

KOULULUOKAN DISKURSSIN PIIRTEITÄ

Kyllikki Keravuori (Tampereen yliopisto)

The article explores classroom discourse at the upper level of the Finnish comprehensive school. The observations are based on some biology, religion and mother tongue classes of a seventh class. The lessons turn out to be semantically coherent and structurally logically planned. The interaction during the lessons is, due to the chosen teaching method, teacher-centered. The interaction of the teachers mainly occurs so that they ask clearly restricted questions (aiming at a certain answer). Thus, the answers given by the students are brief. Because of the brevity of the answers it is not possible to analyze the students' personal characteristics in using the language. The teacher-centered lesson only describes one part of classroom discourse. As to the students the picture will be different when other teaching methods are employed.

1 Taustaa

Äidinkielenopettajana minua on vuosien varrella alkanut

erityisesti kiinnostaa päivittäisten koulukeskustelujen kieli. Kasvatustieteellistä vuorovaikutuksen tutkimusta on tehty parinkymmenen vuoden ajan. Meillä lienevät yleisimmin tuttuja Flandersin ja Bellackin tutkimukset, ja varsinkin Bellackin ja hänen työtovereittensa ajatuksiin pohjaten on Helsingissä toteutettu laaja didaktisen prosessianalyysin tutkimushanke, DPA-Helsinki. Mainitut tutkimukset eivät ole olleet kielen tutkimuksia. On pyritty selvittämään luokan ja opettajan välisiä valtasuhteita, osapuolten puheen määriä, opettajan vaikuttamistapoja ja vuorovaikutusprosessia opitunnilla. Välineenä analyyseissa on käytetty mm. kieltä.

Jos on kiinnostunut siitä, millaista on opitunnin kieli, joudutaan kielen funktioitten havainnointiin. Tarkoitin täällä samaa asiaa kuin Hakulinen ja Karlsson, kun he Nykysuomen lauseopissa erottavat lausetyypit ja puhefunktiot toisistaan. Yhdellä lausetyypillä saatetaan ilmaista erilaisia puhefunktioita. Kukin puhefunktio toteutuu ensisijaisesti jollakin lausetyypillä, kuten toteamus väitelauseella, käsky imperatiivilauseella ja kysymys kysymyslauseella. Mainitut lausetyypit esiintyvät myös toissijaisesti muissakin puhefunktioissa.

Esimerkkejä toissijaisesta käytöstä:

1. nyt kaikki keskittyy, liikkumattomuusleikki
(väitelause, jota on käytetty käskynä)
2. niin te vaan kirjoitate siihen paperille sen oman ajatuksen (väitelause käskynä)
3. kuinka kauan mun pitää oottaa ennen kun täällä
rauhotutaan (kysymyslause, jota on käytetty käskynä)
4. eks sä ymmärtäny mitä mä sanoin (kysymys käskynä)
5. nyt te ravustajat tiedätte ainakin sen että mihin vuorokauden aikaan rapu on liikkeellä (väitelause, jota on käytetty kysymyksenä)
6. täs on yks asia mikä saattaa tuntun merkilliseltä
(väite kysymyksenä)

7. tehkää ehdotuksia 'miten kirjoitatte' (käsky-
lause, jota on käytetty kysymyksenä)
8. koettakaa saada nuo toistuvuudet pois 'millä sa-
nalla korvaisitte' (käskylause kysymyksenä)
(Kaikki esimerkit ovat nauhoittamistani oppitun-
neista.)

Tärkeää oppitunnilla on, miten puhujat, opettaja ja oppilaat, tunnistavat, mitä sanottu kulloinkin todella tarkoittaa.

2. Aineisto ja analyysimenetelmä

Aineisto, josta olen tuntidiskurssia seurannut ja eritellyt, on koottu peruskoulun yläasteelta, 7. luokalta. Edusteilla on kolme oppiainetta: biologia, uskonto ja äidinkieli. Ajatukseni oli, että näiden aineiden tunneilla saataisiin mahdollisimman paljon talteen oppilaittenkin puhetta. Tunnit olivat sopimuksen mukaan opettajajohtoisia. Aineisto on kuvanauhoitettua.

Oppitunteja eritellessäni olen käyttänyt hyväkseni Sinclairin ja Coulthardin funktionaalista menetelmää, diskurssianalyysia. Se on kehitetty puheaktiteorian pohjalta.

Jotta oppitunnin keskustelua voidaan ymmärtää, pitää ottaa huomioon puhujien, siis opettajan ja oppilaitten, yhteiset tiedot ja sosiaaliset sopimukset eli mahdollinen olemassa oleva ei-kielellinen tieto. Sitä on yleensä tieto koulusta, tieto luokan tavoista, tieto nimenomaisesta tarkkailtavasta tunnista tai hetkestä. Tätä pragmaattista tietoa tarvitaan, jotta kävisi ymmärrettäväksi, miten yksityinen ilmaus toimii diskurssiyhteydessään. Tekstintutkija Widdowson sanookin, että normaali kielellinen käyttäytyminen ei ole erillisten lauseitten tuottamista, vaan se on diskurssin rakentamista ilmauksista.

Ymmärtämisen kannalta on tärkeitä tietää, millaiset diskurssiyksiköt seuraavat toisiaan ja ovat suhteessa toinen

toiseensa. Toisin sanoen ilmauksen paikka diskurssissa on merkityksellinen, ei pelkkä muoto.

Diskurssianalyysi on hierarkkinen menetelmä. Siinä on viisi porrasta - ylimmästä alimpaan: tunti, episodi, vuoropari, siirto ja akti. Pienimmällä yksiköllä ei ole määriteltävää rakennetta, mutta muiden yksiköiden rakenne voidaan määrittellä lähinnä alapuolellaan olevalla yksiköllä. Seuraava kuvio havainnollistaa portaittaista rakennetta.

tunti



episodi



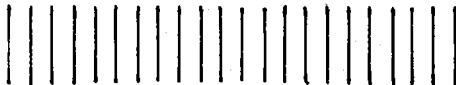
vuoropari



siirto



akti



3 Diskurssin semanttiset yksiköt

Tunti on koulutyössä ajan rajaama yksikkö. Riippumatta oppiaineesta tai opettajasta jokaisella tunnilla on teema, joka johdetaan opetussuunnitelmasta. Teeman käsittely jaksottuu - oppimisen tähden - alateemoiksi. Nämä alateemat ovat semanttisessa suhteessa koko tunnin teemaan. Tunti on siis merkitysyksikkö.

Voisi olettaa, että opettajalla ja oppilailla on mielessään jonkinlainen tuntisäännöstö, jolla he tulkitsevat tunnin jäsentymistä. Tällöin he käyttävät myös ei-kielellisiä kykyjään, kuten muistia ja aivojen tiedonprosessointia. Kielellisellä puolella on havaittavissa hierarkkinen jäsentyminen, jota hallitsee teema.

Tunnin rakennetta voidaan kuvata tunnin alapuolisella yksiköllä, siis episodilla. (Ks. edellä esitettyä rakennekuviota.) Voidaan esimerkiksi kysyä, monestako episodista tunti koostuu. Minun aineistossani episodimäärä vaihteli 9 - 24.

Tutkimani tunnit olivat semanttisesti hyvin koherentteja. Erytisesti näin oli asianlaita biologian tunneilla ja lähes samoin äidinkielen tunneilla. Uskonnon tuntien kulkua teema ei sitonut yhtä tiukasti. Epäkoherenssia voivat olla työrauhapoiikkeamat, erilliset järjestelyt ja sopimukset ja jotkut hyvin löyhästi teemaa sivuavat episodit.

Jos tavoitteena pidetään puhdasta tiedonsiirtoa, koherentti tunti on hyvä. Voidaan kuitenkin kysyä, mitä semanttiseen koherenssiin johtava käsittelytapa merkitsee oppilaan itsenäisen ajattelun kehittymiselle. Opettaja johtaa keskustelua - kyselyä niin tiukasti, ettei harhavastauksia synny; usein oppilaan ei tarvitse ajatellakaan, kunhan vain tietää.

Jokaisella tuntiin sisältyvällä episodilla on oma teemansa, joka on tavallisesti sidoksissa koko tunnin teemaan. Siis myös episodi on merkityksen yksikkö. Rakenteellisiakin tuntomerkkejä episodilla on. Episodin alussa on opettajan puheenvuoro eli rajavuoropari, joka esittelee episodin teeman. Se on hyvin säännönmukaista, sillä aineistoni 103 episodista 94 alkoi rajavuoroparilla. Vastaavasti episodin lopussa on rajaus. Opettaja sanoo, mihin teeman käsittelyssä on päädytty. Lopun rajaus ei ole yhtä säännönmukaista kuin alun, sillä rajavuoropari esiintyi 54 tapauksessa 103 mahdollisesta.

Episodin sisältö rakennetaan opetusvuoroparein. Opettaja ja oppilaat käsittelevät rajauksessa ilmoitettua teemaa. Aineittain oli eroja käsittelyn kestossa. Uskonnessa oli opetusvuoropareja episodissa keskimäärin 6, biologiassa yli 10 ja äidinkieliessä peräti 12. Yhtä alateemaa siis käsiteltiin aineittain eri pitkiä aikoja. Todennäköisesti tunnin teema säätelee episodien pituutta. Jos uskonnotunnilla on aiheena "maailman luominen", tuntuu luonnolliselta, että episodit eivät monesta opetusvuoroparista rakennu. Seitsemäsluokkalainen tuskin voi kovin kauan puhua, ei riitä kuvittelukyky eikä tieto; ei sellainen tilanne ole myöskään omiaan lisäämään keskusteluhalukkuutta.

Biologian tuntien aiheet taas ovat monesti tuttuja oppilaiden omasta havaintopiiristä - kuten nauhoitettujen tuntien aihe "hauki" - joten keskustelu on käytännössä mahdollista. Aineistoni äidinkielen tuntien teemoina olivat "yhdyssanat" ja "lauseitten sitominen tekstiksi". Näiden aiheiden käsittely ei tuonut seitsemäsluokkalaisille varsinaisesti uutta tietoa, vaan sen sijaan pyrittiin vahvistamaan ennen opittuja asioita. Näin ollen kussakin alateemassa saatettiin pysytellä monen vuoroparin ajan.

On myös mahdollista, että opettajan persoonallakin on vaikutusta episodien pituuteen, mutta minun tutkimukseni valossa sellaista ei voi väittää, saati todistaa.

4 Diskurssin interaktiivinen taso

4.1 Vuoropari

Edeltävässä jaksossa olen selittänyt episodien kestoa vuoropari-nimisellä diskurssiyksiköllä. Vuoropari on kouludiskurssin interaktiivinen yksikkö. Vuoroparin tasolla voidaan tarkkailla, miten vuorovaikutus sujuu opettajan ja oppilaan välillä koulutunnilla.

Rajavuoropari on pelkästään opettajan puheenvuoro, jota hän käyttää diskurssin jäsentämiseen. Eri opettajat näyttävät jäsentävän

eri suuressa määrin. Minun aineistossani uskonnon opettaja jäseni eniten. Esitän arvelunani, että asiaan vaikuttavat oppiaineen vaikeus, teema sekä opettajan persoonakin.

Varsinainen opetusvuoropari koostuu kolmesta osasta: opettajan aloituksesta, oppilaan vastauksesta ja opettajan seuruupuheenvuorosta. Vuoropari on siis periaatteessa kolmiosainen, vaikkakaan seuruuta ei säännöllisesti esiinny.

Funktionsa mukaan vuoroparit ovat kolmenlaisia: kyselyjä, ohjailuja tai informointeja. Koko aineistossani funktion mukainen jakautuminen oli seuraava:

kyselyvuoropareja	466
ohjailuvuoropareja	180
informointivuoropareja	185

Tulos kertoo, että kaiken kaikkiaan näillä tunneilla kyselevä vuorovaikutuksen tapa oli ehdottomasti suosituin.

Kyselyjä voi myös luokitella niiden tavoitteen mukaan: 1) tavallinen kysely, jolla perätään tietoa, havaintoa tms., 2) tarkistus, jossa otetaan selvää, onko asia ymmärretty, 3) uudelleenaloitus, johon on ryhdyttävä, ellei tavalliseen kyselyyn ole saatu minkäänlaista vastausta, 4) vastauksen kehittäminen, jossa yritetään vajavainen vastaus kääntää diskurssin hyödyksi, 5) vastausten kerääminen, jossa taktisesti yritetään kerätä useita vastauksia, ennen kuin niitä mitenkään kommentoidaan, 6) toiston pyytäminen, joka esitetään tavallisimmin silloin, kun puheenvuoro on ollut kuulumaton. Toiston pyyntö on mahdollisesti myös taktisista syistä käytetty kyselyn muoto.

4.2 Kysymisen strategiat

On ilmeistä, että opettajilla on erilaisia kysymisen strategioita. Uskonnotunnilla syntyi joka kolmannen kyselyn jälkeen tilanne, että vastausta ei tullut. Silloin opettaja ajautui uudelleenaloituksiin. Biologian opettaja sen sijaan oli samassa tilanteessa joka 9. kyselyn

jälkeen. Hän joutui aloittamaan uudelleen yleensä siitä syystä, että hänen tekemänsä kysymys olisi edellyttänyt tarkkaa asiatietoa, mutta oppilaat eivät sitä tienneet tai eivät tohtineet sanoa mitään. Uskonnon tunnilla vastaukseton kysymys olisi edellyttänyt omia havaintoja tai päättelyä, toisaalta myös tosioita niin kuin biologiassakin.

Äidinkielen opettaja johti oppilaita kysymyksillään päätelmiin. Hän teki sitä hyvin pienin askelin, niin ettei oppilaiden keskittymiskyky aina riittänyt loppuun asti. Uudelleenaloitukseen äidinkielen opettaja joutui kuitenkin ani harvoin eli vasta joka 10. kyselyn jälkeen.

Opettajat käyttivät saamansa vastauksen eri tavoin hyväkseen. Jos vastaus oli väärä tai toisenlainen, kuin opettaja mielessään oli kuvitellut, riippui opettajan strategiasta, miten diskurssi kehittyi. Innokkain vastausten hyväksikäyttäjä oli äidinkielen opettaja. Noin joka 4. kyselyn hän aloitti kehitelläkseen oppilaan vastauksen diskurssin hyväksi. Menettelyn ero oli suuri verrattuna biologian ja uskonnon opettajaan. Biologian opettaja kehitteli vasta joka 8. vastausta ja uskonnon opettaja ryhtyi siihen äärimmäisen harvoin.

Äidinkielen ja uskonnon opettaja tarkistivat tunnin sujumista ja oppilaiden ymmärtämistä. Sen sijaan biologian opettajan strategiassa se oli harvinaista.

4.3 Vastaukset ja niiden kommentointi

Vuoroparin oppilaan osuutta ovat vastaukset. Oppilaat vastasivat huomiota herättävän usein. Kaikista aloituksista 85 %:iin tuli vastaus. Samoin seuruu eli opettajan kielellinen kommentti vastaukseen tuli 60 %:iin tehdyistä kyselevistä aloituksista. Seuruiden runsaus oli iloinen yllätys. Meikälaisessä didaktisessa kirjallisuudessa näet annetaan toisenlaisia ohjeita ja aivan ilmeisesti vastoin kielen käytäntöä ja luontevia keskustelutapoja.

Aineiden välisiä eroja näkyi vastausten saannissa ja kommentoinnissa. Biologian ja äidinkielen opettaja saivat vastauksia kysymyksiinsä lähes 90-prosenttisesti, mutta uskonnon opettaja 60-prosenttisesti. Samalla on tosin sanottava, että uskonnon

opettaja ei erityisesti suosinut kyselevää interaktion tapaa, vaan hän melkein yhtä tasaisesti myös ohjasi ja informoi. Sen sijaan äidinkielen ja biologian opettaja harjoittivat voittopuolisesti kyselevää vuorovaikutusta. Myös vastausten kommentointia uskonnon opettaja suoritti vähemmän kuin toiset kaksi.

5 Yksilöllisiä piirteitä

Esiteltu diskurssin vuorovaikutustaso koostuu rakenteellisesti siirroista. Yksityinen siirto merkitsee oppitunnilla puheenvuoroa. Opettajaohjoitoisella tunnilla avaus- ja seuruusiirrot ovat opettajan ja vastaussiirrot oppilaan puheenvuoroja. Avaukset ovat luonteeltaan joko kysyviä, kehottavia tai informoivia. Se tarkoittaa, että puheenvuoroissa on joko kysyvä, kehottava tai informoiva ydinosa. Sen lisäksi niissä on tavallisesti myös muuta ainesta. (Ks. diskurssin rakennekuviosta porrasta siirto.)

Esimerkkejä: no

mikä evä tuossa on

Jukka

sieltä tuli uteliaisuus, rohkeus ja viisaus,
niin mihinkä ihminen nyt ihan selvästi pyr-
kii kaikella tieteellään ja tutkimisellaan
ja toiminnallaan ja rohkeudellaan, mihin
ihminen pyrki

Tutkimieni tuntien avauspuheenvuoroissa oli keskimäärin 2,2 aktia eli ytimen lisäksi aina jotakin muutakin.

Puheenvuoroissa näkyvät opettajien persoonalliset diskurssipiirteet. Eroja syntyy mm. siitä, kuinka monesta osasta ja minkälaisista osista opettajat rakentavat puheenvuoronsa. Puheenvuoron pituus - aktimääräinen - on siis yksi erotteleva tekijä. Toiseksi myös se erottelee, suosiiko opettaja kyselemistä, ohjailemista vai informoimista vai ovatko kaikki tavat keskustelussa tasapuolisesti edusteilla. Eli interaktiotapa kieliä persoonallisista valinnoista.

Oppilaan vastaussirrot eivät aineistoni mukaan kuvastele lainkaan persoonallisia piirteitä. Oppilaat vastasivat opettajan kysymyksiin yksiaktisella vastauksella eikä aineittain ollut mitään eroa.

Esimerkkejä:

kysymys: minkä kokosia ne teiän hauet on ollu

vastaus: parikilosia (biol.)

kysymys: te ootte nähny täällä lokkeja, koiran ja sikoja

miten ihminen eroo eläimestä muulla tavalla kun siinä että että ihminen panee sen remmin koiran kaulaan eikä eikä koira ihmisen kaulaan, miten muten ihminen eroo

vastaus: ulkomuodosta (usk.)

Edellä kuvattu vastaamistapa johtaa tarkastelemaan kysymysten ja vastausten keskinäistä riippuvuutta. Keskustelussa vastaaja tavallisesti sanoo kysytyn asian eikä toista kaikkea mitä kysymyksessä on ollut esillä. Muodon mukaan kysymyslauseet jaetaan kahtia: vaihtoehto- ja hakukysymyksiin. Esimerkki vaihtoehdotokysymyksestä:

kummalla näistä vaihtoehdoista, tiikerillä vai kääpiömyskihirvellä, on enemmän onnenpipanoita? (äk.)

Vaihtoehdotokysymyksiin kuuluvat myös ns. -ko-kysymykset, joihin voidaan vastata myöntävästi tai kieltävästi.

korvaako se vai ei? (äk.)

Hakukysymyksellä opettaja taas pyytää tietoa kysymyksensä yhteen osaan. Etsitty tieto voi olla selvästi rajallinen, mutta se saattaa toisaalta olla alueeltaan epämääräinenkin. Juuri hakukysymyksiin voidaan odottaa lauseen mittaisia vastauksia. Vastauksen laajuus riippuu siitä, miten täsmällistä tai rajallista tietoa kysyjä hakee.

Esimerkkejä:

kysymys: mikä se uloke on nimeltänsä, joka
sieltä voi tulla esiin

vastaus: jalka

kysymys: millä rapu hengittää

vastaus: kiduksilla

kysymys: mitä sille kuorelle tapahtuu

vastaus: se kasvaa

kysymys: miten sudenkorento eroaa näössänsä
kärpäsestä paitsi että se on sitä
suurempi

vastaus: sil on isommat siivet

Kysymysten yhteisenä piirteenä oli, että ne olivat luokiteltavissa hakukysymyksiksi. kysymykset olivat alaltaan hyvin spesifejä, lukuun ottamatta uskonnon tunnin kysymyksiä. Spesifit kysymykset pakottavat oppilaat vastaamaan lyhyesti. Oppilas täydentää opettajan kysymyksen puuttuvan tiedon, mutta kysymyksen perusteella hänellä on harvoin mahdollisuus ilmaista omia ajatuksiaan. Minun aineistossani uskonnon opettaja oli tässä suhteessa erilainen. Hän teki eniten väljiä kysymyksiä.

Oppilaiden vastaukset olivat yleensä joko yksisanaisia tai lausekkeen mittaisia. Lauseen pituisia vastauksia oli kaikista vastauksista noin 10 %:n verran.

Esimerkkejä:

miten selitätte sen että vesimittari pysyy
siinä pinnalla?

sil on ilmatyynyt jaloissa (biol.)

miten yhdistettäisiin nämä kaksi yhdeksi virkkeeksi?

laitetaan tuohon huomasi-sanan perään pilkku ja sitten kirjoitetaan eteenpäin (äk.)

minkälainen käsitys tuosta raamatun alusta nyt sitten teille muodostuu että miksi jumala tän loi?

että erottaa yön ja päivän (usk.)

Lauseen pituisia vastauksia näyttää tulevan hakukysymyksiin, jotka alkavat miten, millä tavalla, miksi -kysymyssanalla. Oppilaille jää tällaisiin kysymyksiin vastatessaan itsenäistä liikkumatilaa, joten vastauskin on pidempi.

Täsmällisiä hakukysymyksiä tekevä opettaja pyrkii tunneillaan oletettavasti käsittelemään mahdollisimman paljon ja tehokkaasti tietoja. Epätäsmälliseltä vaikuttava kysyminen antaa oppilaan omalle ajattelulle ja ilmaisulle enemmän tilaa, mutta tunti ei ehkä suju tiedon siirtämisen kannalta etukäteissuunnitelman mukaan ja tunnin teeman käsittelyyn saattaa tulla poikkeamia.

Oma-aloitteista oppilaan puhetta oli vähän. Oppilaan aloittamia vuoropareja oli kaiken kaikkiaan reilusti alle 10 %:n. Oppilaat kysyivät menettelytapoja, ja niihin opettajat olivat valmiit vastaamaan.

Esimerkkejä:

millä sivulla se on?
tuodaanks saappaat?
saaks tähän paperiin kirjottaa?
kuinka paljon siihen täytyy jättää tilaa?

Tunnin teemaan liittyviä asioita oppilaat kysyivät harvoin, mutta kylläkin joskus. Monesti tällainen kysymys jää opettajalta myös kuulematta, ja toisinaan syntyy vaikutelma, että opettaja on kuuntelussaan selektiivinen.

Esimerkkejä teemaa koskevista kysymyksistä:

onks toi suu?

ope, mitä tapahtuu jos laittaa kiven elävän
simpukan sisään?

mihkä pilkku pannaan jos jos tulee rivin al-
kuun?

6 Miten eteenpäin?

Esittämäni havainnot pätevät opettajaohitoiseen koululuokan diskurssiin. Se on kuitenkin vain yksi puoli kunkin luokan todellisesta diskurssista. Askarruttaa, millaista on nimenomaan oppilaan kieli toisenlaisia työmenetelmiä käytettäessä, jolloin opettaja ei pääse samalla tavalla vaikuttamaan oppilaitten puheen kulkuun.

Peruskoulun tulosta lähtien on yritetty monipuolistaa koulun työtapoja. Opettajaohitoisten tuntien yksinvaltiutta on tavallisimmin horjutettu ryhmätyöllä. Oppilaiden sosiaalistamiseen se työmuoto soveltuu hyvin. Myös tiedonhankintaan ryhmätyötä voi käyttää, mutta koulun on suostuttava hyväksymään se, että tarvitaan aikaa, jotta tiedonhankinta onnistuu.

Joka tapauksessa ryhmätyötä käytetään nykyään melko runsaasti. Olen jonkin verran nauhoittanut samojen aineiden ryhmäkeskusteluja ja ryhmätyörupeamia. Arvattavissa jo oli, että kuva oppilaan puheesta käy toisenlaiseksi kuin opettajaohitoisilla tunneilla. Puheenvuorot näyttävät kautta linjan olevan pidempiä. Itse keskustelu vaikuttaa koherentilta siitä huolimatta, että kuvanauhoitus saattaa aiheuttaa joillekulle seitsemäsluokkalaisille voimakasta esiintymisen tarvetta.

Vaikutelmat ovat toistaiseksi pinnallisia, koska analyysia ei ole tehty. Mutta kuitenkin on varmaa, että tarvitaan tietoa myös ryhmäkeskustelutuntien kielestä, ennen kuin voidaan puhua oppilaan kielestä kouludiskurssissa.

Lähteet

Keravuori, Kyllikki, 1984. Opettajajohtoisen opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä. Tampereen Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto.

Sinclair, J. McH. & R.M. Coulthard, 1975. Towards an Analysis of Discourse. The English used by teacher and pupils. London: Oxford University Press.