

**"Yhen kerran mä..." Oppilaiden spontaani kerronta ja
siihen vastaaminen yläkoulun erityisopetuksessa**

Saara Turunen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Turunen, Saara. 2016. "Yhen kerran mä..." Oppilaiden spontaani kerronta ja siihen vastaaminen yläkoulun erityisopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.

Oppilaan omalla kerronnalla sekä toisten oppilaiden kerronnan kuuntelemisella on havainnointu olevan myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden oppimiseen ja luokan sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimusten mukaan opettajan puhe kuitenkin hallitsee oppitunteja. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia funktioita oppilaiden spontaaneille, oppitunnin aikana kerrotuille kertomuksille muodostuu luokkakeskusteluissa. Toiseksi tutkittiin, miten opettaja vastaa oppilaiden kerrontaan.

Tutkimuksen aineisto koostui kahden yläkoulun erityisluokan oppituntien videotallenteista ja niiden litteraateista (N=20). Aineisto analysoitiin keskustelunanalyysillä. Oppilaiden kertomuksille löydettiin kuusi erilaista funktiota: havainnollistaminen, kokemuksen jakaminen, argumentointi, tiedon jakaminen, toiminnan keskeyttäminen ja toisten huvittaminen. Opettajat vastasivat oppilaiden kerrontaan eri tavoin. Jotkut responsit edistivät oppilaan kerrontaa, kuten kerrontaa laajentava, kertomuksella opettava ja kommentoiva vastaus. Toiset responsit taas tukahduttivat kerrontaa, kuten minimipalaute ja kerronnan sivuuttaminen.

Tutkimus osoitti, että oppilaiden kertomuksilla on potentiaalia viedä oppisisältöjä eteenpäin. Lisäksi havaittiin, että opettaja voi responsissaan joko hylätä kerronnan tai ottaa sen osaksi vapaata tai pedagogista keskustelua. Tutkimus herättää pohtimaan, kannustavatko opettajan responsit oppilaita tietynlaiseen kerrontaan, ja millaisia vaikutuksia tällä on oppimiseen.

Asiasanat: kerronta, yläkoulu, erityisopetus, responsi, kertomus, luokkahuonevuorovaikutus, keskustelunanalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NARRATIIVINEN OPPIMINEN	7
	2.1 Narratiivisen oppimisen periaatteet	7
	2.2 Kertomus kerronnan tuotteena.....	10
3	OPPILAIKEN KERRONTA OSANA NARRATIIVISTA OPPIMISTA..	14
	3.1 Kerronnan tehtävät ja sitä edistävät tekijät.....	14
	3.2 Kerronnan esteet luokkahuonevuorovaikutuksessa	17
	3.3 Kerronnan vaikutukset oppilaisiin.....	22
	3.4 Oppilaan kerrontaan vastaaminen.....	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	4.1 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto	27
	4.2 Aineiston analyysi keskusteluanalyysin keinoin.....	28
	4.3 Tutkimuksen luotettavuus	32
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	33
5	TULOKSET	36
	5.1 Oppilaiden kertomusten funktiot.....	36
	5.1.1 Havainnollistaminen	36
	5.1.2 Kokemuksen jakaminen	38
	5.1.3 Argumentointi	40
	5.1.4 Tiedon jakaminen.....	41
	5.1.5 Toiminnan keskeyttäminen	44
	5.1.6 Toisten huvittaminen.....	46
	5.2 Opettajan responsit oppilaiden kertomuksiin	48
	5.2.1 Kommentoiva vastaus	48

5.2.2	Kerronnan sivuuttaminen.....	50
5.2.3	Kertomuksella opettava vastaus	51
5.2.4	Minimipalaute.....	53
5.2.5	Kerrontaa laajentava vastaus.....	55
6	POHDINTA.....	58
6.1	Oppilaiden kertomusten funktiot ja oppiminen	58
6.2	Opettajan responssit ja niiden yhteys oppilaiden oppimiseen	61
6.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	64
	LÄHTEET.....	66
	LIITTEET.....	73
	Liite 1. Keskustelunanalyttiset litterointimerkit.....	<u>73</u>

1 JOHDANTO

Kuulumisten ja muiden kokemusten kerronta on tyypillistä ihmisten arkisissa keskusteluissa (Alpert 1987), mutta luokkahuonekeskusteluissa oppilaiden omalle kerronnalle ei välttämättä ole yhtä lailla tilaa (Niemi 2013). Opettajan puheen on havaittu hallitsevan määrällisesti luokkahuonevuorovaikutusta (Atwood, Turnbull & Carpendale 2010; Burns & Myhill 2004; Mercer, Dawes & Staarman 2009; Myhill 2006), mikä vähentää oppilaiden mahdollisuuksia omaan kerrontaan. Esimerkiksi Hardman, Smith ja Wall (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että 86 % oppilaiden puheesta oppitunnin aikana koostui kysymyksiin vastaamisesta. Kuitenkin esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus [POPS] 2014) mukaan perusopetuksen yhtenä tehtävänä on tarjota oppilaille tilaisuuksia ”kertoa tarinoita” ja ”jakaa kokemuksiaan” (POPS 2014, 101). Lisäksi oppilaiden omien kokemusten tulisi yleisesti olla yhtenä työskentelyn lähtökohtana (POPS 2014, 99).

Oppilaat ovat kokeneet kerronnalla olevan myönteisiä vaikutuksia heidän sosiaaliin suhteisiinsa (Baskerville 2011; Lordly 2007) ja oppimiseensa (Baskerville 2011). Kerronnan avulla oppilas rakentaa ymmärrystään ja jäsentää ajatteluaan (Bruner 1996, 119; Clark & Rossiter 2006; Clark & Rossiter 2008; Goodson, Biesta, Tedder & Adair 2010, 129) sekä arvioi omia asenteitaan, kokemuksiaan ja arvojaan (Baskerville 2011). Lisäksi kerronnalla voi olla myönteistä vaikutusta kouluviihtyvyyteen: oppilaiden on havaittu kokevan kerrontaa sisältävät tunnit mielenkiintoisina (Lordly 2007; Niemi 2013), innostavina (Keehn 2015) ja nautinnollisina (Baskerville 2011). Kerronnalla voi olla erityisen suuri merkitys erityisopetuksessa, sillä etenkin heikommin menestyvien oppilaiden on havaittu hyödyntävän oppimisessaan henkilökohtaisia kokemuksiaan (Myhill 2006). Tällöin kerronta toimii oppilaalle tapana oppia ja ymmärtää uusia asioita (Lopez-Robertson 2012).

Tässä tutkielmassa tutkin, millaisia tehtäviä yläkoulun erityisopetuksen oppilaiden spontaanisti tuotetuilla kertomuksilla on luokkahuonevuorovaikutuksessa ja millä tavoin opettaja vastaa kerrontaan. Oppilaiden spontaania henkilökohtaista kerrontaa oppitunnin aikana ei ole aiemmin juuri tutkittu. Oppilaiden kerrontaa koskevat tutkimukset ovat yleensä painottuneet tarkastelemaan kerrontaa opetusvälineenä (Baskerville 2011; Clark & Rossiter 2006; Keehn 2015; Montalbano & Ige 2011) tai osana interventiotutkimuksia, jolloin oppilaiden kertomuksia on pyritty tarkoituksellisesti aikaansaamaan erilaisin keinoin ja jolloin huomio on ollut kerronnan sisällössä (esim. Kim 2012; Kinnunen 2015). Lisäksi tutkimuskohteena ovat usein olleet lasten kuvitteelliset kertomukset. Sen sijaan vähemmälle huomiolle on jäänyt oppitunnilla esiintyvä oppilaiden henkilökohtainen kerronta eli oman tai toisen kokemuksen selostaminen ja jäsentely kertomuksen muodossa (Hyvärinen 2007; Polkinghorne 1988).

Tutkimukseni teoreettisena lähtöoletuksena on narratiivinen oppimiskäsitys, jonka mukaan ihminen sekä jäsentää ajatteluaan ja ymmärrystään kertomusten avulla (Bruner 1996, 119; Clark & Rossiter 2006; Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 129) että oppii narratiivisen kerrontaprosessin kautta yhdistäessään uusia tietoja aiempiin kokemuksiinsa (Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 1, 11). Tutkimus pohjautuu oppituntien videotallenteisiin, jotka analysoidaan keskustelunanalyttisesti. Koska opettajan toimilla on havaittu olevan vaikutuksia esimerkiksi oppilaan kerronnan jatkuvuuteen (Niemi 2013), on merkityksellistä tarkastella keskustelunanalyttisesti, kuinka kerrontaan vastataan (esim. Nikula & Kääntä 2011, 55; Routarinne 1997, 139). Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

- 1) Millaisia funktioita oppilaiden spontaanille henkilökohtaiselle kerronnalle rakentuu luokkahuonevuorovaikutuksessa?
- 2) Miten opettaja vastaa oppilaiden spontaaniin kerrontaan?

2 NARRATIIVINEN OPPIMINEN

2.1 Narratiivisen oppimisen periaatteet

Narratiivisessa oppimiskäsityksessä kertomukset asemoidaan oppimisen keskiöön. Narratiivisuus viittaakin sanana kerronnallisuuteen ja kertomuksiin. Laveasti määriteltynä *kerronta* tarkoittaa kertomuksen muotoon puettua selostusta omista tai toisen menneistä teoista (Polkinghorne 1988) eli tulkintaa elämästä. Yksityiskohtaisesti määriteltynä kerronta on tapa järjestellä ja yhdistää sarja yksittäisiä elämäntapahtumia ja kokemuksia ymmärrettäväksi, merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Bruner 1991; Clark & Rossiter 2008; Engel 1995, 54, 85; Labov & Waletzky 1997; Polkinghorne 1988; Ropo & Yrjänäinen 2013). Näin kerronta on tapa ”raportoida, jäsentää ja ymmärtää elettyä kokemusta” (Hyvärinen 2007, 137).

Kerronnan ja kertomusten korostamisesta huolimatta narratiiviselle oppimiselle ei ole yksiselitteistä määritelmää, vaan tutkijat käsittävät sen eri tavoin. Usein narratiivisella oppimisella viitataan ainakin oppimiseen kertomusten kautta (Clark & Rossiter 2008; Cortazzi & Jin 2007; Goodson ym. 2010, 127; Hakkarainen 2008). Lisäksi narratiivinen oppiminen voidaan käsittää kerrontaprosessissa oppimisena (Goodson ym. 2010, 127, 131) sekä tapana käsitteellistää oppiminen ja ajattelemisen (Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 1). Cortazzi ja Jin (2007) puolestaan sisällyttävät narratiivisen oppimisen käsitteeseen erilaisten kulttuuriin kuuluvien kertomusten oppimisen.

Narratiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen *jäsentää ajatteluaan* ja pyrkii ymmärtämään elämää kertomusten avulla (Bruner 1996, 119; Clark & Rossiter 2006; Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 129), koska haluaa käsittää kokemusmaailmansa kokonaisuutena (Ropo & Yrjänäinen 2013). Täten kertomus toimii ajattelun ja tiedon järjestämisen välineenä ja kehyksenä (Bruner 1996, 119), minkä avulla kertoja luo kokemukselleen merkityksen (Clark & Rossiter 2006; Polkinghorne 1988). Toisaalta kerronnan tehtävänä voi olla myös pyrkiä ymmärtämään toisen käyttäytymistä (Polkinghorne 1988), välittää itsestä

tietoa muille, jakaa omia kokemuksia toisten kanssa, elää ne uudelleen tai hallita kokemukseen liittyviä tunteita ja ajatuksia (Engel 1995, 84-85).

Narratiivista kokemusten ja tiedon järjestelyä voidaan pitää ihmiselle luontaisena tapana jo lapsesta lähtien (Bruner 1996, 121). Yksilö luo kertomuksen omasta kokemuksestaan: siitä, mitä hän ymmärtää ja tietää sekä siitä, mitä ei vielä ymmärrä ja tiedä. Kertomuksen muotoutuminen voi tapahtua mielessä tai ääneen, yhdessä tai yksin. (Clark & Rossiter 2008.) Kerronnalla yritetään selvittää, miten jokin tapahtuma, kokemus tai tieto yhdistyy toiseen, eli miten pienet osat liittyvät kokonaiskuvaan kyseisessä kontekstissa (Bruner 1996, 122; Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 11; Ropo & Yrjänäinen 2013). Narratiivisessa ajattelussa tähdennetäänkin, että kertomuksen avulla ymmärrys yksittäisistä tapahtumista, niiden välisistä suhteista (Clark & Rossiter 2008; Polkinghorne 1988) sekä niiden merkityksestä kokonaisuudessa selkiytyy (Polkinghorne 1988; Ropo & Yrjänäinen 2013). Bruner (1996 121, 137) kiteyttää ajatuksen yksityiskohtien ja kokonaisuuden välisestä suhteesta siten, että kertomus koostuu pienistä osista, jotka saavat merkityksensä vasta osana kokonaisuutta. Kertomusta rakennetaan, kunnes pienemmätkin merkitykset on yhdistetty kokonaisuuteen (Ropo & Yrjänäinen 2013) ja se näyttäytyy johdonmukaisena ja järkevänä (Clark & Rossiter 2008).

Yksilö siis rakentaa ymmärrystään narratiivisesti eli järjestelee omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan kertomuksen muotoon. Lisäksi *oppiminen* tapahtuu narratiivisesti, kun aiempia tietoja ja kokemuksia yhdistetään vastaaviin uusiin tietoihin kerrontaprosessissa (Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 1, 11). Narratiivisen oppimisen ydin onkin käsityksen ja kokemuksen yhdistämisprosessissa. Kertoessaan oppija on aktiivinen toimija, jossa hän yhdistää uuden käsitteen tai käsityksen omaan aikaisempaan kokemukseensa kertomuksen muodossa (Clark & Rossiter 2008). Näin kertomus on samalla sekä osoitus oppimisesta ja kehittämisestä että myös väline, jonka kautta ne tapahtuvat (Engel 1995, 57). Clark ja Rossiter (2008) korostavat, että oleellista oppimisen kannalta on nimenomaan kahden asian yhdistäminen – ei se, että oppija ainoastaan muistaa aiheeseen liittyvän kokemuksen. Narratiivisen

yhdistämisprosessin avulla oppija siirtyy kognitiivisesta ymmärryksestä syvemmän tason oppimiseen (Clark & Rossiter 2008). Tämä oppiminen voi olla myös tiedostamatonta (Goodson ym. 2010, 2).

Kertoja päättää itse, millaisen kertomuksen hän kokemuksestaan rakentaa ja siten myös millaisen *merkityksen* hän kokemukselleen luo (Clark & Rossiter 2008). Kertomuksissa näkyy aina kertojan näkökulma (Bruner 1996, 123; Goodson ym. 2010, 1). Esimerkiksi lukivaikeuksinen oppilas voi rakentaa oppimisvaikeudestaan epäonnistumisen tai yrittämisen kertomuksen. Kertomus toimii viitekehyksenä sekä aiemman elämän ymmärtämiselle että tulevan suunnittelulle (Polkinghorne 1988). Brunerin (1987) mukaan kertomus jäljittelee elämää samoin kuin elämä jäljittelee kertomusta. Niin kertomus kuin elämäkin ovat ihmisen mielen tuotetta: ihmiset rakentavat ne oman ajattelunsa avulla. Kerronnassa onkin aina tulkinta läsnä: elämää ei voida nähdä objektiivisesti. (Bruner 1987.) Kertomus on siis selityksen sijaan aina tulkinta (Bruner 1996, 122) ja yksi versio todellisuudesta (Bruner 1991). Tämän johdosta kertomusta ei voi todeta oikeaksi tai vääräksi, vaan sitä voidaan arvioida lähinnä sen aitouden tuntuisuuden perusteella (Bruner 1991; Bruner 1996, 122).

Kertomusten kertomisen lisäksi oppiminen tapahtuu kertomuksia kuuntelemalla ja tunnistamalla (Clark & Rossiter 2008). Kertomusten *kuunteleminen* aktivoi oppijaa syvästi ja kokonaisvaltaisesti (Clark & Rossiter 2008; Keehn 2015). Kognitiivisten toimintojen lisäksi kertomukset stimuloivat mielikuvitusta, tunteita ja mieltä. Kuunteleminen voi johdattaa oppijan toiselle tietoisuuden tasolle ja herättää muistoja ja kokemuksia. (Clark & Rossiter 2008.)

Narratiiviseen oppimiseen kytkeytyvä kertomusten *tunnistaminen* liittyy siihen, että oppija alkaa ymmärtää kokemusten perimmäistä narratiivista luonnetta (Clark & Rossiter 2008). Ihminen ymmärtää välittömät kokemuksensa kertomusten muodossa, mutta myös omat kulttuuriset juuret jäsenyvät kertomukseksi (Bruner 1996, 40). Ihminen on ympäröity lähipiirin, kulttuurien ja yhteiskuntien kertomuksilla (Goodson ym. 2010, 1), ja narratiivisen ajattelun mukaan yksilö oppii tunnistamaan, miten tämä laajempi sosiaalinen konteksti muodostaa suuria kertomuksia (Clark & Rossiter 2008). Näihin yhteisöjen,

kulttuurien ja yhteiskuntien kertomuksiin oppijat sijoittuvat itsekin ja niiden pohjalta he myös rakentavat omia kertomuksiaan (Clark & Rossiter 2008). Suuriin kertomuksiin sisältyy tietynlaisia arvoja, valtasuhteita, oletuksia ja intressejä (Clark & Rossiter 2008), ja kertomusten avulla lapset sosiaalistuvat oman kulttuurinsa yhteiseen tietoon, arvoihin ja kokemuksiin (Cortazzi & Jin 2007). Siten narratiivinen oppimiskäsitys mahdollistaa kriittisen näkökulman oppimiseen: kun oppijat ymmärtävät olevansa osa suurta kertomusta, he voivat kyseenalaistaa ja kritisoida näkyviä sosiaalisia normeja ja valtasuhteita sekä sitä, miten se heidän ajatteluunsa vaikuttaa. (Clark & Rossiter 2008.)

Narratiiviseen oppimiskäsitykseen liittyy olennaisesti *identiteetin* rakentuminen. Sisäisiä kertomuksia on useita, ja niiden välisiä ristiriitoja pyritään jäsentelemään yhtenäisemmäksi kertomukseksi. Luodessaan kertomuksia kokemuksistaan ihminen rakentaa erilaisia merkityksiä suhteestaan kontekstiin. Narratiivinen identiteetti on ihmisen sisäinen kertomus itsestään omassa sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan. Tämä kerronta tapahtuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa, minkä johdosta ihmisen tiedot ja taidot sekä kulttuuriset ja sosiaaliset kertomukset ovat osa suurempaa sisäistä kertomusta. (Ropo & Yrjänäinen 2013.) Brunerin (1996, 40, 42) mukaan vain kertomusten avulla ihminen voikin rakentaa identiteettinsä ja löytää paikkansa kulttuurissa. Kerronnan ja identiteetin suhde on kahdensuuntainen, sillä elämä ja identiteetti ovat sekä kertomuksen kohde että sen tulos (Goodson ym. 2010, 2). Tästä johtuen kertomus on sekä identiteetin esitys (Clark & Rossiter 2008) että väline, joka muodostaa elämän ja yksilön (Goodson ym. 2010, 2; Ropo & Yrjänäinen 2013; Rymes 2003).

2.2 Kertomus kerronnan tuotteena

Kertomus on laaja ja moniselitteinen käsite, joka ymmärretään eri tavalla eri yhteyksissä ja eri tieteenaloilla (Hyvärinen 2007; Mäkinen & Kunnari 2009). Kotimaisten kielten keskuksen (2016) mukaan kertomus on ”(kirjallinen) kertova esitys jostakin, kuvaus, tarina, juttu” tai ”julkinen, virallinen selostus, selonteko”

(Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy 2016). Kertomus sisältää jakson tapahtumia (Bruner 1996, 121). Labov (2013, 15-16) määrittelee kertomuksen koostuvan vähintään kahdesta sarjallisesta temporaalilauseesta, joita voi yhdistää alisteinen konjunktio kuten "ja" tai "kun". Kertomus voi alkaa tiivistelmällä ja orientaatiolla, jossa kertomus sidotaan aikaan ja paikkaan sekä jossa esitellään kertomuksen taustatiedot ja henkilöt (Labov 2013, 27). Orientaatio antaa täten kuulijalle edellytykset kerronnan ymmärtämiselle (Routarinne 1997, 146). Muita kertomuksen osia voivat olla muun muassa tapahtumaosio (complicating action) ja lopetus (coda) (Labov 2013, 28-32). Labovin (2013, 23-24) mukaan kertomusta määriteltäessä olennaista on, ettei se voi koostua vain lopputuloksen eli tietyn tapahtuman tiivistelmästä. Sen sijaan kertomus selostaa, mitkä tapahtumat johtivat kertomisen arvoiseen tapahtumaan eli kertomuksen pääkohtaan (Labov 2013, 23-24).

Kertomuksia on monenlaisia. Kertomus tuotteena voi tarkoittaa ainakin henkilökohtaista tai kuvitteellista eli fiktiivistä kertomusta. Henkilökohtainen kertomus on aiemmin koetun aidon elämäkokemuksen selostus, kun taas kuvitteellinen kertomus on keksitty tai aiemmin kuultu tai luettu kertomus. (McCabe, Bliss, Barra & Bennett 2008.) Lisäksi kertomukset eroavat sisällöltään ja tarkoitukseltaan: toiset kertomukset ovat tietopohjaisia, kun taas toiset keskittyvät tunteiden ja kokemusten kuvailuun (Goodson ym. 2010, 1).

Niin henkilökohtaiset kuin kuvitteellisetkin kertomukset voivat paljastaa kertojan kulttuurisia ja moraalisia uskomuksia, kulttuurisia tapoja sekä elämäntyyliä. Ne perustuvat yleensä eri yhteisöistä omaksuttuihin uskomuksiin ja käytäntöihin. (Khimji & Maunder 2012.) Kulttuuri voi näkyä esimerkiksi joidenkin tunnettujen tarinatyyppien, kuten sankaritarinoiden tai satujen, piirteiden esiintymisinä omissa kertomuksissa (Khimji & Maunder 2012; Kim 2012). Lasten kertomuksissa tavallisesti korostuu vanhempien kasvatusta, kuten kotoa opitut säännöt ja uskomukset (Khimji & Maunder 2012).

Kertoessa kertoja jatkuvasti muokkaa ja järjestelee syntyvää kertomustaan, ja hänen täytyy päättää, mitä kertomukseensa sisällyttää (Gubrium & Holstein 1998). Kertomus voi koostua monista puheenvuoroista (Niemi, 2013) ja useista

kertojista, jolloin kerronta on jaettua (Kim 2012; Niemi 2013; Rymes 2003). Tällöin yksi tai useampi kuuntelija ryhtyy kanssakertojaksi viemällä yhteistä kertomusta eteenpäin omilla kommentteillaan, kokemuksillaan tai kysymyksillään (Engel 1995, 99; Kim 2012; Niemi 2013; Rymes 2003).

Kertojan päätösten lisäksi kertomukseen sisältöön vaikuttaa muitakin tekijöitä, joista yksi on konteksti. Kertomukset heijastavat aina kontekstia, jossa kerronta tapahtuu (Kim 2012). Gubrium ja Holsteinin (1998) mukaan kertomuksen muoto määräytyy kerronnan olosuhteiden ja vuorovaikutuksen osapuolten välisten suhteiden seurauksena: esimerkiksi lääkärissä tuotetaan erilaisia kertomuksia kuin koulun välitunnilla. Välittömän kontekstin – kuten luokkahuoneen – lisäksi kertomuksilla on laajempi konteksti (Kim 2012): esimerkiksi perhe, media, kulttuuri ja yhteiskunta (Clark & Rossiter 2006; Kim 2012). Yksilölliset kertomukset sijoittuvat siis laajempaan kontekstiin (Clark & Rossiter 2006).

Myös kuulijoiden toiminta on kertomuksen sisältöön vaikuttava tekijä. Clarkin ja Rossiterin (2008) mukaan henkilökohtaiseen kerrontaan liittyy aina sosiaalinen ulottuvuus: se tarvitsee joko oikean tai kuvitellun yleisön, joka vastaa kertomukseen jollain tavalla. Kuulijoilta kertoja saa vihjeitä siitä, millainen kerronta on tilanteeseen, aikaan ja paikkaan sopivaa ja merkityksellistä (Gubrium & Holstein 1998). Esimerkiksi opettajan kommentit oppilaan kerrontaan saattavat paljastaa, oikeuttaako opettaja kerronnan eli arvioiko hän sen tilanteeseen sopivaksi (Rymes 2003). Tätä ilmiötä nimitetään kertomuksen kerrottavuudeksi, joka voi olla sekä tilanne- että kulttuurisidonnaista (Niemi 2013; Routarinne 1997, 142). Kerrottavuus on hyvä, jos kuulijat ymmärtävät, miksi kertomus kerrotaan kyseisessä ajassa ja paikassa ja mikä sen ydinsanoma on (Bruner 1996, 121, 137; Niemi 2013). Kertomukseen mahdollisesti sisältyvä kertojan reflektointi ja arviointi (esimerkiksi oppilaan mielipide oppitunnista tai luokkakaverista) (Bruner 1996, 121; Engel 1995, 86; Goodson ym. 2010, 2, 129) voivat ohjata kuuntelijaa kertomuksen arvon ja merkityksen määrittelyssä (Engel 1995, 86). Kuulijat arvioivat ja tarkkailevat kertomuksen sisällön lisäksi sen esitystapaa (Gubrium & Holstein 1998).

Kun kertomuksen koetaan olevan riittävä, kuulijat tuovat ilmi oman ymmärryksensä ja suhtautumisensa kerrontaan. Kertomuksen merkitys rakentuukin vuorovaikutuksessa kuulijoiden kanssa. (Niemi 2013.) Kuulija ei vain vastaanota kertomusta vaan myös tulkitsee sen (Clark & Rossiter 2008; Wells & Arauz 2006) omien aiempien kokemustensa pohjalta (Wells & Arauz 2006). Koska tulkinta on henkilökohtaista, kuulija ei tulkitse kertomusta aina samalla tavoin kuin kertoja itse (Bruner 1996, 135; Hakulinen 1998, 15). Merkitysten rakentumiseen vaikuttavat sekä kerrontatilanteen konteksti (Engel 1995, 68; Clark & Rossiter 2006) että laajempi yhteiskunnallinen konteksti (Clark & Rossiter 2006). Sen kautta määritellään, mikä on tapahtuman tai tosiasioiden suhde toisiin asioihin ja niiden osuus suuremmassa kokonaisuudessa (Clark & Rossiter 2006).

3 OPPILAIDEN KERRONTA OSANA NARRATIIVISTA OPPIMISTA

3.1 Kerronnan tehtävät ja sitä edistävät tekijät

Kerronta luokkahuonevuorovaikutuksessa eroaa kerronnasta muissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten ystävien tai lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa (Skidmore & Murakami 2012). Arkisissa keskusteluissa esitetään usein henkilökohtaisia kysymyksiä ja pyritään selvittämään toisen tunteita ja mielipiteitä (Alpert 1987). Omista kokemuksista kertominen onkin tavallista arkisissa keskusteluissa, kun taas luokkahuonekeskusteluissa sille ei välttämättä ole samalla tavalla sijaa (Niemi 2013). Luokan keskusteluissa puheenvuoro esimerkiksi pyydetään viittaamalla (Niemi 2013), kun taas koulun ulkopuolella puheenvuorot jakautuvat monin eri tavoin (Alpert 1987). Lisäksi toisin kuin arjen vuorovaikutuksessa, oppitunnin keskusteluissa puhetta usein arvioidaan (Alpert 1987).

Oppitunnilla tapahtuvaa kerrontaa on tutkittu etenkin kuvitteellisten tarinoiden ja henkilökohtaisten kokemusten kuuntelemisen hyötyjen näkökulmasta. Kokemuksiin perustuvaa kerrontaa on tutkittu osana opetusta etenkin silloin, kun henkilökohtaisia kertomuksia on hyödynnetty opetusvälineenä kuuntelun tai kerronnan kautta (Clark & Rossiter 2006; Keehn 2015; Montalbano & Ige 2011) tai kun oppilaiden kerronta on ollut osana kokeellista tutkimusprojektia (esim. Kim 2012; Kinnunen 2015). Tällöin oppilaiden kertomuksia on pyritty tutkimaan houkuttelemalla niitä esiin esimerkiksi piirtämisen tai kirjoittamisen avulla. Omista henkilökohtaisista kokemuksista avautumista (self-disclosure) oppitunnin aikana on useimmiten tutkittu opettajan näkökulmasta (esim. Perumal 2006; Zhang, Shi, Luo & Ma 2008).

Tutkimusten mukaan oppilas voi kertoa oppitunnilla kokemuksistaan esimerkiksi silloin, kun hän vastaa kerrottuun kertomukseen kuultua vastaavalla omalla kertomuksella (Lopez-Robertson 2012; Niemi 2013) tai esittää

luokkahuonetapahtumiin tai puheenaiheeseen liittyvän oman kokemuksen (Niemi 2013). Omista kokemuksista saatetaan avautua myös silloin, kun varsinainen oppimistehtävä on ohi ja luokassa on tilaa vapaalle puheelle muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa (Rymes 2003). Oppilas voi vastata kerronnalla opettajan kysymykseen, jonka tarkoituksena on tuoda esille oppilaiden omia kokemuksia (Niemi 2013; Rymes 2003) tai silloinkin, kun sitä ei varsinaisesti odoteta (Lopez-Robertson 2012). Myös tietyt rutiinit, kuten aamun aloittava luokan yhteinen tuokio, saattavat rohkaista oppilaita jakamaan kokemuksiaan ja kuulumisiaan (Bruce, Fasy, Gulick, Jones & Pike 2006; Fisher & Larkin 2008). Esimerkiksi aamupiirillä tarkoitetaan luokan yhteistä hetkeä, jossa voidaan muun muassa kertoa ja kuunnella luokan jäsenten kuulumisia (Bruce ym. 2006). Aina yllyke kerrontaan ei kuitenkaan liity suoranaisesti opeteltavaan aiheeseen, vaan mikä tahansa luokan tapahtuma tai puheenaihe voi kannustaa oppilaita kerrontaan. (Rymes 2003.)

Oppitunnilla ilmenevällä oppilaan kerronnalla on erilaisia tehtäviä. Kertomusten kautta oppilas voi koettaa ymmärtää opeteltavaa asiaa tai omaa tai toisen vaikeaa elämänkokemusta sekä jakaa pelkojaan ja toiveitaan (Lopez-Robertson 2012). Kerrontaan voi olla ulkoinen kannustin, jolloin oppilaat pyrkivät joko helpottamaan toisten oppimista tai tekemään toisille opiskeltavan asian kiinnostavaksi (Lordly 2007). Kerronnan syy voi olla myös esimerkiksi läsnäolijoiden hauskuutus (Niemi 2013), toisiin tutustuminen (Kinnunen 2015) tai ylipäänsä vuorovaikutus toisten kanssa (Engel 1995, 54). Kerronnan avulla lapsi voi kysyä, näyttää tai kertoa jotain arkisesta elämästään (Kinnunen 2015). Kerrontaa voidaan käyttää vahvistamaan omaa osallisuutta oppitunnilla (Lordly 2007) ja yhteenkuuluvuutta toisten kanssa (Lopez-Robertson 2012; Lordly 2007).

Oppilaiden kerronta-aktiivisuuden vaikuttaa monia asioita. Siihen vaikuttavat esimerkiksi fyysinen tila, oppilaiden ja opettajan välinen suhde sekä käsiteltävä aihe tai tehtävä (Baskerville 2011). Kertomusten aiheet viriävät usein välittömästi oppitunnin tilanteesta tai siellä keskustellusta puheenaiheesta (Kim 2012; Niemi 2013). Oppilaan kokemat voimakkaat tunteet tai mielipiteet käsiteltävää aihetta kohtaan voivat saada hänet avautumaan tunnoistaan ja

kokemuksistaan (Wells & Arauz 2006). Kuulijoiden toiminta vaikuttaa kerronnan alkamiseen ja jatkuvuuteen: toisten kommentit ja kanssakertojaksi ryhtyminen vahvistavat tavallisesti kerronnan jatkumista (Engel 1995, 99; Niemi 2013; Rymes 2003). Toisaalta kuulijoiden toiminnalla voi olla myös kielteisiä vaikutuksia. Kun oppilas kertoo omista kokemuksistaan julkisesti, hän voi sanomiensa perusteella tulla vertaistensa hylkäämäksi tai nolaamaksi. Tämän vuoksi oppilaat saattavat rajoittaa puhumistaan ja kerrontaansa tai olla neutraaleja tai myöntöväisiä sanoissaan. (Phelps & Weaver 1999.)

Yksittäisten oppilaiden kerronta-alttiuteen vaikuttaa myös heidän osallistumisensa ylipäättään luokkahuonevuorovaikutukseen. Kovalaisen ja Kumpulaisen (2007) tutkimuksessa oppilaat, joiden osallistuminen luokan keskusteluun oli yleisestikin aktiivista, aloitteellista ja dialogia ylläpitävää, jakoivat omia kokemuksiaan muita yleisemmin. Niitä jaettiin usein myös kahdenkeskisesti joko opettajan tai toisen oppilaan kanssa. Sen sijaan oppilaat, joiden osallistuminen luokkahuonevuorovaikutukseen oli muutenkin vähäistä ja koostui yleensä lähinnä vastaamisesta, eivät jakaneet kokemuksiaan luokassa. (Kovalainen & Kumpulainen 2007.)

Oma merkityksensä oppilaiden kerronta-alttiuteen on luokan vuorovaikutuskulttuurilla (Kovalainen & Kumpulainen 2007). Luokan tapa keskustella (Phelps & Weaver 1999) ja säännöt keskusteluun osallistumisesta voivat joko kannustaa tai rajoittaa oppilaiden kerrontaa (Fisher & Larkin 2008). Myös opettajan ja oppilaiden käsityksillä siitä, millaista puhetta luokassa odotetaan, on vaikutus luokkahuonepuheeseen. Oppilaiden ja opettajien käsitykset toivotusta puheesta voivat erota, ja oppilaiden puhetta saattaa säädellä heidän halunsa menestyä ryhmässä sosiaalisesti tai akateemisesti. Oppilaat pyrkivät sopeutumaan omien tulkintojensa mukaisesti luokan vuorovaikutuskulttuuriin ja opettajan odotuksiin siitä, mitä ja miten luokassa kuuluu puhua. Oppilaat voivat esimerkiksi ajatella, että omien kokemusten jakaminen on soveliasta vain niille varta vasten tarkoitettuina hetkinä kuten aamupiirissä. (Fisher & Larkin 2008). Myös itsesensuuri, eli ajatukset siitä, mitä jostain aiheesta kuuluisi sanoa, voi rajoittaa oppilaiden kerrontaa (Lordly 2007).

Henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvan mielipiteen esittämistä voidaan pitää jopa tabuna (LePage 1994).

Opettaja voi omilla toimillaan vaikuttaa siihen, miten innokkaasti oppilaat puhuvat tunnilla ja sitä myöten ilmaisevat omia mielipiteitään, kokemuksiaan tai näkemyksiään (Atwood ym. 2010). Opetus voidaan järjestää niin, että se kannustaa oppilaita kerrontaan. Opettaja voi pohtia, miten luokan vuorovaikutus on organisoitu ja millaista vuorovaikutusta se tuottaa: esimerkiksi parityöskentely, koko luokan opettaminen ja oppilasjohtoinen ryhmätyö tuottavat kaikki mahdollisesti erilaista vuorovaikutusta (Alexander 2005). Kaikenlaisten kertomusten käsittely voi stimuloida oppilaita kertomaan omista kokemuksistaan (Khimji & Maunder 2012). Esimerkiksi opettajan malli omista kokemuksista kertomisesta rohkaisee oppilaitakin kertomaan omista kokemuksistaan (Baskerville 2011; Gilson 2000). Opettajan puheella on väliä vuorovaikutuksen kannalta (Alexander 2005): hänen esittämänsä kysymykset, kyky kuunnella oppilasta ja oppilaan puheeseen vastaaminen ovat kaikki oppilaan kerrontaan vaikuttavia tekijöitä (Atwood ym. 2010).

3.2 Kerronnan esteet luokkahuonevuorovaikutuksessa

Tutkimukset osoittavat opettajan hallitsevan määrällisesti lähes yksinomaan luokkahuoneen puhetta (Atwood ym. 2010; Burns & Myhill 2004; Mercer, Dawes & Staarman 2009; Myhill 2006). Opettaja käyttää enemmän puheenvuoroja (Atwood ym. 2010; Bunning & Ellis 2010; Burns & Myhill 2004) ja puhuu vuoronsa aikana pidempään kuin oppilaat omissa vuoroissaan (Burns & Myhill 2004). Näin ollen opettajan puheen määrällinen hallitsevuus ehkäisee oppilaiden tilaisuuksia omaan kerrontaan (Burns & Myhill 2004; Hardman, Smith & Wall 2005). Oppituntikeskusteluiden rakennetta leimaa usein opettajan aloite ja oppilaan vastaus (Burns & Myhill 2004; Mercer ym. 2009; Myhill 2006; Niemi 2013; Wells & Arauz 2006): opettaja on aloitteellisessa roolissa (Bunning & Ellis 2010; Myhill 2006), kun taas oppilaat osallistuvat lähinnä pyynnöstä (Burns & Myhill 2004). Heidän puheenvuoronsa koostuvat usein vastauksista opettajan

tekemiin kysymyksiin (Bunning & Ellis 2010; Burns & Myhill 2004; Hardman ym. 2005; Kovalainen & Kumpulainen 2007; Niemi 2013). Tästä seuraa se, että opettaja myös määrittelee puheenaiheen (Atwood ym. 2010; Boyd & Rubin 2002; Myhill 2006; Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006; Tainio 2007, 50), joka monesti koskee opetettavaa sisältöä (Atwood ym. 2010; Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006). Opettaja näyttäisi myös päättävän siitä, kuinka kauan kussakin puheenaiheessa pysytään (Niemi 2013). Yleisesti ottaen opettaja pitää oppituntikeskustelun lankoja käsissään eli hallinnoi sitä, kuka saa olla äänessä milloinkin. Syynä tähän on luultavasti opettajan halu pitää keskustelu opetettavassa aiheessa ja edistää sitä johdonmukaisesti. (Wells & Arauz 2006.)

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta oppitunneilla kuvataan usein IRF- (initiation, response, feedback/follow-up) (Bunning & Ellis 2010; Burns & Myhill 2004; Hardman ym. 2005; Lawrence & Crespo 2016; Skidmore & Murakami 2012; Wells & Arauz 2006) tai IRE (initiation, response, evaluation) (esim. Kim 2012; Lawrence & Crespo 2016; Tainio & Laine 2015) -malleilla. Niiden mukaan opettajan aloittamaa keskustelua seuraa oppilaan vastaus, josta opettaja antaa jonkinlaisen palautteen (Kovalainen & Kumpulainen 2007) tai arvion (Atwood ym. 2010). Palautteen tai arvion sijaan oppilaan vastausta voi myös seurata jonkinlainen opettajan jatko, kuten "hmm"-äännähdys (Kovalainen & Kumpulainen, 2007). Burns ja Myhill (2004) huomasivat kuitenkin tutkimuksessaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen noudattelevan luokassa ennemminkin IRIR-kaavaa (initiation, response, initiation, response). Tässä mallissa samaa IRF- ja IRE-mallien kanssa on se, että opettaja on vuorovaikutustilanteen aloitteellinen tekijä ja oppilas taas vastaavassa roolissa. IRIR-mallissa opettaja ei kuitenkaan tarjoa juurikaan palautetta tai arviota oppilaan vastauksesta vaan lähinnä toistaa oppilaan sanomisen (Burns & Myhill 2004). Vuorovaikutuksessa oppilaan odotetaan olevan vastaaja, jolloin oppilaan aloitteet hylätään odotusten vastaisina (Rymes 2003). Tämän vuoksi oppilaat saattavat osallistua vuorovaikutukseen vain täyttääkseen opettajan odotukset ja varmistaakseen oman koulumenestyksensä aidon osallistumisen halun sijaan (Alpert 1987).

Opettajan ja oppilaan oppituntipuheen sisällössä on paljon eroa (mm. Bunning & Ellis 2010). Suuren osan opettajan puheesta on havaittu olevan kysymyksiä (Berry & Kim 2008; Boyd & Rubin 2002; Brown & Kennedy 2011; Bunning & Ellis 2010; Burns & Myhill 2004) tai selittämistä (Brown & Kennedy 2011; Bunning & Ellis 2010; Burns & Myhill 2004). Esimerkiksi Boydin ja Rubinin (2002) tutkimuksessa 51 % opettajan puheenvuoroista oli kysymyksiä. Opettajan esittämien kysymysten suuri määrä saattaa tukahduttaa lapsen kerrontaa sekä heikentää dialogin tasapuolisuutta luokassa. Burns ja Myhill (2004) väittävät, että mitä enemmän opettaja kysyy, sitä vähemmän lapset puhuvat. Jatkuva kysyminen voikin edesauttaa oppilaan jäämistä kuuntelijan ja vastaajan rooliin (Burns & Myhill 2004; Hardman ym. 2005; Kovalainen & Kumpulainen 2007; Niemi 2013). Esimerkiksi Hardman kumppaneineen (2005) tutki kirjallisuuden oppitunnin vuorovaikutusta ja havaitsi, että 86 % oppilaiden puheesta koostui kysymyksiin vastaamisesta.

Erilaiset kysymykset tuottavat kuitenkin erilaisia vastauksia (Alpert 1987) ja kertovat siitä, millaista oppimista luokassa arvostetaan (Boyd & Rubin 2002). Henkilökohtaiset, oppilaaseen liittyvät kysymykset stimuloivat luokkahuonepuhetta ja kannustavat oppilaita kertomaan kokemuksistaan, sillä vastausta ei voi tulkita "vääräksi" (Alpert 1987). Usein opettajan kysymyksen taustalla on kuitenkin halu tarkastaa oppilaan ymmärrys opetettavasta asiasta (Mercer ym. 2009). Esimerkiksi Myhillin (2004) aineistossa yli 60 % kysytyistä kysymyksistä vaati opittua tietoa sisältävää vastausta. Tämä osoittaa, että oppilailta haetaan vastausta, jonka opettaja jo tietää (Myhill 2006), mikä ei kannusta oppilaita aitoon dialogiin ja omien kokemusten jakamiseen. Berryn ja Kimin (2008) tutkimuksessa vain alle 2 % tutkittujen opettajien puheesta kannusti oppilaita jakamaan omaa tietouttaan ja kokemuksiaan.

Tutkimukset paljastavat myös, että opettajan esittämät kysymykset ovat usein suljettuja, jolloin oppilas voi vastata niihin lyhyesti (Burns & Myhill 2004; Hardman ym. 2005; Mercer ym. 2009). Tutkimusten mukaan jopa suurin osa oppilaiden vastauksista onkin muutamana sanan mittaisia (Burns & Myhill 2004; Csomay 2007; Hardman ym. 2005; Mercer ym. 2009). Tämä saattaa korostua

erityisopetuksen kontekstissa. Hardmanin ja kollegoiden (2005) tutkimuksessa vain 15 % erityisen tuen oppilaista vastasi opettajan kysymykseen useammalla kuin kolmella sanalla. Tähän saattoi vaikuttaa se, että opettaja kysyi erityisen tuen oppilailta enemmän suljettuja kysymyksiä ja vähemmän haastavia kysymyksiä verrattuna muuhun luokkaan (Hardman ym. 2005). Niin ikään Bunningin ja Ellisin (2010) tutkimus osoitti, että erityisen tuen oppilaiden määrällisesti suurin tehtävä oli vastata opettajan kysymyksiin.

Vaikka opettajajohtoisen IRF-vuorovaikutusmallin ja opettajan esittämien kysymysten runsaan määrän ajatellaan usein vähentävän mahdollisuutta dialogiseen opetukseen, myös vastakkaisia väitteitä löytyy. Mercerin, Dywesin ja Staarmanin (2009) mukaan opettajajohtoinen IRF-malli ei välttämättä tarkoita yksipuolista vuorovaikutusta. Sen sijaan se antaa struktuurin, jonka mukaan suuren puhujajoukon keskustelua voidaan hallita (Nikula 2007) ja vuoropuhelua käydä onnistuneesti (Wells & Arauz 2006). Vaikka oppituntikeskustelu olisikin opettajajohtoista, se ei Wellsin ja Arauzin (2006) mukaan tarkoita sitä, etteivät oppilaat voisi olla päättämässä keskustelun sisällöstä. Opettaja on yleisimmin se, joka aloittaa ja päättää keskustelun, mutta yksittäiset puheenaiheet voivat dialogin tuoksinassa tulla oppilailta (Wells & Arauz 2006). Tällöin opettajan tehtäväksi jää Wellsin ja Arauzin (2006) mukaan jakaa puheenvuoroja ja täten antaa oppilaille valta puheenaiheen suhteen.

Boydin ja Markarianin (2011) mukaan suljetut kysymykset eivät myöskään välttämättä tukahduta oppilaiden mahdollisuuksia osallisuuteen ja omaan kerrontaan. Merkityksellistä on se, mitä opettaja tavoittelee kysymyksillään ja miten oppilaat reagoivat niihin (Boyd & Markarian 2011). Opettajan kysymysten tarkoitus saattaa olla synnyttää keskustelua (Alpert 1987) sekä laajentaa oppilaiden ajattelua ja puhetta (Boyd & Rubin 2002). Lisäksi opettaja voi kysymyksillään rohkaista oppilaita kertomaan asiaan kuuluvista kokemuksistaan ja saada heidät selittämään ymmärrystään (Mercer, Dywes & Staarman 2009). Tästä kielii esimerkiksi Boydin ja Markarianin (2011) tutkimus, jossa oppilaat tulkitsivat opettajan suljetut kysymykset virikkeenä ja odotuksena jakaa oma henkilökohtainen tietous käsiteltävästä aiheesta.

Kontekstilla näyttäisi olevan väliä opettajan ja oppilaan oppituntipuheeseen: esimerkiksi Csomayn metatutkimuksessa (2007) yliopisto-opiskelijat käyttivät opettajaa enemmän puheenvuoroja. Vastaukset olivat kuitenkin lyhempiä kuin opettajan. Myös Boydin ja Maloofin (2000) tutkimuksessa tohtoriopiskelijat olivat opettajaansa enemmän äänessä. Erityisopetuksen oppilaille taas saattaa olla muita vähemmän mahdollisuuksia tulla kuulluksi oppitunnin aikana. Hardmanin ja kumppaneiden (2005) tutkimuksessa opettajat ohjasivat enemmän ja vastasivat itse kysymyksiinsä useammin, kun opettivat koko luokan sijasta pientä ryhmää erityisen tuen oppilaita. Tämän seurauksena opettaja hallitsi puhetta vielä enemmän kuin ison luokan vuorovaikutuksessa (Hardman ym. 2005).

Oppilaan ja opettajan hierarkkiset asemat ja roolit sekä ero tiedoissa ja taidoissa voivat Bunningin ja Ellisin (2010) mukaan olla oppituntien puhemäärän ja -laadun eroavaisuuksien selittäviä tekijöitä. Myös Lyle (2008) näkee opettajan ja oppilaan valtasuhteiden estävän aitoa dialogia. Opetustilanteen institutionaalisuuden vuoksi opettajalla ja oppilalla ei ole valtaa käyttää samanlaisia vuorovaikutuksen keinoja kuin opettajilla (Lilja 2011, 71; Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006): heillä ei ole oikeutta antaa käskyjä, kysyä retorisia kysymyksiä (Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006) tai keskeyttää muita puhujia (Niemi 2013; ks. myös Tainio 2007, 51). Peled-Elhanan ja Blum-Kulka (2006) väittävät, ettei aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ole koskaan yhdenvertaista. Heidän mukaansa suurempi ikä tarkoittaa jokaisessa kulttuurissa enemmän tietoa, mikä antaa aikuiselle lapsen saavuttamattomissa olevaa valtaa ja etuoikeuksia. Myöskään koulukontekstissa lähtökohdat eivät ole tasavertaiset: opettajan ja oppilaan asemat eroavat, ja oppituntikonteksti pakottaa ihmiset vuorovaikutukseen, jolla on institutionaalinen tehtävä ja joka on usein osittain strukturoitu (Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006). Suljetut kysymykset korostavat opettajan valtaa keskustelussa: jos oppilaan vastauksena olisi henkilökohtainen kokemus, olisi vastauksessa tietoa, jota opettajalla ei voi olla ennalta (Niemi 2013). Näin ollen oppilaiden kerronnan huomioiminen voi muuttaa luokkahuoneen valtasuhteita (Baskerville 2011).

Myös opettajan oppitunnille asettamat tavoitteet vaikuttavat luokkavuorovaikutukseen. Peled-Elhananin ja Blum-Kulkan (2006) mukaan dialogisuus riippuu opettajan eksplisiittisten ja implisiittisten tavoitteiden ja aiheiden yhteensopivuudesta. Eksplisiittiset tavoitteet ovat selviä, mahdollisesti havainnoitavia tavoitteita, kun taas implisiittiset ovat epäsuoria, ”hiljaisia” ja mahdollisesti tiedostamattomia. Nämä implisiittiset tavoitteet ja aiheet määrittelevät sen, kuinka opettajat vastaavat oppilaan puheeseen. (Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006.) Jos oppilaan oma kerronta ei liity opetussuunnitelman tavoitteeseen, johon opettaja voi olla tiedostamattaankin tiukasti sitoutunut, hän saattaa sivuuttaa kerronnan. Niemen (2013, s. 82) mukaan ”opettajan tiedostettu tai tiedostamaton toiminta suhteessa oppilaan kerrontaan voi heijastaa opettajan pedagogista ajattelua ja - - opetuskuultuuria”. Myös Peled-Elhanan ja Blum-Kulka (2006) määrittelevät opetuksen dialogisuuden riippuvan opettajan suhtautumisesta oppimiseen, opettamiseen, tietoon ja opettajan ammattiin. Jos tieto käsitetään hyödykkeenä, jota voidaan varastoida mieliin sekä siirtää ja hallita, vastavuoroinen keskustelu saatetaan nähdä ajanhukkana (Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006; Wells 1999).

3.3 Kerronnan vaikutukset oppilaisiin

Tutkimusten mukaan oppilaat kokevat sekä omalla kerronnalla että toisten kertomusten kuuntelemisella olevan paljon myönteisiä vaikutuksia. Henkilökohtaisten kertomusten kuuntelemisella koetaan olevan myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi ihmisten välisiin suhteisiin (Baskerville 2011; Lordly 2007). Toisten oppilaiden kokemusten kuunteleminen voi oppilaiden mielestä lähentää heitä keskenään (Baskerville 2011; Lordly 2007), lisätä luokan keskinäisiä sympatioita ja muuttaa oppilaiden näkemyksiä toisista sekä asenteita toinen toisiaan ja toistensa taustoja kohtaan (Baskerville 2011). Kertomukset opettavat ymmärtämään toisen aikomuksia, tunteita ja moraalialia (Niemi 2013). Samaistuminen voi tarjota myös eräänlaista vertaistukea, kun oppilaat kuulevat muillakin olevan samanlaisia kokemuksia kuin itsellä (Lordly 2007).

Kertomukset saattavat saada oppilaat pohtimaan itseä ja omaa elämäänsä ja sen myötä mahdollisesti katsomaan omia kokemuksiaan ja elämäänsä uudesta näkökulmasta (Baskerville 2011). Omien kokemusten, arvojen ja asenteiden (Baskerville 2011), näkemyksien (Lordly 2007) sekä olettamusten ja stereotyyppien (Keehn 2015) haastaminen ja arviointi edesauttavat ymmärryksen rakentumista eri aiheista (Baskerville 2011). Kerronta voi vaikuttaa myönteisesti luokan ilmapiiriin (Lordly 2007): se saattaa keventää ilmapiiriä, rentouttaa oppilaita sekä edesauttaa välittävän, luotettavan, kannustavan (Baskerville 2011) ja yhteisöllisen ilmapiirin rakentumista luokassa (Rymes 2003). Kuuntelemisesta nautitaan (Baskerville 2011) ja innostutaan (Keehn 2015), sitä arvostetaan (Keehn 2015) ja oppilaat kokevat kerronnalle olevan tilaa luokassa (Lordly 2007). Yleisesti ottaen oppitunti voi olla oppilaiden mielestä kiinnostavampi, kun se sisältää jonkinlaista henkilökohtaista kerrontaa (Lordly 2007; Niemi 2013).

Oppilaat kokevat, että sekä omalla kerronnalla että henkilökohtaisten kertomusten kuuntelemisella on hyödyllisiä vaikutuksia myös heidän oppimiseensa (Baskerville 2011). Kertomukset selventävät opittua ja ne koetaan hyvänä tapana oppia (Keehn 2015). Kertomusten kuunteleminen voi innostaa oppilaita puhumaan opetukseen liittyvistä teemoista ja muistakin aiheista (Montalbano & Ige 2011) sekä kysymään kysymyksiä (Lordly 2007). Kerronnan onkin havaittu kehittävän oppilaan kielellisiä taitoja (Rymes 2003). Vastauskeinona kerronta voi olla sisällöltään yksityiskohtaisempi kuin mitä olisi vaadittu (Lopez-Robertson 2012). Kertomukset elävöittävät luokkahuonekeskustelua ja voivat opettaa muutakin kuin opettajan määrittelemiä virallisia opetustavoitteita (Niemi 2013). Ne esimerkiksi auttavat näkemään ja ymmärtämään käsiteltäviä asioita uusista näkökulmista (Baskerville 2011; Lordly 2007), tuottavat oivalluksia ja laajentavat käsiteltävää aihetta muutenkin (Keehn 2015).

Oma kerronta aktivoi oppilasta ja pitää hänen mielenkiintoaan yllä: hänestä tulee aktiivinen toimija passiivisen vastaanottajan sijasta (Clark & Rossiter 2006; Keehn 2015), mikä voi edistää osallisuuden tunnetta oppitunnilla (Lordly 2007).

Aiemmin opitut asiat on helpompi yhdistää toisen tai oman kerronnan kautta uusiin asioihin ja mieleen palautuviin omiin kokemuksiin (Baskerville 2011). Kerronnassa oppilas yhdistääkin opitun asian omaan kokemukseensa (Clark & Rossiter 2006; Clark & Rossiter 2008; Hobbs & Davis 2013), minkä vuoksi kertomukseen voi sisältyä myös koulun ulkopuolelta opittua tietoa (Kim 2012; Rymes 2003). Tämän vuoksi kerronta auttaa oppimista tarjoamalla oikean elämän kontekstin oppikirjan tiedoille: opittu asia tulee todellisemmaksi, henkilökohtaisemmaksi ja läheisemmäksi eli merkitykselliseksi lapselle (Baskerville 2011; Clark & Rossiter 2008; Lordly 2007). Henkilökohtainen kytkös asiaan syventää osallistumista ja oppimista (Clark & Rossiter 2006) ja voi lisätä sitoutuneisuutta sisällön opiskeluun (Clark & Rossiter 2008).

Etenkin heikommin menestyvät oppilaat hyödyntävät oppimisessaan henkilökohtaista, koulun ulkopuolista tietoutta ja kokemuksia (Myhill 2006): he refleктоivat koulussa opittuja asioita omien kokemustensa kautta (Lopez-Robertson 2012; Myhill 2006). Näin kerronta toimii oppilaalle oppimisstrategiana ja tapana ymmärtää uusia asioita (Lopez-Robertson 2012). Kerronta voikin rakentaa sillan kodin ja koulun välille (Baskerville 2011), minkä ansiosta oppilaiden koulun ulkopuolelta hankkimaa tietoa ja kokemuksia voidaan hyödyntää luokassa (Lopez-Robertson 2012).

Myös opettajan näkökulmasta oppilaan kerronnan voidaan nähdä olevan myönteinen asia ja opetuskeskustelun resurssi, joka vahvistaa oppilaan osallisuutta ja auttaa heitä ilmaisemaan omia kokemuksia (Niemi 2013). Kerronnan kautta lasten ajatukset tulevat konkreettisesti kuultaviksi (Alexander 2005). Opettajat voivat oppilaiden kertomuksia hyödyntämällä saada selville oppilaan tiedon ja ymmärryksen tasosta sekä opetettavasta asiasta että laajemmin elämästä (Lopez-Robertson 2012). Kerrontaa kuuntelemalla opettaja voi esimerkiksi selvittää sen aukon, joka oppilaiden nykyisen ja halutun ymmärryksen ja osaamisen välillä on (Boyd & Markarian 2011; Rymes 2003). Näin opettajan kuva oppilaasta ja siitä, mitä häneltä voi odottaa, tarkentuu (Rymes 2003).

Kertomuksia kuuntelemalla opettaja voi selvittää aiheet, jotka oppilaita puhuttavat ja kiinnostavat oppimiseen liittyen (Boyd & Markarian 2011). Kerronnan kautta voikin ymmärtää aikuisille arkisina näyttäytyvien asioiden merkityksen lapsille (Kinnunen 2015). Dialogissa saadaan sellaista tietoa lapsesta, jota voidaan opetuksen lisäksi hyödyntää oppilaaseen tutustumisessa spontaanien keskusteluiden kautta (Holkeri-Rinkinen 2009). Jos kertojia on monta, voi opettaja oppia asioita yhden oppilaan sijasta koko luokasta (Rymes 2003). Lapset ottavat paremmin kontaktia aikuisiin, kun heidän kerrontaansa kuunnellaan, joten kerronta mahdollistaa jatkuvan vuorovaikutusyhteyden ylläpidon (Kinnunen 2015). Kerronnan kuunteleminen viestii arvostuksesta oppilasta kohtaan (Holkeri-Rinkinen 2009), ja tarjoaa myös opettajalle hengähdystauon muodollisista opetuskeskusteluista (Rymes 2003).

3.4 Oppilaan kerrontaan vastaaminen

Opettajan toiminta suhteessa oppilaan kerrontaan voi Niemen (2013) mukaan olla kerrontaa vahvistavaa tai rajoittavaa. Opettajan vahvistava toiminta voi tarkoittaa kysymyksiä ja kommentteja, jotka rohkaisevat ja auttavat oppilasta laajentamaan omaa kertomustaan. Opettaja antaa tilaa kerronnalle tai voi asettua kanssakertojaksi. (Niemi 2013.) Tällöin hän vahvistaa ja jatkaa oppilaan kokemuksesta kertomista kommenttien, tulkintojen ja lisäkysymysten kautta (Engel 1995, 99; Kim 2012; Niemi 2013; Rymes 2003). Osittaista hyväksyntää on esimerkiksi oppilaan kerronnan huomioiminen jollain tavalla seuraavassa puheenvuorossa. Yleisesti ottaen myönteinen palaute ja tunnustus ovat kerrontaa vahvistavia tekijöitä. (Niemi 2013.)

Kerrontaa rajoittava käytös taas voi ilmetä oppilaan kerronnan keskeyttämisenä tai kertomuksen todenperäisyyden kyseenalaistamisena. Osittaista kerronnan hylkäämistä on myös esimerkiksi kerrontatilanteesta poistuminen, jolloin oppilaalle käännetään selkä, vaikka hänen kerrontansa olisi yhä kesken. Tällöin oppilas menettää vuorovaikutustilanteelle ominaisen katsekontaktin. (Niemi 2013.)

Opettajan suhtautuminen kerrontaan ilmentää hänen tavoitteitaan tai ajatuksiaan opetuksen taustalla (Niemi 2013; Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006). Rajoittavien keinojen käyttö voi kertoa kielteisestä suhtautumisesta oppilaan kerrontaan. Opettajat voivat kokea kerronnan ja dialogin vievän tilaa virallisilta oppimistavoitteilta ja siltä tiedolta, joka opetussuunnitelman mukaan oppilaille tulisi opettaa (Phelps & Weaver 1999; Wells 1999). Tällöin oppilaan kerronta koetaan koulutietoa merkityksettömämpänä (Niemi 2013), tarpeettomana ajanhukkana (Rymes 2003) tai vähintäänkin riskinä sille, ehditäänkö opeteltava asia käydä suunnitellusti läpi (Myhill 2006). Tästä kielivät tapaukset, joissa oppilaan kertomuksen jälkeen opettaja palauttaa keskustelun nopeasti takaisin oppikirjan mukaiseen opetettavaan aiheeseen, vaikka hän antaisikin oppilaan kerronnalle ensin hyväksyvän palautteen (Niemi 2013).

Opettaja saattaa rajoittaa oppilaiden henkilökohtaista kerrontaa ja osallistumista myös siksi, että hän hakee turvallisuutta ja käytännöllisyyttä tuntien järjestämiseen (Phelps & Weaver 1999). Kertomusten kautta opettaja saattaa joutua käsittelemään mahdollisesti epäsovinnaisia asioita oppilaiden kanssa (Wells 1999), ja oppilaiden ja oppilasryhmien välille voi tulla kiistoja (Phelps & Weaver 1999). Myös keskustelun lopputulos saattaa olla ainakin opettajan näkökulmasta epätoivottu (Phelps & Weaver 1999). Oppilaat eivät myöskään aina nauti toistensa kuuntelemisesta, sillä he saattavat kyseenalaistaa luokkatovereidensa oppitunnin aikana tapahtuvan kerronnan asiaankuuluvuuden ja laadun. Liian pitkät kertomukset voivat lisäksi turhauttaa ja niiden saatetaan kokea vievän aikaa oppimiselta. (Lordly 2007.) Siksi rajoittavat keinot voivat Niemen (2013) mukaan olla opetuksen tavoitteen ja oppituntitilanteen järjestyksen ylläpitämiseksi joskus tarpeen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia funktioita erityisopetuksen oppitunnilla esiintyvällä oppilaiden spontaanilla kerronnalla on sekä miten opettaja vastaa kertomuksiin. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen osallistujat sekä tutkimuksen kontekstin ja aineiston. Lisäksi esittelen keskustelunanalyysin keinoin toteutetun aineiston analyysin sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu kahden eri yläkoulun erityisluokan videotallenteista ja niiden litteroinneista. Yhteensä videoituja oppitunteja oli 20, joista oli tehty 426 sivua (Courier New koko 12, riviväli 1–1,5) litteraatteja ennen tätä tutkimusta. Videot oli kuvattu yleensä kahdella kameralla, joista toinen pysyi paikallaan ja toista kuvaaja pystyi suuntaamaan haluttua vuorovaikutustilannetta kohti.

Tutkittuja kouluja oli kaksi: Helmilän koulu, joka on erityiskoulu ja jossa oppilailla on erityisesti kieleen ja kuulemiseen liittyvää tuen tarvetta sekä Lumikosken koulu, joka on tavallinen yläkoulu mutta jossa on myös erityisluokkia oppilaille, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita (nimet muutettu). Helmilän koulussa oli videoitu 9. luokan erityisryhmän kahdeksan oppituntia. Paikalla oli erityisopettajan lisäksi yleensä 5–6 oppilasta, joiden pääasiallinen kommunikaatiokeino oli puhe ja joilla oli pääsääntöisesti kielellisiä erityisvaikeuksia. Oppilaista ei kuitenkaan ole kerätty tarkempia diagnooseja kummassakaan koulussa. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat luokkaa yleensä opettavia erityisluokanopettajia. Lumikosken koululta käytettävissä oli 8. luokan erityisryhmän 12 oppitunnin videotallenteet ja niiden litteroinnit. Paikalla oli erityisopettajan lisäksi yleensä 6–8 oppilasta sekä kolmella tunnilla yksi tai kaksi koulunkäynninohjaajaa, jotka pitivät muutaman tunnin myös itseksensä korvatessaan poissaolevaa erityisopettajaa. Oppilaiden tuen tarve liittyi ensisijaisesti oppimiseen sekä osalla myös käyttäytymiseen. Luokkatilat

kouluissa oli jäsenneily niin, että Lumikosken koulussa oppilaat istuivat pulpeteissaan perinteisesti jonossa ja vierekkäin, kun taas Helmilässä oppilaat istuivat vierekkäin puolikaassa opettajaan nähden.

Aineisto kerättiin osana kahta eri luokkahuonevuorovaikutusta tutkivaa hanketta. Helmilän koulussa aineisto kerättiin vuonna 2010, ja se on osa samana vuonna alkanutta ”Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö sekä kielen selkiyttäminen opetus- ja ohjausvuorovaikutuksessa” - tutkimusta (Rantala & Vehkakoski 2010–). Lumikosken koulun aineisto kerättiin vuonna 2008 alun perin osaksi ”Erilaistako pedagogiikkaa? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä” -hanketta, jota Suomen Akatemia rahoitti (Vehkakoski 2008–2010). Kyseisiä aineistoja on käytetty tämän tutkimuksen lisäksi muissa kandidaatintöissä ja pro gradu - tutkielmissa.

4.2 Aineiston analyysi keskustelunanalyysin keinoin

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia funktioita oppilaiden spontaaneilla henkilökohtaisilla kertomuksilla on ja kuinka opettajat vastaavat niihin luokkahuonekeskusteluissa. Koska aineisto oli autenttista eikä kuulunut varta vasten asetettuun tutkimusasetelmaan, pystyin tarkentamaan lopulliset tutkimuskysymykset aineistoon tutustumisen jälkeen ja analyysin aikana (ks. Heritage 1996, 233; Lilja 2011, 70).

Keskustelunanalyysi on aineistolähtöinen analyysimenetelmä, jonka kiinnostuksen kohteina ovat ihmisen kielenkäyttö ja sosiaalinen toiminta (Lilja 2011, 69). Keskustelunanalyysin tavoitteena on luonnollisessa tilanteessa tapahtuneiden autenttisten vuorovaikutustilanteiden tutkiminen (Alasuutari 2011, 165; Hakulinen 1998, 15; Heritage 1996, 230-231; Lilja 2011, 69-70), mikä oli yksi peruste valita se analyysimenetelmäksi tähän luokkahuonevuorovaikutusta koskevaan tutkimukseen. Menetelmä perustuu olettamukseen, että vuorovaikutus on järjestäytyntä ja jäsentynyntä toimintaa (Alasuutari 2011, 171; Hakulinen 1998, 13-14; Heritage 1984, 241; Heritage 1996, 236; Lilja 2011, 69;

Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 15). Pyrkimyksenä on löytää vuorovaikutuksen säännönmukaisia rakenteita sekä keinoja, joiden avulla puhujat yhdessä rakentavat sosiaalista toimintaa, merkityksiä ja yhteistä ymmärrystä (Alasuutari 2011, 167; Eskola & Suoranta 1998, 190; Hakulinen 1998, 14-15; Heritage 1996, 236; Lilja 2011, 75, 78; Nikula & Kääntä 2011, 55). Keskustelunanalyysin keinoin ei tutkita pelkkiä yksittäisiä puheenvuoroja vaan sitä, miten keskustelu etenee vuorosta toiseen (Alasuutari 2011, 166). Yhtenä tavoitteena onkin selvittää, miten kuulija ilmaisee suhtautumisensa edelliseen puheenvuoroon (Hakulinen 1998, 14; Heritage 1996, 251; Lilja 2011, 73), minkä vuoksi keskustelunanalyysi sopi menetelmäksi tutkimaan oppilaiden kerronnan etenemistä ja opettajan responsseja.

Analyysi tehtiin aineistolähtöisesti keskustelunanalyysin periaatteita noudattaen. Ensimmäisessä analyysivaiheessa luin aineiston läpi ja poimin sieltä kaikki oppilaiden kerrontaa sisältävät puheenvuorot. Tällä tarkoitettiin puheenvuoroja, joissa oppilas kertoi jollain tavalla itseen liittyvästä, menneestä tai tulevasta tapahtumasta tai omasta tai toisen kokemuksesta. Aineistoa lukiessa kävi nopeasti selväksi, että hyvin useat kerronnalliset puheenvuorot olivat lyhyitä eivätkä täyttäneet esimerkiksi Labovin (2013, 15) määritelmää kertomuksesta, jonka tulisi sisältää vähintään kaksi temporaalilausetta. Tämän vuoksi määrittelin tutkimukseen mukaan otettavien kertomusten kriteerit Bambergin ja Georgakopoulousin (2008) esittelemän pienen kertomuksen käsitettä mukaillen. Kertomuksia tunnistettaessa kerronnan kriteeriksi valikoitui ensinnäkin puheenvuoron kerronnallinen suuntautuminen (Bamberg & Georgakopoulou 2008) eli vihje siitä, että kertoja kertoi tai aikoi kertoa kertomuksen. Tähän viittasi esimerkiksi tekemisestä kertominen (esim. ”myöpä äsken pelattiin jalkapalloa”), ajallinen määre (”yhen kerran”) tai omasta elämästä avautuminen (”mä säikähin sitä”). Toiseksi kerrontasekvenssin tuli sisältää vähintään yksi taipunut, ajallinen verbi, jolloin mukaan otetuissa kertomuksissa kuvattiin vähimmillään yksi tapahtuma. Joskus verbi jäi uupumaan esimerkiksi virkkeen jäädessä kesken, mutta kriteeri täyttyi sen oletuksen myötä, että verbi olisi selvästi kuulunut virkkeeseen. Näiden kriteerien ansiosta myös hyvin

sirpaleinen kerronta kuten esimerkiksi kertomusten aloitukset ja hyvin lyhyet kertomukset (Bamberg & Georgakopoulou 2008; Georgakopoulou 2007, 36), jotka Labov (2013, 27) määritteli kertomusten tiivistelmiksi, otettiin mukaan analyysiin. Tällaisissa lyhyissä kertomuksissa oli tyypillistä oppilaan kokemuksen kuvaaminen yhdellä lauseella ("täällä me ollaan käyty"). Tunnistin aineistosta 68 kerrontaa sisältävää oppilaan puheenvuoroa.

Toisessa analyysivaiheessa karsin löydettyistä puheenvuoroista pois ne, joissa kertomus oli hypoteettinen tai viittasi tulevaan aikaan (esimerkiksi kuvaili tulevia tapahtumia) (ks. Georgakopoulou 2007, 41-42, 47). Tutkimukseen mukaan otettiin siis kertomukset, jotka olivat menneessä aikamuodossa. Samoin valitsin tutkimukseen otettavan kertomuksen kriteeriksi spontaaniuden eli sen, että oppilaan kerronta ilmeni spontaanisti eikä esimerkiksi opettajan kysymysten kannustamana. Täten lopulliseen analyysiin valikoitui 37 kerrontasekvenssiä, mikä oli tämän tutkimuksen laajuuteen nähden sopiva määrä. Mukaan otetuissa kertomuksissa oppilas kuvaili joko omaa tai toisen ihmisen aiemmin tapahtunutta kokemusta, ja kertomus sai olla sekä kuvitteellinen että henkilökohtainen (ks. McCabe ym. 2008). Toisilta oppilailta, kuten Veetiltä (nimi muutettu), määriteltiin useampia kertomuksia analysoitavaksi tähän tutkimukseen. Toisilta taas ei tullut lainkaan kertomuksia. Analyysissa mukana olleita kertomuksia oli yhteensä 14 oppitunnilta, joista eniten kertomuksia ilmeni yhteiskuntaopin, maantiedon ja biologian tunneilla. Osittain taustalla on voinut olla ainakin Helmilän koulun opettajan dialoginen opetustyyli.

Kolmannessa analyysivaiheessa tarkastelin tutkimukseen valituista kertomuksista niiden funktioita eli sitä, mikä oli kertomuksen tehtävä kyseisessä kontekstissa ja millaiseen puhetoimintaan ne liittyivät (ks. Lilja 2011, 78) (tutkimuskysymys 1). Analyysin perusteella määrittelin oppilaiden kerronnalle kuusi erilaista funktiota: havainnollistaminen, kokemuksen jakaminen, argumentointi, tiedon jakaminen, toiminnan keskeyttäminen ja toisten huvittaminen. Samalla tarkastelin lisäksi opettajan vastausta oppilaiden kerrontaan (tutkimuskysymys 2). Opettajan responsi katsottiin alkaneeksi ensimmäisestä vuorosta, jossa hän osoittaa kohdistavansa vuoronsa

kertomuksen kertoneelle oppilaalle. Responsseja löytyi kaikkiaan viisi: kerrontaa laajentava, kertomuksella opettava ja kommentoiva vastaus sekä minimipalaute ja kerronnan sivuuttaminen. Funktioiden ja responssien nimeäminen varmistui myös videoita katsomalla, sillä aineistoesimerkit saattoivat jäädä litteraattien perusteella epäselviksi tai vaikeasti tulkittaviksi esimerkiksi päällekkäin puhumisen vuoksi.

Neljännessä analyysivaiheessa selvitin, oliko kerronnan saamalla funktiolla tai oppituntien kontekstilla yhteyttä toisiinsa. Oppituntikonteksteja olivat esimerkiksi opettajan ja oppilaan vuoropuhelu opetustilanteessa, oppilaiden keskinäinen keskustelu ja opettajan ohjeistus. Lisäksi tutkin responssien ja funktioiden yhteyttä. Merkittävää yhteyttä ei kuitenkaan löytynyt kummastakaan, minkä vuoksi keskityin tutkimuksessa vain kahteen tutkimuskysymykseen.

Viimeiseksi valitsin kustakin muodostuneesta funktiosta ja opettajan responssista esimerkkisekvenssit, joista tein tarkat litteraatit (Heritage 1996, 233) ja jotka analysoin keskustelunanalyttisesti (Lilja 2011, 78). Aineistoesimerkeiksi valitsin kertomuksia, jotka kuvastivat kertomusten funktioita monipuolisesti. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että esimerkkeinä esiintyviä kertomuksia olisi mahdollisimman usealta oppilaalta. Keskustelunanalyysissa ajatellaan, ettei mikään yksityiskohta ole merkityksetön vuorovaikutuksen suhteen (Heritage 1996, 236; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 28), joten pyrin perustelemaan raportoinnissa tulkintani vuorovaikutuksen yksityiskohtien kautta (Heritage 1996, 238; Lilja 2011, 75; Nikula & Kääntä 2011, 55). Kiinnitin huomiota puheen sisällön lisäksi ääntelyn piirteisiin (Hakulinen 1998, 17), sanomistapaan ja eikielellisiin toimintoihin, kuten taukoihin ja eleisiin (Lilja 2011, 73; Nikula & Kääntä 2011, 55). Analysoin myös kerrontasekvenssit suhteessa välittömään kontekstiin eli etenkin puheenvuoroa edeltäviin ja seuraaviin vuoroihin (Heritage 1996, 237, 279; Lilja 2011, 72-74; Nikula & Kääntä 2011, 55; Routarinne 1997, 139). Koska keskustelunanalyttisessä ajattelussa konteksti luodaan puheenvuoroissa (Heritage 1996, 281), jätin keskustelun ulkopuolisen kontekstin vähemmälle huomiolle. Siksi esimerkiksi opettajan ja oppilaan institutionaaliset

asemat eivät vaikuttaneet tulkintaan ja analyysiin, vaan perustin päätelmät puhtaasti aineistoon (Alasuutari 2011, 166-167, 169; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 24).

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Pyrin varmistamaan tutkimuksen luotettavuuden tutkimustulosten tarkalla ja totuudenmukaisella raportoinnilla (Sarajärvi & Tuomi 2011, 127-128, 141-142). Tulokset ja päätelmät on perustettu yksityiskohtaisiin havaintoihin nojaten keskustelunanalyysille ominaisiin, huolella laadittuihin litteraatteihin ja videoaineistoihin niiden pohjalla (Heritage 1996, 233; Lilja 2011, 71, 75; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 27). Koska aineisto oli autenttista, eivät myöhemmin määritellyt tutkimuskysymykset vaikuttaneet tutkimustilanteeseen tai saatuihin tuloksiin (ks. Heritage 1996, 233; Lilja 2011, 70). Samoin videointi pääosin huomaamattomana tallennuskeinona ei luultavasti ole vaikuttanut oppilaiden kerrontaan tai opettajan responsseihin. Videot ja litteraatit tutkimusaineistona mahdollistivat vuorovaikutustilanteisiin palaamisen ja täten vähensivät mahdollisuutta siitä, että tärkeät yksityiskohdat jäisivät havaitsematta (Heritage 1996, 233). Videoista olen myös voinut havainnoida keskustelunanalyysille tyypillistä ei-kielellistä viestintää (Lilja 2011, 75), mikä oli tärkeää esimerkiksi määriteltäessä opettajan responssin alkua ja loppua. Tulosten yhteydessä esitetyt aineistoesimerkit eli sitaatit antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida analyysiprosessiani ja tulosten uskottavuutta (Heritage 1996, 233; Lilja 2011, 84; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 27). Kaiken kaikkiaan koko tutkimusprosessi analyysista aina tulosten tulkintaan saakka on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti ja asianmukaisesti (Sarajärvi & Tuomi 2011, 128, 141-142).

Laadullisen tutkimuksen lähtöoletuksiin liittyy tutkijan subjektiivisuuden myöntäminen ja avoimuus: tutkijan valinnat ja päätökset sekä niiden perusteleminen ovat osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta 1998, 20, 210; Patton 2002, 552-553). Tämän tutkimuksen luotettavuutta

lisää se, että kuulun samaan kulttuuriin kuin tutkimusjoukkoni (Hakulinen 1998, 17). Samoin erityisopetus kontekstina on tuttu, koska valmistun pian erityisopettajaksi ja minulla on kokemusta erityisopettajana toimimisesta esimerkiksi opetusharjoittelussa. Tämän vuoksi olen saattanut tehdä herkemmin asianmukaisia havaintoja esimerkiksi oppilaiden kerrontatavoista ja opettajan vuorovaikutuksen toimintamalleista verrattuna tutkijaan, joka ei erityisopetusta tunne (Hakulinen 1998, 17). Vaikka yhdeksi heikkoudeksi voi laskea suhteellisen vähäisen kokemuksen tutkimuksen tekemisestä, olen kuitenkin saanut yliopistokoulutuksesta valmiuksia tutkielman kirjoittamiseen, mistä osoituksena on esimerkiksi aiemmin tehty kandidaatintutkielma (ks. Turunen & Tähti 2014).

Tämä tutkimus antaa yhden huolellisen kuvauksen oppilaiden spontaanista kerronnasta osana luokkahuonevuorovaikutusta. Laadullisen luonteensa vuoksi tutkimusta voi käsitellä tapaustutkimuksena, jonka tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettäviä (Eskola & Suoranta 1998, 65). Tilastollinen yleistettävyys ei kvalitatiivisen tutkimuksen kontekstisidonnaisuuden vuoksi olekaan yleensä tavoitteena (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22). Sen sijaan siirrettävyys eli tutkimustulosten soveltaminen toiseen ympäristöön on mahdollista. Tämä on varmistettu kuvaamalla mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti tutkimustapauksen kontekstia lähtien esimerkiksi oppilaiden oppituntien istumajärjestyksistä (Eskola & Suoranta 1998, 65-68.) Erityisopetuksen oppitunneilla tapahtuvan kerronnan funktiot ja opettajien responsit voivat olla havaittavissa myös muussa opetuksessa, koska pedagogisissa käytänteissä on oletettavasti yhteisiä piirteitä.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä valintoja, joihin lukeutuu myös tutkimusaiheen valinta. Tutkijan kuuluu pohtia, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan. (Sarajärvi & Tuomi 2011, 128-129.) Tällä tutkimuksella on mahdollisuus tuoda esiin luokkahuoneen vuorovaikutuksen

käytäntöjä, jotka joko kannustavat tai estävät yläkoulun erityisopetuksen oppilaiden kerrontaa. Kerronnan edistäminen on esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 101) tavoitteiden mukainen. Tulokset voivat myös edistää oppilaiden äänen kuulemista, osallisuutta sekä osallistumismahdollisuuksia, jolloin tutkimustulosten soveltaminen on eettisesti hyväksyttävää tutkimuksen osallistujien näkökulmasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 130).

Tutkimuksen on oltava eettisesti vastuullinen tutkimuksen osallistujien osalta. Ihmisoikeudet ovat tämänkin tutkimuksen eettinen perusta ja lähtökohta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Opettajat ja oppilaat olivat mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti, ja aineistonkeräämisen yhteydessä tutkittavilta on saatu luvat osallistua tutkimukseen (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22; Lilja 2011, 71). Koska tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat alaikäisiä, myös heidän huoltajiltaan on saatu kirjalliset tutkimusluvut (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22). Lisäksi heitä on informoitu tutkimukseen liittyvillä oikeuksilla, kuten esimerkiksi oikeudella keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ja kieltää jälkikäteen aineiston käyttö (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131). Jos oppilas jättäytyi tutkimuksesta pois, rajattiin hänet videokameran kuvan ulkopuolelle eikä hänen puheenvuorojaan litteroitu.

Tutkimuksessa olen huolehtinut tutkimuksen osallistujien anonymiteetin suojaamisesta sekä analyysivaiheessa että tulosten julkaisussa (Eskola & Suoranta 1998, 52, 57; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22-23; Lilja 2011, 71; Tuomi & Sarajärvi 2011, 130-131). Kaikki tutkimuksessa esiintyvien oppilaiden, opettajien sekä paikkojen nimet ovat keksittyjä eli pseudonyymeja (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 23). Minulla ei myöskään ole henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin, mikä aiheuttaisi vinoutumia aineiston analyysivaiheessa ja tulosten tulkinnassa (ks. Heritage 1996, 233; Tuomi & Sarajärvi 2011, 140-141). Olen esittänyt tulokset ja koko tutkimusprosessin vaiheet selkeästi, mikä lisää sekä luotettavuutta että tutkimuksen eettistä kestävyyttä (Sarajärvi & Tuomi 2011, 128, 141-142; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Myös tiedonhankintaan liittyy monenlaisia eettisiä kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 52). Tutkimus on tapahtunut keinotekoisien tutkimusasetelman

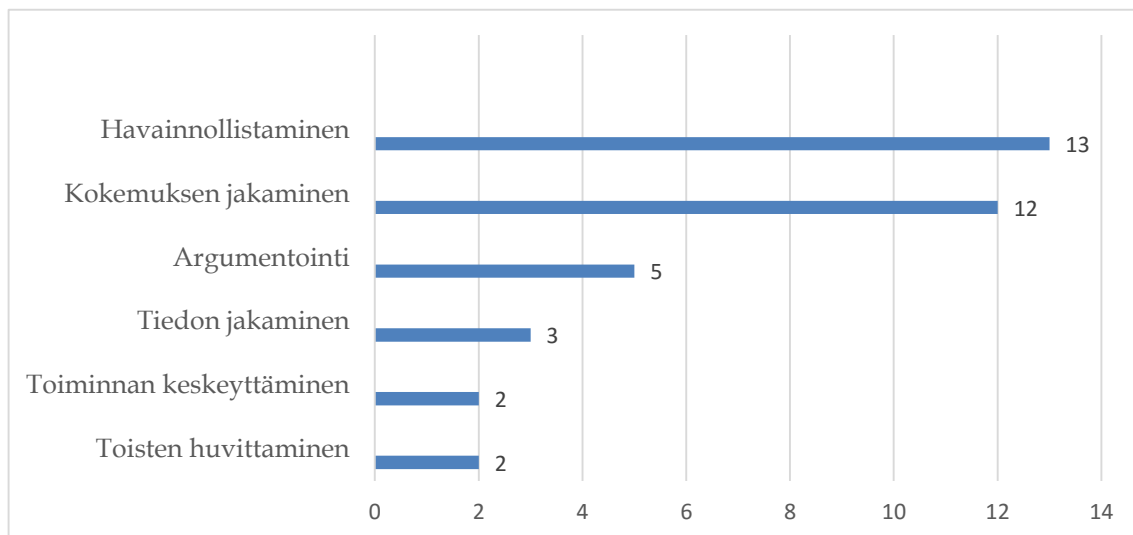
sijaan tutkittaville luonnollisissa olosuhteissa, jolloin tutkimus ei ole tarkoituksellisesti vaikuttanut heidän elämäänsä. Videointi on parhaimmillaan ollut huomaamaton aineistonkeruumenetelmä, joka ei ole häirinnyt tutkimusjoukkoa tai vaikuttanut heidän työskentelyynsä merkittävästi. Muutamassa litteroidussa puheenvuorossa käy ilmi, että kamera on saattanut muuttaa oppilaan käytöstä, kuten tehdä hänestä hiljaisemman kuin normaalisti. Tällaisessa tilanteessa opettaja esimerkiksi kommentoi oppilaan poikkeavaa käyttäytymistä ja kysyy, johtuuko käytös kamerasta. Tunnin alussa oppilaat myös saattoivat jutella kuvaajan kanssa ja katsoa kameraan. Suurimmilta osin oppilaiden voi kuitenkin tulkita unohtaneen kameran läsnäolon oppitunnin aikana. Myöskään tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteeseen eli oppilaiden kerrontaan sillä ei todennäköisesti ole ollut suurta vaikutusta. Vaikka en itse osallistunut aineiston keräämiseen, on tehtävänäni huolehtia tutkimusaineiston huolellisesta säilyttämisestä sekä sen luottamuksellisesta käsittelystä ja myöhemmin tuhoamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 52, 57; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22-23; Tuomi & Sarajärvi 2011, 130-131). Kokonaisuudessaan olen sitoutunut tutkimuksessani hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

5 TULOKSET

5.1 Oppilaiden kertomusten funktiot

Kertomuksen funktiolla tarkoitetaan sitä tehtävää, jota oppilaan kertomus palvelee siinä oppituntikontekstissa, jossa se esitetään. Aineistossa oppilaiden kertomuksille muotoutui kuusi erilaista funktiota: havainnollistaminen, kokemuksen jakaminen, argumentointi, tiedon jakaminen, toiminnan keskeyttäminen ja toisten huvittaminen. Eri funktioiden määrällinen esiintyvyys on osoitettu taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Oppilaiden kertomusten funktiot



5.1.1 Havainnollistaminen

Kertomuksen funktioksi muodostuu havainnollistaminen silloin, kun oppilas antaa kertomuksellaan esimerkin puheena olevasta aiheesta tai havainnollistaa sitä muulla tavalla. Kertomuksen linkittäminen käsiteltävään asiaan tehdään joko suoraan aloittamalla kertomus sanalla "esimerkiksi" tai epäsuoraan kertomalla sisällöllisesti aiheeseen liittyvän kokemuksen tai näkökulman.

Esimerkissä 1 Heidi tuo kertomuksellaan ilmi oman kokemuksensa ja uutta tietämystä puheena olevasta aiheesta. Oppilaat ovat maantiedon tunnilla,

opettaja istuu luokan edessä ja oppilaat omissa pulpeteissaan. Tunnilla ollaan katsomassa oppikirjan kuvaa, ja opettaja selostaa oppilaille kuvan avulla uutta asiaa.

Esimerkki 1 Maantiedon tunti, Lumikoski

01 Ope: joo katotaanpa sieltä sivulta seitkytkaks
 02 kuvaa tuosta keskivuoristoalueesta eli
 03 siel on kyllä <aika> mukavan näkösiä
 04 ma::isemia ja vuoria on vihreyttä on
 05 viljavaa maata lössimaata joka on
 06 semmosta hyvin [hyvin hmm]
 → Heidi: **[minä oon nähnyt niitä ope] ((katsoo**
08 opettajaa))
 09 Ope: hm ((hymyilee Heidille))
10 Heidi: ne on nätin näkösiä kun se menee siellä
11 ihan ((piirtää kädellä kaaren ilmaan)
12 ylhäällä ((katsoo opettajaan, hymyilee))
 13 Ope: niin >kyllä< ((laskee katseen)) ne on
 14 ihan upeita (0.5) upeita juttuja sitte
 15 <↑viinitarhoja> ((nostaa katseen
 16 oppilaisiin)) semmosia oikei hyvin
 17 [hoidettuja nämä]
18 Heidi: [sielä on viinirypäleitä] ((heilahtaa,
19 katsoo opettajaan))
 20 Ope: ((ei huomioi Heidiä katseellaan)) kylä
 21 kylät ja sitte myöskin nämä tarhat on
 22 hyvin hoidettuja kylät ovat hienon
 23 näkösiä että, sielä on kyllä mukava (0.5)
 24 mukava matkustella (.) ja siellä ne joet
 25 laaksoissa virtailevat **((Heidi nojaa**
26 otsan käteensä, laskee katseensa kirjaan
27 välillä)) (0.5) virtailevat ja nä::in
 28 katotaanpas tätä karttaa (jatkuu)

Heidin kertomuksen yllykkeenä toimivat opettajan kuvailu keskivuoristoalueen maastosta ja siihen liittyvä kirjan kuva. Heidi aloittaa kerrontasekvenssinsä ottaen puheenvuoron itse ja puhuen opettajan päälle: "Minä oon nähnyt niitä ope" (rivi 7). Monikkomuotoinen demonstratiivipronomini "ne" (VISK § 720) viittaa kerronnan liittyvän jompaankumpaan opettajan edellisessä puheenvuorossa mainitsemista monikkumuotoisista subjekteista eli joko "maisemiin" tai "vuoriin" (r. 4). Lisäksi Heidi sitoo kertomuksensa käsillä olevaan puheenaiheeseen ja opettajan puheenvuoroon nimeämällä opettajan

kertomuksensa lopussa (r. 7). Opettaja osoittaa olevansa kuulolla dialogipartikkelilla "hm" (r. 9) (VISK § 798), minkä lisäksi opettajan hymy ja myönteinen äänensävy kannustavat Heidiä jatkamaan kerrontaansa. Oppilaan voi tulkita kertovan kokemuksiaan vuorista, sillä Heidi jatkaa kuvailemalla niitä "nätiin näköisiksi" (r. 10). Lisäksi Heidi havainnollistaa maisemaa kuvailemalla "sen" menevän "siellä ihan ylhäällä" (r. 10-12). Kertomustaan Heidi elävöittää eleillä eli heilauttamalla kättään samalla tapaa kuin piirtäisi vuoren ilmaan. Oppilaan käyttämä demonstratiivipronomini "ne" vaihtuu samassa virkkeessä "se"-muotoiseksi, jolloin Heidi viittaa joko nätiksi kuvailtujen "niiden" lisäksi toiseen "ylhäällä" olevaan asiaan tai sitten hän virheellisesti käyttää samassa virkkeessä eri pronominia.

Opettaja antaa vastaanottosekvenssissään lyhyen responsin "niin kyllä" ja "ne on ihan upeita juttuja" (r. 13-14). Tämän jälkeen opettaja laskee katseensa Heidistä ja jatkaessaan vuoroaan nostaa äänenkorkeuttaan sekä hidastaa puhettaan sanan "viinitarhoja" kohdalla (r. 15). Hidastuksella ja äänensävyn muutoksella opettaja merkitsee Heidin kerronnan päättyneeksi ja oman puheenvuoronsa uudesta keskivuoristoalueen tunnuspiirteestä, viinitarhoista, alkaneeksi. Heidi ei kuitenkaan lopeta kerrontaansa, vaan jatkaa jälleen opettajan puheenvuoron päälle oman tiedon jakamista. Nyt hän havainnollistaa opettajan edellisessä vuorossa kuvailemia viinitarhoja viittaamalla niihin demonstratiivisella proadverbilla "siellä" (VISK § 715) ja kertomalla, että "sielä on viinirypäleitä" (r. 18). Aiemmalla kuvailullaan sekä uutta tietoa kertomalla Heidi havainnollistaa opettajan puhetta oman kokemuksensa kautta. Kun opettaja ei enää vastaa oppilaan kerrontaan vaan jatkaa puhettaan Heidiin katsomatta, päättää Heidi kerrontansa tähän.

5.1.2 Kokemuksen jakaminen

Oppilaan kertomus palvelee kokemuksen jakamista silloin, kun kertomuksella kuvataan puhtaasti oma tai toisen kokemus ilman muuta vaikuttamisen pyrkimystä. Vaikka tällainen kertomus liittyisi tunnilla käsiteltävään aiheeseen, se ei myöskään havainnollista tai laajenna jo sanottua. Esimerkiksi uskonnon

tunnilla Veetin kertomus ”Minä söin viime viikonloppuna määmmiä” (Lumikoski Lit. 7, r. 82-83) herää tunnilla käsitellystä aiheesta, pääsiäisestä, mutta ei vie tunnin teemaa muutoin eteenpäin. Seuraavassa esimerkissä Elias taas jakaa opettajalleen kokemuksen, joka ei liity käsillä olevaan puheenaiheeseen tai toimintaan. Eliaksen kertomus sijoittuu fysiikan tunnin alkuun, jolloin oppilaat ottavat koulutarvikkeita esille ja opettaja kertoo tunnin ohjelmasta.

Esimerkki 2 Fysiikan tunti, Lumikoski

01 Ope: selvä ja nyt (.) mennäänpäs kaikki
 02 <pa::ikalleen> ja nyt esille siinä
 03 pelkästään <fysiikan kirjat>
 04 (poistettu neljä riviä)
 05 Ope: tehdään kokeita
 06 Heidi: mä arvasin
 07 Veeti: Pirjo [istu siinä mun vieressä]
 → **Elias:** **[Henri mulle kävi] tännään huono tuuri.**
09 mä rikoin tuon oman mukin tuommoseen
10 lavuaariin.
 11 Ope: [no, tuo kotoo sitte sieltä >uusi okei<
 12 [(kävelee luokan edessä, ei katso
 13 oppilasta))
14 Elias: **mä tuon itelleni [muumimukin]**
 15 Ope: [ja] päivän, päivän viimeinen tunti (.)
 16 mutta ↑Heidi sun kyyti pittää soitella
 17 siihen torstaihin - - (jatkuu)

Eliaksen kerronta alkaa orientaatiolla (Labov 2013, 27) ”Henri mulle kävi tännään huono tuuri” (r. 8), jossa Elias nimeää kertomuksen subjektin eli itsensä sekä tapahtuma-ajan ”tännään”. Puheenvuoron alkua voi pitää etiäisenä varsinaiselle kertomukselle, sillä sen aikana Elias kohdistaa vuoronsa opettajalleen nimeämällä hänet ja osoittaa aikovansa asettua kertojaksi. Etiäisellä tarkoitetaan johdantosekvenssin ensimmäistä vuoroa, jossa kertoja tarjoutuu kertojaksi (Routarinne 1997).

Etiäisvuoron jälkeen Elias aloittaa varsinaisen kerrontasekvenssin antamalla tiivistelmän (Labov 2013, 23-24) siitä, mitä hänelle tapahtui: ”Mä rikoin tuon oman mukin tuommoseen lavuaariin” (r. 9-10). Koska aiemmissa puheenvuoroissa ei ole käsitelty oppilaiden päivän tapahtumia tai mukeja, ei puheenvuorolla ole liittymäkohtia tunnilla käsiteltävään aiheeseen. Näin ollen

Elias arvioi kertomuksensa olevan merkittävä itsessään ja sen kerrottavuuden olevan riittävä tässä kontekstissa (ks. Bruner 1996, 121, 137; Niemi 2013). Elias päättää kerrontansa seuraavassa puheenvuorossa, kun hän viittaa futuurimuotoisesti tulevaan aikaan ja kertoo opettajan ehdotuksen mukaisesti tuovansa itselleen muumimukin särkyneen mukinsa tilalle (r. 14).

5.1.3 Argumentointi

Kun oppilaan kertomuksen funktiona on argumentointi, kertomuksella perustellaan oppilaan omaa tai toisen mielipidettä, esitettyä kysymystä tai väitettä. Esimerkissä 3 Veetin argumentointi kohdistuu aiemmin esitettyyn väitteeseen alkoholin vaaroista. Kerronnan alkaessa käynnissä on terveystiedon tunti ja oppilaat kirjoittavat opettajan johdolla vihkoon tupakkaan liittyviä asioita. Juuri ennen Veetin kerrontasekvenssiä opettaja ja toinen oppilas, jolla ei ollut kuvauslupaa, keskustelevat keskenään alkoholin käytöstä.

Esimerkki 3 Terveystiedon tunti, Lumikoski

01 Ope: Niin kyllähän se varmasti vois tapahtua.
 02 Mm.
 03 Oppilas: (ei voi litteroida)
 04 Ope: Alkoholiako oli ottanu
 05 Oppilas: (ei voi litteroida)
 06 Ope: Joo kyllä (--)
 07 Oppilas: (ei voi litteroida)
 08 Ope: Niin tuommonen kymmenenvuotiashan ei
 09 tarvii alkoholia oikeestaan minkään
 10 ↓vertaa ku se on suhteessa siihen
 11 ↓painoon nii (0.5) <yks pullo
 12 keskiolutta> (.) se tekee jo ↓tehtävänsä
 13 Oppilas: (ei voi litteroida)
 14 Ope: Ei se tietenkään sillä tavalla niin niin
 15 paljoo sitte (-)
 → **Veeti:** **No miksi se on sitten (0.5) \$miksi minä**
 17 **en=oo sitten kuollu vaikka: (.) minä**
 18 **oon juonu kaks (.) pullo olutta**
 19 **kesällä. (1.0) Nii ja eikä >eikä< käyny**
 20 **mitenkään\$ ((hymyillen, opettajaa**
 21 **katsoen))**
 22 Ope: Mitenkäs tu::ota alaikäisten
 23 ↓oluenjuonti ↓niin onkohan se ihan
 24 ↓oikein, mietippäs sitä

25 Veeti: No ei
 26 Ope: NO OKEI, mennäänpä tähän puhutaan
 27 tupakasta

Veetin kerronta kumpuaa opettajan ja toisen oppilaan välisestä alkoholista koskevasta keskustelusta. Veeti tulee mukaan keskusteluun rivillä 16 aloittaen kerrontasekvenssinsä siirtymää osoittavalla lausumapartikkelilla "no" (r. 16) (VISK § 1036). Tämän jälkeen Veeti aloittaa kysymyksen, miksi hän ei ole "sitten kuollu" (r. 16-17), vaikka on kertomansa mukaan juonut "kaks pulloa olutta kesällä" (r. 18-19). Partikkelilla "sitten" Veeti viittaa aiemmin puhuttuun tilanteeseen (VISK § 825) eli opettajan aiempaan kommenttiin siitä, että yksi pullo keskiolutta "tekee tehtävänsä" kymmenvuotiaalle (r. 12). Kerrottuaan juoneensa olutta kesällä Veeti pitää lyhyen tauon, millä hän voi hakea vaikuttavuutta kertomukselle. Tätä tulkintaa tukee oppilaan hymy ja kiinteä katse opettajaan. Toisaalta Veeti voi haastaa opettajaa vastaamaan hänen vuoroonsa jo tässä kohdin. Kun opettaja ei kuitenkaan ota vuoroa, Veeti lopettaa kerrontansa toteamalla: "nii ja eikä eikä käyny mitenkään" (r. 19-20). Omalla kokemuksellaan Veeti siis argumentoi opettajan aiempaa väitettä vastaan siitä, että alkoholi voisi olla vaarallista. Lisäksi hän osoittaa kerrontansa liittyvän aiemmissa puheenvuoroissa esitettyihin väitteisiin käyttämällä "ei" kieltoverbissä liitepartikkelia -kä (VISK § 813), joka korostaa vastakkaista mielipidettä aiempaan väitteeseen nähden. Eikä-sana myös toistetaan toisen kerran nopeammin, millä oppilas saattaa painottaa oman näkökulmansa erilaisuutta ja opettajan aiemman sanoman haastamista.

5.1.4 Tiedon jakaminen

Tiedon jakaminen muotoutuu oppilaan kertomuksen funktioksi silloin, kun kerronnalla jaetaan vastaanottajille tietoa jostakin muusta kuin itseen liittyvästä tapahtumasta tai uutisesta. Kyseessä ei ole pelkkä kokemuksen jakaminen, vaan kerrontaan liittyy toisten tekeminen tietoiseksi kerrottavasta asiasta.

Esimerkki 4 ilmentää tilannetta, jossa Veeti jakaa kertomuksellaan tietoa onnettomuudesta. Aineistoesimerkin tilanteessa oppilaat tekevät itsenäisesti

tehtäviä historian tunnilla. Opettaja kiertää auttamassa oppilaita ja kommentoimassa heidän työskentelyään, ja jotkut oppilaat juttelevat keskenään. Ennen kerrontaa opettaja on kahden oppilaan luona vähän matkan päässä Veetistä.

Esimerkki 4 Historian tunti, Lumikoski

01 Heidi: kato miten paljon se on kirjottanu
 02 ((osoittaa Niilon vastauspaperia
 03 opettajalle))
 04 Tero: (-)
 05 Ope: joo ((katsoo Niilon paperia))
 06 Niilo: (--)[mun vastauksiin]
 → **Veeti:** **[[Henri luitko] sinä eilen (.) [niin]**
08 **[[(pyörittelee kynää kädessä ja seuraa**
09 katseellaan opettajaa, joka kävelee
10 luokan eteen Niilon luota ja katsoo
11 välillä Veetiä))
 12 Tuomo: [näytä]
13 Veeti: **[lehen tai tänä aamuna lehen]**
 14 Niilo: [(--)]
 15 Elias: [dee vee dee soittimia]
 16 Tuomo: [(--)]
17 Veeti: **joku [oli eile ajanu]**
 18 Tuomo: [(--)]
19 Veeti: **tuolla [Pajukoskella oli] ((nimi**
 20 **muutettu))**
 21 Niilo: [(--)]
22 Elias: **[KOLARI]**
 23 Niilo: [(-)][(--)]
24 Veeti: **[niin kolari] ja ilmarilla oli jouduttu**
25 tulemaan sinne ja irrottamaan [se].
 26 Heidi: [(-)]
 27 Niilo: oho
 28 Ope: joo ikävä, ikävä [juttu]((keräilee
 29 paperia pöydältä ja katsoo välillä
 30 Veetiä, kun tämä puhuu))
 31 Niilo: [(--)]
32 Veeti: **vähä nuori mies oli tullu tuolta**
33 Koivuniemeltä päin ja (0.5) [vähä]
 34 **((nimi muutettu))**
 35 Ope: [hmm]
36 Veeti: **hurjalla vauhilla ajanu ja, ((katsoo**
37 opettajaa, pyörittelee sormissaan
38 kynää))
 39 (1.5)
 40 Ope: eilen puhuttiin siitä (.) alkoholista
 41 liekö ollu ((katsoo Veetiä)) alkoholilla

42 osuutta asiaan ((kääntää kirjan sivua ja
 43 katsoo kirjaa sekä paperia kädessä))
 44 **Veeti:** **niin ((katsoo opettajaa, pyörittelee**
 45 **sormissaan kynää))**
 46 Ope: ↑hyvä (.) mutta ↑nyt siis se kolari
 47 ei=oo hyvä vaan hyvä että te ootte saanu
 48 tehtyä hyvin pitkälle näitä asioita
 49 **((Veeti laskee katseensa kirjaan))**

Veeti aloittaa kerrontansa johdantosekvenssillä, jossa hän kohdistaa kertomuksen opettajalle ja kysyy tältä, onko hän lukenut edellispäivän lehteä (r. 7-13). Kysymyksen voi kuitenkin tulkita retoriseksi mielenkiinnon herättäjäksi ja kuunteluun johdatteluksi, sillä Veeti ei odota siihen vastausta vaan jatkaa välittömästi johdattelun jälkeen omaa kerrontaansa. Koska Veeti viittaa lehteen kertomuksen lähteenä, voi kertomuksen päätellä olevan uutinen ja täten muille tietoa jakava. Samoin kokemus ei tällöin välttämättä liity henkilökohtaisesti Veetiin. Veeti siirtyykin kertomuksen tapahtumaosioon (Labov 2013, 28-32) kuvaamalla tapahtumaa, joka ei ole hänen itsensä kokema: ”joku oli eile ajanu tuolla Pajukoskella” (r. 17-19). Tässä vaiheessa Elias ryhtyy kanssakertojaksi (Engel 1995, 99; Kim 2012; Niemi 2013; Rymes 2003) ja saman tiedon omaavaksi täydentämällä Veetin virkettä: joku oli ajanut kolarin (r. 22). Veeti hyväksyy Eliaksen puuttumisen ja vahvistaa samanmielisyytensä asiasta ”niin kolari” (r. 24). Vaikka toiset oppilaat puhuvat luokassa keskenään Veetin kerronnan päälle, Veeti jatkaa kerrontaansa tapahtumaosiota ja täten merkitsee tiedon jakamisen riittävän tärkeäksi kertomiseen: ”ja ilmarilla oli jouduttu tulemaan sinne ja irrottamaan se” (r. 24-25).

Kun opettaja on kommentoinut lyhyesti kertomusta, jatkaa Veeti kerrontaa tarkentaen tapahtunutta kolaria: nuori mies oli ajanut Koivuniemeltä kovalla vauhdilla (r. 32-33). Veetin viimeinen lause rivillä 36 jää ilmaan, kun Veeti päättää kerrontansa ”ja”-partikkeliin ilman laskevaa intonaatiota: ”hurjalla vauhilla ajanu ja” (r. 36). Rinnastuskonjunktio ”ja” voisi viitata Veetin jatkavan kertomustaan (VISK § 817), mutta koska vuoroa seuraa puolentoista sekunnin tauko (r. 39), opettaja tulkitsee kertomuksen päättyneeksi liittämällä sen edellisen päivän terveystiedon tunnin teemaan. Myös Veeti päättää tiedon jakamisen,

koska hän taukonsa aikana katsoo opettajaa ikään kuin tämän responsia odottaen.

5.1.5 Toiminnan keskeyttäminen

Kun oppilaan kertomus palvelee meneillään olevan toiminnan keskeyttämistä, sillä pyritään välttämään nykyistä tai tulevaa toimintaa kuten tehtävien tekemistä. Olennaista on, että kertomus ei liity tällöin mitenkään käsillä olevaan puheenaiheeseen tai toimintaan. Seuraava esimerkki maantiedon tunnin alusta havainnollistaa tällaisen tilanteen. Esimerkissä opettaja istuu luokan edessä kertaamassa ääneen edellisiä tehtäviä ja ohjeistamassa oppilaita tulevaan.

Esimerkki 5 Maantiedon tunti, Lumikoski

01 Ope: eli nyt jatkamme eteenpäin maantiedon
 02 tiimoilta ja kukas nyt on kirjoittanut
 03 siltä ranskan osalta kaikki vihkoon ne
 04 ↑asiat mitä piti laittaa sinne on liput
 05 >väännetty ja< tällä tavalla (1.0) onko
 06 kaikki tehnyt ((istuu luokan edessä ja
 07 katsoo oppilaita))
 08 Elias: joo
 09 ((Heidi ja Elias näyttävät opettajan
 10 suuntaan vihkojaan))
 11 Ope: hyvä o::kei (.) no niin mennään
 12 seuraavaan juttuun ja
 → **Elias: mul on tuo käsi kippee**
 14 **(2.0) ((heilauttaa vasenta kättä**
 15 **opettajalle, katsoo opettajassa, nostaa**
 16 **hihan ylös vasemmasta kädestä ja sitten**
 17 **oikeasta))**
 18 Ope: onneks se on vasen käsi ei tarvi sillä
 19 kirjottaa. ((istuu luokan edessä, katsoo
 20 Eliasta hiukan hymyillen, hieroo käsiä
 21 yhteen))
 22 (1.0)
 23 **Elias: se meni eilen [(-)]**
 24 Veeti: [Henri] myöpä äsken pelattiin
 25 jalkapalloa ((hymyillen))
 26 **[(Elias laskee katseen opettajasta)]**
 27 Ope: hmm ((katsoo Veetiä, pää hiukan
 28 kallellaan, hieroo käsiä yhteen))
 29 ((Veeti nyökkää ja katsoo opettajaan,
 30 **Elias järjestele papereitaan pöydällä**
 31 **ja vilkaisee välillä opettajaan))**

32 (1.5)
 33 Ope: niinhän te pelaatte joka ↓ikinen
 34 ↓välitunti mutta ↑nyt mennään
 35 [seuraavaan]
 36 Veeti: [se päätty] tasapeliin
 37 Ope: seuraavaan juttuun ((ottaa papereita
 38 pöydältä)) ja (.) se on semmonen valtio
 39 ku Saksa

Ennen Eliaksen kerrontaa opettaja on juuri siirtämässä oppilaiden huomiota oppitunnin "seuraavaan juttuun" (r. 12). Vaikka Elias ei puhu opettajan päälle, hän selkeästi keskeyttää opettajan puheenvuoron, joka päättyy konjunktioon "ja". Rinnastuskonjunktiona "ja" merkitsee yleensä syntaktisten elementtien kuten omien perättäisten vuorojen yhteen liittämistä (VISK § 804, § 817), jolloin opettajan voisi olettaa jatkavan puheenvuoroaan, mikäli Elias ei häntä keskeyttäisi. Elias ei kuitenkaan keskeytä pelkkää opettajan puheenvuoroa vaan myös opettajan toiminnan, sillä Eliaksen kertomus ei liity käsillä olevaan ohjeistuksen antamiseen. Eliaksen kerrontasekvenssi alkaa lopputuloksen kertomisella eli tiivistyksellä (Labov 2013, 23-24): "mul on tuo käsi kippee". Sitä seuraa kahden sekunnin tauko (r. 14-17), jonka aikana Elias katsoo opettajaa ja havainnollistaa kertomustaan heilauttamalla vasenta kättään sekä käärimällä paitansa hihoja.

Opettaja pyrkii responsillaan palamaan tunnin agendaan vihjailemalla, että Eliaksen kipeytynyt käsi ei estä työskentelyä, koska kyseessä on vasen käsi. Opettajan kommentoivaa vuoroa seuraa vielä sekunnin tauko, jonka jälkeen Elias jatkaa kerrontasekvenssiään kertomalla mennessä aikamuodossa syyn käden kipeydelle: "Se meni eilen" (r. 23). Näin ollen opettajan toiminnan keskeyttäminen jatkuu, sillä Elias ei osoita antavansa tilaa opettajan ohjeistuksen jatkumiselle. Lopulta Veetin puheenvuoro keskeyttää Eliaksen kertomuksen, jonka lopusta ei saa enää selvää. Keskeytyksen myötä Elias laskee katseensa (r. 26), mitä voidaan pitää merkinä hänen kerrontansa loppumisesta. Sen sijaan Veeti alkaa kertoa Eliaksen päälle omaa sekä Eliaksen kertomuksesta että opettajan ohjeistuksesta ohi menevää kertomustaan. Vaikka sekä Elias että Veeti kuvaavat kertomuksissaan omia kokemuksiaan, kertomusten kontekstista voi

päätellä niiden yhdessä tuottamaksi funktioksi opettajan toiminnan keskeyttämisen. Tätä vahvistaa myös opettajan kommentti alkaen riviltä 33, kun hän vastaa Veetille poikien pelaavan jalkapalloa "joka ikinen välitunti". Responssi implikoi, ettei Veetin kerronnalla ole uutisarvoa. Tämän jälkeen opettaja siirtyy "mutta"-rinnastuskonjunktion avulla (VISK § 817) varsinaiseen tunnin asiaan (r. 34-35).

5.1.6 Toisten huvittaminen

Oppilaan kertomuksen funktioksi rakentuu toisten huvittaminen, kun kerronnalla viihdytetään läsnäolijoita ja mahdollisesti myös kertojaa itseään. Kertomuksen tunnuspiirteisiin kuuluu tällöin, että se kerrotaan hymyillen ja sille nauretaan joko itse tai se naurattaa vastaanottajia. Esimerkki 6 kuvastaa, kuinka Veeti huvittaa toisia kertomuksellaan kuvaamataidon tunnin tapahtumista. Oppilaat istuvat omilla paikoillaan ja askartelevat äidinkielen tunnin lopuksi pääsiäiskortteja. Opettaja ohjeistaa oppilaita ja kiertää kommentoimassa työskentelyä.

Esimerkki 6 Äidinkielen tunti

```

01 Ope:          [joo se on kyllä] ilonen ilonen tipunen
02 Heidi:       bee
03 Niilo:       jos ei ole kettään kenellekkä antaa niin
04              [(--)]
→ Veeti:     $(H(h)enri)$
06 Ope:         [liimapuikkoja löytyy ↑täältä sitte
07              ottakaa [(kävelee luokan edessä,
08              osoittaa liimapuikkoja pöydällä)]
09 Veeti:    $tiiätkö mitä tänään tapahtu$
10           ((hymyillen))
11 Heidi:       (--)
12 Veeti:    $kuvaamataidon tunnilla Hannele ja Esko
13           [tippu taas]$
14           ((katse opettajassa, joka kävelee kohti
15           ja katsoo välillä Veetiä))
16 Ohj. 2:     [onko tää sinun]
17 Veeti:    [$tuolilta alas$
18           ((katsoo muita oppilaita))
19             ((Tero katsoo vuorotellen Veetiä ja
20             paperiaan)
21 Ohj. 2:     onko tää sinun

```

22 Veeti: [he he]
 23 Ope: [no elämä on yllätyksiä] täynnä
 24 toivottavasti ei tapahtunu mittää pahaa
25 Veeti: **Šei siinä ny tapahtunuŠ ((katse muissa**
26 oppilaissa, opettaja liikkuu))
 27 Ope: [okei [mutta hei ei muuta ku]
 28 [((kävelee oppilaan ohi))
 29 Tero: [nauratti kaikkia] ((hymyillen))
 30 Ope: tekemään meillä on aikaa about kaheksan
 31 minuuttia siinä ja [jatketaan vaikka
 32 jatketaan huomenna lisää joo]

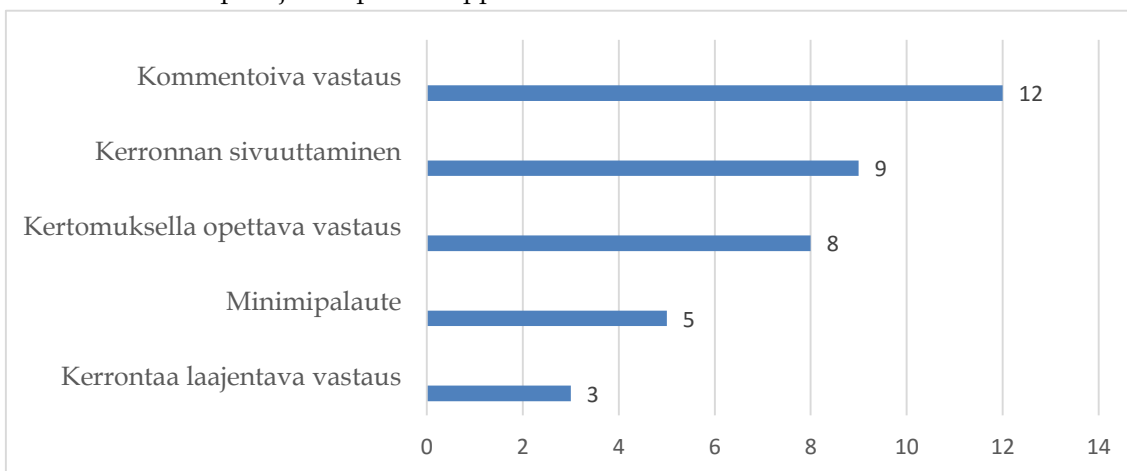
Veeti aloittaa kerrontansa tilanteessa, jossa opettaja käy keskustelua toisen oppilaan kanssa. Veetin kerronta alkaa kahden puheenvuoron mittaisella etiäisellä, jossa hän tarjoutuu kertojaksi (Routarinne 1997). Ensimmäisessä vuorossaan "Henri" (r. 5) Veeti kohdistaa kertomuksensa opettajalle ja pyrkii saamaan hänen huomionsa. Puheenvuoro on sanottu nauraen, mikä ennakoii siirtymistä ei-vakavaan, humoristiseen moodiin. Kun opettaja ei kiinnitä huomiota Veetiin, oppilas jatkaa etiäisen rakentamista kysymysmuotoisella, kuuntelijan kiinnostusta herättämään pyrkivällä vuorollaan "Tiiätkö mitä tännään tapahtu?" (r. 9). Veeti jatkaa tässäkin hymyilyään, mikä edelleen kielii tulevan kertomuksen viihdyttävyydestä.

Retorisen kysymyksensä jälkeen Veeti aloittaa varsinaisen kerronnan kuvaamalla, miten kaksi nimeltä mainittua henkilöä olivat tipahtaneet tuoilta kuvaamataidon tunnilla (r. 12-17). Toisten huvittamiseen viittaa se, että Veeti hymyilee koko kerrontasekvenssinsä ajan, kääntää katseen opettajasta myös toisiin oppilaisiin ottaen heidätkin mukaan kuulijoiksi sekä nauraa itse kertomuksensa lopussa (r. 22). Opettajan neutraalissa moodissa esitetyn responsin jälkeen Veeti päättää kertomuksensa lopputulemaan (Labov 2013, 23-24) siitä, ettei tuoilta putoajille tapahtunut mitään pahaa (r. 25). Toisten huvittamisen onnistumisesta ja hyvästä kerrottavuudesta kielii Teron hymyily ja Veetiin katsominen tämän kerronnan aikana sekä yhtyminen kerrontaan: Teron mukaan tapaus "nauratti kaikkia" (r. 29). Samalla Tero osoittaa kertomuksen olevan tuttu kaikille eli jaettu (ks. Georgakopoulou 2007), jolloin kertomusta ei tarvitse enää kertoa.

5.2 Opettajan responsit oppilaiden kertomuksiin

Opettajan responsseilla tarkoitetaan niitä puheenvuoroja, joilla opettaja vastaa oppilaan kerrontaan oppitunnilla. Näitä ovat oppilaan kerrontaa laajentava, kertomuksella opettava tai kertomusta kommentoiva vastaus, minimipalautteen antaminen sekä kerronnan sivuuttaminen. Opettajan responssien määrällinen esiintyvyys aineistossa on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opettajan responsit oppilaiden kertomuksiin



5.2.1 Kommentoiva vastaus

Kun opettaja kommentoi oppilaan kerrontaa, hän joko korjaa tai selittää sitä, esittää retorisia kysymyksiä kertomukseen liittyen tai antaa ratkaisuja oppilaan kertomuksessa esiintyvään ongelmaan. Responssissaan opettaja ei kuitenkaan kysy kysymyksiä, jotka edellyttäisivät oppilaan vastaamista ja saattaisivat siten laajentaa kerrontaa.

Esimerkki 7 havainnollistaa opettajan kommentoivaa vastausta. Kyseessä on maantiedon tunti, jossa orientoidutaan uuteen aiheeseen sekä aktivoidaan oppilaiden ennakkotietoja siitä. Opettaja kyselee kysymyksiä oppilailta uudesta aiheesta eli Saksasta, ja oppilaat kertovat, mitä muistavat maasta.

Esimerkki 7 Maantiedon tunti, Lumikoski

01 Ope: kauheen tehokas krhm ↑mikäs sinne
02 Berliiniin oli rakennettu silloin

03 johonki aikaa [mitäs me historiassa]
 04 Heidi: [muuri]
 05 Tuomo: [muuri]
 06 Niilo: [muuri]
 07 Ope: ↑mu::uri Berliinin muuri, joka sitte
 08 erotti sillä tavalla tämän
 09 Tuomo: idän ja [lännen]
 10 Heidi: [Henri minulla] on ainakin
 11 Ope: ITÄ- ja Länsi-Saksan toisistaan sitte
 12 siltä osin. [se oli se Berliini jaettu]
 13 Heidi: [minulla on] kuvia Berliinistä ku minä
 14 kävin siellä niin minä voin tuoda niitä
 15 näyttille ((katsoo opettajaan))
 → Ope: **no ↑sehän on mukavaa (.) [tuopas]**
 17 **((katsoo Heidiä))**
 18 Heidi: ja kai muistakin [maista kai] Itävallasta
 19 ja
 20 Ope: **[hmm] ((kääntää katseen taululle)) joo**
 21 **(.) no ↑mitähän [kieltä saksassa (.)**
 22 **puhutaan] ((kääntää katseen oppilaisiin,**
 23 **nyrkki leuan alla))**

Esimerkin kerronta alkaa riveillä 13-15 Heidin kertoessa käyneensä Saksassa ja omistavansa kuvia puheen aiheena olevasta Berliinistä. Samalla hän ehdottaa voivansa tuoda kuvia näyttille. Opettaja kommentoi Heidin puheenvuoroa esittämällä ilonsa: "no sehän on mukavaa" (r. 16). Liitepartikkeli -hän pronominin "se"-lopussa (VISK § 830) sekä äänenpaino ja äänenkorkeuden nosto sanan alussa korostavat opettajan myönteisyyttä kerronnan sisällön suhteen. Lisäksi opettaja jatkaa vuoroaan direktiivillä "tuopas", jonka -pas-liitepartikkeli tekee direktiivistä ennemminkin ehdottavan kehotuksen kuin käskyn (VISK § 835). Näin partikkeli antaa oppilaalle valinnanvaran, tuoko hän kuvia vai ei (ks. VISK § 1672).

Kun Heidi jatkaa kerrontaansa rivillä 18, opettaja kommentoi enää lyhyesti dialogipartikkelilla "hmm" (VISK § 797), jolla hän lähinnä osoittaa kuulevansa Heidn puheenvuoron. Myös neutraali äänensävy kielii siitä, ettei hän odota lisää kerrontaa. Lisäksi opettaja osoittaa kommentoivan vuoronsa päättyneeksi kääntämällä katseen pois Heidistä sekä sanomalla toisen dialogipartikkelin "joo" (VISK § 798) (r. 20), mikä viittaa siihen, ettei opettajalla ole enää lisättävää eikä hän odota lisää kerrontaa. Lyhyen mikrotauon jälkeen hän palaakin oppitunnin agendaan kysymällä tietoa vaativan kysymyksen kaikilta oppilailta, joihin hänen

katseensa on suunnattu. Opettajan kertomusta kommentoiva responsi on siis yhden puheenvuoron mittainen, minkä jälkeen hän palaa siirtymän kautta opetusagendaan.

5.2.2 Kerronnan sivuuttaminen

Kun opettaja ei millään tavalla reagoi oppilaan kerrontaan verbaalisesti tai nonverbaalisesti, tarkoittaa opettajan responsi kerronnan sivuuttamista. Tällöin opettaja myös tyypillisesti jatkaa omaa puheenvuoroaan oppilaan kerronnasta välittämättä ja jopa hänen päälleen puhuen.

Esimerkissä 8 opettaja ei osoita mitään huomiota Eliaksen lyhyeen kertomukseen. Tilanteessa on alkamassa historian tunti, ja opettaja ohjeistaa oppilaita tunnin tavoitteista. Oppilaat ja opettaja istuvat omien pöytiensä ääressä.

Esimerkki 8 Historian tunti, Lumikoski

```

01 Ope:          nyt ruvetkaapa tekemään sitte siitä
02              siitä eteenpäin näitä ja
03 Elias:       minä oon lentäny [aika paljon
04              turvalleni] ((katsoo vuorotellen
05              opettajaa ja omaa kättään, hiukan
06              hymyillen))
→ Ope:         [saahaan ihan] (.) ihan loppuun asti
08              eli:: jonki ajan päästä niin
09              tarkistetaan sieltä semmoset tehtävät
10              ((katse kirjassa ja oppilaisa
11              vuorotellen))
12 Tuomo:      tarkistatko
13 Ope:         ku::in <seiskasta tuonne
14              [kahteentoista]> ((katsoo paperia
15              pöydällään ja osoittaa sitä kynällä,
16              lopuksi nostaa katseen oppilaisiin))

```

Opettaja ei tuota minkäänlaista responsia Eliaksen riveillä 3-4 esittämään kerrontaan siitä, miten hän on lentänyt aika paljon "turvallensa". Ennen Eliaksen kerrontaa opettaja on kehottanut oppilaita aloittamaan tehtävien tekemisen (r.1-2) ja Elias aloittaa kerrontansa huolimatta vuoron jatkoa implikoivasta "ja"-sidesanasta. Opettaja jatkaakin puheenvuoroaan jo Eliaksen kerronnan kolmen

ensimmäisen sanan jälkeen eli puhuu Eliaksen puheenvuoron päälle (r. 7). Responssissaan opettaja toistaa intensiteettipartikkelin ”ihan” (VISK § 854), jolla hän intensifioi eli korostaa tunnin tavoitetta, että tehtävät on tehtävä ”ihan loppuun asti” (VISK § 828, § 425). Opettaja ei siis keskeytä ohjeistustaan eikä kiinnitä huomiota Eliaksen kerrontaan myöskään nonverbaalisesti. Sen sijaan hänen katseensa kohdistuu Eliaksen sijasta kirjaan sekä kaikkiin oppilaisiin yhteisesti.

5.2.3 Kertomuksella opettava vastaus

Kun opettaja opettaa oppilaan kertomalla kertomuksella, hän hyödyntää kertomusta jonkin opetussuunnitelmaan kuuluvan tai kuulumattoman sisällön opettamisessa. Tällöin opettaja sitoo kertomuksen opetukseen esimerkiksi kysymällä siitä opetuksellisen kysymyksen, käsitteellistämällä tai selittämällä sen sisältöä tai linkittämällä kertomuksen muulla tavoin sillä hetkellä tai myöhemmin opiskeltavaan tai jo opiskeltuun asiaan.

Esimerkissä 9 opettaja hyödyntää Lauran kertomusta yhteiskuntaopin tunnilla kysymällä siihen liittyvän tiedollisen kysymyksen, joka ilman oppilaan kerrontaa ei olisi välttämättä tullut kysytyksi. Tunnin laajempaan teemaan on eläintensuojelu, ja ennen Lauran kertomusta opettaja kommentoi Miikan kokemusta hoitaa villiä siiliä. Opettaja istuu opettajan pöydän äärellä ja oppilaat puolikaarissa hänen edessään.

Esimerkki 9 Yhteiskuntaopin tunti, Helmilä

01 Ope:	niin se niin mä sanoin teillä kävi hyvin
02	mut periaatteessa te sitte pelastitte
03	sen että (.) et se varmaan se oikea
04	<u>oikea</u> oppinen tapa olis ollu viiiä se
05	<u>johonki</u> löytöeläintaloon taikka
06	semmoseen mutta se nyt <u>onnistu</u> teillä
07	hyvin mutta sitte se periaatteessa
08	eläinsuojelulain mukaan se ei ole ihan
09	luvallista.
10 Laura:	[eikä sekään varsinkaan mutku yhen
11	kerran mä halusin ku se (.) oli siili
12	nii halusin sille sille antaa niinku
13	maitoa ja [tällasta]((katsoo opettajaa

14 ja välillä Mikaa))
 → Ope: [no kyllä] kai jokainen meistä on
 16 siilille [maitoa antanu]. ((katsoo
 17 pois päin taululle ja takaisin Lauraan))
 18 Laura: [nii mää otin sen]
 19 Jani: [en]
 20 Laura: [sen siilin]
 21 Ope: [et] ((katsoo Jania,
 22 sitten Lauraa))
 23 Laura: otin tuosta se haapaniemellä ((paikka
 24 muutettu)) ku me oltiin siellä oli paljo
 25 niitä siiliä ni laitoin sen sinne
 26 sisälle ja ruokin sitä ((katsoo
 27 opettajaa, joka katsoo häntä))
 28 Ope: tiiättekste saaks siilille oikeesti
 29 antaa kermää tai maitoo. ((katsoo
 30 oppilaita))
 31 Mika: [ei]
 32 Laura: [ei sais]
 33 Arto: [mun mielestä]
 34 Ope: ei ((pyörittää päätään)) ne ei sovi
 35 niitten (.) ruuansulatukselle (.)
 36 mulleki aina pienenä että mitä
 37 kermasempaa sitä parempi ((heilauttaa
 38 kädellä eteenpäin)) ja aina niitä
 39 ruokittiin kermalla ihan päin seinää
 40 ((katsoo kaikkia oppilaita))
 41 Miika: Hyla maitoo (.) >hyla maitoo<
 42 Ope: em=mää tiiä periaattees ku eihän eläimet
 43 juo maitoa siili ei ↑juo maitoa (.) se
 44 juo vettä luonnossa ((katsoo Miikaa
 45 päätään heilutellen, painokkaasti
 46 puhuen, lopussa hymyilee))
 47 Miika: (- -)
 48 Mika: mikäs kissa [sitte on

Esimerkin rivillä 10 Laura alkaa kertoa kokemustaan siilin ruokkimisesta, mikä toimii havainnollistuksena sille, mitä villieläimille ei saisi tehdä. Opettaja keskeyttää hänen kertomuksensa arvelullaan siitä, että lähes jokainen on joskus antanut siilille maitoa (r. 15-16) Hänen äänensävyensä sekä hetkeksi Laurasta pois päin katsominen kielivät turhautumisesta. Kun Laura jatkaa kertomustaan, opettaja kohdistaa huomionsa hetkeksi Janiin, joka kiistää ruokkineensa siiliä vastoin opettajan oletusta siitä, että ”kyllä kai jokainen meistä on siilille maitoa antanu” (r. 15-16). Opettaja puhuu hetken Lauran kertomuksen päälle, kun hän toistaa Janin vastauksen: ”Et” (r. 21). Kun Laura on lopettanut kertomuksensa

siitä, että on antanut siilille maitoa, opettaja vastaa esittämällä aiheesta opetuksellisen kysymyksen: ”- - saaks siilille oikeesti antaa kermaa tai maitoo” (r. 28-29). Vaikka senhetkinen tunnin aihe on eläinsuojelu, opettaja tarttuu Lauran kertomukseen ja hyödyntää tilaisuuden opettaa toinen asia oppilaille. Näin Lauran kertomus on toiminut yllykkeenä opettajan kysymyksen esittämiseksi ja mahdollistaa muidenkin kuin tunnin virallisten tavoitteiden oppimisen (ks. Niemi 2013).

Kun opettaja vahvistaa oppilaiden vastaukset kysymykseen oikeiksi, hän vielä käsitteellistää aihetta tuomalla termin ”ruoansulatus” esille (r. 35). Responssissaan opettaja siis tarjoaa tietoa ja selityksen oppilaiden vastauksille: maitotuotteet eivät sovi siilien ruoansulatukselle. Tämän jälkeen hän tarjoaa omasta elämästään havainnollistavan esimerkin siilin ruokkimisesta väärin eli ”päin seiniä” kermalla (r. 36-39). Opettajan kertomuksen jälkeen Miika ehdottaa siilien ruoansulatusongelmien ratkaisuksi Hyla-maitoa. Vastauksessaan opettaja vetoaa periaatteeseen, etteivät ”eläimet juo maitoa siili ei juo maitoa se juo vettä luonnossa” (r. 42-44), mutta ilmaisee epävarmuutta periaatteen soveltamisesta siileihin vuoronsa alussa (r. 42) Responssissaan opettaja ulottaa asian myös laajempaan kontekstiin: mitkään eläimet eivät juo maitoa. ”Eihän”-sanan -hän -liitepartikkelilla opettaja osoittaa, että väitteen täytyisi olla oppilaille itsestään selvä tai ainakin jo aiemmin keskustelussa mainittu (VISK § 830). ”Eihän eläimet” ja ”vettä” -sanojen painotukset sekä äänenkorkeuden nostaminen verbin ”(ei) juo” kohdalla viittaavat niiden keskeisyyteen asian opettamisessa. Näin opettaja hyödyntää Lauran kertomuksesta esiin nousutta teemaa siilin ruokavaliosta ja tarjoaa siitä oppilaille faktatietoa seuraavissa vuoroissaan.

5.2.4 Minimipalaute

Opettajan minimipalautteen tunnusmerkkejä ovat korkeintaan muutaman sanan vastaus oppilaan kerrontaan sekä useimmiten nopea siirtymä takaisin omaan opettamiseen. Minimipalaute ei siten kannusta oppilasta jatkamaan kerrontaa eikä osoita, että opettajalla olisi sanottavaa kertomuksen sisällöstä. Vastauksena voivat olla esimerkiksi dialogipartikkelit ”hmm” tai ”joo”, jotka osoittavat

kuulolla olemista ja joita itsessäänkin kutsutaan usein minimipalautteiksi tai palautemorfeemeiksi (VISK § 797).

Seuraavassa aineistoesimerkissä kaksi koulunkäynninohjaajaa pitää englannin tuntia erityisopettajan ollessa poissa. Oppilaat kuuntelevat nauhalta englanninkielistä tekstiä ja sen jälkeen suomentavat sitä toisen ohjaajan johdolla. Koulunkäynninohjaaja 2 istuu Eliaksen vieressä, koulunkäynninohjaaja 1 seisoo Teron edessä, ja muut oppilaat istuvat omilla paikoillaan. Teron pulpetti on Veetin edessä ja Ilpo istuu kameran ulkopuolella Veetin vieressä.

Esimerkki 10 Englannin tunti, Lumikoski

01 Ohj.2: Mikäs on school (.) mikä on [school]
 02 ((istuu Eliaksen vieressä))
 03 Ohj.2: [Sanoko.] Jo::o okei (.) hyvä
 04 Veeti: \$Ilpo (.) Kärpät eilen voitti\$
 05 ((hymyillen, katsoo Ilpoa))
 → Ohj.2: **Joo::o**
 07 **(3.0)** ((Ohj.1 vilkaisee Veetiä, katsoo
 08 sitten Teron vihkoa ja Ilpoa hymyillen))
 09 Ohj.2: **[Minkälainen koulu se on. High school.**
 10 ***Montgomery high school* ((katsoo kirjaa**
 11 **istuen Eliaksen vieressä))**
 12 [(Veeti sanoo äänettömästi jotain
 13 Ilpolle, hymyilee))
 14 [(Ohjaaja1 näyttää Veetille etusormea
 15 huulten edessä)]
 16 ((Veeti hymyilee, vilkaisee ohjaaja1 ja
 17 jää katsomaan Ilpoa))
 18 Tero: Iso

Veeti kohdistaa puheenvuoronsa toiselle oppilaalle eli Ilpolle ja kertoo Kärppien voittaneen edellisenä päivänä (r. 4). Koulunkäynninohjaaja 2 on juuri kyselemässä kysymyksiä mutta vastaa Veetille Ilpon sijasta. Minimipalautteelle ominaisesti ohjaajan responssi koostuu yhdestä sanasta eli dialogipartikkelista "joo", millä hän osoittaa kerronnan vahvistamista tai pelkkää kuulolla oloa (VISK § 798). Koska koulunkäynninohjaaja venyttää o-äännettä ja sanan loppu on painokas, voi partikkelin tässä tulkita eräänlaisena vaatimuksena Veetille lopettaa kerronta. Toinen minimipalautteen tunnuspiirre täyttyy, kun ohjaaja palaa opetusagendaan jatkamalla kappaleen suomentamista kysymyksiä kysyen

(r. 9-11). Myös koulunkäynninohjaaja 1 tarjoaa vain nonverbaalia palautetta näyttämällä Veetille etusormeja huulten edessä (r. 14-15) ikään kuin vaitiolon direktiivinä.

5.2.5 Kerrontaa laajentava vastaus

Oppilaan kerrontaa laajentavassa responsissa opettaja laajentaa ja jatkaa oppilaan kerrontaa esittämällä hänelle kerronnan pohjalta kysymyksen (esim. oppilaan kerrottua formulakisan tuloksista opettajan kysymys ”Katoitteko työ sen koosteen?” Lumikoski Lit. 3 r. 271), joka vaatii oppilaalta vastauksen. Opettaja voi myös ryhtyä kanssakertojaksi, jolloin hän omalla kerronnallaan vie yhteistä kertomusta eteenpäin. Seuraava esimerkki kuvaa tällaista tilannetta. Luokan varsinainen opettaja ei ole paikalla, joten koulunkäynninohjaaja pitää ruotsin tuntia. Esimerkkitalanteessa ohjaaja kysyy kysymyksiä oppilaiden tekemistä tehtävistä ja oppilaat vastaavat.

Esimerkki 11 Ruotsin tunti, Lumikoski

01 Ohj.1: Joo (.) grått. HEI ↑harmaahan teillä
 02 on tää tämä (.) tämä se lyijykynä eikö
 03 oo
 04 Veeti: Sirpa, minä luin tämän aamun lehestä,
 05 \$että Piipon sillat ((nimi muutettu))
 06 oli tuota romahtanu kun sinä ajoit tänä
 07 aamuna\$
 → Ohj.1: **Onko se tänään se, ää, se aprillipäivä**
 09 **\$vai\$. ((puhuu luokan edessä))**
 10 Veeti: \$Mutta oli Piipon sillat romahtanu kun
 11 sinun auto on niin [painava
 12 Ohj.1: [(he he)
 13 Veeti: kun sinä istut siihen niin\$
 14 Ohj.1: **Jaa::a (he he)**
 15 Elias: **Hehe**
 16 Tuomo: **Hehe**
 17 Veeti: \$Joh\$
 18 Ohj.1: **\$Noh, mitenkähän minä pääsen kottiin**
 19 **>minun pittää varmaan< vene [vuokrata]\$**
 20 **((hymyilee ja hieroo sormilla leukaa))**
 21 Veeti: [Kyllä se] Ilpo ja Henri korjaa sen
 22 tämän päivän aikana
 23 Ohj.1: **\$No::o ↓niin.\$ ((hymyilee, katsoo**
 24 **Veetiä)) Henr- eipä ↑Henri aja sinnepäin**

25 **mutta tuo (.) Ilmari ajjaa sinne**
 26 **((osoittaa sormella taakse))**
 27 Veeti: Joo [Ilmari ja Henri]
 28 Elias: [Se assuu siellä (-)]
 29 Ohj.1: **[\$Nii minä sanon Ilmarille että]**
 30 **((liikkuu luokan edessä)) MEE sinä eeltä**
 31 **käsin että (.) korjoot sen sillan**
 32 **että minä piäsen ettei tarvii uija\$**
 33 **((pysähtyy))**
 34 (7.0) (((Elias supattaa jotain Tuomolle;
 35 Veeti hymyilee, katsoo ohjaajaa,
 36 pyörittelee kynää sormien välissä))
 37 ((Ohj.1 menee oppilaan luo))
 38 Ohj.1: *Onko sulla värit kotona*

Veeti aloittaa kertomuksensa siitä, että oli lukenut lehdestä Piipon siltojen romahtaneen (r. 4-7). Koulunkäynninohjaaja luokittelee kertomuksen vitsailuksi kysymällä, onko ”tännään - - aprillipäivä” (r. 8). Kun Veeti jatkaa kerrontaansa hymyillen, reagoi ohjaaja siihen nauramalla ja dialogipartikkelilla ”jaa”, jolla hän ottaa uutiseen kantaa neutraalisti (VISK § 1050). Naurullaan ohjaaja ilmentää ymmärtäneensä Veetin vitsailevan, ja samaan tulkintaan viittaa myös parin muun oppilaan nauru (r. 15-16). Tämän jälkeen koulunkäynninohjaaja ryhtyy kansakertojaksi (ks. Engel 1995, 99; Kim 2012; Niemi 2013; Rymes 2003) ja jatkaa samaa kertomusta kysymällä kysymyksen, kuinka hän pääsee kotiin siltojen romahdettua. Ohjaaja ei kuitenkaan odota vastausta vaan jatkaa hypoteettisella kerronnalla (ks. Bamberg & Georgakopoulou 2008) esittämällä ratkaisuksi veneen vuokrausta (r. 18-19). Kaikkien osapuolien hymyily sekä aiempi nauru ilmentävät sitä, että kysymys ja ohjaajan esittämä ratkaisu tulkitaan huumoriksi eikä tosissaan esitetyksi väitteeksi.

Veeti jatkaa edelleen humoristista kerrontaansa riveillä 21-22 esittämällä oman ratkaisunsa vitsailussa rakennettuun ongelmaan: toiset opettajat korjaavat sillan ”tämän päivän aikana”. Koulunkäynninohjaajan responssi tähän on partikkeliketju ”no niin”, mikä usein toimii rajasignaalinä keskustelun päättymiselle (VISK § 859) eli tässä kerronnan loppumiselle. Tämän puolesta puhuu myös ”no”-sanana o-äänteen pidentäminen. Ohjaaja kuitenkin jatkaa partikkeliketjun jälkeen vielä yhteistä humoristista kerrontaa toteamalla, ettei Veetin ratkaisu toimi, sillä kyseiset opettajat eivät aja sillan suuntaan. Lisäksi hän

tarjoaa oman ratkaisunsa, sillä "Ilmari ajjaa sinne" (r. 25), mistä voi tulkita hänen voivan korjata sillan. Kun Veeti ja myös Elias ovat hyväksyneet ehdotuksen, koulunkäynninohjaaja tarkoittaa vielä pyytävänsä Ilmaria korjaamaan sillan, jottei hänen tarvitsisi uida kotiin (r. 29-32). Puheenvuoron aikana ohjaaja liikkuu luokan edessä menettäen katsekontaktinsa oppilaisiin, mikä osoittaa osittaista tilanteen hylkäämistä (ks. Niemi 2013) ja toimii vihjeenä lopettaa kerronta. Sen myötä sekä Veeti että koulunkäynninohjaaja hiljenevät, ja ohjaaja seisoo seitsemän sekuntia paikallaan, kunnes lähtee kävelemään toisen oppilaan luo.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia funktioita oppitunnin aikana kerrotuille oppilaan spontaaneille kertomuksille rakentuu luokkahuonevuorovaikutuksessa. Toiseksi tutkin, miten opettaja vastaa oppilaiden kerrontaan. Tässä luvussa tarkastelen kerronnalle muodostuneita funktioita ja pohdin niiden yhteyksiä oppimiseen. Lisäksi arvioin opettajan vastaamistapoja sekä selvitän funktioiden ja opettajan responsien suhdetta toisiinsa. Lopuksi käsittelen tutkimuksen merkitystä ja pohdin jatkotutkimushaasteita.

6.1 Oppilaiden kertomusten funktiot ja oppiminen

Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että oppilaiden spontaaneilla kertomuksilla oli monenlaisia funktioita luokkahuonevuorovaikutuksessa. Kertomuksille muodostui kaikkiaan kuusi funktiota: havainnollistaminen, kokemuksen jakaminen, argumentointi, tiedon jakaminen, toiminnan keskeyttäminen ja toisten huvittaminen. Vaikka jokaiselle kertomukselle määrättiin tässä tutkimuksessa vain yksi ensisijainen tehtävä oppituntikontekstissa, kertomuksella voi olla myös monia samanaikaisia tehtäviä. Esimerkiksi toiminnan keskeyttäminen, jota ei ole aiemmissa tutkimuksissa havaittu kerronnan funktiona, saattoi liittyä muihinkin kerronnan tehtäviin silloin, kun oppilaan kerronnan aihe poikkesi käsillä olevasta temasta.

Tuloksista voi päätellä, että oppilaiden spontaanilla kerronnalla voi olla oppimista edistävä merkitys. Erityisen selvästi tämä näkyi kerronnalla havainnollistamisessa, joka muodostui kertomuksen funktioksi kaikista useimmin (35 %) ja jossa oppilas esitti käsillä olevasta temasta omiin kokemuksiin pohjautuvan esimerkin. Kun opittu asia yhdistettiin omaan kokemukseen, saattoi oppilas käyttää havainnollistamista oppimisstrategiana uuden asian omaksumiselle. Havainnollistaessaan puheenaihetta hän siis reflektoi aihetta omasta kokemusmaailmastaan ja helpotti mahdollisesti näin

omaa tai toisten oppimista (Lordly 2007). Havainnollistamisen lisäksi esimerkiksi tietoa tai omaa kokemusta jakaessa oppilas pyrki ymmärtämään käsiteltävää teemaa, kokemusta tai tapahtumaa sanallistamalla sen kertomukseksi (Lopez-Robertson 2012). Tulkinta on linjassa aiemmin tehtyjen tutkimusten (mm. Lopez-Robertson 2012; Lordly 2007; Myhill 2006) sekä narratiivisen oppimiskäsityksen kanssa, jonka mukaan oppilas jäsentee ajatuksiaan ja rakentaa ymmärrystä kokemuksistaan kertomusten avulla (Bruner 1996, 119; Clark & Rossiter 2006; Clark & Rossiter 2008; Goodson ym. 2010, 129). Aiempien tutkimusten mukaan henkilökohtainen kytkös tuo opeteltavan asian läheisemmäksi ja siten merkityksellisemmäksi oppilaalle (Baskerville 2011; Clark & Rossiter 2008; Lordly 2007). Oppilaiden kertomukset liittyivätkin useimmiten tavalla tai toisella käsiteltävään puheenaiheeseen. Tämä korostaa kertomusten potentiaalia tuoda esiin oppilaiden aiheeseen liittyvää tietämystä sekä uusia näkökulmia koulun ulkopuolelta, mikä taas auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaiden taitotason (ks. Boyd & Markarian 2011; Lopez-Robertson 2012; Rymes 2003).

Myös useat muut kerronnan funktiot kytkeytyivät oppimiseen. Esimerkiksi kokemusten ja tiedon havainnollistaminen sekä toisten huvittaminen saattoivat lisätä oppilaiden motivaatiota koulunkäyntiin ja oppimiseen. Tätä tulkintaa tukevat aiemmat tutkimukset, joiden mukaan oppilaat kokevat henkilökohtaisen kerronnan tekevän oppitunnista tavanomaista mielenkiintoisemman (Lordly 2007; Niemi 2013). Argumentoinnissa oppilas puolestaan perusteli esimerkiksi omaa mielipidettään kertomuksella. Tällöin oppilas harjoitteli argumentointitaitoja, jotka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20, 282) ovat osa ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen tavoitteita. Henkilökohtainen kerronta voikin rohkaista oppilaita osallistumaan luokkahuonepuheeseen tavoin, jotka saatetaan muutoin kokea haasteellisiksi, kuten omaa mielipidettä argumentoimalla. Kynnys haastavaksi koettuun puhetoimintoon voi madaltua, kun puhe perustuu tieteellisen tiedon sijasta omaan kokemukseen eikä oppilas voi ikään kuin olla väärässä (ks. Alpert 1987; Niemi 2013). Argumentointi havaittiin myös Niemen (2013) tutkimuksessa

yhdeksi oppilaan kertomuksen tehtävistä. Sen sijaan tämän tutkimuksen tulokset olivat ristiriidassa LePagen (1994) vanhemman havainnon kanssa siitä, että henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvaa mielipiteen ilmaisua voitaisiin pitää luokassa jopa tabuna.

Toisin kuin muilla kerronnan tehtävillä, toiminnan keskeyttämisellä oli kielteisiä seurauksia oppimiselle. Toiminnan keskeyttämisellä oppilas pyrki pysäyttämään meneillään olevan toiminnon omalla kerronnallaan. Tällainen kertomus alkoi aina opettajajohtoisessa tilanteessa, jossa oli selkeä tunnin kulkuun liittyvä ja kerronnalle tilaa antamaton tavoite, kuten opettajan ohjeistuksen kuunteleminen tai kysymykseen vastaaminen. Odotusten vastainen toiminta tuki tulkintaa oppilaan ensisijaisesta tavoitteesta keskeyttää kerronnalla muiden toiminta. Näin ollen käsillä olevaan aiheeseen kuulumaton kertomus keskeytti tilanteita, joissa tavoiteltiin oppimista tai oltiin siirtymässä oppimistilanteeseen.

Oppimiseen liittyvien kytkösten lisäksi kerronnalla voi tulkita olevan tärkeitä sosiaalisia merkityksiä. Kerronnassa oppilaat oppivat vuorovaikutus- ja keskusteluntaitoja, kuten kuuntelemista ja vuoron ottamista, mikä edesauttaa myönteisen luokkahuonevuorovaikutuksen syntymistä. Myös henkilökohtainen avautuminen esimerkiksi kokemuksiin jaettaessa saattoi lähentää oppilaita keskenään ja siten parantaa luokan sosiaalista ilmapiiriä (ks. Baskerville 2011). Kokemusten jakaminen muodostui funktioksi toisiksi usein eli 32 %:ssa oppilaiden kertomuksista, mikä kieli sen merkityksellisyydestä oppilaille. Myös toisten huvittamisella voi olla myönteisiä vaikutuksia luokan keskinäisiin suhteisiin (ks. Lordly 2007), sillä viihdyttämällä vertaisiaan oppilas voi rentouttaa ja keventää luokan ilmapiiriä (Baskerville 2011). Toisten huvittaminen havaittiin myös Niemen (2013) tutkimuksessa yhdeksi oppilaan kertomuksen tehtävistä. Hyvällä sosiaalisella ilmapiirillä on lisäksi myönteisiä vaikutuksia oppimiseen (mm. Allodi 2010; Khosravi, Mohammadyfar & Rahimpour 2014; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012).

Oppimiseen liittyvien yhteyksien myötä spontaanit kertomukset tulisi ymmärtää potentiaalisena oppimisen apuvälineenä ja keinona. Sen lisäksi, että

kerronta voi edistää oppimista ja parantaa ryhmän sosiaalista ilmapiiriä, voi se lisätä kouluviihtyvyyttä tarjotessaan hengähdystauon akateemisen puurtamisen keskelle. Henkilökohtainen kerronta on myös arvokasta opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisten vuorovaikutussuhteiden ylläpitämisessä ja syventämisessä (ks. Baskerville 2011; Kinnunen 2015; Lordly 2007). Tämä on tärkeää paitsi oppimisen kannalta myös lapsen ja nuoren terveen kasvun ja kehityksen näkökulmasta.

6.2 Opettajan responssit ja niiden yhteys oppilaiden oppimiseen

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että opettajat vastasivat oppilaan spontaaniin kerrontaan viidellä tavalla: kerrontaa laajentavalla, kertomuksella opettavalla tai kerrontaa kommentoivalla vastauksella, minimipalautteella tai kerronnan sivuuttamalla. Useimmiten opettajan responssi oli kommentoiva (32 %). Melko usein opettaja myös sivuutti oppilaan kerronnan (24 %) tai otti sen osaksi opetusta (22 %). Opettajien responssit mukailivat Niemen (2013) tutkimusta, jossa opettajan vastaaminen määriteltiin kerrontaa hyväksyväksi, vahvistavaksi tai rajoittavaksi tai sen hylkääväksi. Tulos osoittaa, että spontaanille kerronnalle on jonkin verran tilaa luokkahuoneessa (vrt. Niemi 2013).

Opettajan responssin merkitystä kerronnassa korosti tässä tutkimuksessa se, että oppilaan kertomus kohdistettiin huomattavan usein suoraan opettajalle nimeämällä hänet vuoron alussa vastaanottajaksi. Sen sijaan ensisijaisesti luokkatoverille suunnattuja kertomuksia ilmeni vain kaksi. Vaikka opettaja nimettiin kerronnan ensisijaiseksi vastaanottajaksi, kerrottiin kertomukset koko luokan kuullen ja siten kaikki paikallaolijat olivat myös niiden vastaanottajia. Havainto oli ristiriidassa Kovalaisen ja Kumpulaisen (2007) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oppilaat jakavat omakohtaisia kokemuksiaan usein ensisijaisesti kahdenkeskisesti. Tämän tutkimuksen tuloksiin saattoi vaikuttaa pieni ryhmäkoko, jonka myötä oppilaiden oli helpompi jakaa kokemuksiaan koko luokan kesken.

Kuten oppilaan kerronnalla itsellään, myös opettajan responsilla voi olla merkitystä oppilaan oppimiseen. Suotuisimmin tämä näkyi kertomuksella opettavassa responsissa, jossa opettaja hyödynsi oppilaan kerrontaa opetuksessa esimerkiksi kysymällä siitä opetuksellisen kysymyksen tai käsitteellistämällä sen sisältöä. Tällöin oppilaan kertomus nähtiin opetuskeskustelun resurssina, jonka avulla voitiin opettaa myös muita kuin tunnin virallisten asioiden mukaisia aiheita (ks. Niemi 2013). Kertomuksen ottaminen osaksi opetusta palvelee myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20, 99) laaja-alaisen osaamisen tavoitetta, jossa ”oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi - - omaan kokemukseen perustuen” ja työskentelyn yhdeksi lähtökohdaksi määritetään oppilaan omat kokemukset.

Myös kerrontaa laajentava vastaus linkitettiin selkeästi oppilaiden oppimiseen. Kerrontaa laajentavassa vastauksessaan opettaja jatkoi oppilaan kerrontaa esittämällä kysymyksen tai ryhtymällä kanssakertojaksi (ks. Engel 1995, 99; Kim 2012; Niemi 2013; Rymes 2003). Myös Niemi (2013) havaitsi saman responsin tutkimuksessaan. Yhteiskerronnalla voi olla myönteisiä vaikutuksia oppilaan ja opettajan väliselle vuorovaikutukselle: esimerkiksi yhteinen huumorisävytteinen kerronta tarjoaa tilaisuuden parantaa opettajan ja oppilaan suhdetta ja sitä myöten kasvattaa keskinäistä luottamusta. Lisäksi tulos tukee aiempia tutkimustuloksia siitä, että lisäkysymykset ja kanssakertojaksi ryhtyminen vahvistavat tavallisesti kerronnan jatkumista (Engel 1995, 99; Niemi 2013; Rymes 2003). Tässä tutkimuksessa oppilaan kertomus jatkui opettajien kysymysten ja yhteiskerronnan ansiosta useammassa puheenvuorossa, ja oppilaan kerrontaan tuli uusia näkökulmia ja aiheita. Oppilaat kuitenkin jatkoivat usein kertomustaan ainakin toisessa puheenvuorossa silloinkin, kun opettajan responsi ei siihen varsinaisesti kannustanut. Etenkin kerrontaan hyväksyvästi suhtautuvat responsit eli esimerkiksi kommentoiva ja kertomuksella opettava vastaus saivat oppilaat jatkamaan kerrontaansa.

Oppimiselle myönteinen merkitys syntyy lisäksi kerronnan hyväksyvissä responsseissa kuten kommentoivassa vastauksessa. Kommentoivassa

responsseissaan opettaja esimerkiksi korjasi oppilaan puheenvuoroa tai antoi ratkaisuja kertomuksessa esiintyvään ongelmaan. Määrällisesti useimmat opettajan responssit olivat kommentoivia, ja vaikka ne eivät pyrkinet laajentamaan oppilaan kerrontaa esimerkiksi kysymyksillä, tukivat ne Niemen (2013) näkemystä osittaisesta kerronnan hyväksymisestä. Tällaisella responsilla voi olla oppilaan osallisuutta (ks. Lordly 2007) ja kouluviihtyvyyttä parantava vaikutus (ks. Baskerville 2011; Keehn 2015; Lordly 2007; Niemi 2013).

Kaikki opettajan responssit eivät edistäneet oppimista tai opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta: sekä minimipalaute että kerronnan sivuuttaminen pyrkivät rajoittamaan oppilaan kerrontaa ja täten minimoivat kerronnan oppimista edistävän potentiaalin. Ominaista kerronnan sivuuttavalle responssille oli, että opettaja jatkoi puheenvuoroaan kerrontaan reagoimatta ja jopa oppilaan päälle puhuen. Minimipalautteessa taas opettajan vastaus oli korkeintaan parin sanan mittainen ja koostui usein dialogipartikkelista "hmm" ja "niin" (VISK § 797). Responssin jälkeen opettaja siirtyi takaisin opetusagendaan eikä enää huomioinut oppilaan kerrontaa. Myös Niemen (2013) tutkimuksessa havaittiin samanlainen vastaamismalli.

Tässä tutkimuksessa lähes joka neljäs kertomus sivuutettiin. Kerronnan sivuuttamisella voi olla kielteisiä vaikutuksia esimerkiksi oppimismotivaatioon ja oppilaan tunteeseen siitä, välittääkö opettaja hänestä kokonaisuudessaan. Sekä kerronnan sivuuttaminen että minimipalaute viittasivat siihen, että opetuksen kautta saatava tieto nähtiin oppilaan kertomuksia tärkeämpänä, jolloin kerrontaan ei kannustettu (ks. Niemi 2013). Opettajan responssit heijastelevatkin opettajan pedagogista ajattelua sekä sitä, millaista oppimista kyseisessä opetuskulttuurissa arvostetaan (Boyd & Rubin 2002; Niemi 2013). Opettajan rajoittavien ja hylkäävien responssien taustalla voi olla kerronnan kokeminen ajanhukkana (Rymes 2003) sekä pelko siitä, ettei virallisia oppimistavoitteita ehditä saavuttaa (ks. Myhill 2006; Phelps & Weaver 1999; Wells 1999). Kerronnan sivuuttaminen tai lyhyt palaute ovat varmasti usein tarpeen, kun tuntia täytyy saada edistettyä oppimistavoitteiden mukaisesti tai työrauhaa ylläpidettyä. Vaikka esimerkiksi toimintaa keskeyttävää kerrontaa on syytä rajoittaa, voi

kerronta kuitenkin parhaimmillaan paljastaa oppilaasta asioita ja tietämystä, jotka muuten eivät tulisi ilmi (ks. Boyd & Markarian 2011; Holkeri-Rinkinen 2009; Kinnunen 2015).

Yleisesti ottaen on huolestuttavaa, jos koulutieto arvotetaan oppilaan henkilökohtaisen tietämyksen edelle. Erityisopetuksen kontekstissa kerronnan rajoittaminen voi korostua, sillä Bunningin ja Ellisin (2010) tutkimuksessa erityisen tuen oppilaiden suurimmaksi tehtäväksi oppitunnilla todettiin olevan opettajalle vastaaminen. Opettajat voivat myös olla herkempiä puuttumaan puheeseen luokassa, jossa ilmenee runsaasti käyttäytymisen pulmia.

Oppilaan kertomusten funktioilla sekä opettajan responsseilla ei havaittu olevan aukotonta yhteyttä. Huomionarvoista kuitenkin oli, että opettaja sivuutti puolet kertomuksista, joiden funktioksi muodostui kokemuksen jakaminen. Sen sijaan havainnollistavan kertomuksen opettaja huomioi lähes aina joko ottamalla sen opetukseen mukaan, laajentamalla kerrontaa tai kommentoimalla sitä. Tulos voisi viitata siihen, että opettajalla on tendenssi ottaa osaksi keskustelua sellaiset kertomukset, jotka jollain tavalla liittyvät käsiteltävään opetusteemaan ja puheenaiheeseen. Tämän perusteella opettajat pyrkivät säilyttämään puheen opetusteemassa ja rajaamaan ulkopuoliset aiheet pois, mikä viittaa opettajien uskollisuuteen opetussuunnitelmaa kohtaan (ks. Peled-Elhanan & Blum-Kulka 2006).

6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Vaikka kertomuksia on käytetty opetuksessa runsaasti ja eri tavoin ja aihetta myös tutkittu paljon, ei oppilaiden spontaania henkilökohtaista kerrontaa ole juuri tutkittu. Sen myötä vähäiselle huomiolle ovat jääneet myös opettajien responssit tällaiseen kerrontaan. Tämä tutkimus valottaa osaltaan sitä, millaisia funktioita oppilaan kerronnalla voi olla ja miten ne voivat kytkeytyä oppimiseen. Kertomusten hyödyt oppimiselle on todistettu lukuisissa tutkimuksissa (mm. Baskerville 2011; Keehn 2015; Kim 2012; Kinnunen 2015; Lopez-Robertson 2012; Lordly 2007; Montalbano & Ige 2011; Rymes 2003), ja tämä tutkimus viittaa, että

myös spontaanilla henkilökohtaisella kerronnalla voi olla oppimista edistäviä merkityksiä. Moninaisten funktioiden myötä henkilökohtaisella kerronnalla voi olla oppilaalle suuri merkitys niin oppimisen kannalta kuin esimerkiksi hyvien kaverisuhteiden ylläpitämisessä. Tämä tutkimus puoltaa lisäksi aiempia tuloksia siitä, että opettajan toimilla on vaikutus oppilaiden kerrontaan (Atwood ym. 2010; Niemi 2013; Rymes 2003). Tutkimus johdattaa ajattelemaan, että opettajien tulisi reflektoida omaa suhdettaan oppilaiden kerrontaan ja sitä myöten miettiä responsiensa seurauksia luokan sosiaaliselle ilmapiirille ja oppilaiden oppimiselle sekä oppilaiden kerronnan tarjoamia mahdollisuuksia oppituntisisältöjen opetuksessa ja oppilaiden motivoinnissa.

Tutkimus herätti kysymyksen siitä, onko oppilaan kertomuksen funktioilla yhteyttä opettajan responsseihin. Tulokset antoivat tästä jonkinlaisia viitteitä, mutta tutkimuksen rajallisuuden vuoksi selvää yhteyttä ei kyetty osoittamaan. Kuitenkin esimerkiksi havainnollistaminen oli yleisin funktio, joka oppilaiden kerronnalle rakentui, ja siihen liittyvä opettajan responssi oli usein jollain tapaa kerrontaa jatkava. Siksi voidaan pohtia, saavatko tietynlaiset kertomukset muita enemmän kerrontaan kannustavia responsseja ja siten edesauttavat tällaisen kerronnan ilmenemistä oppitunnilla. Oppilaat saattoivat myös olettaa oppimiseen kytkeytyvien kertomusten olevan luokan puheessa sallitumpia kuin esimerkiksi puhtaasti toisten viihdyttämiseen pyrkivät kertomukset (ks. Fisher & Larkin 2008). Jatkossa olisi tärkeää lisäksi tutkia oppilaiden sekä opettajien omia näkemyksiä spontaanista oppitunnin aikana tapahtuvasta kerronnasta. Näin voitaisiin selvittää, miten kerronnan kautta saatavaa tietoa arvioidaan suhteessa koulutietoon.

Joka päivä niin koulussa kuin kotonakin syntyy uusia kertomuksia. Jos luokan oppimiskertomuksesta halutaan tehdä kärsimysnäytelmän sijaan tuhkimotarina, voi yksi ratkaisu löytyä oppilaiden spontaaneista kertomuksista. Oppilaiden kerronnan huomioiminen luokan pedagogisessa ja vapaassa keskustelussa tekee oppilaista yhteisen oppimiskertomuksen aktiivisia ja motivoituneita kirjoittajia. Näin koulunkäynnistä ja oppimisesta muotoutuu oppilaille henkilökohtaista ja merkityksellistä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, R. 2005. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. 10th International Conference, Education, Culture and Cognition: intervening for growth. International Association for Cognitive Education and Psychology, IACEP. University of Durham, UK.
- Allodi, M.W. 2010. The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environment Research* 13 (2), 89-104.
- Alpert, B. R. 1987. Active, silent and controlled discussions: Explaining variations in classroom conversation. *Teaching and Teacher Education* 3 (1), 29-40.
- Atwood, S., Turnbull, W. & Carpendale, J. I. 2010. The construction of knowledge in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences* 19 (3), 358-402.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 23 (3), 377-396.
- Baskerville, D. 2011. Developing cohesion and building positive relationships through storytelling in a culturally diverse new zealand classroom. *Teaching and Teacher Education* 27 (1), 107-115.
- Berry, R. A. W. & Kim, N. 2008. Exploring teacher talk during mathematics instruction in an inclusion classroom. *The Journal of Educational Research* 101 (6), 363-378.
- Boyd, M. P. & Markarian, W. C. 2011. Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education* 25 (6), 515-534.
- Boyd, M. P. & Rubin, D. L. 2002. Elaborated student talk in an elementary ESOL classroom. *Research in the Teaching of English* 36 (4), 495-530.
- Brown, K. & Kennedy, H. 2011. Learning through conversation: Exploring and extending teacher and children's involvement in classroom talk. *School Psychology International* 32 (4), 377-396.
- Bruce, S., Fasy, C., Gulick, J., Jones, J. & Pike, E. 2006. Making morning circle meaningful. *TEACHING Exceptional Children Plus* 2 (4). Saatavilla osoitteessa:
<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss4/art1>. Viitattu 22.7.2016.

- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1-21.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. United States of America: Harvard University Press.
- Bunning, K., & Ellis, M. 2010. A preliminary investigation into communication in the special needs classroom during key stage 3 english lessons. *Child Language Teaching and Therapy* 26 (2), 180-194.
- Burns, C. & Myhill, D. 2004. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34 (1), 35-49.
- Clark, C. & Rossiter, M. 2006. "Now the pieces are in place...": Learning through personal storytelling in the adult classroom. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 20 (3), 19-33.
- Clark, C. & Rossiter, M. 2008. Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education* 2008 (119), 61-70.
- Cortazzi, M. & Jin, L. 2007. Narrative learning, EAL and metacognitive development. *Early Child Development and Care* 177 (6-7), 645-660.
- Csomay, E. 2007. A corpus-based look at linguistic variation in classroom interaction: Teacher talk versus student talk in American university classes. *Journal of English for Academic Purposes* 6 (4), 336-355.
- Engel, S. 1995. *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. United States of America: W.H. Freeman and Company.
- Eskola, J. Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, R. & Larkin, S. 2008. Pedagogy or ideological struggle? An examination of pupils' and teachers' expectations for talk in the classroom. *Language and Education* 22 (1), 1-16.
- Georgakopoulou, A. 2007. *Small stories, Interaction and Identities*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gilson, S. F. 2000. Discussion of disability and use of self in the classroom. *Journal of Teaching in Social Work* 20 (3-4), 125-136.
- Goodson, I. F., Biesta, G. J. J., Tedder, M. & Adair, N. 2010. *Narrative learning*. London and New York: Routledge.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1998. Narrative practice and the coherence of personal stories. *Sociological Quarterly* 39 (1), 163-187.

- Hakkarainen, P. 2008. The challenges and possibilities of a narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research* 47 (5), 292-300.
- Hakulinen, A. 1998. Keskusteluanalyysin perusteet. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13-17.
- Hardman, F., Smith, F. & Wall, K. 2005. Teacher-pupil dialogue with pupils with special educational needs in the national literacy strategy. *Educational Review* 57 (3), 299-316.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. 1996. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hobbs, L. & Davis, R. 2013. Narrative Pedagogies in Science, Mathematics and Technology. *Research in Science Education* 43 (3), 1289-1305.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Tampere: Juvenes Print.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe Ja Kieli* 27 (3), 127-140.
- Kalaja P., Alanen R. & Dufva H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 8-29.
- Keehn, M. G. 2015. "When you tell a personal story, I kind of perk up a little bit more": An examination of student learning from listening to personal stories in two social diversity courses. *Equity & Excellence in Education* 48 (3), 373-391.
- Khimji, F. & Maunder, R. E. 2012. Mediation tools in story construction: An investigation of cultural influences on children's narratives. *Journal of Early Childhood Research* 10 (3), 294-308.
- Khosravi, M., Mohammadyfar, M.A. & Rahimpour, H. 2014. The Relationship between Classroom Psychosocial Climate and Shyness with Academic Performance among Students. *Iranian Journal of Cognition and Education* 1 (2), 33-36.
- Kim, M. 2012. Intertextuality and narrative practices of young deaf students in classroom contexts: A microethnographic study. *Reading Research Quarterly* 47 (4), 404-426.
- Kinnunen, S. 2015. *How are you? - the narrative in-between spaces in young children's daily lives*. Tampere: Juvenes Print.

- Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. 2016. Kielitoimiston sanakirja. Saatavilla <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>. Viitattu 4.4. 2016.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. 2007. The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research* 46 (3-4), 141-158.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1997. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4), 3-38.
- Labov, W. 2013. *The Language of Life and Death. The Transformation of Experience in Oral Narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Lawrence A.M. & Crespo, S. 2016. IRE/F as a Cross-Curricular Collaborative Genre of Implicit Argumentation. *Theory Into Practice*. Saatavilla <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2016.1209021>. Viitattu 27.7.2016.
- LePage, P. 1994. When do education students talk about personal experience? an analysis of classroom discourse. *College Student Journal* 28 (2), 179-191.
- Lilja, N. 2011. Keskustelunalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 68-87.
- Lopez-Robertson, J. 2012. "Esta pagina me recuerdo": Young latinas using personal life stories as tools for meaning-making. *Bilingual Research Journal* 35 (2), 217-233.
- Lordly, D. 2007. Once upon a time.... storytelling to enhance teaching and learning. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research* 68 (1), 30-5.
- Lyle, S. 2008. Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education* 22 (3), 222-240.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennett, M. 2008. Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 17 (2), 194-206.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education* 23 (4), 353-369.
- Montalbano, L. & Ige, D. W. 2011. Personal narrative performance in the classroom: A teaching tool. *Communication Teacher* 25 (2), 100-107.

- Myhill, D. 2006. Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education* 21 (1), 19-41.
- Mäkinen, K. & Kunnari, S. 2009. Lasten kerrontataitojen arvioiminen. *Puhe Ja Kieli* 29 (3), 103-120.
- Niemi, K. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 81-99.
- Nikula, T. 2007. The IRF Pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. Teoksessa X. Dalton-Puffer & U. Smit (toim.) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 179-204.
- Nikula, T. & Kääntä L. 2011. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 49-67.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Viitattu 22.7.2016.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.
- Peled-Elhanan, N. & Blum-Kulka, S. 2006. Dialogue in the Israeli classroom: Types of teacher-student talk. *Language and Education* 20 (2), 110-127.
- Perumal, J. 2006. Authority as authorship: Teacher and student personal narratives in the English language class. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 24 (4), 537-552.
- Phelps, S. & Weaver, D. 1999. Public and personal voices in adolescents' classroom talk. *Journal of Literacy Research* 31 (3), 321-354.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11-38.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. 2012. Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700-712.

- Ropo, E. & Yrjänäinen, S. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17-46.
- Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Rymes, B. 2003. Eliciting narratives: Drawing attention to the margins of classroom talk. *Research in the Teaching of English* 37 (3), 380.
- Seppänen, E. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelun-analyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18-31.
- Skidmore, D. & Murakami, K. 2012. Claiming our own space: Polyphony in teacher-student dialogue. *Linguistics and Education* 23 (2), 200-210.
- Tainio, L. & Laine, A. 2015. Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics* 89 (1), 67-87.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15-58.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, S. & Tähti, M. 2014. "Ei tarvii lukee yksin" - lasten antamia merkityksiä lukukoiratoiminnalle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Kandidaatintutkielma. Julkaisematon.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/ohjeet-ja-julkaisut>. Viitattu 14.7.2016.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T.R. ja Alho, I. 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, saatavilla: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7. Viitattu 25.6.2016.
- Wells, G. 1999. Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. Teoksessa C. D. Lee & P. Smagorinsky (toim.) Vygotskian perspectives on literacy research. New York: Cambridge University Press 51-85.

Wells, G., & Arauz, R. M. 2006. Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15 (3), 379-428.

Zhang, S., Shi, Q., Luo, X. & Ma, X. 2008. Chinese Pre-Service Teachers' Perceptions of Effects of Teacher Self-Disclosure. *New Horizons in Education* 56 (1), 30-42.

LIITTEET

Liite 1. Keskusteluanalyyttiset litterointimerkit

LITTERAATIOMERKIT (Seppänen 1998)

1. SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio
 , tasainen intonaatio
 ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä
 korkeammalta

↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä
 matalammalta

heti painotus tai sävelkorkeuden nousu
 muualla kuin sanan lopussa

2. PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[päällekkäispuhunnan alku
] päällekkäispuhunnan loppu
 (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
 (0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus
 ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
 = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa
 tauotta

3. PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

>joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet)
 nopeutettu jakso
 <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu
 jakso
 e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys
 ojooo (tai *joo*) ympäristöä vaimeampaa puhetta
 AHA (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. HENGITYS

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1
 sekuntia
 hhh uloshengitys
 .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu
 sisäänhengittäen

5. NAURU

he he naurua
 s(h)ana suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa
 uloshengitystä, useimmiten kyse on

§ § (tai £ £) nauraen lausutusta sanasta
hymyillen sanottu sana tai jakso

6. MUUTA

nariseva ääni
@ @ äänen laadun muutos
jo- (tavuviiva) sana jää kesken
s'tä- (rivinylinen pilkku) vokaalin kato
kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty
klusiili
(tai) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu
jakso tai puhuja
(-) sana, josta ei ole saatu selvää
(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee)) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan
kommentteja ja selityksiä tilanteesta

- erisnimet kirjoitetaan tavallisesti kirjoitusasussaan (New York, ei "Nyy jook")
- Kaikki tunnistamista mahdollistavat tekijä, esim. puhujien nimet, iät, puhelinnumerot, paikkakunnat, ammatit yms. muutetaan litteraatioon. Tässä asiassa litteroijan on käytettävä omaa harkintakykyään. Esimerkiksi murretutkija ei voi muuttaa litteraatioon nauhoituspaikkakuntaa eikä sosiologi voi vaihtaa informanttinsa ammattia!