehensä kanssa sotaan. (.) HEI
 3 (.) nyt (.) ((heristää sormeaan Santerin suuntaan)) Santeri (1.0) meil=0
 4 vähä aikaa ni yritetään käyä nop- ((tekee käsillään pyörittävää, joutui-
 5 suutta osoittavaa liikettä ja läpsäyttää kätensä lopuksi yhteen)) (1.0)
 6 ↑tohon ↑aikaan mä sanoin. että naiset tuli mukaan sinne sotatantereelle
 7 = niiku taka:linjoille = ja keitteli siellä miehille ruo?kaa = ja nukku siel-
 8 lä miesten kanssa °ja niin pois päin° (0.5) ja Lotta oli. (.) tytöt. tytöt. ty-
 9 töt. tytöt. ((napsuttaa sormia Lotalle, Saralle ja Lunalle, jotka puhuvat
 10 jalkapallojunnuista)) ↑Lotta oli kans miehesä kans rintamalla mut sit
 11 kävi niin et mies kaatui? (1.5) mutta, ↑Lotta ei läh?tenykkään. (0.5)
 12 pois (0.5) ko.tiin? (.) vaan = perusti yriytyksen (0.5) hän rupes myy? =
 13 myymään. siellä sotatantereella (0.5) erästä tuotetta (0.5) >arvatkaapas
 14 mitä< tuotettah.
 15 (2.5)
 16 Henri: £itt[ees-£
 17 Ope: [°väärin°
 18 Pojat: [he heh
 19 Ope: @mä arvasin että sä ehottasit@ (.) se ↑ois ollu aika todennäköstä mutta
 20 ei kuites°kaan° (0.5) HÄN oli jo sitä paitsi ikääntyny. (.) se oli viisissä-
 21 kymmenissä siihen aikaan (1.0) ↑mitä muuta vois myydä

Tämä aineistosta poimimani katkelma on hyvin tyypillinen esimerkki siitä, miten opettaja pyrkii kertomuksenomaisesti käymään oppitunnilla läpi käsiteltäviä asioita ja hallitsemaan samalla itse opetustilannetta. Aiemmalla, ennen varsinaista katkelmaa esiintyvällä puheen-
 vuorollaan opettaja on aloittanut uuden topiikin Lotta Svärdistä, johon hän haluaa oppilaiden-
 sa keskittyvän. Mutta kuten aiemmin mainitsin, oppilaat ovat melko levottomia ja kärsimät-
 tömiä kuunnellakseen opettajaa: esimerkiksi Santeri rikkoo luokan vuorottelujäsennystä pu-

humalla opettajan päälle (r. 3) samoin kuin kolme tyttöä, jotka keskustelevat keskenään jalkapallojunioreista (r. 9–10). Opettajalla on kuitenkin institutionaalisen asemansa turvin oikeus kontrolloida vuorovaikutuksen kulkua, minkä takia hän pyrkii työrauhapyynnöin vaimentamaan luokkahuoneessa vallitsevat rinnakkaiskeskustelut, jotta käsiteltävät asiat ehdittäisiin käydä läpi koulunpidon aikarajojen puitteissa (Kleemola 2007: 74; Peräkylä 1995: 182). Tämän hän tekee yllä olevassa katkelmassa käyttämällä sävyartikkelia *nyt* osoittaakseen, että opettajan huomioima toiminta on jatkunut jo pidempään sekä vokatiivia eli nimeämällä yhden (*nyt Santeri*) tai useampia oppilaita (*tytöt tytöt tytöt tytöt*) ja kohdistamalla katseensa puhelutaviin oppilaisiin. Myös opettajan voimakkaammasta äänenpainosta huomaa, että kyseessä on työrauhapyyntö, johon pyydetty oppilaat reagoivatkin keskeyttämällä ei-hyväksyttävän toiminnan – ainakin muutamaksi sekunniksi.

Vuoronsa lopuksi riveillä 13–14 opettaja tuottaa kehotuksen muotoisen etiäisen *arvatkaas mitä tuotettah*, joka on tyypillinen johdantosekvenssin aloittava etujäsen. Se toimii samalla yksilöimättömänä vuoronsiirtona, johon opettaja toivoo oppilaiden reagoivan. Arki-keskustelussa tämänkaltaisiin, kertovaa jaksoa edeltäviin etiäisiin riittäisi reaktioksi kysyvä partikkeli *no*, jolla kehoitettaisiin kertojaa jatkamaan varsinaista tarinaa eteenpäin. Opetusdiskurssissa oppilaat tulkitsevat opettajan kehotuksen kuitenkin ensisijaisesti aitona kehotuksena. Katkelman opetustilanteessa opettajan kehotus arvata haettua tuotetta ei näytä heti tuottavan oppilaisissa minkäänlaista reaktiota. Vastauksen viipymistä voisi selittää esimerkiksi sillä, etteivät levottomalla tuulella olevat oppilaat ole jaksaneet kuunnella opettajan puhetta ja täten heiltä on jäänyt erottamatta opettajan vuorovaikutuskutsu. Toisaalta syynä saattaa olla myös aito tietämättömyys – oppilaat eivät välttämättä halua ryhtyä arvailemaan opettajan hakemaa tuotetta jotteivät joutuisi naurunalaisiksi.

Vuorovaikutuksella on kuitenkin aina pyrkimys pysyä tasapainossa, ja niinpä Henri lopulta rikkookin luokassa vallitsevan hiljaisuuden tuottamalla opettajan kehotukseen preferoimattoman jälkijäsenen *ittees* (r. 16). Preferoimattomana Henrin vuoroa voidaan pitää siksi, että sen sisältö on tulkittavissa aiheeseen – ja erityisesti opetuspuheeseen – sopimattomaksi. Henrin vuoron sisällön perusteella voidaan olettaa, ettei Henri edes odota vastauksensa olevan oikein, vaan haluaa lähinnä rikkoa luokassa vallitsevan hiljaisuuden tuottamalla vitikkään ja muita oppilaita huvittavan jälkijäsenen opettajan kehotukseen. Henrin humoristisen nokkelaan, tunnelmaa keventävään vuoroon luokan pojat suhtautuvat naurahtaen, ja opettajakin varsin ymmärtäväisesti. Rivillä 19 opettaja nimittäin osoittaa hyväksyntää Henrin vastaus- ta kohtaan toteamalla hymyillen Henrin vastauksen olleen täysin arvattavissa, ja palaa sitten paluuvuorollaan takaisin opetusdiskurssin vaatimaan vakavuuteen ja perustellen kumoa Hen-

rin vastauksen vääräksi. Esittämällä kysymyksensä uudestaan *mitä muuta vois myydä* (r. 21) opettaja siirtää keskustelun takaisin oikeille raiteilleen, ja oppilaat jatkavat arvuuttelua opettajan hakemasta oikeasta vastauksesta.

Niin ikään oppilaan itsevalintatilanteesta on esimerkkinä myös seuraava, aineis-toni ensimmäiseltä oppitunnilta peräisin oleva katkelma, jossa opettaja jakaa oppilaille rooleja Sakari Topeliuksen satuun Koivu ja tähti. Tarkoituksena on, että kukin roolin saanut oppilas lukee omat repliikkinsä ääneen opettajan jakamasta ojentesta omalla vuorollaan. Osan rooleista opettaja jakaa suoraan valitsemilleen oppilaille, mutta äidin ja isän rooleihin hän tarvitsee vapaaehtoisia.

Esimerkki 7

- | | | |
|---|-------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | no ne on tässä teidä ikäsiä (.) kolme = neljätöista vuotiaita JA:: sit? |
| 2 | | tarvitaan, vielä: (0.5) äiti ja isä:. |
| 3 | | (([tytöt puhuvat päälle])) |
| 4 | Luna: | [mä voi- olla (.) äiti.] |
| 5 | Ope: | ((vie vuorosanaperit Lunalle)) joo sä ootki nii nopee lukemaan ku mä |
| 6 | | en oo ehtiny tänne merkitä mä sanon sit tossa lopussa ku tulee ne kohat |
| 7 | | vasta (---) |

Katkelmassa opettajan vuoro alkaa sillä, että hän tuottaa odotuksenmukaisen jälkijäsenen *no ne on tässä teidä ikäsiä* (r. 1) oppilaan esittämään, opetuksen sisältöjä koskevaan kysymykseen. Opettaja jatkaa kuitenkin vuoroaan tuottamalla normaalia ääniympäristöä voimakkaammalla äänellä rinnastuskonjunktion *ja* (r. 1). Opettajan nousevasta intonaatiosta ja sanan venyttämisestä loppua kohden voidaan päätellä, että kyseessä on siirtymäkohta, jonka tarkoituksena on johdattaa oppilaat mahdollisimman nopeasti takaisin opettajan haluamaan suuntaan eli roolijakoon.

Siirtymäkohdan jälkeisen sekvenssin tarkoituksena on saada oppilaiden joukosta kaksi vapaaehtoista täyttämään kertomuksessa vaaditut äidin ja isän roolit. Saadakseen nämä roolit täytettyä opettaja tuottaa väitelauseen muotoisen direktiivin *sit tarvitaan vielä äiti ja isä* (r. 1–2), jota voidaan pitää epäsuorana käskynä oppilaille. Direktiivi siis edellyttää, että vastapuoli, tässä tapauksessa oppilaat, reagoivat opettajan lausumaan tietyllä tavalla (VISK § 1216). Ensimmäisenä innokkuutensa ehättää tuomaan julki Luna, joka tarjoutuu vapaaehtoisesti äidin rooliin muiden tyttöjen vielä kuiskutellessa keskenään. Opettaja hyväksyy Lunan tarjouksen viemällä vuorosanat Lunan pulpetille ja kehumalla Lunaa tämän lukunopeudesta. Kehuessaan Lunaa nopeaksi lukijaksi (r. 5) opettaja samalla perustelee sitä, miksi juuri Luna

on hyvä äidin rooliin: opettaja ei ole ehtinyt merkitä vuorosanapapereihin erikseen äidin vuorosanoja, minkä takia roolisuoritukseen vaaditaan nopeaa, tilanteen tasalla pysyvää lukijaa. Samalla opettajan keuhut vahvistavat vapaaehtoiseksi tarjoutuneen Lunan kasvoja koko luokan edessä ja luovat muille oppilaille kuvan siitä, että vapaaehtoiseksi tarjoutuminen opettajan epäsuoran käskyn jälkeen on suotuisaa.

4.4 Reaktiotta jäävät vuoronsiirrot

Kuten edellä mainitsin, avointen kysymysten esittämisessä piilee mahdollisuus myös siihen, ettei kukaan oppilaista reagoi opettajan vuoroon. Näin tapahtuu analysoimillani oppitunneilla ainoastaan muutaman kerran. Alla oleva katkelma kolmannen oppitunnin alusta havainnollistaa, kuinka opettajan esittämä etujäsen saattaa jäädä täysin vaille sopivaa jälkijäsentä oppilaiden mielenkiinnon kohdistuessa muualle kuin varsinaiseen opetuspuheeseen. Katkelmassa opettaja aloittaa uuden, Lotta Svärdiä käsittelevän kysymyssekvenssin rivillä 1 ja saa ensimmäisellä vuorollaan aktivoitua luokasta ainakin kaksi poikaa vastaamaan kysymykseensä. Santerin vastaus *ollaan* (r. 2) on passiivissa, minkä tähden opettaja voi olettaa, että Santerin myöntävä vastaus koskee muitakin kuin vastaajaa itseään. Saatuaan preferoidun jälkijäsenen vuoroonsa opettaja haluaa laajentaa samaa aihetta tiedustelemalla, missä yhteydessä oppilaat ovat kuulleet Lotta Svärdistä (r. 4). Tämä opettajan kysymys jää kuitenkin vaille vastausta, sillä oppilaiden huomio on kiinnittynyt jo muualle ja keskustelua käydään esimerkiksi peruskoulun jälkeisistä jatko-opinnoista (r. 6–8).

Esimerkki 8

- | | | |
|---|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | onko kukaan kuulu koskaan nimee Lotta Svärd |
| 2 | Santeri: | ollaan |
| 3 | Miska: | oo- |
| 4 | Ope: | missä yhteydessä |
| 5 | | ((oppilaat hälisevät)) |
| 6 | Sara: | nii mutta jos se=ei pääse ((puhuu vieressä istuvien tyttöjen kanssa peruskoulun jälkeisistä opinnoista)) |
| 7 | | |
| 8 | Luna: | ei pääse (0.5) puolen prosentti (– –) |
| 9 | Ope: | mäpä näytän teille Lota:n |

Riviltä 9 käy ilmi, ettei opettaja saa kysymykseensä lainkaan vastausta, minkä takia opettaja joutuu itse päättämään, kuinka kyseisessä tilanteessa toimii. Vaikka vastauksen saamisen kannalta olisikin suotavaa, että opettaja jäsentäisi kysymystään uudestaan, yksilöisi vuoronsa tietylle oppilaalle tai esittäisi vaikkapa tarkentavia kysymyksiä, jättää opettaja kysymyksen sikseen ja päättää jatkaa oppitunnin agenda eteenpäin. Silti opettajan lausumaan *mäpäs näytän teille Lotan* (r. 9) liitetystä -pA-sävyartikkelista ja siihen lisätystä s-partikkelista voi päätellä, ettei tilanne päättynyt opettajan odottamalla tavalla (VISK § 833).

Yhteenvetoa luvusta 4

Opettaja voi jokaisen esittämänsä kysymyksen, pyynnön ja epäsuoran tai suoran käskyn yhteydessä valita, siirtääkö hän puheenvuoron oppilaalle yksilöimällä seuraavan puhujan vai jättämällä seuraavan puhujan avoimeksi. Molemmilla vuoronsiirtotavoilla näyttäisi olevan omat etunsa ja haittansa oppilaan sekä yhtä lailla myös opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Yksilöidyn vuoronsiirron etuna mainittakoon ainakin se, että sillä tuotetaan usein varmemmin ja nopeammin ainakin jonkinlainen reaktio siinä oppilaassa, jolle puheenvuoro on osoitettu. Yksilöimättömät vuoronsiirrot antavat puolestaan oppilaille enemmän valinnanvapautta.

Suosituin opettajan käyttämä vuoronsiirtotapa näyttää aineistoni oppitunnilla olevan yksilöimätön vuoronsiirto, johon oppilaat tuottavat vastauksensa useimmiten itsevalintana. Koska norminmukaisin tapa vastata opettajan koko luokalle esittämiin kysymyksiin olisi viittaaminen, voisi oppilaiden sanoa rikkovan tavanomaista, instituutiolle ominaista kaavaa tässä tutkimuksessa. Tämä voi olla osoitus siitä, että luokan ilmapiiri on oppilaiden puheenvuoroille avoin ja lisäksi seurausta siitä, että opettaja näyttää suhtautuvan suopeasti oppilaisiin, jotka vastaavat kysymyksiin viittaamatta – säästäähän se samalla myös koulutyössä usein kortilla olevaa aikaa, sillä viittaamiseen ja vastausluvan antamiseen normaalisti menevä aika jää varsinaiselle opetuskeskustelulle. Sallimalla luokan vuorottelujäsenyyksen rikkomisen eli hyväksymällä itsevalintana nousseet oppilaiden vastaukset osaksi luokan julkista puhetta opettaja saattaaakin käytöksellään jopa vahvistaa luokan vallitsevaa vuoronottamistekniikkaa ja käsitystä siitä, mikä on sallittua ja oppilaiden kannalta suotuisaa käytöstä luokahuoneessa.

5 OPPILAS ALOITTEENTEKIJÄNÄ

5.1 Oppilaiden aloitteista

Otollisimmat hetket oppilaiden aloitteille ovat aiempien tutkimusten mukaan aivan oppituntien alussa sekä esimerkiksi tehtävien siirtymäkohdissa (Vepsäläinen 2007: 157). Sama trendi on havaittavissa myös tässä aineistossa analysoiduilla oppitunneilla, mikä on sinänsä aivan luonnollista, sillä tunnin alussa aikaa kuluukin yleensä oppilaiden paikalleen asettumiseen, oppikirjojen ja muiden tarvikkeiden esille kaivamiseen ja siihen, että kerrataan, mihin on edellisellä oppitunnilla jääty. Myös siirtymäkohdat mahdollistavat keskittymisen herpaantumisen ja tarjoavat täten oppilaille oivan tilaisuuden keskittyä hetkeksi omiin keskustelunaiheisiinsa.

Oppilaat osaavat myös hyödyntää niitä tilanteita, joissa he saavat opettajan poikkeamaan oppitunnin perinteisestä opetusdiskurssista muihin, oppilaiden keksimiin aiheisiin (Vepsäläinen 2007: 157). Usein oppilaat pyrkivätkin pitkittämään onnistuneita aloitteitaan, jotta agendan noudattamiseen palaaminen venyisi mahdollisimman pitkälle (Vepsäläinen 2007: 157). Riippuu tietysti myös paljon opettajasta, kuinka paljon aikaa hän suo agendasta poikkeavien aloitteiden käsittelyyn.

Oppilaiden aloitteiden lähemmällä tarkastelulla pyrin seuraavaksi kartoittamaan, millaisia aihepiirejä oppilaan aloitteet koskevat, millaisia funktioita aloitteilla aineistossani on ja miten opettaja tai toiset oppilaat näihin aloitteisiin reagoivat. Koska oppilaiden aloitteita esiintyy aineistossani lähes samassa suhteessa kuin opettajan aloitteita, on mielenkiintoista selvittää, millaisia vaikutuksia tällä on esimerkiksi oppitunnin agendan noudattamiseen, luokan ilmapiiriin ja ylipäätään siihen, millaiseksi opetusdiskurssi tutkimuksessani muotoutuu.

5.2 Mihin oppilaan aloite liittyy?

5.2.1 Oppitunnin teemaan liittyvät aloitteet

Merkittävä osa oppilaiden aloitteellisista vuoroista saa alkunsa oppitunnilla käsiteltävinä olevista aiheista (Vepsäläinen 2007: 157). Jos luokka on hyvin orientoitunut käsiteltävään aiheeseen, on jopa mahdollista, että kaikki oppilaiden aloitteet kumpuavat oppitunnin teemoista (ks. esim. Karvonen 2007: 131). Kolme äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia kattavassa

aineistossani oppilaiden aloitteista vajaa puolet liittyy selkeästi oppitunnin teemaan ja sisältöihin eli opettajan ennalta valitseisiin aihealueisiin. Yleensä tunnin teemoihin liittyvät oppilaiden aloitteet esiintyvät opettajan aloittamassa sekvenssissä opettajan tuottaman vuoron jälkeen ja suurin osa näistä aloitteista liittyy jollakin tavalla aiemmin kerrotun hämmästelemiseen tai lisätiedon hakemiseen tai antamiseen kuten seuraavassa esimerkissä, joka on peräisin aineistoni viimeiseltä oppitunnilta.

Esimerkki 9

- 1 Ope: tästä, (.) Lotta Svä:rdin hahmosta. (.) se, Lotta (.) yhi:stys. otti, tän,
 2 ↑runon. ↓mukaan sen, nimekseen. ↓Lotan (.) ↑mut tietenkään = nää rin-
 3 tamalota:t ei myyny sit = viinaa = jotka = meni sin[ne. (.) TALvi ja
 4 ↓jatkoso-
 5 ((Santeri on painanut päänsä pulpettiin))
 6 Luna: [no ↑onko ne Lotat nykyään] (.)
 7 ((Opettaja vilkaisee Lunaan päin))
 8 Luna: mitä, ne, ↑nykyään (0.4) TOI[Mii.
 9 Ope: [ei = niitä, enää, [↓oo
 10 Sara: [ne on KUO?llu.
 11 Luna: [°onha:n°]
 12 ((Santeri nostaa päänsä pulpetista ja katsoo opettajaan))
 13 Santeri: °eiks se Venäjän se [rauhanaika kieltän-°]
 14 Luna: [eiks = oo semmonen JÄR]jestö semmonen
 15 Ope: ↑JOo. (.) on ((kääntää katseensa puhuessaan ensin Santeriin ja sitten
 16 Lottaan))

Opettaja on valinnut yhdeksi tunnilla käsiteltäväksi teemaksi Lotta Svärdin. Luna aloittaa teemaan liittyvän tiedustelukysymyksen esittämisen rivillä 6 osittain opettajan edellisen vuoron päälle. Lunan kysymys on tuotettu muuta ääniympäristöä korkeammalta, mikä saa opettajan keskeyttämään oman puheensa ja kääntämään katseensa Lunaan, joka jatkaa kysymyksensä loppuun rivillä 8. Lunan aloitteellinen tiedustelukysymys saa luokassa aikaan monta reaktiota, sillä opettajan tuottaman jälkijäsenen lisäksi se aktivoi myös muut oppilaat ottamaan osaa keskusteluun. Rivillä 10 Sara tuottaa opettajan vastausta myötäilevän kommentin *ne on kuollu* ja samanaikaisesti Luna esittää opettajan vuoroon (r. 9) sopivan vastaväitteen *onhan* (r. 11). Myös Santeri, joka on aiemmin aiheesta keskusteltaessa painanut päänsä pulpettiin, haastuu nyt mukaan keskusteluun kohottamalla katseensa kohti opettajaa ja tuomalla omaa tietämystään esille kysymysmuotoisella etujäsenellä *eiks se Venäjän se rauhanaika kieltän-* (r. 13). Samalla Luna jatkaa aiemmin esittämänsä vastaväitteen perustelua niin ikään kysymysmuotoisella etujäsenellä *eiks oo semmonen järjestö semmonen* (r. 14). Opettaja reagoi ensin

Santerin vuoroon tuottamalla preferoidun jälkijäsenenen *joo* ja heti perään vastaa Lotan aloitteeseen preferoidulla jälkijäsenellä *on* (r. 15).

Edellä analysoimani katkelma osoittaa, kuinka hedelmällisiä keskusteluja oppilaiden teemaan liittyvät aloitteet voivat parhaimmillaan saada aikaan. Vaikka Luna keskeytti aloitteellaan opettajan vuoron, sai hän vastauksen mieltään askarruttavaan kysymykseen ja aktivoitua jopa pulpettinsa päällä nuokkuneen Santerin mukaan keskusteluun. Samankaltaisia oppilaiden aloitteita esiintyy aineistossani runsaasti, mikä on mielestäni selvä osoitus paitsi oppilaiden mielenkiinnosta käsiteltäviä aihepiirejä kohtaan myös oppilaiden taidosta kyseenalaistaa sekä olla aktiivisia, paikoin kriittisiäkin tiedon konstruujia. Myös se, että oppilaat uskaltavat tuoda teemaan liittyviä tiedustelukysymyksiä, vastaväitteitä sekä omaa tietämystään esille, kertoo luokan ilmapiirin olevan kyllin rohkaiseva ja oppilaide aloitteille avoin.

5.2.2 Oppitunnin käytänteisiin liittyvät aloitteet

Edellisessä luvussa todettiin, että hieman vajaa puolet aineistoni oppitunneilla ilmenneistä aloitteista on sidoksissa oppitunnin teemaan jollakin tavalla. Jäljelle jäävät aloitteet kumpuavat siis joko oppitunnin teemojen ulkopuolelta kuten oppilaiden vapaa-ajasta tai osin teemoihinkin linkittyneistä aiheista eli oppitunnin käytänteistä. Näihin tuntikäytänteisiin liittyviin aloitteisiin luen kuuluvaksi esimerkiksi osan oppilaiden puheessa esiintyvistä korjausaloitteista (*mitä*), kysymykset jotka koskevat esimerkiksi jonkin sanan ääntämystä tai kirjoitusasua (*kirjotetaanko se deellä*) ja toiminnanohjailukommentit, joilla oppilaat pitävät huolen esimerkiksi siitä, että oppitunti päättyy ajallaan (*pietäänkö me välkkä*).

Yhteistä kaikille aineistoni kolmelle oppitunnille on se, että tuntikäytänteisiin liittyvät oppilaiden aloitteet näyttävät aineistossani olevan hyvin yleisiä: vähintään kolmasosa – joillakin oppitunneilla jopa puolet – oppilaiden aloitteista liittyy oppitunnin käytänteisiin. Yhteistä näille aloitteille on lisäksi se, että ne esiintyvät tavallisimmin kysymyslauseen muodossa (*kuunnellaanko biisejä*) ja vaativat useammin opettajan kuin toisen oppilaan reaktiota. Tuntikäytänteitä koskevilla aloitteillaan oppilaat tuovat yleensä esiin ongelmia, jotka ovat heidän oppimisensa esteinä tai jarruttavat oppitunnin agendan noudattamista.

On hyvin yleistä, että opettaja joutuu työssään kohtaamaan hyvin monenlaisia oppitunnin käytänteitä koskevia ongelmia lähes samaan aikaan. Seuraava, aineistoni kolmannen oppitunnin alkupuolelta oleva katkelma havainnollistaa aineistostani yhden tällaisen esimerkin, jossa opettaja on useiden samanaikaisten oppilaiden käytännön ongelmien ympä-

röimänä. Vaikka opettaja pystyykin pääosin hallitsemaan nämä haastavat tilanteet, alla oleva katkelma osoittaa, ettei väärinymmärryksiltäkään puolin ja toisin aina vältytä.

Esimerkki 10

- 1 Sara: ↑aAa:: toi?ko pitää, kirjoittaa. @aaaar haaa@ ((kiljuu katsoessaan opettajan taululle kirjoittamaa tekstiä)) (0.5)
 2
 3 Ope: [juu (.) Mira] ((osoittaa vuoronsa Miralle, jonka vihon löytää pöydältäään ja vie sen Miralle)) (1.0)
 4
 5 Sara: HEI JO?KU. varasti, mun, [vihon.]
 6 Ope: ai? toi?ko pitää, kirjoittaa. (.) sä oot vähä jäljessä ((sanoo Lunalle))
 7 Sara: @hei joku:: varasti mun kynä::n@
 8 Luna: en mää sanonut niin (.) se oli Sara
 9 Sara: ai miTÄ: sanoin
 10 Luna: ettäh °pitiks toi kirjoittaa°
 11 Sara: ↑eiku missä, mun, ↑kynää. ((hätääntyneesti)) (1.0) TOSS' ((löytää kynän vierestään lattialta))
 12
 13 (3.0)
 14 Luna: hei? oi?keesti. (.) ei mu- ei mulla = oo mitää vihkoo mukan´

Katkelma on siis peräisin tiistain oppitunnilta, jonka alussa opettaja on ilmoittanut, että alkajaisiksi tunnilla tehdään hieman vihkomuistiinpanoja. Oppituntia on katkelman tilanteessa kulunut jo kymmenisen minuuttia, ja tuona aikana opettaja on kirjoittanut taululle myös jonkin verran tekstiä, joka oppilaiden olisi jo pitänyt kopioida vihkoihinsa. Sara on kuitenkin keskittynyt tunnin alun ajan lähinnä vieruskaveriensa kanssa keskustelemiseen, minkä takia hän huomaa vasta verraten myöhään taululle kirjoitetun tekstin. Havahtuessaan tilanteeseen Sara tuottaa oppitunnin käytänteitä koskevan aloitteen rivillä 1. Tämä hämmästelykysymyksen luonteinen aloite on tuotettu huomattavasti luokan normaalia ääniympäristöä korkeammalta ja kovempaa, ja sitä säestävät Saran kiljahdukset ja karjahdukset *aaarh haaa*. Samalla vuorolla hän tuo esiin toisenkin oppitunnilla etenemisen estävän ongelman: hänen vihkonsa on kadonnut. Oppitunnilta taltioidulta videolta kuitenkin näkyy, että Saralla on vihko pöydällä.

Myös riviltä 5 selviää, että Saralta onkin vihon sijaan kateissa kynä, sillä hän toistaa ilmoitusluontoisen aloitteensa uudestaan, koska kukaan ei reagoi Saran ensimmäiseen kadonnutta esinettä koskevaan aloitteeseen. Ilmeisesti Saran sanoissa sekaantumisen aiheutti opettajan ja Miran välinen toimintajakso, jossa opettaja palautti Miralle tälle kuuluvan vihon (r. 3–4). Tämä on merkki siitä, että joskus luokassa samanaikaisesti vallitsevat diskursiiviset kentät saattavat sekoittua keskenään; osallistujat pyrkivät koko ajan seuraamaan luokan jul-

kista puhetta, mutta saattavat samanaikaisesti käydä toista keskustelua vieruskavereidensa kanssa.

Vasta palautettuaan Miralle tälle kuuluvan vihon opettaja reagoi Saran edellä esittämään kysymykseen *toiko pitää kirjottaa* toistamalla Saran kysymyksen naljailevaan sävyyn *ai toiko pitää kirjottaa* (r. 6). Samalla hän toteaa tytön olevan hieman jäljessä kirjoittamisessa verrattuna muihin oppilaisiin, ja osoittaa täten paheksuntaa tytön aiempaa toimintaa kohtaan: hänen olisi pitänyt keskittyä vierustovereiden kanssa juttelemisen sijaan vihkomuistiinpanojen tekemiseen. Kommenttinsa opettaja esittää kuitenkin virheellisesti Lunalle, joka istuu Saran vieressä ja joka korjaa pian aloitteen tulleen hänen sijaan Saralta (r. 8). Pian Sara ymmärtää tulleensa nuhdelluksi, minkä takia hän kääntääkin kaiken huomion muka varastettuun kynäänsä, joka löytyy pian lattialta. Samaan aloiteryppäeseen tuo oman tuntikäytänteitä koskevan ongelmansa ilmi myös Luna, joka hetkeä myöhemmin ilmoittaa, ettei hänellä ole vihkoa mukana (r. 14).

Oppilaiden tuntikäytänteitä koskevat aloitteet saattavat olla muodoltaan hyvinkin erilaisia, kuten edellinen esimerkki todistaa. Joskus aloitteet ovat luonteeltaan sellaisia, etteivät ne välttämättä edes kaipaa opettajan tai kenenkään muun huomiota (kuten Saran ilmoitus varastetusta kynästä), sillä oppilaille on paikoin tapana liioitella ongelmiensa vakavuutta ja hakea äänessä olemisellaan huomiota joko opettajalta tai muilta oppilailta. Osa oppilaiden tuntikäytänteitä koskevista ongelmista ratkeakin usein itsestään. Aina opettaja ei myöskään ehdi reagoida kaikkiin oppilaiden aloitteisiin: esimerkiksi Lunan viimeisellä rivillä esiin tuoma aloite puuttuvasta vihosta (r. 14) jää opettajalta huomaamatta, ja niinpä Luna onkin koko oppitunnin ilman vihkoa – hän ei toisin sanoen kirjoita koko tunnin aikana mitään muistiinpanoja ylös. Tässä tapauksessa Lunan aloitteen ”jääminen ilmaan” saattaa olla tytölle jopa eduksi, sillä tavallisesti oppikirjojen ja muiden tarvittavien koulutavaroiden puuttuminen oppitunnilta aiheuttaisi paheksuntaa.

5.2.3 Oppilaiden omiin asioihin liittyvät aloitteet

Osa oppitunneilla käytävästä keskustelusta ja puheensorinasta saattaa liittyä aivan muuhun kuin koulunkäyntiin tai opetuksen sisältöön. Houkutus keskustella vieruskaverin kanssa vapaa-ajan asioista kasvaa entisestään, jos istumapaikat on järjestetty niin, että kukin saa itselä valita oman paikkansa ja täten todennäköisesti istua parhaiden ystäviensä seurassa, kuten aineistoni oppitunneilla. Suurin osa näistä oppilaiden aloitteista ei vaadi lainkaan opettajan reaktiota vaan pikemminkin päinvastoin: oppilaiden keskenään käymät keskustelut eivät yle-

sä ole tarkoitettuja opettajan kuultaviksi, sillä aiheet saattavat käsitellä oppilaille hyvinkin omakohtaisia asioita, ja toisaalta, kaverin kanssa ääneen luvatta jutteleminen on luokkahuoneen vuorovaikutussopimuksen rikkomista. Oppilaat pyrkivätkin varmistamaan, ettei kukaan ylimääräinen kuule heidän keskustelujaan esimerkiksi kuiskaamalla asiansa vieruskaverille, pitämällä kättä suunsa edessä puhuessaan tai vaikkapa kirjoittamalla viestinsä paperilappuselle. Tästä syystä suurin osa oppilaiden henkilökohtaisia asioita ja ongelmia käsittelevistä aloitteista jää tässä tutkimuksessa huoneen kuuluvuuden vuoksi tarkemman analyysin ulkopuolelle.

Tutkimukseni osoittaa, että se, kuinka hyvin oppilaat jaksavat keskittyä varsinaisen opetuksen seuraamiseen, riippuu myös paljolti oppitunnin ajankohdasta. Esimerkiksi maanantain kaksoistunnin ensimmäinen oppitunti oli tiistain oppituntiin verrattuna hyvin muodollinen: aineistoni ensimmäisellä oppitunnilla yksikään nauhalle tallentunut oppilaan aloite ei käsitellyt oppilaiden omia asioita. Sen sijaan tiistaina, iltapäivästä ennen koulun iltamia järjestetty oppitunti oli ilmapiiiriltään huomattavasti vapaampi, mikä näkyi myös oppilaiden aloitteiden sisällöissä: aloitteista noin kolmasosa liittyi oppilaiden vapaa-aikaa käsitteleviin aiheisiin kuten sosiaaliseen mediaan, harrastuksiin, illan menoihin tai jatko-opintoihin. Enemmistö näistä aloitteista esiintyi aivan oppitunnin alussa, mikä sai aikaan sen, että varsinaiseen oppitunnin agendan noudattamiseen luokkahuoneessa päästiin vasta, kun oppituntia oli ehtinyt kulua jo kymmenisen minuuttia.

Yleensä oppilaiden omia asioita käsitteleviä aloitteita esiintyykin juuri oppitunnin alussa tai tehtävien siirtymäkohdissa. Myös tilanteissa, joissa varsinainen opetuskeskustelu muuntuu lähinnä dialogia muistuttavaksi keskusteluksi opettajan ja toisen oppilaan välillä, muut oppilaat saattavat turhautua ja alkaa keskustella omista asioistaan.

Tapa, jolla opettaja näihin aloitteisiin suhtautuu, vaihtelee sen mukaan, missä yhteydessä aloitteita ilmenee ja kuinka kovaan ääneen niiden aikaansaama keskustelu luokassa käydään. Jos aloitteet kumpuavat esiin varsinaisen opetuspuheen ollessa kesken tai toisen oppilaan ollessa äänessä, pyrkii opettaja yleensä tyrehdyttämään keskustelut työrauhapyynnöin. Joissakin tapauksissa opettaja puolestaan ottaa nämä aloitteet luontevaksi osaksi opetuskeskustelua, mikä on osoitus siitä, että opettaja on joko jättänyt tuntisuunnitelmaan varaa oppilaiden aloitteille tai että hän on valmis joustamaan oppitunnin agendan noudattamisessa luomansa tuntisuunnitelman kustannuksella.

Yhteistä näille oppilaiden vapaa-ajan asioita koskeville aloitteille, jotka opettaja ottaa osaksi luokan julkista puhetta, näyttäisi olevan se, että vaikka ne eivät yleensä edistäkään millään tavoin opetettavan asian käsittelyä, tulevat ne oppilaalle mieleen käsiteltävien teemojen pohjalta. Ottamalla nämä aloitteet osaksi opetuskeskustelua opettaja rikastuttanee

opetusdiskurssin sisältöä ja saanee samalla oppilaan tuntemaan itsensä sekä esittämänsä asian tärkeäksi. Seuraavat katkelmat ovat peräisin aineistoni toisen oppitunnin lopusta eli kaksoistunnin jälkimmäiseltä tunnilta, jolloin oppilaiden on jo huomattavasti hankalampi keskittyä opetuspuheen seuraamiseen kuin tunnin alkupuolella. Tämä näkyy muun muassa keskustelun ajautumisena Vänrikki Stoolin tarinoista sivuraiteille. Molemmat oppilaiden aloitteet käsittelevät heidän henkilökohtaisia asioitaan: Saran veljeä koskeva kertomus pääsee osaksi opetuskeskustelua Saran erillisestä pyynnöstä, mutta Henrin isän kertausharjoituksia koskevan aloitteen opettaja poimii osaksi julkista luokkahuonepuhetta vaikka Henrin vuoro esiintyykin osittain opettajan vuoron ollessa vielä kesken.

Esimerkki 11

- 1 Ope: ni?:i. (0.5) ne ois ammattilaisia sit = tavallaan n- (0.5) ja niitä käytettäs
 2 ke:rtaus((tekee käsillään pyöräyttävän liikkeen)) harjotuksissa = [ja
 3 (0.5) niitä niiku ((pyöräyttää kättään ilmassa)) treenattas] (.)
 4 Henri: [>mu?=faija=kävi< kertaush-]
 5 Ope: MITÄ Henri, sano.
 6 Henri: @↓mu isä? kävi ↓kertausharjotuksissa,@ ((ylpeänä)) (.)
 7 Ope: no=olukse tyytyväinef
 8 Henri: (.) ↓JOO silä, oli hirveet. mustelmat täs ((taputtaa rintaansa))
 9 Ope: o?ho. (0.5) ai aseesta ((taputtaa rintaansa))
 10 Henri: °mm°
 11 Aatu: (-)
 12 Henri: >a:mpu tälle< KSH hh ((esittää miten ase potkaisee taaksepäin laute-
 13 tessaan))
 14 Ope: ((hymyilee, katselee ympärilleen))
 15 ((Pojat jatkavat keskustelua aiheesta))
 16 Ope: joo mut ilm'isest'(.). ilm- (0.5) ilmeisesti tän syks- (- -) no entäs tyttö-
 17 jen armeija (.) (- - -)

Esimerkissä 11 keskustelu on jo ajautunut oppilaiden ajamaan suuntaan eli siihen, pitäisikö Suomessa olla nykyisen armeijan sijasta palkka-armeija. Riveillä 1–2 opettaja puhuu palkka-armeijan mahdollisesti mukanaan tuomista muutoksista ja siitä, kuinka ainoastaan ammat-
 tisoilaita kutsuttaisiin kertausharjoituksiin. Henri poimii opettajan puheesta itselleen merki-
 tykselliseen aiheeseen liittyvän käsitteen *kertausharjoitukset*, ja tuo ilmi siihen liittyvän aloit-
 teen (r. 4). Henrin varsinainen aloite esiintyy päällekkäin opettajan edellisen vuoron kanssa,
 mutta tästä huolimatta opettaja tekee tilaa Henrin aloitteelle lopettamalla oman vuoronsa ja
 kysymällä, mitä Henrin aloite koski (r. 5).

Henri on ilmeisen tyytyväinen saamastaan huomiosta, sillä hän toistaa oman vuoronsa muuttaen äänenlaatuaan ylpeämmäksi. Painotus on sanassa *isä*, mikä kertoo siitä, että Henri kokee nimenomaan oman isänsä kertausharjoituksissa käymisen kertomisen arvoisena asiana. Opettaja huomioi Henrin innostuneisuuden, ja rohkeneekin tästä syystä esittää Henrille vielä muutaman lisäkysymyksen aiheeseen liittyen. Tämä Henrin aloitteesta syntynyt sekvenssi jatkuu vielä muutaman sekunnin poikien välisenä jutteluna, mutta riveillä 16–17 opettaja aloittaa uuden topiikin koskien tyttöjen armeijaa.

Edellä esittelemäni Henrin aloite poiki luokkahuonekeskusteluun lisää samankaltaisia aloitteita, joista esimerkkinä on muutamaa minuuttia Henrin puheenvuoroa myöhemmin oppitunnilla esiintynyt tilanne (esimerkki 12). Henrin aloitteen jälkeen opettaja on kuljettanut keskustelun naisten armeijassa käymisen kautta takaisin keskustelun päälinjaan: siihen, pitäisikö armeijan olla Suomessa pakollinen vai vapaaehtoinen. Opettaja tiedustelee oppilaiden mielipidettä asiaan järjestyksessä, kultakin vuorollaan, ja tekee kierroksen lopuksi yhteenvedon siitä, mikä oli luokan vallitseva mielipide kyseisestä asiasta. Luontevassa puhujanvaihdoskohdassa Sara tuottaa vokatiivin *ope* (r. 1) ja nostaa samalla kätensä ylös puheenvuoron pyytämisen merkiksi.

Esimerkki 12

- | | | |
|----|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Sara: | ↑ <i>ope</i> ((nostaa samalla kätensä ylös)) |
| 2 | Henri ym: | [[((puhuvat armeijasta))]] |
| 3 | Ope: | NII (0.5) ku osa kuitenkin menee (– –) ja [osa (– –)] ((reagoi Henrin ja tämän ympärillä istuvien poikien puheeseen)) |
| 4 | | |
| 5 | Sara: | [<i>opee</i>] ((pitää edelleen kättään ilmassa)) = |
| 6 | Ope: | Sara [((huitaisee kädellään Saraan päin))] |
| 7 | Sara: | [° <i>mu veli:</i>] (.) o = armeijas-° = |
| 8 | Ope: | <i>okei</i> (.) mitä se kerto siitäh |
| 9 | Sara: | ↑no kaikkee, |
| 10 | Ope: | onks=se viih?tynty |
| 11 | Sara: | jo?o. °siis varmaa[nkin]° |
| 12 | Ope: | [<i>kuunnellaan HEI</i> (.) Sara kertoo >meille vähän vel- |
| 13 | | jes-< <i>EI</i> - Elsa ((Elsa puhuu päälle)) |
| 14 | Elsa: | nii |
| 15 | Ope: | (0.5) NII, että, onks se tyytyväinen (.) onks se saanu hyvää koulutusta |
| 16 | | onks siel hyvät safkat onko: hm ((vetää päätään taaksepäin)) |

Koska opettajan huomio on muualla (r. 3), joutuu Sara toistamaan vokatiivinsa tällä kertaa painokkaampana ja lausuman viimeistä tavua venyttäen. Rivillä 6 opettaja vihdoin rekisteröi Saran puheenvuoropyynnön ja antaa Saralle luvan tuoda aloitteensa osaksi luokan julkista

puhetta nimeämällä Saran seuraavaksi puhujaksi sekä vahvistamalla tätä yksilöityä vuoron-siirtoa kädenheilautuksella. Puheenvuoron pyytämisen muodostaman esisekvenssin jälkeen Sara pääsee jakamaan opettajan ja muun luokan kanssa tiedon siitä, että hänen veljensä on parhaillaan armeijassa. Siirtymäpartikkelilla *okei* opettaja kuittaa Saran kommentin hyväksytyksi ja jatkaa Saran aloittamaa topiikkaa esittämällä tälle lisäkysymyksen *mitä se kerto siitäh* (r. 8). Opettaja kokeekin Saran aloitteen niin tärkeäksi, että keskeyttää luokassa samanaikaisesti vellovan keskustelun tuottamalla kehotukseksi luokiteltavan passiivisen deklaratiiivin *kuunnellaan* ja vahvistaa kehotustaan vielä huomionkohdistimella *HEI* (r. 12).

Edellä esiin nostamani katkelmat ovat esimerkkinä siitä, kuinka oppilaan henkilökohtaisia asioita koskevat aloitteet saattavat päätyä luontevaksi osaksi varsinaista opetuskeskustelua. Koska opettaja näyttäisi reagoivan herkästi oppilaiden henkilökohtaisia asioita koskeviin aloitteisiin, saattaa vaikuttaa siltä, että oppilailla olisi valta ohjalla opetusdiskurssia haluamallaan tavalla oppituntien aikana. Näin ei kuitenkaan ole, sillä kuten edellisistä esimerkeistäkin käy ilmi, opettajalla on edelleen valta päättää, ottaako hän oppilaiden aloitteet tarkempaan käsittelyyn vai kuittaako hän ne esimerkiksi työrauhapyyntöin. Hyväksytyään oppilaiden aloitteet osaksi julkista keskustelua opettaja ottaa jälleen institutionaaliselle asemalleen ominaisen kyselijän roolin, ja ryhtyy täten ajamaan oppilaan aloitteesta syntynyttä keskustelua haluamaansa suuntaan.

5.3 Oppilaiden aloitteiden funktiot

5.3.1 Kannanotto

Samanmieliset kannanotot

Samanmielisillä kannanotoillaan oppilaat osoittavat hyväksyntää toisen puhujan edellä lausumaa vuoroa kohtaan ja vahvistavat jo luokassa esille tullutta näkemystä omalla mielipiteellään. Suurin osa aineistossani esiintyvistä oppilaiden samanmielisistä kannanotoista liittyy toisen oppilaan vuoroon: oppilailla näyttäisikin olevan tapana kannustaa useammin toista oppilasta kuin opettajaa. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on aiemmin saanut muun muassa Karvonen (2007: 134), jonka tutkimilla oppitunneilla esiintyvistä oppilaiden kannanotoista kaikki lukuun ottamatta yhtä aloitetta osoittivat myötämielisyyttä toisen oppilaan vuoron sisältöä kohtaan. Yleisesti ottaen samanmielisyyttä osoittavia oppilaiden kannanottoja esiintyy-

kin aineistossani melko paljon, mikä on osoitus siitä, että luokan ilmapiiri on tunnelmaltaan pääosin rohkaiseva ja muita kannustava.

Yleinen tapa samanmielisyyden osoittamisessa näyttäisi aineistoni oppitunneilla olevan myötämielisyyttä osoittavan partikkelin (*nii, joo, noni*) käyttäminen samanmielisen kannanoton alussa ja vahvistavan lisämääreen esittäminen vuoron lopussa. Kaikki alla olevat katkelmat ovat peräisin aineistoni toiselta oppitunnilta. Opettaja kyselee tavanomaista vuoroteltutekniikkaansa käyttäen jokaiselta tytöltä vuorollaan mielipidettä siihen, päästäisivätkö he poikaystävänsä rintamalle sodan syttyessä. Vaikka opettaja kyselee oppilaiden mielipidettä kultakin vuorollaan, voivat oppilaat tuoda oma-aloitteisesti oman äänensä kuuluviin myös silloin kun heillä ei varsinaisesti ole vuoroa. Samanmielisyyden osoittamiseen oppilaat eivät erikseen pyydä opettajalta lupaa viittaamalla, vaan tuovat näkemyksensä julki yleisimmin itsevalintana.

Esimerkissä 13 ensimmäisen samanmielisyyttä osoittavan kannanottonsa tuo julki Lotta (r. 5), joka aloittaa vuoronsa osittain opettajan arvion (r. 4) päälle. Vuorollaan Lotta vahvistaa Saran mielipidettä perustelemalla, miksi miesten pitäisi osallistua sotaan. Saran dialogipartikkelilla *nii* alkavan vuoron (r. 6) voi puolestaan katsoa vahvistavan Lotan edellistä vuoroa. Tyttöjen samanmielisyyttä korostaa vielä Lotan rivillä 8 tuottama kannanotto, jossa dialogipartikkeli *nii* vahvistaa edelleen samanmielisyyttä Saran puheenvuoron kanssa ja liittää puheenvuoron samalla osaksi muita, edellä lausuttuja vuoroja.

Esimerkki 13

- | | | |
|---|--------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | mutta HEI shh (.) no Sara |
| 2 | | (0.5) |
| 3 | Sara: | ↑joo. (.) |
| 4 | Ope: | ↑sotaa [vaa. |
| 5 | Lotta: | [koska (.) SILLon ei oo <u>tosi</u> :mies jos <u>pel</u> ,[kää. |
| 6 | Sara: | [nii ja (.) voi niiku [(- -) |
| 7 | Ope: | [£↑ei ku?kaan, voi, enää sanoo. = ettei menis ku puhutte tollasia£ hehe |
| 8 | Lotta: | nii = ne o <u>lurjuksia</u> |

Samanmielisyyttä osoittavien kommenttien jälkeen on myös tavanomaista, että saatuaan vahvistusta omalle mielipiteelleen muualta oppilas innostuu jatkamaan keskustelua samasta topiikista joko toistamalla edellisen vuoronsa sisällön hieman eri muodossa tai jatkamalla aihetta eteenpäin. Näin tekevät edellä esitellyssä esimerkissä 13 Sara (r. 6) ja alla olevassa esimerkissä 14 Mira (r. 6) sekä esimerkissä 15 Luna (r. 4 & 6).

Esimerkki 14

- 1 Ope: ((katsoo hymyillen Ninniin)) sittee:J = ↑Mira.
 2 Mira: no emmää? ainakaa, päästäis.
 3 Ope: ↑ET, pääs[täs
 4 Aatu: [>NONI?< (.) siin o asiapuhetta.
 5 Ope: hehe
 6 Mira: eMMÄÄ, haluis. että se (.) kuolee °sinne°

Esimerkki 15

- 1 Luna: ↑mum = mielestä Suomi on liikaa turvautunu siihen että (.) ei
 2 °↓kuitenkaa tuu enää sotaa nii sitte ne [kaikki ottaa ne-°]
 3 Lotta: [↑JOO mua är?syt.tää,] kans
 4 Luna: [°mut ky- se (- -)°
 5 Sara: mi[TÄ JÄR?kee.]
 6 Luna: ei OO MI?tää. kurii Suomessa
 7 Ope: ei oo mitää kuria niinkö

Erimieliset kannanotot

Oppilaiden erimielisiä kannanottoja esiintyy aineistossani hieman vähemmän kuin samannielisyyttä osoittavia kannanottoja, mutta silti niidenkin osuus kaikista aineistossa esiintyvistä oppilaiden aloitteista on melko suuri. Yhteistä näille oppilaiden aloitteellisille erimielisille kannanotoille on se, että ne näyttävät motivoituvan huomattavasti useammin opettajan kuin toisen oppilaan vuoroista. Tämä saattaa osaltaan johtua siitä, että oppilaat pyrkivät pitämään yllä positiivista luokkahenkeä: oppilaat mieltävät olevansa samalla puolella mieluummin toisen oppilaan kuin opettajan kanssa. Poikkeuksena tästä vastakkainasettelusta ovat erimieliset kommentit, joita ilmenee aineistoni tyttö- ja poikaoppilaiden välillä. Sukupuolten välisiä erimielisyyksiä ei siis pelätä tuoda luokkahuoneessakaan ilmi.

Vaikka oppilaat rohkenevatkin osoittaa erimielisyyttä opettajan puheenvuoroja kohtaan, eivät he yleensä tee sitä kovinkaan vahvoin ilmauksin vaan mieluummin tasoittelevat erimielistä kannanottoaan eri keinoin. Yksi tapa lieventää omaa erimielistä kannanottoa ovat vuoronalkuiset empimisäänteet, joita Lotta käyttää alla olevassa esimerkissä 16 *tai siis ei emmää* (r. 4). Tässä tapauksessa kyseessä on tilanne, jossa Lotta korjaa edellisen lausumansa sisältöä, jonka opettaja on ymmärtänyt väärin. Lotan erimielistä kannanottoa voidaankin kutsua siis korjausaloitteeksi.

Esimerkki 16

- 1 Ope: HE:i (0.4) Lotta >sano justiin että henkilökohtasesti< se ei jaa tämän
 2 (0.5) tarinan (0.5) uskon (.) käsitystä (.) joka on ihan (0.5) ihan ↑okei.
 3 (.) sanoo (1.0) °muille°
 4 Lotta: tai siis ei- emmää millää tavalla sano ettei Jumalaa oo (– –)
 5 Ope: niiku elämässä yleensä.
 6 Lotta: no NII et se <ai:na ohjaa> ((näyttää käsillään kuin joku ohjaisi))
 7 Ope: JOo. ((kääntyy Lotasta pois päin))

Toinen oppilaiden suosima tapa on pukea erimielisyyttä osoittava kannanotto kysymyksen muotoon, jolloin opettajalle jää mahdollisuus päättää, hyväksyykö hän oppilaan erimielisen kommentin vai pitäytyykö omassa kannassaan. Tästä esimerkkinä on puolestaan Lunan tuottama vuoro alla olevassa esimerkissä 17 rivillä 3. Opettaja on soittanut luokalle Porilaisten marssin ja luokassa on meneillään keskustelu siitä, minkälaisissa tilaisuuksissa ja tapahtumissa kyseistä kappaletta soitetaan. Opettajan mielestä Porilaisten marssia soitetaan esimerkiksi jääkiekko-otteluissa (r. 1). Lunan mielestä jääkiekko-otteluissa soi kuitenkin Maamme-laulu, minkä takia hän uskaltaa varovaisesti kysymysmuotoisella korjausaloitteellaan (r. 3) osoittaa erimielisyyttään opettajan kommenttia kohtaan. Opettaja pitäytyy kuitenkin edelleen kannassaan ja vastaa Lunan aloitteeseen tuottamalla preferoimattoman jälkijäsenen *kyllä voi Porilaisten marssia* (r. 4) ja hakee vielä omalle kannalleen hyväksyntää muiden oppilaiden joukosta, tässä tapauksessa Miskalta. Miska kuitenkin tukee erimielisellä vastauksellaan Lunaa, joka tirskahtaa ja luo merkitsevän katseen vieruskaveriinsa Saraan (r. 7) saadessaan vahvistuksen sille, että todennäköisimmin väärässä olikin opettaja kuin Luna. Opettaja pyrkii silti tilanteessa suojelemaan vielä omia kasvojaan, minkä takia hän koittaa pitäytyä kannassaan viimeiseen asti (r. 8–9) ennen kuin kääntää keskustelun koskemaan kyseisen kappaleen sisältöä.

Esimerkki 17

- 1 Ope: ja esimerkiks ku >jääkiekkjoukkue voittaa< (0.5) ta:i (.) sitä
 2 kyll[ä? harvoin tapahtuu.]
 3 Luna: [eiks = se oo] Maamme-laulu sillo
 4 Ope: kyllä (.) voi >Porilaisten marssia< (0.5) vai mi?tä. Miska.
 5 Miska: ((painokkaasti)) no en = oo kyllä ↑koskaan kuulu Pori:laisten marssia
 6 ↓jääkiekko-[ottelussa]
 7 Luna: [((tirskahtaa ja luo merkitsevän katseen Saraan))]

- 8 Ope: ((hymyilee)) [HEEI (.) mu] = mielestä sillon ku Suomi voitti jääkiekon
 9 >maailmanmestaruuden< niin sillon s- (-) soi kyllä Porilaisten marssi
 10 ((viittaa vuoden 1995 MM-kultaan))

Vaikka oppilaat pyrkivätkin yleensä pehmentelemään erimielisiä kannanottojaan, niistä huomaa yleensä heti, etteivät he ole samaa mieltä edellä esitetyn toimintalinjan kanssa. Kuten yllä olevista esimerkeistä on käynyt ilmi, erimielisyyttä oppilaat osoittavat esimerkiksi vuoronalkuisilla empimisäänteillä tai asenteenvaihdosta ilmaisevilla partikkeliyhtymillä *eiks, ei ku*. Myös dialogipartikkelin *no* yhdistyminen *mutta*-konnektoriin on tyypillinen tapa aloittaa erimielinen kannanotto vierusparin tunnusmerkkisenä jälkijäsenenä (Karvonen 2007: 129 Sorjosta 1989b: 173 mukailten). Näin alla olevassa esimerkissä 18 Sara (r. 7) tuo ilmi opettajan kannasta poikkeavan mielipiteensä. Tämäkin esimerkki osoittaa lisäksi sen, miten opettajalla on tapana suhtautua näihin oppilaiden erimielisiin kommentteihin. Usein opettaja hakee tilanteissa tukea muilta oppilailta kuten edellisessä esimerkissä 17 Miskalta (r. 4) ja alla olevassa esimerkissä 18 Lunalta (r. 10). Opettaja jää kantansa kanssa kuitenkin yleensä yksin, sillä oppilaat näyttävät asettuvan mieluummin luokkatovereidensa kuin opettajan puolelle. Kasvojen ja ammatillisen asemansa suojaamiseksi opettaja silti harvoin myöntää olevansa väärässä, vaan vaihtaa mieluummin puheenaihetta ja kuljettaa keskustelun pois omalta epämuaka- vuusalueeltaan, kuten alla olevan esimerkin rivillä 13.

Esimerkki 18

- 1 Ope: no entäs? tuo, sitte että yö = tuhattähtinen. (2.0)
 2 ((Luokka hälyisee))
 3 Ope: £no:£ he miettikää sitä et onks Suomen yläpuolel- vaan ↓niitä ↓tähtiä
 4 Aatu: no ei todellakaan [täällähän on kaikista vähiten]
 5 Ope: [ei puoliakaan joka puolella.] hei? menkää eteläme-
 6 relle siellä vasta niitä tähtiä [°on°
 7 Sara: [no mutta? eihän,] toi. nyt kerro et täällä
 8 pelkästään on täh[tiä
 9 Ope: [no = eei mut tavallaan se niiku kuitenkin >niiku sä
 10 sanoit< ((osoittaa sormella Lunaa)) (.) ylimainostaa ↓vähäse (.) mutta
 11 hei
 12 Elsa: [°kohdistaa sen muka Suomeen°]
 13 Ope: >mutta hei tiiättekö< mihi aikakautee tää lii?ttyy tää runo.

5.3.2 Kysymys

Tiedustelukysymykset

Noin kolmasosa kaikista aineistossani ilmenneistä oppilaiden aloitteista on kysymyksiä. Suurin osa näistä kysymyksistä sijoittuu opettajan vuoron jälkeen. Toisin kuin opettajalla, oppilailla ei ole tapana esittää oppitunnin aikana lainkaan epäaitoja kysymyksiä, joihin oppilas itse tietäisi etukäteen vastauksen. Oppilaiden kysymykset ovat siis niin sanottuja aitoja kysymyksiä, joiden motiivina on tuottaa kysyjälle puuttuva tieto tai varmistus kysyjää epäilyttävään asiaan. Suurin osa oppilaiden aloitteellisista kysymyslauseista on tiedustelukysymyksiä, joiksi luen Keravuoren (1988: 125–137) tutkimuksessaan käyttämää jakoa mukaillen tapaukset, joissa oppilas tiedustelee esimerkiksi tuntikäytänteisiin liittyvää asiaa tai oppimisprosessia koskevia ongelmia.

Kysymys- eli interrogatiivilauseet jaetaan muodollisesti hakukysymyksiin ja vaihtoehtokysymyksiin. Hakukysymykset, jotka tunnistaa siitä, että ne alkavat interrogatiivipronominilla kuten kysymyksessä *mitä tehään*, näyttävät aineistoni perusteella olevan oppilaiden aloitteellisten kysymysten joukossa yleisempiä kuin vaihtoehtokysymykset, jotka tunnistaa esimerkiksi lauseenalkuiseen sanaan liitetystä kO-partikkelista *toiko pitää kirjottaa*. Vähemmistö oppilaiden kysymyksistä on puolestaan niin sanottuja partikkelikysymyksiä, joissa lauseen kysyvyyden tunnistaa ainoastaan lauseen alussa sijaitsevasta entä-partikkelista *entäs nää rengastetut* tai lauseen lopussa sijaitsevasta vai-partikkelista *ai ei vai*. (VISK § 888; § 1679.)

Käytänteisiin liittyviä oppilaiden tavallisia tiedustelukysymyksiä ovat esimerkiksi kysymykset, joilla oppilaat tiedustelevat opettajalta oppitunnin kulkuun liittyviä asioita tai tarvitsevat tarkennusta siihen, mitä opettaja edeltävällä vuorollaan on kysynyt. Oppitunnin teemoja käsittelevät oppilaiden kysymykset kirpoavat puolestaan yleisimmin opetettavista asioista, joihin oppilaat kokevat tarvitsevansa tai haluavansa lisää tietoa. Tutkimustuloksissa on jonkin verran eroja siinä, kumpaan aihepiiriin oppilaiden kysymykset useimmiten liittyvät. Esimerkiksi Karvosen (2007) tutkimuksessaan tarkastelemista oppitunneista toisella, filosofian tunnilla, esiintyi lähes pelkästään tunnin teemaan sidoksissa olevia kysymyksiä ja toisella, psykologian oppitunnilla, kaikki kysymykset yhtä lukuun ottamatta liittyivät puolestaan tuntikäytänteisiin. Keravuoren (1988) saamien tutkimustulosten mukaan yleisempää oli, että oppilaiden kysymykset koskivat oppituntikäytänteitä.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden tiedustelukysymykset jakautuivat melko tasaisesti oppitunnin teemaa ja oppitunnin käytänteitä koskeviksi. Oppituntikohtaisia eroja oli toki

jonkin verran: maanantain ensimmäisellä oppitunnilla suurin osa kysymyksistä motivoitui tuntikäytänteistä kun taas tiistain oppitunnilla suurin osa kysymyksistä kirposi oppitunnin teemoista. Kysymyksiä, joilla oppilas osoittaa puheen kuulemisessa, tuottamisessa tai ymmärtämisessä olevan ongelmia, voidaan kutsua korjausaloitteiksi eli tarkistuskysymyksiksi – niiden avulla on siis tarkoitus tarkistaa, mitä puhuja on edellisellä vuorollaan sanonut (VISK: § 1211). Vastaukseksi riittää tällöin pääsääntöisesti pelkkä minimivastaus: se että opettaja toistaa asian, jota oppilas ei ole kunnolla kuullut tai ymmärtänyt (Karvonen 2007: 131). Tästä on esimerkkinä ensimmäiseltä oppitunnilta oleva katkelma, jossa Miskan hakukysymys (r. 7) aloittaa korjaussekvenssin.

Esimerkki 19

- | | | |
|---|--------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | ↑JO::O. (0.5) tota mä en it- = oo <u>tullu</u> ees aja:telleeks (.) >totta = kai = |
| 2 | | siis täs on se ajatus että< (0.5) et suomen kieli on hyvä< ja >mu- mu- |
| 3 | | muut< kielet huonoja. (0.5) vo:is aja:tella <u>niin</u> ? (.) mut sit jos >ajatellaa |
| 4 | | vaikkapa et< <u>oke</u> :i (.) suomalaiset lähti ruo?tsiin. (.) kuuskyt↓lullah? |
| 5 | | (.) ja <u>siellä</u> ne kuuli <u>karkeita sanoja</u> ruotsalaisilta niitä ↓kohtaan (1.5) |
| 6 | | n´ s´ FINNjäv 1 (1.0) mitä, tarkot[taa, = |
| 7 | Miska: | [mikä? |
| 8 | Ope: | (.) <u>finnjävel</u> (.) |

Tarkastelin aiemmin saman esimerkin pohjalta oppilaan tapaa saada puheenvuoro luokkahuoneessa yksilöimättömän vuoronsiirron jälkeen, mutta keskityn tässä yhteydessä näyttämään, miten oppilaiden tiedustelukysymyksiksi luettavat korjausaloitteet tyypillisesti luokkahuonepuheessa esiintyvät. Katkelmassa opettaja on siis juuri soittanut luokalle Zacharias Topeliuksen Oma maani -nimisen kappaleen ja käy oppilaiden kanssa läpi laulun sanastoa sekä yksittäisten sanojen merkityksiä. Opettaja on poiminut joukosta ruotsalaisen käsitteen *finnjävel*, jonka merkitystä hän tiedustelee koko luokalta yksilöimättä seuraavaa puhujaa. Rivin 2 hakukysymyksellään Miska kuitenkin tuo aloittamassaan välisekvenssissä ilmi, ettei hän ole kuullut opettajan tiedustelukysymystä kyllin hyvin. Korjausaloitteensa esittämiseen Miska ei pyydä lainkaan opettajalta lupaa, vaan tuo tiedustelukysymyksensä esille itsevalintana. Oman ongelman selvittämistä koskevat kysymykset nousevatkin oppitunnilla usein esiin itsevalintana edellyttäen sitä, ettei opettajan tehtävänanto tai opetuspuhe ole kesken (Joutseno 2007: 188). Opettaja reagoi Miskan viittaamattomaan vuoroon tuottamalla preferoidun jälkijäsenen heti Miskan vuoron perään. Vastaukseksi siis riittää, että opettaja toistaa pyydetyn sanan uu-

destaan, minkä jälkeen opettajan rivillä 6 aloittama kysymyssekvenssi saadaan onnistuneesti päätökseen.

Kuten edellinen esimerkki havainnollistaa, oppilaat tarvitsevat usein opettajalta tarkennusta edellä sanottuun, jotta he osaavat toimia tilanteessa oikein tai vastata kysymyksen opettajan odottamalla tavalla. Luokkahuoneessa on nimittäin hyvin tavallista, että opettajan kirjoittaessa taululle, etsiessä pöydältä tarvittavia papereita tai keskittyessä vaikkapa vuoropuheluun vain tietyn oppilaan kanssa, muut oppilaat keskittyvät omiin asioihinsa: juttelemaan vierustovereidensa kanssa tai piirustelemaan vihkoihinsa. Yleensä oppilaat havahtuvat puuhistaan vasta, kun opettajan puhe lakkaa ja luokkahuoneeseen laskeutuu hiljaisuus tai silloin kun huomaavat vastausvuoronsa lähestyvän ennalta sovittua vuorottelutekniikkaa käytettäessä. Viimeksi mainitusta tilanteesta on esimerkkinä alla oleva katkelma toisen oppitunnin loppupuolelta. Opettaja kysyy oppilailta mielipiteitä asevelvollisuuden pakollisuuteen liittyen, ja vasta oman vastausvuoronsa lähestyessä Miisa havahtuu esittämään tiedustelukysymykseksi luettavan korjausaloitteen (r. 8) *ai mitä pitäskö*, johon opettaja reagoi luontevasti preferredulla jälkijäsenellä (r. 9) ja jatkaa kierrosta eteenpäin.

Esimerkki 20

- | | | |
|----|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | NYT otetaan >nopee, kierros.< (.) <u>k</u> yllä, tai e:i. (0.5) ↑pitäskö olla pakollinen. v- kaikki?lle (0.5) pakoll'nen >asevelvollisuus< (.) muuttaa. |
| 2 | | ↓vapaaehtoseks ((osoittaa sormellaan Lottaa)) °siis Lotta° = |
| 3 | Lotta: | e:i (0.5) ((opettaja osoittaa sormellaan Saraa)) |
| 4 | Sara: | ei (0.4) ((opettaja osoittaa sormellaan Lunaa)) |
| 5 | Luna: | ei= <u>tosiaan</u> . |
| 6 | | ((viisi riviä poistettu)) |
| 7 | Miisa: | ai: mitä? pitäskö . |
| 8 | Ope: | (0.4) >pitäskö se muuttaa vapaaehtoseks< (.) pakollinen ((osoittaa Sakua, joka ei sano mitään)) |
| 9 | | |
| 10 | | |

Edellisessä esimerkissä opettajan nopea reagoiminen Miisan korjausaloitteeseen opettajan silti keskeyttämättä varsinaista kyselykierrosta osoittaa, että opettaja pystyy vastailemaan oppilaiden korjausaloitteisiin jäsennellysti agendan noudattamisen lomassa. Tämä havainto tukee myös Vepsäläisen (2007) saamia tutkimustuloksia siitä, että moninaisista oppilaiden aloitteista huolimatta opettaja hallitsee opetustilannetta ja pystyy päättämään, mihin oppilaiden aloitteisiin hän reagoi ja missä vaiheessa opetuskeskustelua reagointi tapahtuu. Usein reagoiminen oppilaiden korjausaloitteisiin on jopa välttämätöntä oppitunnin agendassa eteenpäin pääsemisen kannalta, ja mitä nopeammin opettaja näihin aloitteisiin vastaa, sitä jouhevammin varsi-

naiseen agendaan päästään jälleen käsiksi. Korjausaloitteiden lisäksi opettaja joutuu käsittelemään tunnin aikana myös monia muita kysymyksiä, joita oppilaat kukin vuorollaan esittävät. Osa kysymyksistä saa alkunsa tunnilla käsiteltävistä teemoista. Tästä esimerkkinä on kaksi ensimmäiseltä oppitunnilta peräisin olevaa katkelmaa, joissa oppilas keskeyttää opetuspuheen omalla tiedustelukysymyksellään.

Esimerkki 21

- 1 Ope: mutta = hei tiiättekö? mihi, aikakautee. tää, liittyy tää runo. (0.4) siihe
 2 aikakautee ku Suomea ei vielä edes ollu (0.5) meil = ei ollu rajoja meil
 3 ei ollu Suome´ me = oltii? osa. Venäjä siihe aikaa
 4 Elsa: no vielä? ↓parem[paa
 5 Ope: [totta = kai me haluttii [(.)
 6 Luna: onks tää joku unelmakuva °Suomesta.°
 7 Ope: no ↑JOO:. me haluttiin hehkuttaa et tää on meille paras paikka ja (1.0)
 8 et älkää lähtekö täältä mihinkään. (– – –)

Esimerkki 22

- 1 (.)
 2 Sara: >olinKO,< mä, ONgelma,nuori.
 3 (1.5)
 4 Ope: ↑NO = jaa:?:? >on = ne< (.) sillä tavalla °on° et ne karkaa [sieltä]
 5 Luna: [MIInkä], ikäsiä nuo (.) ↓on
 6 Ope: ne on tässä teidän ikäsiä. (.) kolme neljätoista ↓vuotiaita JAA sit? tarvii-
 7 taa, vielä:, (0.4) äiti ja isä.

Ensimmäisessä esimerkissä 21 opettajan puheessa (r. 5) ilmenee lyhyt, alle 0.2 sekunnin mikrotauko, jonka aikana Luna ehtii esittää Topeliuksen Oma maani -nimisestä runosta sen sanomaa koskevan vaihtoehtokysymyksen *onks tää joku unelmakuva Suomesta* (r. 6). Opettajan hieman epäröiden tuottama, laskevaan intonaatioon päättyvä jälkijäsen *no joo* (r. 7) osoittaa, että Lunan tarjoama havainto on jossakin määrin ongelmallinen. Opettaja ei silti suoraan osoita vastausta vääräksi, vaan myötäilee Lunan havaintoa ja täsmentää sitä omalla vuorollaan (r. 7–8). Hyvin samantapaisen vastauksen opettaja antaa esimerkissä 22 Saran vaihtoehtokysymykseen (r. 2), joka koskee Saran roolia opettajan oppilaille jakamassa vuoropuhelussa. Tästäkin tilanteesta opettaja suojelee vastauksellaan (r. 4) oppilaan kasvoja ja saa hieman kiertelemällä oppilaan havainnon vaikuttamaan todenmukaiselta. Samaan katkelmaan sisältyy myös Lunan hakukysymys (r. 5), jonka Luna esittää osittain opettajan puheen päälle. Ammattitaitoisesti opettaja vastaa nopeasti Lunan kysymykseen ja palaa jälleen varsinaisen agendan noudattamiseen.

Hämmästelykysymykset

Oppilaiden aloitteellisten hämmästelykysymysten tarkoituksena on usein ihmetellä jotakin, josta on edellä käyty keskustelua. Hämmästelykysymykset nousevatkin aineistossani yleensä tilanteissa, joissa oppilas on saanut jonkin asiantilan tietoonsa, mutta ei halua uskoa sitä todeksi ilman opettajan tai toisen oppilaan vakuutteluja. Hämmästelykysymyksiin liittyy siis aina affektiivinen, tunnepitoinen, sävy (Hakulinen & Karlsson 1988: 287). Määrällisesti hämmästelykysymyksiä esiintyy aineistossani hieman vähemmän kuin tuntikäytänteitä tai teemoja koskevia tiedustelukysymyksiä.

Suurin osa näistä hämmästelykysymyksistä on muodoltaan partikkelikysymyksiä, josta esimerkkinä on alla oleva katkelma 23 aineistoni kolmannelta oppitunnilta. Opettaja on puheenvuorollaan (r. 1–3) poikennut hieman tunnin varsinaisesta teemasta johdateltuaan keskustelun Lotta Svärdistä ja tämän myymästä alkoholista englantilaisiin sotilaisiin ja heidän amfetamiinin käyttöönsä. Rivillä 6 Luna esittää hämmästelykysymyksen, joka koskee opettajan ensimmäisen puheenvuoron (r. 1–3) ja edellisen puheenvuoron (r. 5) sisältöä. Varsinainen jälkijäsen tähän Lunan hämmästelevään kysymykseen jää puuttumaan, mutta tässä tapauksessa opettajan viimeisen vuoron sisältö (r. 7) vahvistanee Lunan hämmästelyn aiheen todeksi.

Esimerkki 23

- | | | |
|---|--------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | em-joo. ja amfetamiinia? (.) ettekö? oo lukenu ku (.) englantilaiset pu- |
| 2 | | dotti oman, <u>helikopterinsa</u> . (.) ↓amfetamiinipölyssä (0.5) tossa muuta- |
| 3 | | ma vuos sitte. (2.0) |
| 4 | Miska: | mitä? se tarkot- (-) pro- (-) |
| 5 | Ope: | ↑joo? joo. (.) ↑oman helikopterinsa. ampuivat ↓[ala:s] (.) |
| 6 | Luna: | [ai ampu] |
| 7 | Ope: | olivat (.) ottaneet (.) vähä liikaa. rohkaisevaa <u>amfetamiinia</u> |

Seuraavassa esimerkissä opettajan luokassa kierrättämä tuohivirsu herättää oppilaiden keskuudessa hämmennystä. Ennen katkelman tilannetta oppilaat ovat sovitelleet tuohivirsua jalkaansa ja ihmetelleet sen epämuodostuneisuutta. Tuohivirsu on juuri ehtinyt kiertää kaikilla oppilailla ja palautua opettajalle, kun Luna lausuu tuohivirsujen käyttöä koskevan hämmästelykysymyksen rivillä 4. Lunan aloitetta seuraava opettajan vuoro (r. 6) ei kuitenkaan sovi jälkijäseneksi Lunan kysymykseen vaan on jatkoa opettajan edelliselle vuorolle (r. 1–3). Siksi Luna joutuukin muotoilemaan hämmästelykysymyksensä uudelleen (r. 8). Toinen Lunan hämmästelykysymys esiintyy alla olevassa katkelmassa puolestaan rivillä 15. Koska Luna

tuottaa kysymyksensä opettajan vuoron päälle, joutuu hän jälleen toistamaan kysymyksensä ennen kuin opettaja ehtii reagoida siihen.

Esimerkki 24

- 1 Ope: £hh£ mä luulen et = se = on menettäny ehkä muotoaan ja sitä = paitsi
 2 mä en? usko. et = ne on ollu noin kovia °aikoinaan.° ne on peHMeitä
 3 ollu silloin.
 4 Luna: ni = missä = ne (.) meniks ne jossain
 5 [hange? (.) ssa (.) noilla, ja (.) jossain? suolla.]
 6 Ope: [ne liotti? ↓ensin ne niitä liotti? niitä ensin.]
 7 (1.0)
 8 Luna: miten ne niiku pärjäs (.) eihän noi [lämmittä yhtään
 9 Ope: [↑KEsällä jalkineet. (0.5) talvella
 10 piettii? nahkaa. ↓kenkiä sitte .hh (1.0) TIEsitteks te et tuohon aikaan
 11 >ku tuohivirsuja oli nii< (.) lapsila ei ollu >esimes< jalkineita, (0.4)
 12 vaan ne (.) oli, talvit? uunin, päällä. (1.5) ja ↓tuvassa. (2.0) siis köyhil-
 13 lä. (.) köyhissä? perheissä? ei lapsilla ollu talviojalkineita. (.) ne ei?
 14 voinu mennä ulos. [saatto olla ehkä? YHEt ↓kengät perheessä.]
 15 Luna: [eiks ne käyny? KOULussa.] (1.0) eiks = ne käyny?
 16 koulu?ssa.
 17 Ope: eHei ei = ei ei tuohon aikaan. vielä ollu ((päättään pyörittäen)) no s-
 18 ↑siinä vaiheessa = ku tää oli, (0.5) ((näyttää Topeliuksen kuvaa)) siihe
 19 ai- tuohi?virsuaikaan. ni ei? ollu. ↓kouluja. (— —)

5.3.3 Pyyntö

Noin viisi prosenttia aineistossani ilmenevistä oppilaiden aloitteista voi lukea pyynnöiksi. Pyyntöillään oppilaat osoittavat tavallisimmin oppitunnin käytänteisiin liittyviä ongelmia, joihin he toivovat opettajan reagoivan useimmiten toiminnallisesti. Riippuu hyvin pitkälti oppilaan pyynnön luonteesta, pystyykö tai haluaako opettaja toimia tilanteessa oppilaan pyynnön edellyttämällä tavalla vai toimiiko hän mieluummin odotustenvastaisesti. Instituutionaalisen asemansa turvin hänen ei kummassakaan tapauksessa tarvitse sen koommin selitellä toimintatapaansa, vaan hän voi toimia tilanteessa parhaaksi näkemällään tavalla.

Pääsääntöisesti opettaja kuitenkin pyrkii toteuttamaan oppilaan pyynnöt ja miellyttämään täten oppilaita. Tästä esimerkkinä on seuraava esimerkki 25, jossa opettaja kohtaa samanaikaisesti useita eri pyyntöjä. Luokassa on pyöriällä liikuteltava tussitaulu, jonka molemmille puolille voi kirjoittaa tekstiä. Koska oppilaat istuvat luokassa hevosenkenkämuodostelmassa, näkyy taululle kirjoitettu teksti ainoastaan niille oppilaille, jotka istuvat kohtisuorassa tauluun nähden. Toisen oppitunnin lopussa opettaja kirjoittaa tekstiä taululle oppilaiden

kopioitavaksi ja pyytää oppilaita jättämään tekstin jälkeen pienen tilan kuvalle, jonka hän lupaa jakaa oppilaille seuraavalla oppitunnilla. Tekstin näkeminen ja kopioiminen taululta aiheuttaa kuitenkin päänvaivaa sekä oppilaille että lopulta myös opettajalle.

Esimerkki 25

- 1 Ope: no? niin. ↓mut mennään? sitte, eteenpäin, (2.0) ↑jättäkää sinne pieni. (.)
 2 tila (.) >mä? annan teille ens tunnilla.< sellaset lapu:t (.) joissa kuva: (.)
 3 tosta (1.0) ↓koivusta ja [tähdestä. nii] (.)
 4 Sara: [hei voitsä sitä ((heristää sormea tauluun päin)) °vähä tännepäin°] ((haluaa taulun itseään kohti))
 5
 6 Ope: [jättäkää tiLAA sinne.] (1.5) jättäkää? sinne [tämmönen. tila.] ((piirtää taululle neliön))
 7
 8 Sara: [joo mutta] voit=sä vä-
 9 hän tän-
 10 Lotta: laita? = tonne sei?nään. kiinni. (.) et näkyy ((opettaja kääntää taulun tyttöihin päin))
 11
 12 Sara: onks toi [LAPS-]
 13 OppP: [nyt ei] enää näy.
 14 Miska: kuinka? iso, kuva.
 15 Sara: ota? ↑kaks tauluu.
 16 ((opettaja kääntelee taulua joka suuntaan))
 17 Ope: semmonen = näin (.) näin ((havainnollistaa sormillaan kuvan kokoa))

Katkelma osoittaa, että yrittäessään täyttää jokaisen oppilaan pyynnön opettaja ajautuu tilanteeseen, jossa toimiminen muutaman oppilaan pyytämällä tavalla johtaa toisten oppilaiden laiminlyömiseen. Ensimmäisen pyynnön esittäjä on Sara rivillä 4. Koska Sara tuottaa aloitteensa opettajan edellisen vuoron ollessa vielä kesken, joutuu hän toistamaan pyyntönsä ennen kuin opettaja reagoi siihen Saran haluamalla tavalla. Saran pyyntöä myötäilee vielä Lotta rivin 9 käskymuotoisella ehdotuksellaan, jolla hän kehottaa opettajaa kääntämään taulun niin, että tyttöjen on helppo kopioida sieltä teksti vihkoihinsa. Opettajan miellyttäessä tyttöjä vierisessä rivissä istuva poika ilmaisee (r. 13), ettei hän enää näe mitä taululla lukee. Tämän takia opettaja jatkaa taulun kääntelemistä edestakaisin, mikä saa Saran ehdottamaan, josko opettaja ottaisi käyttöönsä kaksi taulua (r. 15).

Aina opettaja ei siis omien resurssiensa puitteissa kykene miellyttämään kaikkia oppilaita heidän pyyntöjensä edessä. Äskeisessä esimerkissä tilanne olisi varmasti ratkennut myös sillä, että oppilaat olisivat rauhassa odottaneet, että yksi rivi kerrallaan olisi saanut kopioitua tekstin vihkoonsa. Oppilaiden toiminnalle tavanomaista on kuitenkin kärsimättömyys: he haluaisivat opettajan huomioivan heidän pyyntönsä viivytyksettä. Yleensä opettaja toimii-

kin tilanteissa hyvin jouhevasti, kuten seuraavassa esimerkissä 26 Miskan pyynnön *saisko ääntä* (r. 1) jälkeen. Opettajan toimiessa Miskan pyynnön mukaisesti häneltä menee kuitenkin ohi Lunan hämmästelykysymys (r. 3).

Esimerkki 26

- 1 Miska: >saisko = ääntä.< (0.5)
 2 [(opettaja menee laittamaan lisää ääntä kaiuttimista)]
 3 Luna: [onko nuo? muka.] ↓suomalaisia
 4 ((opettaja palaa paikalleen))
 5 Ope: niitten pitäs? PURkaa. toi silta ennenku venäläiset ehtii.

Edellä esittelemäni katkelmat todistavat, että opettaja pyrkii mahdollisuuksiensa mukaan toimimaan luokkahuoneessa oppilaiden pyyntöjen edellyttämällä tavalla. Aina tämä ei kuitenkaan ole mahdollista. Luokkahuonevuorovaikutuksessa ilmenee nimittäin tilanteita, joissa oppilaat pyytävät opettajaa esimerkiksi muokkaamaan oppitunnin agenda enemmän heidän mieleisekseen tai esittävät muita sellaisia pyyntöjä, joiden toteuttaminen sotisi joko opettajan suunnitelmia tai koulun sääntöjä vastaan. Esittelen seuraavaksi aineistostani esimerkin, jossa oppilasryhmä yrittää muokata oppituntia heidän mieleiseensä suuntaan. Katkelmasta näkee, että vaikkei opettajalla olekaan aikomuksena toteuttaa oppilaiden pyyntöä, ei hän silti kieltäydy siitä suoraan vaan tuottaa vuorollaan (r. 7) direktiivin, joka sisältää perustelun sille, miksei kyseisellä tunnilla tulla näyttelemään. Opettajan lausumassa *no mehän just vähä näyteltii* me-pronominin liittyvä hAn-sävyartikkeli tekee vuoron sisällöstä itsestään selvän tosiasian, josta on turha keskustella enempää (VISK § 830).

Esimerkki 27

- 1 Sara: tänää = o harkat hehe (4.0) ope? ↑NÄYtellää. vähä
 2 ((neljä riviä poistettu))
 3 Lotta: nii.
 4 Sara: <näy>tellää. (1.0)
 5 Luna: ois kiva:
 6 (1.5)
 7 Ope: no = mehä? just? vähä, näyteltii. ((jakaa samalla liimapuikkoja oppilaille))
 8

Edellä olevassa katkelmassa opettaja ei siis kumonnut suoraan Saran ehdotusta, mutta antoi oppilaan epäsuorasti ymmärtää, että koska he olivat vastikään näytelleet äidinkielen tunneilla,

ei kyseisellä tunnilla ole luvassa näyttelemistä. Alla olevassa esimerkissä 28 samainen oppitunti on edennyt muutaman minuutin eteenpäin, ja opettaja käy läpi tunnin agenda (r. 1–2). Henrin ehdotus *kuunnellaanko biisejä* (r. 3) ja lisäys *suomalaisia* (r. 5) viittaavat edellisen päivän kaksoistuntiin, jolla opettaja oli esitellyt juuri alkanutta kurssia ja maininnut, että tarkoituksena olisi kuunnella suomalaisuudesta kertovia kappaleita jokaisen oppitunnin alussa. Opettaja ei täysin tyrmää Henrin ehdotusta muttei myöskään lupaa mitään vastatessaan Henrin kysymykseen *kuunnellaan ehkä* (r. 4). Näin opettaja jättää itselleen vapauksia tuntisuunnitelman noudattamiseen. Vaikka Sara onkin jo hetkeä aiemmin saanut esimerkissä 27 opettajalta epäsuoran kieltävän vastauksen omaan pyyntöönsä *näytellään*, toistaa Sara saman pyynnön (r. 7) myös alla olevassa esimerkissä Henrin pyynnön (r. 3–4, 6) jälkeen. Tällä kertaa opettaja näkee parhaaksi kieltäytyä pyynnöstä suoraan vetoamalla oppitunnilla käytössä olevaan aikarajaan (r. 8), minkä jälkeen Sara antaa asian olla.

Esimerkki 28

- | | | |
|---|--------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | tehää? ↑pikkusen. näitä (.) vihkomuistiinpanoja ja sitte mä luen teille |
| 2 | | LISÄÄ Vänrikki Stoolin tarinoita = ja katotaa, yks. leffapätkä ja [(.) |
| 3 | Henri: | [kuun- |
| 4 | | nellaanko? bii?sejä. (.) |
| 5 | Ope: | <u>kuunnellaan</u> ehkä |
| 6 | Henri: | suo?MA,laisia. |
| 7 | Sara: | °näytellään° |
| 8 | Ope: | ei? = me, ↓nyt >ehitä sitä tehä< |

5.3.4 Toisto

Aineistoni oppitunneilla esiintyy myös tilanteita, joissa oppilas toistaa oma-aloitteisessa vuorossaan sanan tai tätä pidemmän kokonaisuuden edellisen puhujan puheesta. Yleensä tämä tapahtuu opettajan tuottaman vuoron jälkeen. Herkimmin oppilaat poimivat ja toistavat opettajan puheesta erisnimiä (*Sven Dufva, Sakari Topelius, Lotta Svärd*) ja heidän mielestään joko oudolta tai jollakin tapaa huvittavalta kuulostavia sanoja (*intertekstuaalisuus*). Toistamalla näitä sanoja oppilaat haluavat useimmiten varmistaa, että he ovat kuulleet opettajan edellisen puheenvuoron oikein; suurinta osaa oppilaan aloitteellisista toistoista voidaan pitää korjausaloitteina. Osa oppilaan toistoista on puolestaan mielletävissä teoiksi, joilla on tarkoitus herättää huomiota kanssaoppijoissa rikkomalla luokan vuorottelusääntöjä. Oppilaat eivät nimittäin pyydä kertaakaan erikseen lupaa esimerkiksi viittaamalla toistaakseen jonkin rakenneyk-

sikön edellisen puhujan puheesta, vaan toistot tuodaan osaksi julkista puhetta itsevalintana ensimmäisessä sopivassa puhujanvaihdoskohdassa tai usein myös edellisen puheenvuoron ollessa vielä kesken.

Myös opettajan puheessa toistoa esiintyy melko paljon – joskin yleensä eri syistä kuin oppilaan puheenvuoroissa. Opettajan puheessa toiston funktion on havaittu olevan esimerkiksi oppilaan vastauksen vahvistaminen. Toiston paikka opettajan puheessa on siis yleensä kolmiosaisen opetusyklin (kysymys–vastaus–arviointi) kolmannessa positiossa. Toistamalla oppilaan vastauksen ääneen opettaja tuottaa hyväksyvän arvion oppilaan vastauksesta. Ominaista tälle toistolle on lisäksi se, että toistettavassa sanassa intonaatio laskee loppua kohden. (Ruuskanen 2007: 93, 113.) Kuten aiemmin on todettu, oppilas sen sijaan harvoin arvioi opettajan tai toisen oppilaan puhetta, joten motivaatio sanojen toistamiseen kumpuaa aivan muualta. Seuraavan esimerkin valossa pyrin havainnollistamaan, missä kohden sekvenssiä oppilaan aloitteellinen toisto aineistossani yleisimmin esiintyy ja mistä syystä oppilas päätyy toistamaan toisen puhujan sanoja tai sitä pidempiä kokonaisuuksia.

Esimerkki 29

- | | | |
|----|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ope: | (– – –) TERvosen (.) <u>T</u> enhoki sano mulle ettäh (.) <u>mun</u> pitää <u>ope</u> :ttaa |
| 2 | | >teille käsite< <u>int</u> ertekstuaalisuus ((pitää kynää ilmassa ja kiertää kat- |
| 3 | | seellaan luokkaa)) |
| 4 | | (2.0) |
| 5 | Elsa: | ↑mikäh? (1.0) [°mikä sana ol-°] |
| 6 | Ope: | ELI? (.) >se tarkoittaa sitä [että< joku teksti |
| 7 | Elsa: | (0.5) [EIKU MIKÄ] se sana oli |
| 8 | Ope: | intertekstuaalisuus (.) mä voin laittaa tänne ((kääntyy kirjoittamaan |
| 9 | | sanon taululle)) |
| 10 | Elsa: | @INterse <u>ks</u> u@aalisuus |
| 11 | Sara: | khi[hi ((tirskuu Elsan kommentille)) |
| 12 | Ope: | [teks (.) TUAalisuus (.) eli: kaks tekstiä, (1.0) [on yhteydessä toisii- |
| 13 | | sa.] jollaki tavalla. |
| 14 | Elsa: | [°interseksuaalisuus°] |

Edellisessä esimerkissä 29 Elsan huomion kiinnittää opettajan puheessa sana *intertekstuaalisuus* (r. 2). Elsa ei ole varma siitä, onko kuullut opettajan lausuman sanan oikein, minkä takia hän hakee korjausaloitteellaan (r. 5) varmistusta asiaan. Opettaja ymmärtää Elsan aloitteen väärin, ja käy omalla vuorollaan (r. 6) selittämään, mitä kyseinen käsite tarkoittaa. Tämä preferoimaton jälkijäsen ei kuitenkaan kelpaa Elsalle, joka toistaa oman kysymyksensä *eiku mikä se sana oli* (r. 7) ja tarkentaa sen koskemaan kyseistä sanaa, jonka opettaja aiemmalla vuorol-

laan lausui. Ymmärrettyään Elsan kysymyksen oikein opettaja toistaa haetun sanan ja kirjoittaa sen vielä selkeyden vuoksi taululle (r. 8–9). Tästä huolimatta Elsa toistaa omalla vuorollaan (r. 10 & 14) sanan tavalla, jolla hän sen oletettavasti ensimmäisen kerran kuuli ja joka herättää hänessä sekä muissa oppilaissa hilpeyttä, mistä on todisteena esimerkiksi Saran tirsakahdus rivillä 11.

5.4 Oppilaiden aloitteisiin reagoiminen

Jos luokkahuoneen vuorottelujäsennys toimisi täysin rikkeettömästi, ei oppitunnilla ajauduttaisi kertaakaan tilanteeseen, jossa jokin luokkahuonepuheessa esiin noussut aloite jäisi vaille reaktiota tai etujäsen vaille sopivaa jälkijäsentä. Ideaalitulanteessa opettaja kontrolloisi puheenvuorojen jakaantumista täysin hallitusti ja oppilaat saisivat olla äänessä ainoastaan pyydettyään siihen opettajalta luvan esimerkiksi viittaamalla. Aiempien tutkimustulosten valossa (mm. Karvonen 2007; Lehtimaja 2007; Vepsäläinen 2007; Tainio 2005) ja edellä esitetyn analyysin siivittämänä voidaan kuitenkin todeta, ettei luokan vuorottelusääntöjä noudateta lähes koskaan säröttömästi. Myös oppilailla on nykyään mahdollisuus ohjailta luokkahuoneen diskurssia tuomalla oma-aloitteisia vuorojaan osaksi luokan julkista puhetta (Vepsäläinen 2007: 157).

Opettajalla on silti aina oikeus päättää, mitkä oppilaiden aloitteista hän hyväksyy osaksi varsinaista opetuskeskustelua (Vepsäläinen 2007: 175). Hän voi siis halutessaan sivuuttaa oppilaiden kysymykset ja kommentit täysin eli olla reagoimatta niihin lainkaan, jos ne ovat esimerkiksi opettajan valitseman aiheen kannalta epärelevantteja tai muuten vain sopimattomia luokan julkiseen puheeseen. Koska kaikki luokkahuonevuorovaikutusta luovat jäsenet tiedostavat vuorottelujäsennyksen olemassaolon, opettajan ei tarvitse perustella oppilaille erikseen sitä, miksi hän jättää jonkin tietyn aloitteen täysin huomiotta tai tulkitsee sen työrauhan häiritsemiseksi esimerkiksi työrauhapyynnöin (Tainio 2005: 190). Opettajan pedagogiseen rooliin kuuluukin olennaisesti myös säännöistä kiinni pitäminen ja vuorottelurikkomuksista huomauttaminen (Tainio 2005: 189). Silti tulisi aina ottaa huomioon myös opetus suunnitelmassa mainittu hyväksyvän ja myönteisen ilmapiirin rakentaminen, jota oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen salliminen osaksi luokkahuonepuhetta tukee (POPS 2004: 18).

Kuten edellä on jo korostettu, opettajan tyyli, opetettava aihe ja käytettävissä oleva aika sekä itse opetustilanne vaikuttavat paljolti siihen, mihin ja minkälaisiin oppilaiden aloitteisiin opettaja lopulta reagoi. On pantu merkille, että opettajat hyväksyvät useammin

opetettavan teeman kannalta relevantit oppilaiden aloitukset osaksi opetuskeskustelua ja kuitaavat aiheen kannalta epärelevantit aloitteet työrauhapyynnöin (Vepsäläinen 2007: 174). Myös sellaiset oppilaiden aloitteet, jotka sisältävät oppitunnilla etenemistä haittaavan ongelman (esimerkiksi pyynöt ja korjausaloitteet), käydään yleensä luokassa yhdessä läpi (Vepsäläinen 2007: 174).

Vaikka opettaja pyrkiikin reagoimaan jokaiseen oppilaan aloitteeseen mahdollisuksiensa mukaan, osa oppilaiden aloitteista jää täysin vaille opettajan tai kenenkään muunkaan läsnäolijan huomiota. Tämä on aineistoni oppitunneilla silti melko harvinaista, sillä oppilaiden reilusta neljästä sadasta aloitteesta vain noin parikymmentä (5%) jää vaille opettajan tai toisen oppilaan reaktiota. Joskus opettaja saattaa jättää aloitteen ikään kuin ”leijumaan ilmaan” tietoisesti, mutta varmasti hetkittäin myös tiedostamatta. Luokan volyymitaso ja päällekkäiset pyynöt ja kysymykset, joita oppilaat luokassa esittävät, saattavat edesauttaa joidenkin aloitteiden hukkumista luokan äänimassaan. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta, jossa oppilaan aloite jää täysin vaille reaktiota, olen jo aiemmin esitellyt oppitunniltani katkelman X (s. ?), jossa opettaja oli toteuttamassa toisen oppilaan pyyntöä samaan aikaan kun Luna toi julki oman tiedustelukysymyksensä.

Olen laskenut vaille reagointia jääviksi oppilaiden aloitteiksi myös tapaukset, joissa opettajan tuottama jälkijäsen ei anna oppilaalle tämän hakemaa vastausta. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta on aineistoni ensimmäisen oppitunnin alussa oleva Lunan hämmästelykysymys esimerkissä 30 rivillä 2, jolla hän kyseenalaistaa opettajan edellisen vuoron sisällön. Keskustelu liittyy Suomen kansallistangoksi tituleerattuun Satumaa-kappaleeseen. Opettaja on juuri ennen Lunan kyseenalaistavaa vuoroa avannut oppilaille kappaleen sisältöä ja antanut ymmärtää, että kyseisessä kappaleessa ihmetellään, miksi muuttolinnut palaavat kesäksi takaisin Suomeen lämpöisestä maasta, jossa järvetkään eivät jäädy.

Esimerkki 30

- | | | |
|----|--------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | | (0.5) |
| 2 | Luna: | mut? ↑miks tää, ↓on sit joku. <u>kansallis?</u> laulu. jos tässä vähä niiku |
| 3 | Ope: | £khaivataan [<u>muu?</u> £alle] |
| 4 | Luna: | [↓mollataan Suomee. (.) |
| 5 | Ope: | NI[I? |
| 6 | Luna: | [tai? sillee, |
| 7 | Lotta: | TAI aatellaa, (.) [<u>muu</u> alla on parasta] |
| 8 | Aatu: | [>tää on just hyvä?< nyt mä vasta <u>tajusin</u>] tän laulun merkityksen. (.) |
| 9 | Ope: | kUI[:? |
| 10 | Aatu: | [mä? aloin ↓rakastaa tätä, |

- 11 Ope: he he ai et se (.) se = niiku (0.5) £miks£ = miks sano nyt >perusteluja<
 12 lisää (.)
 13 Aatu: °no-° (3.0)
 14 Ope: tota hei? (.) mäs = soitan teille heti perään toisen? KAPPALEen. (.)
 15 joka tavallaan, (.) (– – –)

Katkelmassa opettaja näyttäisi reagoivan Lunan vuoroon ainoastaan osoittamalla samanmielisyytään täydentämällä Lunan hämmästelykysymystä (r. 3) sekä tuottamalla ymmärrystarjokkaan *nii* (r. 5). Sen sijaan varsinainen vastaus Lunan kysymykseen jää kokonaan puuttumaan – ehkä voidaan olettaa, että ymmärrystarjokkaallaan *nii* opettaja kiittää Lunan kysymyksen kuulluksi ja osoittaa samalla, että jää itsekkin pohtimaan kyseistä asiaa. Katkelmassa myös Aatun aloite (r. 8) jää vaille tarkempaa käsittelyä, sillä pyydettyään kertaalleen Aatulta perusteluja (r. 11–12) tämän esittämään kannanottoon opettaja ei jää odottelemaan Aatun vastausta kolmea sekuntia pidemmäksi aikaa vaan aloittaa huomionkohdistimella *tota hei* uuden sekvenssin ja uuden kappaleen käsittelyn (r. 14–15).

Aineistossani on myös muutama tilanne, joissa oppilaan aloitteeseen reagoikin opettajan sijaan toinen oppilas. Seuraavassa esimerkissä 31 katkelmaa edeltää opetustilanne, jossa opettaja on juuri näyttänyt tietokoneelta luokalle kohtauksen Sven Dufvan käymästä taistelusta. Lunaa kohtauksen sisältö on jäänyt askarruttamaan, minkä takia hän esittää rivillä 1 opettajalle elokuvan sisältöä koskevan hämmästelykysymyksen, johon opettaja vastaa (r. 2). Luna jatkaa topiikkia toisella hämmästelykysymyksellään (r. 4), johon vastauksen ehtiikin ennen opettajaa antamaan Henri. Opettaja kuitenkin osoittaa vuorollaan (r. 8–10) Henrin tulokinnan osittain kyseenalaiseksi, mikä saa Lunan toistamaan kysymyksensä kolmannen kerran (r. 11). Nyt vastausvuoroon ehättääkin Leevi (r. 12), jonka vastaukseen opettaja reagoi huumorilla (r. 13) ja aloittaa tämän jälkeen uuden kysymyssekvenssin elokuvan muista aiheista.

Esimerkki 31

- 1 Luna: siis ↑miks = se (.) hakkas (0.5) niitä, (.) venäläisiä. [sillä (.) pyssyllä]
 2 Ope: [noku siin ei mahtunu] ampumaan niiku nii se [ot- ((havainnollistaa
 3 liikuttamalla käsiään))
 4 Luna: [ni´ miksei ne >venäläiset sit ampunu< sitä.
 5 [((Santeri sulkee tietokoneen, kuuluu Windowsin uloskirjautumisää-
 6 ni))]
 7 Henri: [°se lataaminen kestää nii kauan°]
 8 Ope: ↓mut eik? = ↑siin ollu, tilanteit´ jossa ne venäläiset oli ampumassa sii-
 9 he- (2.0) ↓mun mielestä siinä oli? näytti siltä että ↓ne °ois voinu
 10 am[pua°
 11 Luna: [nii = miksei ne ampunu sitä.

- 12 Leevi: ↓se o elo:ku:va.
 13 Ope: hh @nhii (.) just? sen takia.@

Joskus oppilas saakin omalla aloitteellaan vastaanottajassa aikaan halutunlaisen reaktion vasta toistettuaan oman vuoronsa useaan otteeseen: näin tapahtuu aineistossani noin viisitoista kertaa. Seuraavat esimerkit (32 & 33) edustavat näitä tilanteita, joissa oppilas joutuu toistamaan oman aloitteensa siitä syystä, ettei puhuteltavana henkilö heti reagoi oppilaan ensimmäiseen vuoroon odotetulla tavalla. Yhteistä molemmille tilanteille on se, etteivät niissä esiintyvät puhujat luovuta, vaan toistavat sanottavansa niin moneen kertaan, että voittavat puhuteltavana olevan henkilön huomion itselleen. Ensimmäinen esimerkki 32 on peräisin aineistoni toisen oppituntin alusta. Usein juuri oppituntien alussa, ennen varsinaisen opetuksen alkamista, oppilailta menee aikaa paikalleen asettumiseen, tavaroiden repusta kaivamiseen ja kavereiden kanssa kuulumisten vaihtamiseen, mistä syntyy usein ylimääräistä ”hälinää” (Tainio 2005: 183).

Opettaja on aiemmalla tunnilla jakanut osalle oppilaista roolit Topeliuksen Koi-
 vu ja tähti -satuun. Isän repliikkejä lukemaan opettaja on valinnut Henrin. Seuraavan tunnin alussa oppilaita virtaa luokkaan, ja osa oppilaista ryhtyy oma-aloitteisesti tutustumaan heille jaettuihin vuorosanoihin. Henri on huomannut, ettei isällä ole sadussa kuin kaksi vaivaista repliikkiä, minkä jälkeen opettaja kehottaakin vitsailevaan sävyyn Henriä lataamaan noihin repliikkeihin kaikkensa. Henri jatkaa vuorosanojen lukemista, mutta opettajan ja Henrin vit-sailua sivusta seurannut Miska haluaa ottaa osaa keskusteluun.

Esimerkki 32

- 1 ((luokka hälisee))
 2 Miska: [°Henri°]
 3 Miska: [Henri]
 4 Miska: [HENRI]
 5 Henri: [((kääntää katseensa Miskaan ja hymyilee))]
 6 Miska: [((riiputtaa päätään kohti pulpettia ja katsoo sitten nauraen Henriin))]

Tunnin aloituspuuhissa syntyvän hälinän takia Miskan ensimmäinen (r. 2) ja vielä toinenkin vokatiivi (r. 3) saattavat jäädä Henriltä kuulematta. Vasta toistettuaan Henrin nimen kolmannen kerran (r. 4) Miska saa aikaan odotetunlaisen reaktion: Henri kääntää katseensa Miskaan, joka roikottaa päätään pulpettinsa yläpuolella ikään kuin esittäisi nukkuvaa (r. 6). Tutkijalle arvoitukseksi jää, mitä Miska tahtoi tällä eleellään viestiä, mutta mitä ilmeisemmin tilanteessa läsnäolevat oppilaat ymmärtävät toisiaan. Miska saa siis viimein haluamaansa huomiota paitsi Henriltä, myös tämän vieressä istuvalta kahdelta muulta pojalta, jotka naurahtavat Miskan toiminnalle hyväksyvään sävyyn.

Esimerkki 33

- 1 Ope: (---) nii, me oltii Ruotsin siirto^omaa.^o
 2 (1.5)
 3 Luna: ↑mikä:?^o sota. tuo, oli,
 4 (1.0) ((puheen sorinaa))
 5 Ope: >mi[tä?< = ((kääntyy kysyjään päin, mutta lähteekin sitten kävelemään
 6 kohti Santeria, joka istuu lähellä tietokonetta))]
 7 Luna: ei[hä = s- (.) se talvisota ollu] (0.5)
 8 Ope: hei: kato?pa (.) #e-e#tipä Youtubesta Juice <Leski>nen Soti?las.poi[ka,
 9 ((puhuttelee Santeria))
 10 Luna: [nii ↑mikä:?^o sota. toi, oli,
 11 Ope: >mitä?< ((kävelee kysyjän luo))
 12 Luna: ^omikä sota se oli^o
 13 Ope: Suomen, sota. (0.5) se on ↓tuollah ((osoittaa taululle))

Yllä oleva esimerkki on puolestaan peräisin aineistoni kolmannelta oppitunnilta. Opettaja on juuri näyttänyt luokalle videolta katkelman elokuvasta, jossa sotilas Sven Dufva saa surmansa, ja esittänyt luokalle muutamia kysymyksiä Suomen historiaan liittyen. Opettajan puheenvuoroa (r. 1) seuraa lyhyt, vajaa kahden sekunnin tauko, jonka jälkeen Luna esittää opettajalle oppisisältöjä koskevan oma-aloitteisen tiedustelukysymyksen *mikä sota tuo oli* (r. 2). Opettajan reaktiosta voidaan päätellä, että tämä on kuullut Lunan sanovan jotain, muttei välttämättä ole kuullut vuoron sisältöä kunnolla. Opettaja nimittäin kääntyy välittömästi kysymyksen kuultuaan kysyjään päin ja esittää avoimen korjausaloitteen *mitä* (r. 5), jolla hän osoittaa, ettei ole kuullut tai ymmärtänyt edellistä vuoroa kyllin tarkasti. Varsin mielenkiintoista on, ettei opettaja kuitenkaan jää kuuntelemaan Lunan kysymystä uudelleen, vaan kääntyykin nopeasti ympäri ja kävelee Santerin luokse. Samalla Luna reagoi opettajan korjausaloitteeseen: Luna ei tyydy ainoastaan toistamaan kysymystään uudestaan, vaan muotoilee kysymyksensä niin, että

se sisältää jo tarjouksen vastauksesta *eihäs- talvisota ollu* (r. 7). Luna pukee interrogatiivisen lausumansa kysymysmuotoon käyttämällä lisäävää ja kysyvää lausumapartikkeliä *entäs* (VISK § 1033). Lunan toistaessa kysymyksensä opettajan huomio on suuntautunut jo muualle. Niinpä Luna joutuu toistamaan kysymyksensä vielä kahteen otteeseen, jotta saa opettajan huomion kohdistumaan itseensä ja lopulta, toistettuaan kysymyksen neljännen kerran (r. 12), Luna saa opettajalta vastauksen kysymykseensä *Suomen sota (0.5) se on tuolla* (r. 13).

Edellä tarkastelemani esimerkit osoittavat, ettei oppilaan aloitteisiin aina reagoida välittömästi. Niinpä jälkijäsenen saaminen omaan kysymykseen, huomionkohdistimeen tai pyyntöön saattaa joskus viivästyä. On kuitenkin oppilaasta itsestään kiinni, kuinka sisukkaasti hän jaksaa tarjota omaa puheenvuoroaan osaksi julkista puhetta; tilanteesta riippuen oman puheenvuoronsa voi joutua toistamaan hyvinkin useaan otteeseen ennen kuin tulee huomioiksi.

Yhteenvetoa luvusta 5

Aineistoni perusteella oppilaiden aloitteellisten vuorojen määrä oppitunneilla on kasvanut. Tutkimukseni osoitti, että jopa 46 % kaikista oppitunneilla ilmenneistä aloitteista oli oppilaiden tekemiä, kun aiemmissa tutkimuksissa samainen luku on ollut ainoastaan 10 % (Keravuori 1988). Näistä aloitteista noin puolet esiintyi opettajan vuoron jäljessä. Valtaosa aloitteista motivoitui jollakin tavalla oppitunnin teemoista: oppilaat ilmaisivat kiinnostustaan käsiteltävää aihetta kohtaan esimerkiksi esittämällä tarkentavia tiedustelu- ja hämmästelykysymyksiä sekä paikoin myös kyseenalaistamalla opettajan puheenvuoroja. Sen sijaan toisen oppilaan vuoroihin liittyen oppilaat esittivät enimmäkseen samanmielisiä kannanottoja. Miltei yhtä paljon aloitteita nousi oppitunnin käytänteisiin liittyvistä seikoista: oppilaat esimerkiksi tiedustelivat opettajalta tunnin agendaan liittyviä asioita tai pyysivät opettajaa selventämään edellisen vuoron sisältöä tai sen osia esittämällä korjausaloitteita.

Tämän tutkimuksen perusteella suurin osa oppilaiden aloitteista päätyi jonkin näköiseen jatkokäsittelyyn: useimmiten niihin reagoi opettaja, joskus myös toinen oppilas. Vain noin viisi prosenttia oppilaiden aloitteista jäi vaille reaktiota, ja lisäksi noin viisi prosenttia enemmän olisi jäänyt vaille huomiota, jollei oppilas olisi toistanut aloitettaan riittävän monta kertaa. Koska vuorovaikutuksella on kuitenkin taipumus hakeutua tasapainoon ja aloitteentekijällä on oikeus saada jälkijäsenen tuottamaansa vuoroon, opettajan toiminnassakin näkyi selvästi pyrkimys vastata oppilaiden esittämiin kysymyksiin, kannanottoihin ja pyyntöihin järkevässä ajassa muun opetuksen lomassa.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tämän päivän kouluyhteisö ei ole samanlainen kuin mitä se oli joitakin vuosia tai etenkin vuosikymmeniä sitten. Koulukulttuuri muuttuu – aivan kuten sitä ympäröivä yhteiskuntakin. Muutoksen aikaansaavia tekijöitä ovat taloustilanteen, ympäristön ja kaupungistumisen lisäksi eritoten yhteiskuntaa rakentavat ja siinä vaikuttavat jäsenet. Modernistuvien opetusmateriaalien sekä uusimpien tietojen ja tutkimustulosten mukaan koulutettujen opettajien ohella myös koulutettava väestö muuttuu. Nykyajan nuoret elävät ja vaikuttavat sosiaalisen median valloittamassa maailmassa, luovat arkitodellisuuttaan virtuaalisesti ja ovat jatkuvasti rajattoman, mutta arvaamattoman tiedonlähteen eli Internetin äärellä. Nuoria ei mielestäni voi enää missään määrin pitää tiedon passiivisina vastaanottajina, vaan pikemminkin uuden tiedon etsijöinä, luojina, ammentajina ja kyseenalaistajina. He ovat entistä tietoisempia omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan ja ottavat asioista entistä rohkeammin itse selvää niin halutessaan.

Kaikki nämä valtavat muutokset ovat jättäneet jälkensä myös tämän päivän luokkahuoneessa vallitsevaan ilmapiiriin. Vaikuttaa siltä, että aikaisemmin tiedon vastaanottajiksi kuvatut, hiljaiset oppilaat ovat vihdoin muuttuneet aktiivisiksi aloitteentekijöiksi (Lehtimaja 2007: 139). Opettaja nähdään yhä useammin oppilaiden kanssa miltei tasavertaisena jäsenenä, jolta uskalletaan kysyä ja jolle uskalletaan ilmaista oma mielipide aiempaa vapaammin.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tuoreimmissakin tutkimuksissa (mm. Keravuori 1988; Karvonen 2007; Lehtimaja 2007) esille nostettu ajatus siitä, etteivät oppilaat enää nykyään ole ainoastaan opettajan puheen passiivisia kuuntelijoita, tiedon toistajia tai vastausten mekaanisia esittäjiä. Silti nämä edellä mainitsemani uusimmatkin tutkimukset ovat osoittaneet opettajan ja oppilaiden välillä olevan huiman eron siinä, miten ja minkä verran opettaja ja oppilaat osallistuivat luokkahuonevuorovaikutuksen luomiseen: Keravuoren (1988) tutkimuksessa oppitunneilla ilmenneistä aloitteista vain 10 % oli oppilaiden tekemiä ja Karvosenkin (2007) analysoimilla oppitunneilla kyseinen luku oli oppitunnin luonteesta riippuen 10–40 %. Suurin osa oppilaiden vuoroista syntyi siis reagointina opettajan aloitteeseen (Karvonen 2007: 120). Onkin huomionarvoista, että vaikka jonkinasteista muutosta luokkahuonevuorovaikutuksen määrässä ja laadussa on havaittavissa, on tämä muutos silti ollut jokseenkin vähäistä.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli siis selvittää, miten oppilaat saavat äänensä kuuluviin nykyajan luokkahuoneessa eli tarkastella sitä, millä tavalla oppilaat osoittavat

aktiivisuuttaan oppitunneilla. Mielenkiinnon kohteena oli eritoten se, minkä verran oppilaat ovat luokkahuoneessa äänessä oma-aloitteisesti ja millaisia nämä oppilaiden oma-aloitteiset vuorot ovat. Tutkimuksen aineistona käytettiin kolmea eräässä keskisuomalaisessa yläkoulussa videoitua yhdeksännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia, joiden aikana ilmennyt vuorovaikutus litteroitiin kirjalliseen muotoon. Tarkemman analyysin kohteiksi valitut opetustilanteet litteroitiin lisäksi keskusteluanalyysin vaatimalla tarkkuudella, ja transkriptiokatkelmissa esiintyvää vuorovaikutusta pyrittiin jäsentämään nimenomaan keskusteluanalyysin tarjoamin välinein ja käsittein.

Koska kyseessä oli kvalitatiivinen ja lingvistinen tapaustutkimus, riitti kolme noin 44 minuutin mittaista oppituntia (yht. 131 min.) tutkimuskysymysten vaatiman kielellisen vuorovaikutuksen ja oppitunneilla esiintyvien säännönmukaisuuksien kartoittamiseen. Tutkimuksen tavoitteena ei siis ollut laajojen yleistysten tekeminen, vaan aineistoni oppitunneilla ilmenevän luokkahuonevuorovaikutuksen jäsentäminen ja yksittäisten, aineistosta poimieni katkelmien avulla luokkahuonekeskustelun lainalaisuuksien hahmottaminen.

Vaikka varsinaisen tutkimusongelman keskiössä tässä tutkimuksessa olivat vuorottelujäsenyyksen norminrikkomukset eli oppilaiden oma-aloitteiset puheenvuorot, pyrittiin ongelman taustoitukseksi selvittämään aineistosta myös ne konventionaalistuneet tavat, joilla oppilas yleisimmin saa luokkahuoneessa puheenvuoron.

Käsittelin opettajan aloitteesta syntyviä oppilaiden vuoroja jakamalla ne McHoulin (1978) vuorottelujäsenyyttä noudattaen yksilöityihin ja yksilöimättömiin vuoronsiirtoihin. On havaittu, että nimeämällä seuraavan äänessäolijan opettaja saa varmimmin vastauksen esittämäänsä kysymykseen (Karvonen 2007: 137). Myös tässä tutkimuksessa käytetty aineisto todistaa, että kynnyks jättää kokonaan vastaamatta yksilöidyn vuoronsiirron jälkeen on erittäin suuri eikä näin tapahdukaan aineistoni oppitunneilla juuri lainkaan. Poikkeuksen tähän sääntöön muodostaa aineistostani muutama tilanne, joissa puhujaksi nimetyn oppilaan vastaus viipyy liian kauan: tällöin saattaa käydä niin, että toinen oppilas ottaakin puheenvuoron itselleen – ja jouduttaa täten agendan jouhevaa etenemistä.

Vaikka yksilöidyt vuoronsiirrot ovatkin usein opettajan näkökulmasta – ajan käytön ja vastauksen saamisen kannalta – jouhevampi ja varmempi tapa osallistaa oppilaita, saattavat ne asettaa oppilaan kasvot uhatuiksi tapauksissa, joissa oppilas ei ole varma vastauksensa oikeellisuudesta tai joissa oppilas kokee koko luokan kuullen äänessä olemisen epämiellyttäväksi. Yksilöidyt vuoronsiirrot edellyttävät opettajalta siis tietynlaista ”pelisilmää” eli oppilaantuntemusta. Kasvojen uhan minimoimiseksi aineistoni oppilaat vastaavatkin usein opettajan yksilöityyn kysymykseen kysymyksellä kuten *eihäs- talvisota ollu tai onko suoma-*

laispiru. Täten oppilaat osoittavat jo vastatessaan olevansa epävarmoja vastauksensa oikeellisuudesta, mikä pienentää torjutuksi tulemisen uhkaa.

Yksilöimätön vuoronsiirto tarjoaa puolestaan onnistuessaan kaikille oppilaille yhtäläisen mahdollisuuden osallistua opetuskeskusteluun ja opettajalle mahdollisuuden nähdä, ketkä oppilaista haluavat osoittaa osaamistaan. Toisaalta on yhtä lailla mahdollista, että oppilaat passivoituvat ja jättävät kokonaan vastaamatta (Karvonen 2007: 136–137). Tällöin opettajan on päätettävä, tuottaako hän itse vastauksen esittämänsä kysymykseen vai ryhtyykö hän muotoilemaan kysymystään uudestaan. Mahdollista toki on myös se, että opettaja jättää kysymyksen kokonaan ilmaan. Näin ei kuitenkaan aineistoni oppitunneilla näyttäisi juurikaan käyvän – varsinkaan sellaisissa tilanteissa, joissa kysymys liittyy oppitunnin etenemisen kannalta tärkeisiin seikkoihin. Sen sijaan tilanteissa, joissa puuttumaan jäävä vastaus koskee oppilaan kokemuksia ja mielipiteitä, saattaa opettaja jatkaa topiikkia eteenpäin vastausta peräänkuuluttamatta.

Näiden opettajan aloitteesta syntyvien oppilaiden puheenvuorojen tarkastelu osoitti, ettei luokan perinteinen vuorottelujäsennys välttämättä aina anna todenmukaista kuvaa siitä, kuinka puheenvuorot otetaan ja annetaan tämän päivän luokahuonekulttuurissa. Viittaamista ja yksilöityä vuoronsiirtoa suosivampi tapa valikoitua seuraavaksi äänessäolijaksi aineistoni oppitunneilla näytti nimittäin olevan itsevalinta – siis se, että oppilaat esittivät vastauksensa ääneen opettajan lupaa pyytämättä. Tämä toisaalta nopeutti oppitunnilla käsiteltävien asioiden etenemistä, mutta asetti samalla oppilaat eriarvoiseen asemaan antaen erityisesti nopeille ja oman äänensä rohkeasti esiin tuoville oppilaille etulyöntiaseman tuntiaktiivisuuden osoittamisessa. Paitsi eriarvoisuutta myös opettajan valta-asemaa aineistoni oppitunneilla korosti myös opettajan tapa suosia yksilöidyissä vuoronsiirroissa vain tiettyjä oppilaita, sillä aineistoni 18 oppilaasta noin puolet ei valikoitunut kertaakaan vastaajaksi muutoin kuin opettajan ennalta määrittelemän vuorottelutekniikan ollessa voimassa.

Opettajan ennalta määrittelemällä vuorottelutekniikalla tarkoitan tapaa, jota aineistoni opettaja suosi yksilöityä vuoronsiirtomenetelmää käyttäessään. Kyselemällä kaikilta oppilailta vuorotellen mielipidettä kulloinkin keskustelunaiheena olevaan asiaan opettaja sai aktivoitua kaikki oppilaat osallistumaan luokahuonevuorovaikutukseen. Toisaalta oppilaiden vastaukset olivat tällöin hyvin lyhytsanaisia koostuen tavallisimmin vain yhdestä lausumasta, ja näyttivät mukailevan luokan valtavirran linjaa. Myös Bellackin ym. (1966) vuorovaikutuksen kielellisiä piirteitä kartoittavassa tutkimuksessa nousi esille, että oppilaat ilmaisivat puheellaan pääosin luokan enemmistön ajatuksia ja näkökulmia. Aineistoni oppitunneilla opettajan suosima vuorottelutekniikka näytti lisäksi jäävän paitsi opetuksen tavoitteiden täyttymisen

kannalta melko ohueksi opetusmenetelmäksi myös oppilaiden kannalta merkityksettömäksi tavaksi osallistua opetuskeskusteluun, sillä oppilaiden vastaukset ja mielipiteet jäivät useimmiten vain ”leijumaan ilmaan”. Perustelujakaan oppilaiden esittämille vastauksille opettaja ei vaatinut tätä tekniikkaa käyttäessään kuin muutamalta oppilaalta.

Koska luokan ilmapiiri oli aineistoni oppitunneilla ilmeisen selvästi keskustelulle avoin, esittivät oppilaat runsaasti puheenvuoroja myös oma-aloitteisesti. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavatkin, että opettajan ja oppilaiden tavat osallistua keskusteluun ovat symmetrisempiä kuin aiemmissa tutkimuksissa (mm. Keravuori 1988; Karvonen 2007); näyttäisi siltä, että opetuskeskustelussa on tämän tutkimuksen perusteella oma, vakiintunut paikansa myös oppilaiden aloitteille. Aiemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa oppilaiden aloitteita esiintyi nimittäin lähes yhtä paljon kuin opettajan aloitteita: 46 % eli lähes puolet kaikista oppitunneilla ilmenneistä aloitteista oli oppilaiden tekemiä.

Koska kyseessä on kuitenkin vain pieni otanta, on syytä ottaa huomioon, että näin suuri oppilaiden aloitteiden määrä voi olla myös täysin tapauskohtaista. Lisäksi esimerkiksi Karvosen (2007) saamiin tutkimustuloksiin verrattuna eroavaisuuksia saattoi aiheuttaa kouluaste, jolta tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin: voi olla, että Karvosen tutkimuksessaan käyttämällä lukion oppitunneilla tunnelma oli koulutyön luonteenkin takia opettajajohtoisempi kuin tässä tutkimuksessa analysoiduilla peruskoulun oppitunneilla.

Edeltäviin tutkimuksiin verrattuna eroja oli myös siinä, missä kohden sekvenssiä oppilaiden vuorot yleisimmin esiintyvät. Esimerkiksi Karvosen (2007) tutkimuksessa $\frac{3}{4}$ oppilaiden aloitteista esiintyi opettajan vuoron jälkeen, mutta tässä tutkimuksessa opettajan vuoron jälkeisiä oppilaiden aloitteita oli huomattavasti vähemmän eli hieman yli puolet. Tämä voi osittain selittyä sillä, että aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna myös puheenvuorot jakaantuivat aineistossani aiempia tutkimuksia tasaisemmin, sillä oppilaiden tuottamia vuoroja oli aineistossani yhteensä 888 ja vastaavasti opettajan vuoroja 595 – oppilaiden tuottamien vuorojen osuus kaikista kolmen oppitunnin aikana ilmenneistä vuoroista oli toisin sanoen 60 %. Näin ollen on ymmärrettävää, että yhtä suuri osa oppilaiden aloitteista esiintyy aineistossani opettajan vuoron jäljessä kuin oppilaan tuottaman vuoron jälkeen.

Se, mihin aihepiireihin oppilaiden aloitteet ovat edellisissä tutkimuksissa liittyneet, on puolestaan vaihdellut oppitunnin luonteen, opettajan valitsemien opetusmenetelmien ja opetettavan aiheen mukaan. Pääsääntöisesti oppilaiden aloitteet ovat kummunneet oppitunnilla käsiteltävistä asioista, vaikkakin varsinaisessa oppitunnin agendassa on oppilaiden aloitteiden aikana oltu vain ajoittain (Vepsäläinen 2007: 157). Tämänkin tutkimuksen aineistossa oli jonkin verran oppituntikohtaista vaihtelua siinä, mihin oppilaiden aloitteet liittyivät. Esi-

merkiksi kaikkein muodollisimmalla, maanantain ensimmäisellä oppitunnilla yksikään oppilaiden aloitteista ei käsitelty oppilaiden omia asioita tai vapaa-aikaa, kun taas tiistain oppitunnilla, jonka tunnelma oli huomattavasti maanantain tunteja levottomampi, kolmasosa aloitteista motivoitui jollakin tavalla oppilaiden vapaa-ajasta ja muista omista asioista. Yleisesti ottaen noin puolet aloitteista liittyi oppitunnin teemoihin, ja noin kolmasosa aloitteista kumpusi tuntikäytänteisiin liittyvistä ongelmista.

Nämä oppitunnin teemaan liittyvät aloitteelliset vuorot kertovat oppilaiden aktiivisuudesta, siitä etteivät oppilaat pelkästään ota opettajalta saamaansa tietoa vastaan sellaisenaan, vaan uskaltavat kyseenalaistaa ja pureskella sitä tai pyytää tarkennusta jonkin asian jäädessä epäselväksi. Ne myös todistavat nykyaikaisen oppimiskäsityksen toteutuvan tarkastelemillani oppitunneilla. Samalla se, että oppilaat uskaltavat kysyä ja kertoa omia mielipiteitään, viestii luokan hyvästä ilmapiiristä.

On kuitenkin pantava merkille, että koska suuri osa oppilaiden aloitteista sai alkunsa aivan muualta kuin oppitunnin teemaan liittyvistä seikoista, ei oppilaiden aloitteiden paljous kerro ainoastaan sellaisesta oppilaiden aktiivisuudesta, jota voidaan pitää oppitunnin agendan noudattamisen ja opettajan näkökulmasta toivottavana käyttäytymisenä. Opetuksen tavoitteiden täyttymisen kannalta tarkasteltuna oppilaiden teemaan liittyvien aloitteiden osuus kaikista oppitunneilla ilmenneistä aloitteista onkin vain 23 %. Tämä tarkoittaa, että suuri osa oppilaiden tuottamista puheenvuoroista on luokiteltavissa pikemminkin levottomuudesta johtuvaksi oppituntien häirinnäksi kuin toivottavaksi, aktiiviseksi aloitteellisuudeksi.

Pyrin tutkimuksessani selvittämään myös sen, mitä funktioita oppilaiden aloitteilla aineistossani oli. Merkittävä osa aloitteista oli luettavissa kannanotoiksi. Samanmielisillä kannanotoillaan oppilaat tukivat yleensä toisen oppilaan aiempaa vuoronsisältöä, ja erimieliset kannanotot osoitettiin useimmiten opettajalle, joskin niiden ilmaisemisessa käytettiin runsaasti pehmentimiä ja muita kannanoton lieventimiä. Niin opettajan kuin oppilaiden puheessa suorat erimieliset kommentit näyttivät sen sijaan olevan harvinaisia. Erottelin aloitteista omaksi ryhmäkseen myös kysymykset, joista yleisimmäksi kysymystyypiksi erottautui oppilaiden puheesta hakukysymykset. Hakukysymyksillään oppilaat esittivät opettajalle tunnin teemaa koskevia tiedustelukysymyksiä ja toivat esiin tuntikäytänteitä koskevia ongelmiaan. Tuntikäytänteitä koskevista kysymyksistä suurin osa oli luettavissa korjausaloitteiksi. Osalla oma-aloitteisista vuoroistaan oppilaat myös pyysivät opettajaa toimimaan tietyllä tavalla, esimerkiksi muokkaamaan oppitunnin agendaa heidän mieleisekseen, tai toistivat lausumia toisen puhujan puheesta.

Vaikka tutkimuksen lähtökohtana olikin ajatus ja osittain myös oma kokemus siitä, että oppilaiden aloitteellisten vuorojen määrä luokkahuonevuorovaikutuksessa on lisääntynyt, tuli tutkijalle silti yllätyksenä oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen paljous. Toisaalta runsas oppilaiden aloitteiden määrä oli positiivinen yllätys – tarjosihan kolme äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia kattava aineistoni kiitettävän paljon tutkimuksen kannalta relevantteja keskustelunkatkelmia, mutta toisaalta aloitteiden runsaus ja pro gradu -tutkielman rajallisuus pakottivat jättämään analysoitavista katkelmista pois tiettyjä, paikoin kiintoisiaakin tarttumakohtia tarjoavia opetustilanteita. Analyysiluvussa esittelemieni funktioiden lisäksi oppilaiden puheessa ilmeni nimittäin myös oma-aloitteisia käskyjä, oman tai toisen puheenvuoron täydennyksiä ja ilmoituksia, mutta niiden suhteellinen osuus kaikista oppilaiden aloitteista jäi verrattain pieneksi.

Jos oppilaiden aloitteiden runsaus olisi ollut ennalta arvattavissa, olisi ollut aiheellista pohtia, olisiko tutkimuskysymykset voineet rajata koskemaan vain esimerkiksi tiettyjä oppilaiden aloitteita. Pelkästään oppilaiden esittämien oma-aloitteisten kysymysten tai kannottojen tarkastelu olisi nimittäin jo itsessään tarjonnut tutkimuksenteolle riittävän hedelmällisen maaperän. Toisaalta asettamillani tutkimuskysymyksillä sain laajemman kosketuspinnan aineistoni oppitunneilla ilmenevään, monikerroksiseen luokkahuonevuorovaikutukseen ja eritoten oppilaiden aloitteellisuuteen.

Näkymä, jonka tutkimukseni luokkahuoneessa vallitsevaan vuorovaikutuskenttään avasi, tarjoaakin kiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia luokkahuonevuorovaikutuksesta inspiroituneille ja eritoten siinä vaikuttaville tekijöille. Koska on todistettu, että oppilaat ovat oppitunneilla yhä enenevässä määrin äänessä myös oma-aloitteisesti, olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi haastatteluin, miten oppilaat ja myös opettaja kokevat tämän luokkahuoneen vuorovaikutuskulttuurin muutoksen: kokevatko oppilaat olevansa opettajan ohella opetusdiskurssia muovaavia, aloitteellisia vallanpitäjiä ja millä tavalla opettaja oppilaiden lisääntyneeseen aloitteiden määrään suhtautuu? Myös tässä tutkimuksessa sivuttu aihe eli se, mitkä oppilaiden aloitteista lopulta valikoituu osaksi opetuskeskustelua ja millä kielellisillä keinoilla näihin aloitteisiin reagoidaan, tarjoaisi mielenkiintoisen tarttumapinnan jatkotutkimukselle.

Se, mitkä oppilaiden tekemistä aloitteista opettaja saattaa päätökseen ja mitkä aloitteista puolestaan jäävät auki, ei näytä olevan täysin yksiselitteistä. Jos tarkoituksena olisi ainoastaan tunnin agendan noudattaminen, olisi järkevintä ottaa käsittelyyn ainoastaan aiheen kannalta relevantit oppilaiden aloitteet. Koska luokkahuonevuorovaikutuksessa on kyse kuitenkin paljon laajemman kokonaisuuden hallitsemisesta, jää opettajan ammattitaidon varaan

päittää, mitkä vuorovaikutusaloitteet hän sivuuttaa täysin, mitkä ottaa tarkempaan käsittelyyn, mitä jättää oppilaiden oman päättelyn varaan ja mitkä ilmoittaa täysin sopimattomiksi (Vepsäläinen 2007: 176).

Onkin selvää, että monesta suunnasta tulevat aloitteet ja opettajan valta-asema asettavat opettajan aina haastavaan vuorovaikutustilanteeseen, jossa hänen on paitsi huolehdittava oppimistavoitteiden sekä tuntisuunnitelman toteutumisesta myös kyettävä reagoimaan oppilaiden oma-aloitteisiin vuoroihin järkevässä ajassa (Vepsäläinen 2007: 156, 174). Voidaan siis kysyä, pitäisikö opettajalla aina olla tuntisuunnitelmaltaan ja opetussuunnitelman toteuttamiseltaan aikaa vastata oppilaiden suunnalta tuleviin aloitteisiin, kysymyksiin ja pyyntöihin? Oppilaiden aloitteiden huomiotta jättäminen saattaisi toki edesauttaa asioiden tehokasta käsittelyä, mutta toisaalta moni oppilaita askarruttava asia voisi jäädä vaivaamaan koko oppitunnin ajaksi (Vepsäläinen 2007: 176).

Vaikka oppilaat tuntuvatkin nauttivan tilanteista, joissa he saavat aloitteillaan opettajan poikkeamaan alkuperäisestä oppitunnin agendasta ja pitkittävät näitä hetkiä useilla jatkokysymyksillään, on opettajan silti todettu hallitsevan opetusdiskurssia kaiken aikaa (Vepsäläinen 2007: 157, 175). Opettaja nimittäin johtaa luokan vuorovaikutusta tekemällä vuorovaikutusvalintoja, päättämällä mitkä oppilaiden aloitteet hän hyväksyy osaksi opetuskeskustelua ja pitämällä huolen vuorovaikutussopimuksen noudattamisesta (Vepsäläinen 2007: 177). Myös tässä tutkimuksessa opettajan valta-asemasta kertoi se, että vaikka suurin osa puheenvuoroista oli oppilaiden tuottamia, täytti opettaja silti suurimman osan luokkahuoneen puheajasta opetuspuheellaan. Opettajan vuorot olivat huomattavasti oppilaiden vuoroja pidempiä ja koostuivat tavanomaisesti useammasta vuoron rakenneyksiköstä. Opettaja oli aineistoni oppitunneilla myös ainoa, jonka puheenvuoroista koostui pitkiä, monologimaisia kertovia jaksoja. Lisäksi oppilaat harvemmin myöskään keskeyttivät opettajan puhetta muissa kuin selkeästi puhujanvaihdoksen mahdollistavissa kohdissa toisin kuin opettaja, jolla oli oikeus keskeyttää oppilas joutumatta selontekovelvolliseksi.

Riippuukin paljolti opettajan persoonasta ja ammattitaidosta, minkä verran hän on valmis antamaan oppitunnilla tilaa oppilaiden aloitteille ja kokeeko hän oppilaiden aloitteet niin tärkeiksi, että on valmis joustamaan myös tuntisuunnitelman noudattamisesta huomioidakseen oppilaiden oma-aloitteiset vuorot. Oppilaiden kaikkien aloitteiden huomiointi ei toki aina ole opetuksen aikarajojen puitteissa ja opetustyötä leimaavan kiireen keskellä edes mahdollista. Aineistoni oppitunneilla poikkeuksellista oli kuitenkin nimenomaan se, että vaikka oppilaiden aloitteita esiintyi kolmen oppitunnin aikana hyvinkin runsaasti, jäi niistä ainoastaan viisi prosenttia vaille kenenkään reaktiota. Näin mittavaa oppilaiden aloitteiden

huomiointia ei millään olisi voinut saada aikaan muuttamatta oppitunnin agenda: tutkimukseeni osallistunut opettaja vahvistikin tehneensä oppituntien aikana tietoisia valintoja siirtämällä osan asioista, jotka olisi ollut tarkoitus käsitellä kyseisellä oppitunnilla, tuonnemmaksi, sillä koki oppilaiden kanssa virinneen keskustelun opetuksen tavoitteiden kannalta merkityksellisemmäksi kuin tuntisuunnitelman pakonomaisen noudattamisen.

Keskusteluanalyysin tarjoamat käsitteet ja keinot soveltuivat mielestäni loistavasti luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimiseen. Koska luokkahuoneessa vuorovaikutus on aina monen eri osanottajan rakentamaa, monikerroksista ja ajoittain meneillään on useitakin diskursiivisia, päällekkäisiä keskusteluja, antaa keskusteluanalyysi monia hyödyllisiä välineitä ja näkökulmia tämänkaltaisen institutionaalisen keskustelun tutkimiseen.

Paikoitellen keskusteluanalyysi tuntui kuitenkin metodina melko pikkutarkalta ja raskaalta tavalta lähestyä tutkittavaa aineistoa. Toisaalta juuri tarkkuus ja huolellinen perehtyminen aineistoon tekivät keskusteluanalyysistä kiistatta muita analyysitapoja monipuolisemman tavan tarkastella opetuspuheen säännönmukaisuuksia. Juuri pikkutarkkuuden takia lienee ymmärrettävää, että suuri osa keskusteluanalyysiin käytetystä aineistosta on peräisin puhelinkeskusteluista, joissa keskustelijat kommunikoivat ainoastaan äänellisen vuorovaikutuksen kautta (Eeva-Leena Seppänen 1995: 27). Sen sijaan luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa oli välttämätöntä videonauhoittaa analysoitava materiaali, jotta analyysin kannalta oleelliset ilmeet, eleet ja katseiden suunnat kyettiin ottamaan huomioon tulkintoja tehtäessä (Seppänen 1995: 27). Tietenkään täydelliseen litteraatioon ei tässä tutkimuksessa siltikään ylletty. Sillä vaikka kahdella kameralla saikin kuvattua lähes kaikki hevosenkenkämuodostelmassa istuvista oppilaista ja tämän lisäksi myös opettajan, liikkuivat oppilaat oppituntien aikana paikoillaan siten, että ajoittain tietyn oppilaan kasvot jäivät vieressä istuvan oppilaan taakse piiloon. Myös päällekkäispuhunnat aiheuttivat tutkijalle ongelmia, sillä paikoin luokkahuoneessa oli meneillään niin monta päällekkäistä keskustelua, että vain kovimmalla äänellä käydyt keskustelut tallentuivat kameraan.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on lisäksi syytä ottaa huomioon, että koska kuvaustilanteissa oli opettajan ja oppilaiden lisäksi mukana sekä havainnoija että kaksi videokameraa, täysin aitoon opetuskeskustelutilanteeseen ja objektiivisuuteen aineistoa tulkittaessa oli mahdoton päästä (Sajavaara ym. 1997: 210). Toisaalta videointilaitteiden ja havainnoijan läsnäololla ei ole todettu olevan suurta haittavaikutusta nauhoitustilanteen sujuvuuteen (Tainio 2007: 298–299).

Metodologisena lähtökohtana keskusteluanalyysi tarjosi myös tutkijalle itselleen hyödyllisiä vinkkejä paitsi oman arkipuheen myös oman opetuspuheen tarkkailuun.

Vaikka tutkimuskysymykseni pyrkivätkin selvittämään pääosin oppilaiden aloitteita ja niiden funktiota sekä muotoa, sain selville, että myös opettaja pystyy omalla puhe- ja opetustyyllillään vaikuttamaan paljolti oppilaiden keskusteluun osallistumisen keinoin. Luomalla keskusteluun rohkaisevaa, tasavertaista ilmapiiriä sekä sisällyttämällä puheeseensa paljon kysymyksiä ja puhujanvaihdoksen mahdollistavia kohtia eli taukoja opettaja voi madaltaa oppilaiden kynnystä osallistua opetuskeskusteluun.

Tutkimukseni kolme äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia käsittävä aineistoni osoitti, ettei oppilaita voi millään muotoa enää pitää passiivisina tai tiedon kritiikittöminä vastaanottajina. Aineistoni oppitunneilla oppilaat eivät ainoastaan alistu opettajan vallan alle, vaan ottavat aloitteentekijän – ja täten diskurssin vallan haltijan – roolin oppitunnista ja sen tunnelmasta riippuen jopa useammin kuin opettaja. Oppilaiden aloitteiden runsas määrä ei kuitenkaan kerro lainkaan sitä, kuinka tasaisesti nuo puheenvuorot luokassa jakaantuivat, sillä luokan kahdeksastatoista oppilaasta alle kymmenen osallistui aktiivisesti luokahuonevuorovaikutukseen tuottamalla edes jonkinasteisia oma-aloitteisia vuoroja. Luokan toisen ääripään muodostivat neljä tyttöä, jotka tuottivat reilusti yli puolet kaikista oppilaiden aloitteista ja toisen ääripään puolestaan kolme hiljaista tyttöä, jotka osallistuivat keskusteluun ainoastaan opettajan pyynnöstä.

Vaikka aineistoa eritellessä ja tulkitessa oli rohkaisevaa huomata, ettei opettaja ollut oppilaiden aloitteiden keskellä neuvoton vaan osoitti hallitsevansa haastavan vuorovaikutustilanteen etenemällä oppitunnin agendassa mutta antamalla samalla tilaa myös oppilaita kiinnostaville, hämmästyttävillä tai kysymyksiä herättävillä asioille, jäi tutkijaa mietityttämään se, kuinka saada ositettua luokahuoneessa viriävä keskustelu tasapuolisesti kaikkien oppilaiden välille ja kuinka ottaa mahdollisimman suuri osa oppilaiden aloitteista luontevasti ja aidosti osaksi opetuskeskustelua. Osallistumisen epäsymmetrisyyden syynä on nimittäin todettu usein olevan epätasaisesti luokan kesken jakautuvat puheenvuorot: osa oppilaista on tuntien aikana paljon äänessä, osa ei lähes lainkaan (Tammi 2008: 50–51, 91). Koska keskustelussa vallan sanotaan olevan aina aloitteentekijällä, voisikin pohtia, onko käsittelemässäni aineistossa valta opetusdiskurssissa jaettu opettajan ja luokan neljän puheliaimman tytön kesken?

LÄHTEET

- BELLACK, ARNO A. – KLIEBARD, HERBERT M. – HYMAN, RONALD T. – SMITH, FRANK L. JR. 1966: *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- BROADY, DONALD 1986: *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan?* – Pekka Kämäräinen, Mauri Neste & Ilmari Rostila(toim.). Tampere: Vastapaino.
- BROWN, PENELOPE – LEVINSON, STEPHEN C. [1978] 1987: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press. (2007 16. painos)
- FLANDERS, NED A. 1970: *Analyzing teaching behaviour*. Reading, Menlo Park, London & Don Mills: Addison-Wesley.
- HAAKANA, MARKKU 2008: Kieli toimintana. Keskusteluanalyysin näkökulma. – Tiina Onikki-Rantajääskö & Mari Siirinen (toim.). *Kieltä kohti*. s. 86–104. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1988 [1979]: *Nykysuomen lauseoppia*. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAKULINEN, AULI 1996: Keskusteluanalyysin profiilista ja tilasta. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja* 2, s. 9-22. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1997a: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 13-17. Tampere: Vastapaino, Tammer-Paino Oy.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press, Cambridge.
- 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – REMES, PIRKKO – SAJAVAARA, PAULA 1997: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso Suomen Kielioppi*. SKST 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 181–219. Helsinki: Gaudeamus.
- KARVONEN, KATRI 2002: *Oppilaalle puheenvuoro – tapaustutkimus siitä, miten oppilas saa puheenvuoron kahdella lukion oppitunnilla*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 119–138. Helsinki: Gaudeamus.
- KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Helsinki: SKS.
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- LAPPALAINEN, M., S. KAUKINEN & M. VAURAS (toim. 1993. Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työnohjaus keskiasteella. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 2.
- LEHTIMAJA, INKERI 2007: Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – KUUSISTO, ANNAMARI 1981: *Opettajan ja oppilaan kielellinen vuorovaikutus I. Opetusdiskurssin kuvaus*. Puheentutkimuksen alalta 3. Suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987a: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I: Luokkakeskustelu ja sen kuvaus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- 1987b: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II: Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- 1987c: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III: Oppilaiden ryhmäkeskustelut*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4.
- LEVINSON, STEPHEN 1983: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge university press.
- LINDROOS, MAARIT 1997: *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki.
- LONDEN, ANNE-MARIE 1997: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.). *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 56–74. Tampere: Vastapaino.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA & LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.). *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1996: Diskurssintutkimuksen suuntaukset. Luentokurssi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa.
- McHOUL, ALEXANDER W.: 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7 (2) s. 183–213.
- MIETTINEN, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- NYMAN, TARJA 2004: Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämisprojekti KIMMOKE. – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.). *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 269–281. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- PARSONS, TALCOTT 1951: *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- POPS = PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004: Helsinki: Opetushallitus. – <http://www.opi.fi/info/ops/> 26.4.2011
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit – Esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- RISTEVIRTA, JONNA 2007: Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 241–260. Helsinki: Gaudeamus.
- RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetusyölin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – SACKS, HARVEY 1973: Opening up closings. *Semiotica* 7 s. 289–327.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino
- SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Language Learning Research Club, University of Michigan. Blackwell Publishing, Inc
- SINCLAIR, J. Mc H. – COULTHARD, R.M. 1975: *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- SWALES, JOHN 1990: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsenitys. – Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- 2005: Luokkahuoneen vuorottelujäsenityksen rikkomukset. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.). *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action* s. 179–192. A FinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliqué 63. Kärkkäinen, E. &
- 2007a: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- 2007b: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. – Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.
- TAMMI, TUURE JOHANNES 2008: *Demokratiaa luokkahuoneessa. Toimintatutkimus kolmasluokkalaisten osallistamisesta päätöksentekoon*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- TIITTULA, LIISA 1992: *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaan Kirjapaino Oy, Loimaa
- VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 156–177. Helsinki: Gaudeamus.
- VILKUNA, MARIA 2000: Suomen lauseopin perusteet. 2. korjattu painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Helsinki: Edita, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkooversio, viitattu 18.2.2012. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- VUORENMAA, KIRSI 1997: Diskurssipartikkeli *no* haastattelussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

LIITE 1

Keskustelunkatkelmissa käytetyt litterointimerkit

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	katkos
↑	korkeampi ääni
↓	matalampi ääni
> <	nopeampi tempo
< >	hitaampi tempo
:	äänteen venyminen
<u>allev</u>	painottaminen
KAPITA	voimakkaampi ääni
◦ ◦	hiljaisempi ääni
£ £	hymyillen sanottu sana tai jakso
# #	nariseva ääni
@ @	äänensävyyn muutos
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko: tässä 0,5 sekuntia
hh	uloshengitys
.hh	sisäänhengitys
.mt	maiskausääne
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
he he	nauria
[]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
=	vuorojen välissä ei taukoa
si-	sana jää kesken
s'tä	vokaalin kato
kiva	voimakkaasti äännetty klusiili
(-)	sana, josta ei saa selvää
(- -)	pitempi jakso, josta ei saa selvää
(- - -)	puheenvuoro katkaistu alusta tai lopusta
()	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
OppP	puhujan tunnistaminen epävarmaa: puhujana poikaoppilas
OppT	puhujan tunnistaminen epävarmaa: puhujana tyttöoppilas

Kaikki keskustelunkatkelmien henkilöiden nimet on muutettu.