Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. In Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (eds), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*. AFinLA Yearbook. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 63, 179-192.

▼▼▼▼

LUOKKAHUONEEN VUOROTTELUJÄSENNYKSEN RIKKOMUKSET

Liisa Tainio
Helsingin yliopiston tutkijakollegium

This article studies classroom interaction in the light of its turn taking organization (McHoul 1978) during the periods of teacher-led situations. The data consists of video tapes of naturally occurring classroom interaction in the upper grades of Finnish comprehensive schools. The study is conducted applying the method of conversation analysis (CA). It is shown that the traditional turn taking system for classroom interaction is not usually applied as such. However, the interaction is still based on the normative character of the system. The violations of the system consist of students' self-selected turns. The students' violations and their treatment by the teacher are analysed in the light of the institutional character of the setting. It is shown that the teacher accepts the violations if they at the same time serve her/his more general pedagogical purposes to encourage students' initiative activities at school and to create an open and supportive atmosphere in the classroom
Keywords: classroom activities, turn taking, conversation analysis, pedagogical interaction

Luokkahuonekeskustelut ovat institutionaalista vuorovaikutusta: keskustelijoilla on tietynlaiset osallistujaroolit, jotka virallisen instituution näkökulmasta ovat opettajan ja oppilaan. Näihin rooleihin kuuluu tiettyjä velvollisuuksia ja oikeuksia, jotka ilmenevät esimerkiksi luokkahuoneen vuorottelujäsennyksessä. Opettaja on pedagogisena auktoriteettina ja koulun järjestyksen virallisena edustajana luokassa se, joka organisoi ja ohjaa toimintaa, myös sitä, kuka milloinkin saa puhua, miten ja mistä aiheesta. Vaikka tämä on lähtökohta luokkahuoneen vuorovaikutuskäytänteisiin, luokkahuoneen osallistujarooleihin kuuluvien puheoikeuksien ja -velvollisuuksien kirjo on tosiasiassa monimuotoisempi ja rakentuu aina paikallisesti, kontekstissaan.

Tässä artikkelissa keskityn luokkahuoneen opettajajohtoisen vuorovaikutuksen jaksojen vuorottelujäsennyksen analyysiin. Tarkastelen luokan niin sanottua julkista puhetta, sitä, joka on tarkoitettu kaikkien kuultavaksi (Sahlström 1999: 77). Tutkin sitä, milloin opettaja hyväksyy vuorottelujäsennyksestä poikkeamiset, joita kutsun tässä rikkomuksiksi, osaksi luokan keskustelua, milloin ei. Pyrin myös löytämään rikkomus-

ten kontekstista motivaatioita sille, miksi opettaja hyväksyy tai hylkää tietyt oppilaiden oma-aloitteiset vuorot.

Esittelen aluksi yleisesti luokkahuoneen "perinteisen" vuorottelujäsennyksen toimintaa, siitä poikkeamisia ja jäsennyksen ratifiointia luokkahuoneessa, ensin opetuspuheen lomassa, sitten tunnin alun järjestäytymisjaksossa. Oppilaat osoittavat toiminnallaan luokkahuoneessa, yleisön läsnäollessa, myös sosiaalista kompetenssiaan (Macbeth 1991). Kolmanneksi näytänkin, miten oppilaat voivat osoittaa sitä leikittelemällä vuorottelusäännöstöllä, yhdellä koulun asymmetrisista järjestyksistä. Lopuksi pohdin vuorottelujäsennyksen noudattamista ja rikkomuksia osana tilanteen pedagogisia tavoitteita. Aineistoni on tavallisten eteläsuomalaisten peruskoulujen yläluokkien videoituja oppitunteja, ja metodina on keskustelunanalyysi (esim. Tainio 1997). Artikkelissa esiteltyä aineistoa on kerätty sekä oppilastöinä Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen keskustelukorpukseen (ks. esimerkkieni Sg-tunnisteita) että suoraan meneillään olevan projektin "Oppilas, opettaja ja pedagoginen vuorovaikutus" tutkijoiden toimesta (ks. osahankkeeni kuvausta http://www.helsinki.fi/collegium/eng/staff.htm).

1 LUOKKAHUONEEN VUOROTTELUJÄSENNYKSEN PERUSTA

Vuorovaikutus syntyy osallistujien toimintojen synkroniasta ja vuorottelusta, johon kuuluvat myös puheenvuorojen ottamisen ja antamisen käytänteet, vuorottelujäsennys (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Arkikeskustelussa vuorottelu rakentuu periaatteessa symmetrisesti: Äänessäolija valitsee seuraavan puhujan, ja jollei hän valitse, vallitsee itsevalinta. Mikäli kukaan muu ei ryhdy puhujaksi, äänessäolija jatkaa. Jokaista äänessäolijaa koskevat samat säännöt. Luokkahuonekeskustelussa osallistujien erilaiset institutionaaliset roolit vaikuttavat vuorottelun kulkuun.

Luokkahuoneen vuorottelujäsennystä on kuvannut systemaattisesti Alexander McHoul (1978). McHoulin erityisesti opettajajohtoisiin tilanteisiin perustuva kuvaus voidaan tiivistää seuraavasti. Vuorottelu on periaatteessa "kahdenvälistä", opettajan ja (kollektiivisen tai yksittäisen) oppilaan puhumista vuorotellen. Opettajaa koskevat suurin piirtein samat vuorottelusäännöt kuin äänessäolijaa arkikeskustelussa. Oppilaiden vuorottelu on säädellympää. Oppilas voi valita seuraavaksi puhujaksi vain opettajan, ei toista oppilasta. Oppilaat eivät myöskään voi valita itse itseään puhujiksi, vaan jos opettaja ei jatka oppilaan vuoron jälkeen, syntyy tauko. (McHoul 1978; ks. myös Macbeth 1991; Sahlström 1999: 77-92.) Oppilaat saavat ottaa vuoron vain pyydettyään sitä, esimerkiksi viittaamalla, ja puhua vasta sitten, kun opettaja on antanut luvan (Sahlström 1999). Näistä syistä oppituntikeskustelu sietää arkikeskustelua paremmin pitkiä taukoja, mutta päällekkäispuhunta on

vähäisempää ja vuoronottamisen käytänteiden vaihtelu niukkaa (McHoul 1978).

Jokainen nykykoulussa käynyt tietää, että edellä kuvatut vuorottelusäännöt toimivat harvoin sellaisenaan: luokissa on paljon päällekkäispuhuntaa, oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja ja työrauhahäiriöksikin luokiteltavaa puhetta. Luokissa myös toteutetaan erilaisia työskentelytapoja, joissa pätevät toisenlaiset vuorottelusäännöt (esim. opetuskeskustelun vuorottelusta ks. Thornborrow 2002; pienryhmätyöskentelystä ks. Turkia 2003). McHoulin kuvaama vuorottelusäännöstö päteekin parhaiten opettajajohtoisen selostavan ja kertovan opetuspuheen sekä kyselevän opetuksen kontekstissa (ks. Aebli 1991), joiden osuus tosin lienee Suomessakin vähentynyt viime vuosikymmeninä (kuten Ruotsissa, ks. Sahlström 1999: 64-66). Silti jokaiseen oppituntiin kuuluu edelleen opettajajohtoisia jaksoja, ainakin opettajajohtoista järjestäytymistä tunnin alussa ja lopussa. Seuraavien esimerkkien avulla näytänkin, että McHoulin kuvaamaan "perinteiseen" opettajakeskiseen vuorottelusäännöstöön orientoidutaan luokissa edelleen.

Orientoitumisen perinteiseen vuorottelujäsennykseen voi havaita erityisesti silloin, kun vuorottelusäännöstöä rikotaan. Seuraavassa esimerkissä (1) on kuvattu kaksi vuorottelujäsennyksen rikkomista, joista toisen opettaja hyväksyy (r. 6), toisen tulkitsee työrauhahäiriöksi[1] (r. 18). Katkelmaa ennen Riina on kysynyt oppilaanohjauksen opettajaltaan (OpeM, 'miesopettaja'), miten hänen tulisi toimia päästäkseen koulun jälkeen armeijaan. Riina on liittänyt kysymykseensä parenteesina kaikille suunnatun varoituksen "ei saa nauraa", ja Petri on ryhtynyt naureskellen kiusoittelemaan häntä: "meijän sotilas". Opettaja on kuitenkin kannustanut Riinaa ja neuvoo musiikkiluokkalaista miettimään sotilassoittokuntaan värväytymistä:

(1) (Ristevirta; Opo; 9. lk; DVD 16.07-16.33; nauhoitettu 31.1.2003)

```
01 OpeM:  - - esimerkiks ↑musiikkialaa nii kannattaa mennä
02        sotilassoittokuntaa(n)˚.
03 Ville: ((Riinalle)) nii ne
04        lähtee [se- et ku  ne  lähtee  kiartueelleh ].
05 Riina:        [((nostaa kädet eteen ja soittaa leik]isti))
06 OpeM:  ˚joo.[esimerki]ks Paavo on käyny sotilas-
07          soittokunnan.˚
08 Riina:      [((nyökkä]ä Villelle))
09 Ville: mu serkku oli siin (- - -) tai sitte
10        sotila[ssoittokunta lähti sinne.=
11 OpeM:        [NOh, ((nousee ja asettaa piirtoheittimelle
12        kalvon))=[HYVÄKSYTTYJEN KURSSIEN MÄÄRÄ SIT
13          LUKiossa].=
```

[1]Työrauhahäiriönä pidän sellaista oppilaan toimintaa, jota opettaja omassa toiminnassaan osoittaa pitävänsä työrauhahäiriönä. Hän saattaa esimerkiksi esittää hiljenemistä vaativan direktiivin. (Ks. Ristevirta, tulossa.)

```
14 Mirva:          [((Villelle))°(- - -)°(.)°(Suomessa)°]
15 OpeM:  =el[i KAKSKOLMASosaa on suori]tettava=
16 Ville:     [°e:i (- - - - - - - - -)°] ((Mirvalle))
17 OpeM:  =hyväk[sytysti.
18 Mirva:       [° (- - -)° ((Villelle))
19 Ville: [((Mirvalle)) ° (- - - - - -)°]
20 OpeM:  [eli jos teil on ruots- [hei]↑shh°sh shh hh]shhh°
21 OpeM:                          [((katsoo Villeä ja
22                                näyttää kädellä Villeen
23                                päin, laskee käden ja
24                                katsoo taas taululle))]
25          (.)
26 OpeM:  jos teil on ruatsista kuus (0.2) kurssii. nii
27        tehän voitte saada nelonev vitone(n) nelone,(.)
28        vitonev vitonev vito#ne#. (1.0) - -
```

Heti katkelman alussa Ville rikkoo luokan vuorottelujäsennyksen sääntöjä tuottamalla oma-aloitteisen vuoron (r. 3–4) opettajan neuvon jälkeen. Ville ei viittaa tai pyydä puheenvuoroa opettajalta muuten, esimerkiksi katseella. Hänen vuoronsa kuitenkin alkaa vasta opettajan saatettua vuoronsa loppuun, siis sinänsä legitiimissä kohdassa (ISK: §1004). Sen sisältö on samassa linjassa opettajan vuoron kanssa – Ville jatkaa opettajan topiikkia sotilassoittokunnasta ja aloittaa vuoronsa dialogipartikkelilla *niin*, jolla osoitetaan samastumista ja edellisen vuoron vahvistamista (ISK: §798). Villekin siis suhtautuu opettajan tavoin vakavasti Riinan kysymykseen. Huolimatta vuorottelujäsennyksen rikkomuksesta opettaja hyväksyy omalla vuorollaan (r. 6-7) Villen vuoron ja ottaa sen osaksi luokan julkista puhetta. Riina vastaa nonverbaalisti sekä opettajan ehdotukseen (miiminen soittaminen, r. 5) että Villen vuoroon nyökkäämällä tälle innokkaasti (r. 8).

Opettaja jatkaa sotilassoittokunta-topiikkia uudella tiedolla: muidenkin tuntemaksi esitetty Paavo on käynyt sen (r. 6-7). Mutta kun Ville lähtee jatkamaan vuoron mahdollistamaa toimintaa, muiden kokemuksista kertomista, opettaja päättääkin muuttaa keskustelun suuntaa. Hän osoittaa sekä eleillä että suullisesti, että on aika palata opettajajohtoiseen vuorotteluun ja siirtyä samalla uuteen topiikkiin: voimakkaalla äänellä lausuttu – moitettakin joskus osoittava – *no* (r. 11) on opetuspuheessa erityisen tyypillinen tapa osoittaa siirtymä (Auvinen 2001; ISK: §856, §1036). Opettaja nousee seisomaan ja asettaa uuden kalvon piirtoheittimeen – hän siis vaihtaa asentoa aivan konkreettisestikin (Goffman 1981) käyttäen samalla luokkahuoneen esineistöä apuna siirtymän merkitsemisessä (Jordan & Henderson 1995). Opettaja aloittaa uuden vuoronsa heti (r. 12), mutta kuitenkin vasta Villen saatettua vuoronsa (r. 10) syntaktisesti loppuun. Tässä kohden (r. 14) myös Villen takana istuva Mirva ryhtyy kysymään jotain Villeltä. Opettajan äänen voimakkuuden vuoksi Villen ja Mirvan keskinäinen vuorottelu jää kuulumattomiin (ks. r. 14, 16, 18 ja 19). Opettaja kuitenkin

tulkitsee sen työrauhahäiriöksi ja tekee työrauhapyynnön (r. 20) (ks. Ristevirta, tulossa).

Opettajan työrauhapyyntö (*hei (.) shh shh shh*) on muotoiltu minimaalisesti (Macbeth 1991). Vastaanottajaa ei ole kielellisesti merkitty, ja opettaja katsoo ja tekee eleen lausuman aikana vain Villen suuntaan. Pyynnön tavoite, hiljeneminen, on tulkittavissa vain konventionaalistuneesta *shh*-interjektiosta (vrt. myös Thornborrow 2002, Macbeth 1991). Kuitenkin sekä Mirva että Ville tunnistavat itsensä pyynnön kohteiksi ja noudattavat sitä. Tämä edellyttää osallistujilta yhteisen vuorottelunormiston tunnistamista, jakamista ja siihen suostumista.

Vuorottelunormiston soveltamisessa on kuitenkin neuvottelunvaraa, ja tietyissä konteksteissa tietyt luokkahuonejärjestyksen rikkomukset näyttävät olevan vähemmän tuomittavia, jopa hyväksyttyjä. Katkelmassa esimerkiksi Villen ensimmäisen oma-aloitteisen vuoron (r. 3–4) hyväksyttävyyttä voi selittää kontekstuaalisilla seikoilla: Riinan aiemmin ääneen lausuma pelko joutua kysymyksensä vuoksi naurunalaiseksi tuli torjutuksi myös siinä, kun Ville jatkoi opettajan puheen rohkaisevaa linjaa. Vaikka opettajan pedagogiset tavoitteet näkyvät selkeimmin opetuksen laajempien linjojen toteutumissa, vaikkapa erilaisten opetusmuotojen, työtapojen ja sisältöjen valinnassa, ne saattavat havainnollistua myös vuorovaikutuksen pienemmissä, paikallisissa yksityiskohdissa. Esimerkiksi käsitellyssä katkelmassa esitelty Villen vuorottelurikkomuksen hyväksyntä voidaan nähdä hetkenä, jolloin opettaja toteuttaa myös pedagogista tavoitetta luoda luokkayhteisöön sallivaa ja myönteistä ilmapiiriä (vrt. POPS[2]: 14, 18).

2 HYVÄKSYTTYJÄ VUOROTTELUN RIKKOMUKSIA ALKURUTIINEISSA

Oppitunnit koostuvat erilaisista siirtymistä ja jaksoista (Lemke 1990: 49-63; Jordan & Henderson 1995), joista tunnin alku on yksi tärkeimmistä (Lemke mt: 1–5). Siihen liittyy monenlaisia rutiineja, jotka tulee käydä läpi, ennen kuin voidaan siirtyä varsinaisen oppisisällön käsittelyyn. Aivan tunnin alussa oppilaat yleensä "hälisevät", juttelevat keskenään omista asioistaan, samalla kun opettaja järjestelee tavaransa ja asettuu paikalleen. Sitten odotellaan myöhästeleviä oppilaita, ja usein opettaja sulkee oven käytävään merkiksi siitä hetkestä, jolloin oppitunti varsinaisesti alkaa. Läsnäolevat ja mahdollisesti myös heidän istumajärjestyksensä tarkistetaan. Usein vasta tästä lähtien oppilaiden oletetaan orientoituvan intensiivisemmin yhteiseen toimintaan.

[2]Vaikka nauhoitukset on tehty käytössä olevan opetussuunnitelman julkaisemista (2004) edeltävänä vuonna, opetuksen yleisten pedagogisten linjojen voi olettaa noudattaneen edellisistäkin opetussuunnitelmista tuttuja periaatteita (Kansanen 2003: 25-30).

Tuntien alkujen yhteisen toiminnan jaksot alkavat usein ilmoitusasioiden läpi käymisellä. Opettaja jakaa informaatiota ja ohjaa selkeästi julkista puhetta, ja oppilaille rakentuu tiedon vastaanottajan rooli. Silti oppilaat – ja myös opettajat – näyttävät mieltävän nimenomaan tunnin alut myös kohdiksi, joissa oppilaat voivat tuottaa oma-aloitteisia vuoroja. Monesti ne tuotetaan paikkoihin, joissa opettaja toiminnallaan osoittaa, että hän aikoo siirtyä varsinaiseen agendaan (ks. Lemke 1990: 4-5), kuten käy seuraavassa esimerkissä (2).

Aivan tunnin alkuun sijoittuvassa katkelmassa (2) oppilas aloittaa oma-aloitteisesti uuden, opettajan projisoimasta toimintalinjasta poikkeavan topiikin. Oppilas rikkoo sekvenssissä kolmella oma-aloitteisella vuoroillaan perinnäisiä luokkahuoneen vuorottelusääntöjä: ensimmäisen, sekvenssiä aloittavan vuoron (r. 9) opettaja hyväksyy ja viimeisen (r. 31) sivuuttaa. Katkelman alussa on juuri päättymässä kovaäänisen välityksellä lähetetty aamunavaus (r. 1). Sen jälkeen opettaja alkaa siirtyä kohti uutta toimintaa, mutta joutuu keskeytetyksi (r. 8-9):

(2) (Sg349A; AI: lähdeviitteet; 9. lk.; VHS 0.00.20-0.01.23; nauhoitettu tammikuussa 2003)

```
01 OppT: ((kovaäänisestä:)) - - hyvää päivän>jatkoa<
02       (6.0) ((OpeM istuu pöydänkulmallaan, panee paperit
03       pois käsistään))
04 OpeM: ((katsellen luokkaa:)) no nii
05       (2.0) sitte, ((venyttelee harteita, asettuu
06       aloittamaan))
07       .nhhh me oltiin viimeks
08       kaks [tuntii ]
09 Kari:      [eks   A][[kin pitäny pitää aamunavaus.
10 OpeM:               [[((katse Kariin))
11       (1.0)
12 OpeM: ss- sellanen on hirvittävän taitavasti pidetty
13       kun pystyy (.) sit delegoimaan sen loppuhomman ni
14       (.) ninkun toi- jolleki toiselle,=se oli vastuussa.
15       (3.2)((katsoo poispäin ja sitten uudelleen Kariin))
16       oppilaat sai @esiintymiskokemusta ja
17       itseluattamusta@ ja: >kaikil oli hyvä mieli<.=
18 Kari: =tieks mikä on aika mielenkiintosta
19 OpeM: mmm.
20       (.)
21 Kari: mä oon aamunavausryhmässä mut mä en oo
22       kertaakaan pitäny aamunavausta.
23       (1.0)
24 Ope:  sä meet ilmottaa tolle hhhhh <Reijalle> et sul ois
25       tämmöne (.) halu ni sä saat varmast pitää heti
26       [seur]aavana <keskiviikkona>.=
27 Kari: [jep ]
28 OppT: =mmm?=
29 OpeM: =toine
```

```
30       (0.6)
31 Kari: ku mä luu[lin
32 OpeM:           [TOINE VAIHTOehto on se et sit kun mul on
33       seuraavan kerran parin kuukauden päästä sä saat
34       pitää myös mun vuorolla todella mielel£lään£.
35       (0.8)((OpeM katsoo edelleen Kariin, nostaa
36       kulmakarvoja, hymyilee))
37 Kari: okke?
38       (1.5)((OpeM nyökyttää hymyillen; sitten siirtää
39       katseen))
40 OpeM: no NII,
```

Esimerkissä kuvattu sekvenssi (r. 9–38) on ensimmäinen tämän tunnin alkuun sijoittuvista kahdeksasta oppilaan aloitteesta syntyneestä sekvenssistä, sivuraiteesta, jotka opettajan on käsiteltävä[3]. Tässä katkelmassa opettajan toiminta (r. 2-8) on merkitty eleiden ja asentojen, esineiden käytön ja puheenvuoron sisällön tasolla siirtymäksi. Ensinnäkin opettaja on selaillut tyttöoppilaan pitämän aamunavauksen ajan käsissään olevia papereita, mutta kun aamunavaus loppuu, hän asettaa paperit pöydälleen (r.2-3), jonka kulmalla istuskelee. Opettaja katselee luokkaa ja sanoo kuuluvalla äänellä siirtymäpartikkeliparin *no nii* (r. 4). Eleet korostavat työhön ryhtymistä: opettaja ojentaa käsivartensa, venyttelee hetken ja orientoituu sanallisestikin tulevaan (*sitte*, r. 5). Asiaan siirtymistä merkitsevä pohjustus, viittaus edellisen tunnin ohjelmaan (r.7-8), keskeytyy Karin kysymykseen (r. 9). Karin kysymys näyttäisi tulevan opettajalle yllätyksenä. Opettaja keskeyttää puheensa ja kääntää katseen nopeasti Karin suuntaan, kasvot hetken hieman hämmästyneinä (r. 10). Opettaja oli siis monin keinoin merkinnyt toiminnan suunnan, mutta siitä huolimatta vuoro keskeytetään. Tällaisia opettajan siirtymää osoittavia mutta toiminnassaan epäonnistuneita vuoroja saattaakin joidenkin oppituntien aluissa olla monia (ks. Lemke 1990: 1–5; Jordan & Henderson 1995: 57-59; Vepsäläinen tulossa).

Oma-aloitteisella vuorollaan (r. 9) Kari rikkoo paitsi perinteistä luokan vuorottelujäsennystä myös yleisiä vuorottelusääntöjä, joiden mukaan kullakin puhujalla on oikeus tuottaa vuoroyksikkönsä loppuun saakka (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974): hän aloittaa kysymyksen kesken opettajan vuoron syntaktisen projektion. Asettumalla vastaanottajaksi ja vastaamalla vakavasti (r. 10) opettaja kuitenkin osoittaa hyväksyvänsä vuorotelurikkomuksen, joka juontuu osaksi puhetilanteen välitöntä kontekstia, juuri loppunutta aamunavausta.

Karin kysymyksen jälkeen syntyy tauko, jonka jälkeen opettaja vastaa. Opettaja katsoo vastatessaan koko ajan Karia, mutta vuoron kuulevat tietenkin kaikki luokan oppilaat. Opettaja ei institutionaalisen roolinsa vuoksi puhukaan luokkahuoneessa oikeastaan koskaan vain yksittäiselle henkilölle silloin, kun koko luokan oletetaan fokusoituneen

[3]Kaikkia tunnin kuuden ensimmäisen minuutin aikana syntyneitä sivuraide-sekvenssejä on analysoitu Mari Vepsäläisen artikkelissa (tulossa).

yhteiseen toimintaan (Sahlström 1999: 77-92). Vaikka opettaja katseellaan saattaa ohjata vuoron ensisijaisesti jollekulle, kuulijoina ovat kaikki kuulolla olevat oppilaat, kuten tässäkin. Karin vuoro on kieltomuotoinen vaihtoehtokysymys *eiks*, joka olettaa yleensä vastaajan vahvistavan kysymykseen sisältyvän myönteisen väitteen (ISK: §1695). Tässä se olisi "Akin piti pitää aamunavaus". Opettaja ei vastaa tämän oletuksen mukaan, vaan tuottaa Karille – koko luokan kuullen – vastaukseksi yleisen ja selittävän vuoron, joka samalla näyttää noudattavan yhteisöllisyyttä, organisointikykyä ja vastuuta korostavaa pedagogiikkaa (r. 12-17; ks. POPS: 18-19).

Karia ei yleisen tason vastaus kuitenkaan tyydytä, ja hän tuottaa uuden kysymyksen, etiäisen: *tieks mikä on mielenkiintosta* (r. 18; Routarinne 1997, ISK: §1198). Siinä Kari merkitsee vain opettajan sekä tämän että tulevan pitemmän vuoronsa vastaanottajaksi (*tieks*). Opettaja hyväksyy Karin tämänkin oma-aloitteisen vuoron osaksi luokan julkista puhetta. Edellisessä vastausvuorossaan opettaja ikään kuin etsi Karin kysymyksen motivaatiota, ja valitsi vastaukseensa yleisen pedagogisen sisällön, mutta Karin uusi vuoro kertoo, ettei opettaja ehkä lukenut Karin kysymyksen motivaatiota tämän toivomalla tavalla. Opettaja asettuukin kuulemaan uutta vuoroa (r. 19), ja Kari tuottaa väitelausuman (r. 21-22). Tämän opettaja kuulee ongelman kerrontana ja tarjoaa Karille ratkaisun (r. 24-26). Tämä osoittautuukin Karia tyydyttäväksi toimintalinjaksi (r. 27).

Opettaja kuitenkin haluaa tuoda julki myös toisen ratkaisuvaihtoehdon, mutta sen maininta keskeytyy jostain syystä hetkeksi (r. 29). Kari ottaa jälleen kerran oma-aloitteisesti vuoron ilmeisesti selittääkseen edellisiä vuorojaan (*ku,* r. 31). Tässä vaiheessa opettaja kuitenkin osoittaa sekä prosodiallaan (kova ääni) että toistavalla sananvalinnallaan sivuuttavansa Karin oma-aloitteisen vuoron. Opettaja siis näyttää toiminnallaan, ettei tämä vuorottelujäsennyksen rikkomus enää ole hyväksyttävä. Tarjottuaan vaihtoehtoisen ratkaisun Karin ongelmaan opettaja päättää sekvenssin yhteisymmärryksen vallitessa (r. 35-39). Sen jälkeen opettaja palaa alkuperäiseen toimintalinjaansa (*no nii*, r. 40).

Ratkaistessaan Karin aamunavaukseen liittyviä ongelmia opettaja toimii jälleen pedagogisesti arvokkaan tavoitteen mukaisesti: hän tukee oppilaan aktiivisuutta ja halua vastuun kantamiseen (POPS 2004: 18-19). Mutta Karin sivuraiteen salliminen ja sen perinpohjainen käsittely on myös tunnin kulkuun liittyvän "ongelman" lähde, sillä se näyttää yllyttävän muitakin oppilaita oma-aloitteisiin vuoroihin, kuten Vepsäläinen (tulossa) osoittaa (ks. myös Lemke 1990: 52). Vepsäläinen havaitsee, että opettaja tällä tunnilla pääsee aloittamaan varsinaisen asiansa, lähdeviitteet, vasta saatettuaan kaikki moniaalle haarovat sivuraidesekvenssit oppilasta tyydyttävään päätökseen. Hän siis suorastaan joutuu käsittelemään samoin kuin Karin aamun-avausongelmaa muitakin oppilaiden esiin nostamia erilaisia ongelmia.

Lemke (1990: 65) esittää, että opettajan ja oppilaiden intressit ovat luokkahuoneessa monesti vastakkaiset: tunnin alussa ja sen kuluessakin oppilaat viivyttelevät, jotta oppiainesta saataisiin käsiteltyä mahdollisimman vähän. Opettajan intressi taas on toinen: hän kiiruhtaa eteenpäin, jotta tuntisuunnitelman mukainen sisältö saataisiin käsiteltyä. Oppitunnin alkuun kasautuukin usein sellaista oppilaiden toimintaa, joka voidaan tulkita strategiseksikin viivyttelyksi. Edellä olevien esimerkkien (1 ja 2) avulla kuitenkin huomattiin, että opettajalla on luokkahuoneen vuorovaikutuksessa selvästi oikeus ja tila arvioida oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen status, opettajahan voi joko hyväksyä, sivuuttaa tai hylätä ne. Oppilaat omalta osaltaan näyttävät hyväksyvän tämän luokkahuoneen vuorottelun oikeuksien asymmetrisen piirteen. Tämä ei kuitenkaan estä heitä kokeilemasta sangen usein sitä, saisivatko he vuoronsa läpi.

3 LEIKITTELYÄ VUOROTTELUJÄSENNYKSELLÄ

Opettajien tavoitteena luokassa on edistää paitsi koulun järjestysten hallintaa ja asian oppimista myös luokan oppimisilmapiirin myönteisyyttä. Oppilaiden keskiset, välittömät ja myönteiset suhteet edistävätkin sitä olennaisesti. Luottamus, avoimuus ja myönteinen ilmapiiri takaa myös paremmat oppimistulokset. Ehkä tästä syystä opettajat välillä antavat oppilaille tilaa leikittelyyn ja vitsailuun myös opetustilanteen aikana – ja koulun järjestysten kustannuksella. (Lemke 1990: 72-82.)

Ryhmien sisäistä yhteishenkeä luodaan usein leikittelemällä virallisilla normeilla (Crawford 1995: 129-169), luokkahuoneessa esimerkiksi pilailemalla sen vuorottelusäännöillä. Niiden tuntemisella osoitetaan samalla sosiaalista kompetenssia (Macbeth 1991). Opettajan rooli tällaisina hetkinä lienee suvaita sopivassa määrin leikittelyä ja myös katkaista se sopivassa kohdassa (Lemke 1990: 58-63). Seuraava esimerkki (3) on vilkkaan yhdeksännen luokan maantiedon tunnilta. Opettaja opettaa kysellen ja näyttäen karttaa. Edellä opettaja on jo hillinnyt Villen ja Nikon puhetulvaa, ja Tiia, Riina ja Mirva ovat pilailleet toistelemalla näille pojille keksimäänsä heidän puhettaan hillitsevää ja opettajan vuoroa matkivaa moittivaa “apuopettajavuoroa” *br<u>u</u>:rs<u>a</u>r* (ks. Tholander 2002: 209-238). Opettajan opetettavaan aiheeseen, mannerlaattoihin, liittyvä kysymys (r. 1) alkaa päällekkäispuhuntana Villen vuoron kanssa.

(3) (Ristevirta, Maantieto II; 9. lk; DVD 8.13-8.24; nauhoitettu 31.1.2003)

```
01 OpeN:  [   Mi:kä::s:                ]
02        (.)
03 OpeN:  <manner> tässä
```

```
04          o[n minkä kärkikin vo[idaan(.)>ha°vaita°<.]
05 Oppt:    [((kaikki paitsi Mirva alkavat viitata))]
06 Ville:   [Af[rikka?
07 Petri:      [Afrik[ka?
08 Opp:              [°Afrikka? °]=[
09 Mirva:                          [Eipäs   huudella.]=
10 Riina:  =[Nii just,=>voi viitata<.
11 Mirva:   [((alkaa viitata))
12 OpeN:   Leena.
13 Leena:  Afrikka?=
14 Ville:  =[>Se on pyärähtäny ympäri.<]
15 Petri:   [((kääntyy takana [istuvaan]Riinaan päin ja
16          ilmeilee))
17 Riina:                      [((vastaa] Petrille ilmeellä))
18 OpeN:   Vil[le?=
19 Oppt:      [((kaikki paitsi Mirva ja Tiia alkavat viitata))
20 Ville:  =Euroop- Aasia - -
```

Yksi oppilaiden tapa rikkoa luokkahuoneen vuorottelusääntöjä on vastata opettajan kysymykseen sanomalla vastaus ääneen, ennen kuin lupa puhumiseen on saatu (Lemke 1990: 18). Tässä opettajan kysymykseen tuotetaan vastaus heti, kun se on mahdollista vuoron kielellisen (ja todennäköisesti visuaalisen) informaation perusteella (r. 4). Vastauksen tuottaa lähes samanaikaisesti ainakin kolme oppilasta (r. 6-8), ja yhtä lukuun ottamatta kaikki viittaavat jo opettajan kysymyksen lopussa. Havaintojeni perusteella näyttää siltä, että luokkahuonekeskustelussa kysymyksiin ennen aikojaan vastauksen huudahtava oppilas saakin usein aikaan huutelujen ryöpyn – samansisältöiset lähes samanaikaiset vastaukset tuotetaan usein myös aivan samalla prosodialla, kuten tässäkin. Tällaiset vastausryöpyt ovat erilaista toimintaa kuin luokan yhdessä lausumat ns. kuorovastaukset (*choral answers*), joiden samanaikaista yhteen ääneen tuottamista opettaja projisoi vahvasti omassa vuorossaan (Margutti 2004, Macbeth 2000). Esimerkissä (3) huomataankin, ettei ennen aikojaan tuotettu vastausryöppy kuulu opettajan projektioon eikä oppilaidenkaan vuorottelunormistoon. Sen lisäksi, että oppilaat viittaavat vastausryöpyn aikana aina "viralliseen" vastaukseen (r.13) asti, Mirva ja Riina tuottavat yhteistyössä "kurinpalautusvuoroja", joissa kielletään huutelu ja käsketään viittaamaan (r. 9-10). Tyttöjen vuorojen liioitellun närkästynyt prosodia sekä "brorsar"-pilailu jo ennen katkelmaa sekä Petrin ja Riinan huvittunut ilmeily (r. 15-17) kurinpitovuorojen jälkeen osoittavat kuitenkin, ettei toimintaa ole tarkoitettu täysin vakavaksi. Opettaja ratifioi toiminnallaan perinteisen vuorottelujäsennyksen: hän antaa vastausryöpyn ja Mirvan ja Riinan kurinpalautusvuorojen jälkeen puheenvuoron hiljaa pysyneelle mutta viittaavalle Leenalle, joka tuottaa vastauksen *Afrikka* – ikään kuin vastaus ei jo olisi kaikkien tiedossa.

Kun Leena on vastannut, Ville tuottaa jälleen vuorottelujäsennystä rikkovan oma-aloitteisen vuoron (r.14). Vuoro on lausuttu korkealta ja erittäin nopeasti, joten Ville osoittaa kohosteisella prosodiallaan sen

väärään paikkaan sijoitetuksi. Kun opettaja sitten tuottaa vuoron *Ville* (r. 18), puhuttelu osoittautuu kaksitulkintaiseksi. Työrauhapyynnöt ovat usein pelkkiä nimipuhutteluja (Ristevirta tulossa), ja opettaja vahvistaa pyyntöjen minimaalisella kielellisellä muotoilulla työrauhan ylläpitämisen normia (Macbeth 1991). Luokkahuoneen vuorottelujäsennykseen kuuluu kuitenkin olennaisesti myös se, että opettaja sallii useimmiten juuri nimipuhuttelulla vuoron oppilaalle (Karvonen 2002). Esimerkissä muut oppilaat olettavat opettajan nimipuhuttelullaan ojentavan Villeä, koska he alkavat viitata (r. 18) osoittaakseen halunsa vastata seuraavaan kysymykseen (jonka opettaja tuottaa visuaalisesti). Viittaava Ville kuitenkin ottaa puhuttelun lupana vastaamiseen (r. 20). Tässä opettaja hyväksyy Villen tulkinnan – auttaahan se häntä myös jatkamaan oppitunnin agendaa eteenpäin. (Vrt. Lemke 1990: 17-19.)

4 OPETTAJA LUOKAN PEDAGOGISENA OHJAAJANA

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on pohdittu opettajaa paitsi tiedollisena myös pedagogisena ja moraalisena auktoriteettina luokassa (Harjunen 2002). Opettaja on luokassa muussakin roolissa kuin oppiaineen tai koululaitoksen edustajana: hän on yhteiskunnan edustaja, aikuinen, joka toiminnallaan toteuttaa yhteisössä sovittuja kasvatusperiaatteita esimerkiksi opetussuunnitelman noudattamisen välityksellä (Kansanen 2003: 62). Opettaja tulee luonnollisesti piilo-opettaneeksi luokassa sellaisiakin eettisiä ja moraalisia periaatteita, joita hän ei välttämättä itse huomaa välittävänsä (Tainio & Harjunen 2005; Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003). Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen toteuttaminen, sen säännöistä kiinni pitäminen ja rikkomusten hyväksyminen tai niistä huomauttaminen ovat osa niitä kouluyhteisössä toimimisen periaatteita, joihin oppilaat koulussa totutetaan. Siitä, millaista moraalista oppia lapset ja nuoret luokan vuorottelujäsennyksestä omaksuvat, ollaan oltu monta mieltä: toiset pitävät luokan vuorottelujäsennystä niin erityislaatuisena, etteivät usko siihen oppimisen auttavan missään muussa kontekstissa (esim. Broady 1987; Lemke 1990; Macbeth 2000). Monenkeskinen vuorottelutilanne ja oppitunnin institutionaalinen päämäärä kuitenkin asettavat omat vaatimuksensa luokan puhetilan jakamiselle.

Tässä artikkelissa analysoidut esimerkit eivät ole erityisiä tai poikkeuksellisia vaan pikemminkin edustavat sangen tavallista koulun arkea. Luokassa syntyy jatkuvasti perinnäistä luokkahuoneen vuorovaikutusta horjuttavia tai uudistavia vuorottelutilanteita, joista muutamia tässä esittelin. Perinnäisen, opettajajohtoisen ja oppilaiden oma-aloitteiset vuorot käytännössä kieltävän vuorottelujäsennyksen toteuttaminen on nykyluokissa väljähköä mutta silti vakaata. Perinnäinen vuorottelujäsennys vaikuttaa kuitenkin toimivan pohjana, jolle koululuokkien puheen normisto ja vuorottelun organisoiminen perustuu. Sen näyttää luokkahuoneiden arjessa olevan niin opettajan kuin oppilaan

näkökulmasta hyväksytty normatiivinen perusta – sitä voinee pitää niin luonnollistuneena, ettei sitä juurikaan kyseenalaisteta (ks. Lemke 1990: 56-57).

Opettaja voi käyttää hyödykseen yhteiseksi luonnollistunutta vuorottelujäsennystä sopimuksena, johon voi viitata suoraan tai implisiittisesti, kun hän haluaa korostaa jotain toiminnan suuntaa tai vaikuttaa sen muuttumiseen. Vuoronrikkomusten hyväksyntää voidaan usein selittää vuorovaikutuksen kulkuun liittyvillä paikallisilla, kontekstuaalisilla seikoilla, kuten vaikkapa sillä, että ollaan juuri siirtymässä tunnin tai toiminnan vaiheesta toiseen. Siirtymäkohdissa opettajat nimittäin näyttävät hyväksyvän enemmän vuoronrikkomuksia kuin muulloin (Auvinen 2001, Lemke 1990). Rikkomusten hyväksyntää voi kuitenkin katsoa myös tässä artikkelissa ehdottamastani näkökulmasta. Analyysini näyttävät, että opettaja saattaa hyväksyä vuorottelujäsennyksen rikkomuksia erityisesti silloin, jos rikkomusvuorot sopivat siihen pedagogiseen toimintaan, jota opettaja tunnilla edistää. Oppilaiden oma-aloitteiset vuorot voivat edistää opettajan moraalisia ja eettisiä kasvatustavoitteita (esim. 1 ja 2) tai arkisemmin tunnilla käsiteltävässä asiassa etenemistä (vrt. esim. 3). Myös esimerkiksi Joutsenon (2002) tutkimat opettajien tehtävänantojen jälkeen tai sen aikana esitetyt oma-aloitteiset ongelmaa osoittavat vuorot näyttävät olevan niitä, jotka opettaja ottaa heti yhteisesti käsiteltäviksi ja ratkaistaviksi.

Tavallisesti oppilaat hyväksyvät opettajan tulkinnat vuorottelujäsennyksen rikkomuksista, kuten opettajien työrauhapyynnöt tai oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen sivuuttamisen. Tämä näkyy siinä, ettei pyynnöille tai sivuutuksille tavallisesti vaadita perusteluja. Mikäli oppilas sellaisia pyytää, hän tietää asettuvansa opettajan auktoriteetin horjuttajaksi, kritisoimaan avoimemmin koulun järjestyksiä. (Lemke 1990: 43-35.) Sopimuksia vastaan kapinoidaan kuitenkin piiloisemmin, koulun kulttuurissa paremmin hyväksytyllä keinolla, leikitellen humoristisesti. Tämä keino on tehokas, sillä se sopii tietyssä määrin myös opettajien noudattamien opetussuunnitelmien pedagogisiin tavoitteisiin: luokkahuoneen hyväksyvän ja myönteisen ilmapiirin rakentamiseen (POPS: 18).

Vaikka luokkahuoneen vuorovaikutuksen käytänteitä ohjailevat luonnollisesti sellaiset seikat kuin tunnin aihe, työtapa ja tunnin vaihe, yksi kriteereistä näyttää kuitenkin olevan luokkahuoneen toiminnan pedagoginen luonne. Pedagoginen oreintoituminen ohjaa opettajan toimintaa ja hänen arvioitaan esimerkiksi siitä, milloin oppilaiden oma-aloitteisuus on syytä legitimoida osaksi luokan yhteistä toimintaa. Vaikka opettajien toiminta saattaa vaikkapa analysoitujen esimerkkien valossa näyttää strategisesti suunnitellulta, luokan arjessa vuorovaikutussuhteita ja tapahtumia on niin tiheästi, että opettaja välttämättä joutuu toimimaan myös suunnittelematta, spontaanisti. Juuri näiden spontaanien tilanteiden analyysin kautta voidaan nostaa esiin sellaista hiljaista tietoa, jota opettajat eivät välttämättä itse edes huomaa mutta jota heidän

ammattitaitoonsa kuuluu (Tainio & Harjunen 2005). Spontaaneihin reagointeihin kytkeytyvät ne piilo-opetuksen käytänteet, joista tietoiseksi tuleminen auttaa sekä opettajia itseään kehittymään omassa ammatissaan että myös kouluyhteisöä ja opettajien kouluttajia havaitsemaan ja analysoimaan hyviä ja käytännöllisiä toimintatapoja.

LÄHTEET

Aebli, H. 1991. *Opetuksen perusmuodot*. Helsinki: WSOY.

Auvinen, J. 2001. *"Ja kaikki kuuntelee nyt ohjeita". Tapaustutkimus luokanopettajan ohjailevasta puheesta 1. ja 3. luokalla*. Pro gradu. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Broady, D. 1987. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.

Crawford, M. 1995. *Talking Difference. On Gender and Language*. London: Sage.

Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta.* Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

ISK = *Iso suomen kielioppi* 2004. Toim. A. Hakulinen, M. Vilkuna, R.Korhonen, V. Koivisto, T. R Heinonen & I. Aalto. Helsinki: SKS.

Jordan, B. & Henderson, A.1995. Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences* 4(1), 39–103.

Joutseno, J. 2002. *Mitä täs pitäis tehdä? – Tapaustutkimus tehtäväjaksojen ongelmista peruskoulun vuosiluokilla 8 ja 9*. Pro gradu. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Kansanen, P. 2003. *Opetuksen käsitemaailma*. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karvonen, K. 2002. *Oppilaalle puheenvuoro – tapaustutkimus siitä, miten oppilas saa puheenvuoron kahdella lukion oppitunnilla*. Pro gradu. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Lemke, J.L. 1990. *Talking Science: Language, Learning and Values*. New York: Ablex.

Macbeth, D.H.1991. Teacher authority as practical action. *Linguistics and Education* 3(4), 281–313.

Macbeth, D. 2000. Classrooms as installations; Direct instruction in the early grades. Teoksessa Hester, S. & Francis, D. (toim) 2000: *Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action.* Amsterdam: John Benjamins, 21–72.

Margutti, P. 2004. *Classroom Interaction in an Italian Primary School: Instructional Sequences in Pedagogic Setting*. PhD dissertation. University of York, Dpt of Sociology.

McHoul, A. 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7(2), 183-213.

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Ristevirta, J. tulossa. *Hei pojat lopettakaas nyt. Opettajan työrauhavuorot oppitunnilla*. Artikkelin käsikirjoitus.

Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138-155.

Sacks, H., E. Schegloff & J. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735.

Sahlström, F. 1999. *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala Studies in Education 85.

Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

Tainio, L. & E. Harjunen 2005: Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. *Kasvatus* 3/2005: 86-100.

Tholander, M. 2002: *Doing Morality in School. Teasing, Gossip and Subteaching as Collaborative Action.* Linköping Studies in Arts and Science 256. Linköping Universitet.

Thornborrow, J. 2002. *Power Talk: Language and Interaction in Institutional Discourse*. Longman, Harlow, England.
Turkia, N. 2003: *Tehtävän suorittamisen toimintajaksoja pienryhmätyöskentelyssä peruskoulun vuosiluokilla 8 ja 9*. Pro gradu. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
Vepsäläinen, M. tulossa. *Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisin päin?* Artikkelin käsikirjoitus.
Vuorikoski, M., S.Törmä & S.Viskari (toim.) *2003: Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.