

TEKSTIT SELITYSTEN RESURSSINA OPPITUNNILLA

Ulla Karvonen, Helsingin yliopisto

Liisa Tainio, Helsingin yliopisto

Sara Routarinne, Helsingin yliopisto

Anna Slotte, Helsingin yliopisto

Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, millä tavoin oppimateriaaliin liittyviä selityksiä tehdään relevanteiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Polttopisteessä ovat tilanteet, joissa opettaja tai oppilas osoittaa, havaitsee tai olettaa jonkin oppimateriaaliin liittyvän seikan selitystä vaativaksi ja tarjoaa tai pyytää sille selitystä. Tutkimuksen aineistona on 108 oppimateriaaliin liittyvää selityssekvenssiä kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilta sekä suomen- että ruotsinkielisestä perusopetuksesta. Tutkimusmenetelmä on keskusteluanalyysi. Analyysimme osoittaa, että selityksen tarve voi nousta eksplisiittisesti ilmaistusta tai odotuksenvastaisen vastauksen kautta ilmenevästä ymmärryksen liittyvästä ongelmasta. Selityksen tarve voi myös liittyä opettajan arvioon siitä, että jokin oppimateriaaliin tai sen kanssa toimimiseen liittyvä seikka on nostettava huomion kohteeksi perusteluja tai tarkentamista kaipaavana. Osoitamme, että selitysten tuottamisen ohella oppimisen näkökulmasta relevanttien selitettävien havaitseminen ja niiden nostaminen osallistujien jaetun huomion kohteeksi edellyttää opettajalta vahvan sisältötiedon, pedagogisen sisältötiedon ja opetussuunnitelmatiedon ohella oppikirjanlukutaitoa eli taitoa havaita tekstien ja tehtävien pedagoginen potentiaali. Taito hyödyntää oppimateriaalien pedagogista potentiaalia vuorovaikutustilanteen paikallisiin vaatimuksiin reagoiden onkin olennainen ehto opettajan ammatilliselle toimijuudelle luokkahuoneessa

Avainsanat: keskusteluanalyysi, luokkahuonevuorovaikutus, oppikirja, perusopetus, selityssekvenssi, äidinkieli ja kirjallisuus

Kirjoittajien yhteystiedot:

Ulla Karvonen

ulla.r.karvonen@helsinki.fi

Liisa Tainio

liisa.tainio@helsinki.fi

Sara Routarinne

sara.routarinne@helsinki.fi

Anna Slotte

anna.slotte@helsinki.fi

Käyttäytymistieteiden laitos

PL 9

00014 Helsingin yliopisto

1 JOHDANTO

Oppitunneilla opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus ja toiminta rakentuvat suurelta osin erilaisten tekstien ympärille (Shulman, 1987). Koulussa ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa erilaisilla teksteillä on aivan keskeinen asema. Tekstitalojen eli erilaisten tekstien sanatarakan, ymmärtävän ja kriittisen lukemisen sekä erittelyn, analysoinnin ja tuottamisen oppiminen onkin yksi

äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisistä tavoitteista (POPS, 2004). Tunneilla käytetään monenlaisia tekstejä sisältäviä materiaaleja kaunokirjallisuudesta elokuvaan ja hyperteksteihin mutta opetustarkoituksiin kehitetyt valmiit materiaalit kuten oppi- ja tehtäväkirjat sekä niihin liittyvät opettajanoppaat ovat kyselyiden mukaan ainakin perusopetuksen äidinkielen oppituntien käytetyimpiä oppimateriaaleja (mm. Luukka ym., 2008; PIRLS, 2011; Tainio, Karvonen & Routarinne, 2015).

Valmiiden oppimateriaalien keskeiseen asemaan opetuksessa on usein suhtauduttu varauksellisesti: on arveltu, että oppikirjantekijät ja kustantamot saavat vallan määrittää sen, mitä ja miten kouluissa opetetaan (Apple, 1986; Luukka ym. 2008). Oppikirjojen on pelätty sanelevan opiskeltävien sisältöjen ohella etenemisjärjestyksen ja -tahdin syrjäyttäen oppilaiden oppimisen ja heidän kiinnostuksenkohteensa sekä paikalliset ja ajankohtaiset teemat (Luke, 1988). Lisäksi oppikirjoja on arvosteltu opetustekstien vaikeaselkoisuudesta ja siitä, että ne ohjaavat tieteenalalle ominaisten ilmiöiden ja prosessien ymmärtämisen sijaan valmiin faktatiedon omaksumiseen (Karvonen, 1995). Niiden on myös osoitettu sisältävän stereotyyppisiä sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja eri kansallisuuksiin ja kulttuureihin liittyviä käsityksiä, jotka ovat ristiriidassa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa ilmaistujen tavoitteiden kanssa (esim. Honkasalo, 2013). Toisaalta laadukasta oppimateriaalia on pidetty hyvän opetuksen välttämättömänä edellytyksenä ja sen avulla on arveltu voitavan kompensoida puutteita opettajan sisältötiedossa ja pedagogisessa osaamisessa sekä toteuttaa pedagogisia uudistuksia (Mikk, 2000; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mäkinen, 1999). Molemmat näkemykset jakavat oletuksen siitä, että oppikirjan ja opettajanoppaan toiminta-agenda välittyy suoraan tai opettajan toiminnan kaut-

ta muuttumattomana oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksi (Sunderland, 2000). Ne eivät siten huomioi opettajan keskeistä roolia oppimateriaalien käyttöön liittyvien ratkaisujen tekijänä.

Opettajan rooli oppimateriaalin käyttäjänä mainitaan monissa suomalaisissa oppimateriaalien sisältöä ja niiden asemaa opetuksessa tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Luukka ym., 2008, s. 64–65), mutta sitä, miten oppimateriaaleja käytetään oppituntien ja opetuksen jäsentäjinä ja vuorovaikutuksen resursseina, on tarkasteltu vain vähän (ks. kuitenkin esim. Kääntä, 2010; Pitkänen-Huhta, 2003; Tainio, 2012b). Koska oppimateriaaleja voidaan opetuksessa käyttää monilla tavoilla, tulisi oppikirja-analyyysien rinnalla tarkastella niitä luokkahuonevuorovaikutuksen multimodaalisia käytänteitä, joiden kautta erilaiset materiaalit kiinnittyvät osaksi vuoro vuorolta muotoutuvaa opetus-opiskelutilannetta ja vaikuttavat siten oppilaiden oppimisympäristön rakentumiseen (ks. esim. Sunderland ym., 2001). Viime vuosikymmenien aikana materiaalsen ympäristön ja (sen) artefaktien kuten tekstien ja teknologioiden käyttämistä sekä niiden roolia erilaisissa arjisissa ja institutionaalisissa tilanteissa on tarkasteltu verrattain paljon (ks. esim. Nevile, Haddington, Heinemann & Rauniomaa, 2014). Luokkahuoneen opetus- ja oppimiskäytänteitä käsittelevässä tutkimuksessa ne ovat kuitenkin jääneet taka-alalle.

Tarkastelemme tässä artikkelissa valmiisiin oppimateriaaleihin liittyviä tekstitapahtumia eli tilanteita, joissa osallistujien toiminta ja vuorovaikutus rakentuu oppimateriaalin sisältämän tekstin ympärille (Barton, 1994, s. 36–37). Analyysin kohteena on opetus- ja opiskelutilanteissa varsin yleinen käytänne, selittäminen, jonka avulla jokin oppimateriaaliin liittyvä seikka osoitetaan relevantiksi ja nostetaan osapuolten jaetun huomion kohteeksi. Tutkimme selittämistä sosiaalisena

käytännönä, jonka avulla vuorovaikutuksessa osoitettua selitettävää pyritään selittämään: selkiyttämään, tarkentamaan tai perustelemaan (Antaki, 1994, 2). Aineistonamme on kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja, joita analysoimme keskusteluanalyysin menetelmää hyödyntäen. Analyysissämme osoitamme, että opettajan ammatillinen tieto (Shulman, 1986) on keskeinen edellytys valmiin oppimateriaalin onnistuneelle käyttämiselle.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten oppi- ja tehtäväkirjaan liittyvät selitettävät tehdään sekventiaalisesti relevantiksi vuorovaikutuksessa?
2. Miten opettaja hyödyntää oppi- ja tehtäväkirjaa selitystä hakevissa ja selittämissä vuoroissaan?
3. Mikä on opettajan ammatillisen tiedon merkitys oppi- ja tehtäväkirjaan liittyvissä selitysjaksoissa?

2 OPPIMATERIAALEIHIN KYTKETYVÄ SELITTÄMINEN OPPITUNNEILLA

Selittäminen on sosiaalinen käytänte, jossa selityksen kohteeksi nostettava asiointi tai ilmiö tuodaan jaetun huomion kohteeksi ja sitä pyritään tarkentamaan ja tekemään ymmärrettäväksi joko syyn, selvennyksen tai perustelun avulla (Antaki, 1994, s. 2). Oppimateriaaliin liittyvät selityssekvenssit rakentuvat jonkin asian tai asiantilan, esimerkiksi yksittäisen käsitteen tai sanan, tehtävänannon tai vaikkapa graafisen elementin, osoittamisesta selitystä vaativaksi sekä sitä selittävästä vuorosta. Selitystä vaativa seikka eli selitettävä voidaan osoittaa esimerkiksi kysymyksellä tai pyynnöllä, mutta selittävän vuoron voi tehdä relevantiksi myös havaittu väärinymmärrys, sekaannus tai epätietoisuus. Lisäksi selittäjä saattaa vain olettaa, esimerkiksi aiemman

kokemuksensa perusteella, jonkin seikan edellyttävän huomion kohteeksi nostamista ja selittämistä. (Antaki, 1994; Leinhardt, 2001.) Opetustilanteissa sekä opettaja että oppilas voivat osoittaa selitettäviä sekä pyytää ja tuottaa selityksiä.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa selittämistä on tarkasteltu lähinnä oppiaineksen esittämisenä oppilaille ymmärrettävästi ja selkeästi. Shulmanin (1986, 1987) mukaan oppiaineen ydinainekseen liittyvien selitysten hallitseminen on yksi opettajan ammatilliseen tietoon kuuluvan pedagogisen sisältötiedon osa-alue. Leinhardt (2001) puolestaan painottaa, että opettajan on tärkeää kyetä paitsi tuottamaan täsmällisiä, relevantteja ja ymmärrettäviä selityksiä myös osattava päätellä oppimateriaalia ja oppilaiden toimintaa koskeviin havaintoihin perustuen, milloin selittämistä tarvitaan. Oppilaille selitysten rakentaminen taas tarjoaa tilaisuuden osoittaa tai koetella omaa ymmärrystään (Merke, tulossa).

Keskitymme tässä artikkelissa selitysjaksoihin, joissa osallistujat orientoituvat valmiiseen oppimateriaaliin liittyvään, selittäjän itsensä esiintuomaan tai jonkun toisen puhujan relevantiksi tekemään selitettävään. Osa tarkastelemistamme sekvensseistä muistuttaa läheisesti korjausjaksoja, sillä niiden avulla pyritään ratkomaan eksplisiittisesti ilmaistuja tai implisiittisesti ilmenneitä ymmärtämiseen liittyviä ongelmia (vrt. Mortensen, 2011). Ne eivät kuitenkaan korjausjaksojen tavoin tähtää vuorovaikutuksen jatkumisen kannalta olennaiseen intersubjektiivisuuden ylläpitämiseen vaan oppisisältöjen omaksumisen ja siihen tähtäävien aktiviteettien jatkumisen kannalta relevanttien ymmärrysongelmien ratkomiseen (Merke, tulossa).

Selittämisellä on aineistossamme myös muita tehtäviä kuin väärinymmärrysten korjaaminen tai ehkäiseminen. Selittävillä ja selitystä hakevilla vuoroilla voidaan pyrkiä esimerkiksi

tukemaan oppilaita tehtävien tekemisessä tai kiinnittämään heidän huomionsa opettajan merkitykselliseksi tulkitsemiin seikkoihin sekä selittämään niitä. Tarkastelun ulkopuolelle rajaamme arkisessakin vuorovaikutuksessa yleiset, preferoimattomiin jälkijäseniin liittyvät selonteko- ja selittelykäytänteet (esim. Heritage, 1996, s. 265–269; Tainio, 1997, s. 100–104).

Selittämistä luokkahuonevuorovaikutuksen käytänteenä on tutkittu verrattain vähän. Koole (2010, 2012), Koole ja Elbers (2014) sekä Tanner (2014) ovat tarkastelleet tilanteita, joissa opettaja kiertää luokassa auttamassa yksittäisiä oppilaita tai oppilasryhmiä näiden työskennellessä tehtävien parissa. Tanner (2014) kuvailee sitä, millä tavoin opettajan tehtävään liittyvät selitykset muuttuvat hänen selittäessään samaa asiaa useille oppilasryhmille. Koolen (2010) mukaan opettaja voi vastata oppilaan tehtävän parissa työskennellessään ilmaisemaan ongelmaan tarjoamalla selityksen itse (discourse unit organization) tai osallistaa oppilaan selityksen rakentamiseen dialogisesti johdattaen tätä kysymysten avulla. Koole (2012) sekä Koole ja Elbers (2014) taas osoittavat, että opettajan selitys ei välttämättä rakennu vastaukseksi oppilaan esittämään ongelmaan vaan opettajan omaan tulkintaan siitä, mistä oppilaan vaikeudet ratkaista matematiikan tehtävää johtuvat. Sanojen merkitysten selittämistä vieraan kielen oppitunnilla ovat tutkineet Waring, Craider ja Box (2013), Mortensen (2011) ja Merke (tulossa). Sanallisia ja kehollisia keinoja hyödyntäviä selityksiä tarkastellaan näissä tutkimuksissa opettajan ja oppilaiden yhteisenä saavutuksena. Myös niissä selitettävä liittyy toiminnan kohteena olevan tekstimateriaalin kanssa työskentelemiseen. Omassa tutkimuksemme puolestaan itse tekstit ja niiden rooli selitysten resursseina nostetaan fokukseen.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimuksemme aineisto koostuu vuosina 2004 ja 2012 videoiduista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tunneista, jotka on kerätty tekstien käyttöä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa tutkivan TextMix-hankkeen piirissä (TextMix, 2015). Aineisto sisältää 18 suomenkielistä ja 11 ruotsinkielistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia. Yksityiskohtaisemman tarkastelun kohteeksi valikoituivat ne keskusteluanalyysin konventioiden mukaisesti litteroidut oppitunnit, joilla opetuskäyttöön tehdyt valmiit oppimateriaalit – oppi- ja työkirja sekä opettajanopas – olivat käytössä (14 suomen- ja 7 ruotsinkielistä oppituntia). Valtaosalla näistä oppitunneista aiheena on äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueista kielioppi. Kielioppituntien vahva edustus selittyy ennen kaikkea sillä, että äidinkielen osa-alueista oppikirjaa hyödynnetään eniten juuri kieliopin opetuksessa (Tainio, Karvonen & Routarinne, 2015).

Oppi- ja tehtäväkirjaan sekä opetustarkeitukseen valmistettuihin teksteihin ja harjoituksiin liittyviä selityssekvenssejä löytyi aineistosta yhteensä 108. Selityssekvensseiksi luokittelimme kaikki ne episodit, joissa oppilas tai opettaja tuottaa vuoron, joka orientoituu eksplisiittisesti julkituotuun, vuorovaikutuksessa ilmenneeseen tai selittävässä vuorossa implisiittisesti ilmaistuksi tulevaan selitettävään. Analyysin tukena käytimme valmiita oppimateriaaleja, jotka osallistujilla oli käytössään. Niiden avulla pystyimme tarkastelemaan sitä, miten selitettävän osoittavat ja selittävät vuorot kytkeytyvät oppimateriaaliin, sekä sitä, miten osallistujien orientoituminen oppimateriaaliin ilmenee selitysjaksojen sekventiaalisessa rakentumisessa.

Analysoimme aineistoa keskustelunanalyysia käyttäen (esim. Sidnell & Stivers, 2013). Keskustelunanalyysi tarjoaa työkaluja vuorovaikutuksen jäsentymisen ja erilaisten vuorovaikutuskäytänteiden yksityiskohtaiseen tarkasteluun arkikeskustelussa ja erilaisissa institutionaalisissa ympäristöissä. Niissä materiaallinen ympäristö artefakteineen on usein keskeisessä asemassa, kun orientoidutaan erilaisten arkisten ja institutionaalisten tehtävien suorittamiseen (Heath & Luff, 2011). Fokuksessa ovat niin kielelliset kuin kehollisetkin vuorovaikutuskäytänteet, esimerkiksi katseet, eleet ja erilaisten esineiden käyttö (mm. Streeck, Goodwin & LeBaron, 2011).

Materiaalisen ympäristön ja artefaktien keskeinen asema toiminnan välineinä ja jäsentäjänä on tunnistettu monissa institutionaalisissa konteksteissa (esim. Goodwin, 2000; Nishizaka, 2006), mutta luokkahuonevuorovaikutuksen ja opettajan toiminnan tutkimuksessa ne ovat usein jääneet taka-alalle. Keskustelunanalyysi tarjoaa välineitä tarkastella sitä, miten opetustilanteen osanottajat orientoituvat institutionaaliseen kontekstiin sekä tehtäviinsä ja rooleihinsa opettajana ja oppilaina hyödyntäen kielellisiä ja kehollisia käytänteitä sekä luokkahuoneen materiaalista ympäristöä. Samalla se mahdollistaa oppimateriaalitutkimuksen painopisteen siirtämisen materiaalien sisällön tutkimuksesta siihen, miten niitä käytetään autenttisissa opetus-tilanteissa.

Keskustelunanalyysin avulla voidaan saada opettajankoulutuksen kehittämisenkin näkökulmasta tärkeää tietoa esimerkiksi erilaisten pedagogisten käytänteiden toimivuudesta ja ongelmista, joita niitä käyttävä tyypillisesti kohtaa (Tainio, 2007). Artikkelissamme haastamme aiempien oppikirja-analyysien ja opettajille suunnattujen kyselyjen perusteella rakentuneen, mielestämme yksinkertaistetun mielikuvan siitä, että valmiiden oppimateriaalien sisältö ja toiminta-agenda välittyisivät sel-

laisenaan opetukseen. Analyysissämme osoitamme, että opettaja voi hyödyntää oppimateriaalin pedagogista potentiaalia enemmän tai vähemmän menestyksekkäästi, ja valotamme opettajan ammatillisen tiedon, suunnittelun ja tilanteisen havainnoinnin tärkeyttä.

4 OPPIKIRJA SELITYSTEN RESURSSINA

Tulosluvussa analysoimme neljää esimerkkikatkelmaa, joissa opettaja selittää tai pyytää oppilaita selittämään jotain toiminnan kohteena olevaan oppimateriaaliin liittyvää seikkaa – käsitettä, ilmausta, tehtävää tai tekstin graafista muotoilua. Valitsemamme esimerkit havainnollistavat jatkumoa, jonka toisessa ääripäässä selityksen tarve on oppilaan eksplisiittisesti ilmaisema ja siten opettajan näkökulmasta ilmeinen, ja toisessa ääripäässä opettaja päättelee selityksen tarpeen ammatillisen tietonsa, oppimateriaalin luennan ja tilanteisten havaintojensa perusteella.

Ensimmäisessä esimerkissä oppilas osoittaa oma-aloitteisella kysymyksellään selitettävän käsitteen, ja selityksen tarve on näin eksplisiittisesti ilmaistu. Toisessa esimerkissä selityksen tarve syntyy oppilaan odotuksen vastaisesta mutta sisällöllisesti virheettömästä vastauksesta, jonka opettaja nostaa selitettäväksi. Kolmannessa esimerkissä opettaja selittää tehtävänannon tarkoitusta ja osoittaa näin orientoituvansa siihen selitystä vaativana. Neljännessä esimerkissä opettaja tuottaa tekstin graafista muotoilua koskevan selityspyynnön ja nostaa siten jaetun huomion kohteeksi muotoilun kantaman, oppisisällön kannalta relevantin merkityksen. Samalla hän mallintaa oppilaille lukustrategiaa, jossa tekstit yksityiskohdat kuten graafiset muotoilut ymmärretään merkityksellisinä ja huomionarvoisina. Päätösluvussa pohdimme opettajan ammatillisen tiedon merkitystä oppimateriaalien käytössä.

4.1 Oppilaan selityspyyntö selitettävän osoittajana

Tyypillinen valmiiseen oppimateriaaliin liittyvä tekstitapahtuma, johon koko luokka osallistuu, on oppi- tai tehtäväkirjan tehtävien tekeminen ja tarkistaminen opettajan johdolla. Ensimmäisessä esimerkkikatkelmassamme selityksen tarve nousee oppilaan esittämästä, tehtäväkirjan tehtävään liittyvästä kysymyksestä, johon opettaja vastaa tukeutuen oppikirjaan. Opettajan näkökulmasta selittämisen tarve tulee selkeimmin näkyviin tilanteissa, joissa oppilaat eksplisiittisesti ilmaisevat epä-tietoisuuttaan tai pyytävät selitystä. Luokkahuonevuoroaikatuksessa oppilaiden omaaloitteiset kysymykset ovat kuitenkin tutkivasti verrattain harvinaisia (Waring, 2011).

Tarkasteltavan oppitunnin alussa opettaja kehottaa oppilaita ottamaan tehtäväkirjat esille heti tunnin alussa vedoten siihen, että niiden täyttämässä on jääty jälkeen. Kun opettaja on kertonut tehtävisivut, oppilaat huomauttavat, että osa luokasta on jo tehnyt

niillä olevat tehtävät. Opettaja joutuu siis äkillisesti muuttamaan suunnitelmaansa. Selailtuaan hetken kirjaansa opettaja kehottaa oppilaita siirtymään seuraavalle aukeamalle ja lukee ääneen ensimmäisen tehtävänannon. Se kehottaa oppilaita kirjoittamaan piirretystä kuvasta minä-kertojaa käyttäen. Juuri ennen esimerkkikatkelman alkua opettaja on kehoittanut oppilaita aloittamaan toista tehtävää, jonka mukaan minä-kerronnalla kirjoitettu teksti pitää muuttaa hän-kerronnaksi. Tuolloin yksi oppilaista kysyy käsitteestä hän-kertoja – sitä ei ole aiemmin yhteisesti opiskeltu opettajan johdolla. Selitettäväksi osoitettu käsite on ollut oppilaiden näkyvillä koko tunnin ajan, mutta opettajan kehoitus tekee siitä relevantin jaetun huomion kohteen.

Esimerkeissä käytetyt litterointimerkit löytyvät liitteestä; lainausmerkeillä osoitetaan ääneen luetut kohdat ja keskeisten osallistujien relevantit katseen suunnat on merkitty kunkin vuoron alapuolelle. Lyhenne ope viittaa opettajaan.

Esim. 1. Hän-kertoja (P20: 500–523)

1. Anni: x nii mikä se k- hänkertoja nyt on sitte.

Anni: x ope

Ope: x luokka

2. (0.9)

3. ope: x mitä?

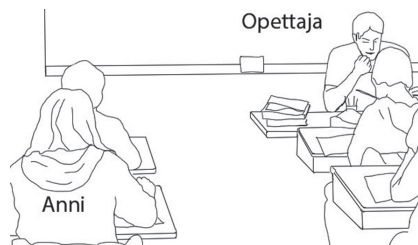
ope: x Anni

Anni: x ope

4. Anni: hänkertoja.

Anni: ope

Ope: Anni



5. (1.0)

6. ope: hänkertoja x esimerkiksi, (1.0) [(että:), [kuva 1]

ope: Anni ----- x kirja

Anni: ope

7. opp?:

[(hänkertoja)

8. (2.0)

9. ope: "Juuli x vilkuili ympärilleen."

ope ----- x Anni

Anni: ope

10. (0.8) [kuvat 2 ja 3]



11. Joakim: kuka mitä?

12. (2.0)

13. opp?: kuka: mitä?

14. (1.2) x (0.5)

Anni: ope x kirja

ope: Anni



15. ope: x jos on minäkertoja sanoo että "minä vilkuilin ympärilleen:n?" jos minä

ope: Anni

Anni: x ope

16. olisin Juuli? (0.2) ni mä (.) sanon että "minä vilkuilen ympärilleni?"

17. (1.1)

18. ope: ni sitte hänkertoja kertoo että "Juuli vilkuili ympärilleen" tai että

19. "hän vilkuili ympärilleen." x

Anni ope ----- x kirja

Opettajan kehoitettua oppilaita siirtymään seuraavaan tehtävään Anni esittää opettajalle hän-kertojan merkitystä tiedustelevan kysymyksen (r. 1). Opettajan avoimen korjausaloitteen jälkeen (r. 3) Anni katsoo edelleen opettajaa ja toistaa selitettävän käsitteen (r. 4). Toistettuaan käsitteen (r. 5) opettaja kääntää katseensa pöydällään avoimena olevaan opettajanoppaaseen (r. 6). Siinä on kuva oppikirjan sivusta, jolla on kertojan käsitettä ja eri-

laisia kertojia käsittelevä tietolaatikko (kuva 4). Tietolaatikossa minä- ja hän-kertojaa kuvataan muutaman virkkeen mittaisessa opetustekstissä ja lisäksi niitä havainnollistetaan lyhyellä katkelmalla edellisellä aukeamalla olevasta fiktiivisestä tekstistä, joka liittyy samaan kertojaa käsittelevään kokonaisuuteen. Oppilailla on oman oppikirjansa kautta pääsy samaan informaatioon, jota opettaja käyttää resurssina selityksen tuottamiseen.

Kertoja

Kertojalla tarkoitetaan ääntä tai hahmoa, joka kertoo tekstin henkilöistä ja tapahtumista.

Minäkertoja on mukana tekstin tapahtumissa ja esittää asiat omalta kannaltaan. Minäkertoja kertoo henkilöistä ja tapahtumista yksikön ensimmäisessä persoonassa.

Minä vilkuilin ympärilleni. Joka puolella oli tyhjiä pöytiä, mutta jostain syystä tyttö tuli istumaan minun pöytäni.

Hänkertoja kertoo henkilöistä ja tapahtumista yksikön kolmannessa persoonassa.

Juuli vilkuili ympärilleen. Joka puolella oli tyhjiä pöytiä, mutta jostain syystä tyttö tuli istumaan Juulin pöytään.

Kaikkitietävä kertoja tietää asiat ratkaisevasti paremmin kuin ne henkilöt, joita hän kuvaa.

Selitävän vuoron alku, jonka opettaja tuottaa oppikirjaan katsoen (r. 6), ennakoii selityksen rakentamista tukeutumalla oppikirjan esimerkkiin. Opettaja alkaakin lukea ääneen tietolaatikosta hän-kertojaa havainnollistavan esimerkkikatkelman ensimmäistä virkettä (r. 9). Luettuaan sen ensimmäisen sanan ”Juuli”, opettaja nostaa katseensa Anniin ja jatkaa lauseen loppuun (r. 9). Anni jää katsomaan opettajaa osoittaen, että ei käsittele vastausta riittävänä (r. 10). Muiden oppilaiden kysymysten (r. 11 ja 13) jälkeen Anni laskee katseensa hetkeksi kirjaan (r. 14) mutta suuntaa sen jälleen opettajaan tämän jatkaessa oppikirjan esimerkkilauseisiin tukeutuvaa selitystään (r. 15). Selityksen jatkoon opettaja rakentaa siten, että se mallintaa minä-kerronnan muuttamista hän-kerronnaksi eli käytännettä, jota tehtävän tekeminen edellyttää. Ensin hän tuottaa jos-alkuisen ehtolauseen, joka havainnollistaa minä-kerrontaa (r. 15) mutta keskeyttää sen täs-

mentääkseen minä-kertojan henkilöllisyyden (r. 15–16). Sitten hän toistaa esimerkkilauseen (r. 16). Anni katsoo koko ajan opettajaa (r. 17), joka jatkaakin niin (sitten)-alkuisella vuorolla (r. 18–19), joka on tunnistettavissa edeltävän ehtolauseen (r. 15) jatkoksi. Luettuaan ääneen oppikirjan hän-kerrontaa kuvaavan esimerkkilauseen (r. 18) opettaja toistaa sen vaihtaen erisnimen ”Juuli” paikalle pronominin ”hän”. Opettajan päästyä vuoronsa loppuun Anni laskee katseensa pulpetillaan olevaan tehtäväkirjaan ja jatkaa työskentelyä osoittaen näin selityssekvenssin päättyneeksi (r. 21) (vrt. Mikkola & Lehtinen, 2014).

Vastatessaan Annin esittämään kysymyksen opettaja tukeutuu valmiiseen oppimateriaaliin tiedonlähteenä, ja hänen selitysvuoronsa rakentuvat pitkälti oppikirjassa olevan tietolaatikon lukemisesta ääneen. Sama tieto olisi saatavilla myös oppilaiden omassa kirjassa, mutta opettaja ei ohjaa heitä hakemaan tie-

Kuva 4. Helin, 2009.

toa vaan välittää sen sopivaksi katsomaltaan osin oppilaille. Orientoitumalla havaittavasti oppikirjaan vastausvuoroa rakentaessaan hän mallintaa – tai tulee mallintaneeksi - oppilailleen tiedon hakemista osoittaen, että tietoa haetaan oppikirjasta. Esimerkiksi Mikk (2000) huomauttaakin, että valmis oppimateriaali voi olla tiedonlähde oppilaiden lisäksi myös opettajalle.

Esimerkkimme opettaja ei kuitenkaan käytä tietolaatikossa olevaa opetustekstiä tiedon muokkaamisen resurssina vaan rakentaa selittävän vuoronsa lukemalla ääneen minä- ja hän-kertojaa havainnollistavat katkelmat. Selityksellään hän nostaa jaetun huomion kohteeksi persoonapronominit ja -päätteet eli tekstin pintarakenteen. Myöhemmin oppitunnin aikana käy kuitenkin ilmi, että opettajan tarjoaman strategian käyttäminen tuottaa ongelmia sekä opettajalle että oppilaille. Raportoidessaan muiden osallistujien toimintaa minä-kertoja nimittäin käyttää kolmatta persoonaa, samoin kuin hän-kertoja voi raportoida muiden ajattelua tai puhetta ensimmäistä persoonaa käyttäen, joten persoonapronominit ja -päätteet eivät yksin riitä kerronnan näkökulman tunnistamis- ja rakentamiskeinoiksi

Esimerkkimme osoittaa, että vaikka valmis oppimateriaali ohjaa opettajaa tietynlaisten oppituntien rakentamiseen, voivat oppimateriaaliin tukeutuvat ratkaisut myös heikentää oppilaiden oppimismahdollisuuksia (vrt. Ben-Peretz, 1990). Esimerkin opettaja käsittelee tehtäväkirjan täyttämistä pikemminkin itsetarkoituksellisena toimintana, jossa on edettävä tietyn aikataulun mukaan, sen sijaan,

että hän käyttäisi tehtäviä välineenä sisältöjen opiskeluun. Oppimateriaalitekstien analyysit eivät siis yksin riitä, jos halutaan tutkia sitä, millaisiksi tekstien ympärille rakentuvat oppimistilanteet muotoutuvat, vaan huomio tulisi kiinnittää vuoro vuorolta rakentuvaan vuorovaikutukseen.

4.2 Oppilaan odotuksenvastainen vastaus selitettävän osoittajana

Oppi- ja tehtäväkirjan tehtävänannot ohjaavat helposti vuorovaikutuksen etenemistä luokassa, ja opettaja voi pysyttellä tiukasti niiden tarjoamassa kehyksessä (Pitkänen-Huhta, 2003). Aineistomme opettajat käyttävät tehtävien tarkistamista sekä arviointi- että opetustilanteena. Tilanteet, joissa oppi- ja tehtäväkirjojen vastauksia tarkistetaan yhdessä, tarjoavat opettajalle mahdollisuuden arvioida, miten hyvin opiskeltava asia on omaksuttu ja mitkä seikat kaipaavat vielä selventämistä (vrt. Heritage & Heritage, 2013). Ongelmallista vastausta seuraavassa vuorossaan opettaja usein joko selittää itse tai pyytää oppilaita selittämään ongelmalliseksi arvioimaansa seikkaa. Seuraavassa esimerkkikatkelmassamme opettaja nostaa selitettäväksi oppilaan odotuksenvastaisen vaikkakin sinänsä oikean vastauksen ja ohjaa siten oppilaita tarkastelemaan opiskeltavan sisällön kannalta relevanttia ilmiötä, joka ei tehtävänannossa nouse esiin.

Esimerkissä 2 tarkastetaan kotitehtävää, jossa on pitänyt täydentää virkkeet lisäämällä niihin perusmuodossa annetut nominit oikeassa muodossa ja nimetä käytetty sijamuoto (kuva 5). Tehtävänannon muotoilu ”oikeassa

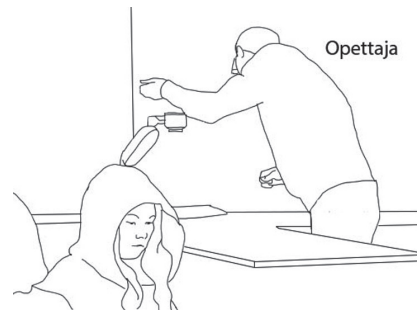
- 3** Lisää virkkeeseen annetut nominit oikeassa muodossa. Kirjoita virkkeet. Nimeä käyttämäsi sijamuoto.
- Melek haluaisi ★ ★ . (uusi, harrastus)
 - Hän kirjoitti ★ ★ . (hieno, päiväkirja)
 - Mert pelaa ★ ★ . (haastava, peli)
 - ★ on harjoitukset huomenna. (minä)

muodossa” on helposti ymmärrettävissä siten, että kuhunkin kohtaan on vain yksi oikea vastaus, vaikka kieliopillisesti korrektiin virkkeeseen voi päätyä useammilla tavoilla. Kotitehtävien tehtävänannot on heijastettu dataprojektorilla valkokankaalle ja oppikirja on siis opettajan pöydällä avoinna. Aukeaman toisella sivulla on taulukko, jossa neljää esimerkkinsanaa on taivutettu yksikössä ja monikossa kaikissa sijamuodoissa. Opettaja

käsittelee tehtävää kahtena osasuorituksena, jotka käydään läpi erikseen. Ensin opettaja on pyytänyt oppilaita lukemaan ääneen täydentämänsä lauseet. Katkelma alkaa tehtävän tarkistuksen toisesta osasta, sijamuotojen nimeämisestä. Partitiivimuotoista ”hienoa päiväkirjaa”, jonka opettaja osoittaa nimettäväksi (r. 2), on ehdotettu täydennykseksi tehtävän tarkistuksen ensimmäisessä osassa, ja opettaja on hyväksynyt vastauksen.

Esim. 2. Hieno päiväkirja (P4: 336–367)

1. ope: sitten (0.4) ”hän kirjoitti”x=ja mitä hän kirjotti, (0.6) x mikäs ois se (.)
kangas _____ x luokka _____ x kangas _____
2. <hienoa päiväkirjaa,> (0.4) ni mikäs se vois x olla
ope työpöytä, kävelee kohti työpöytää _____ x kirja _____
3. joo-o? [kuva 6] —————>
ope kirja _____
4. Anna: ni mul olik hienon päiväkirjaan
ope kirja _____
5. ope: mikä, ((Anna nostaa käden))
ope kirja _____
6. Saara: (°partitiivi°)
ope kirja _____
7. oppl: (↑nii)
ope kirja _____
8. ope: öö:::
ope kirja _____
9. (Elisa):(ni) mul oli hän kirjotti hienosta päiväkir[jasta]
ope kirja _____
10. ope: _____ [(mikä)] hienon _____
ope _____
11. päiväkirjan=se on (parti-) (0.6) het[kinen]
ope _____
12. Elisa: _____ [mul oli] hän kirjoitti hienosta _____
ope: - _____
13. päiväkirjas[ta]
ope: _____
14. ope: _____ [hie]noa päiväkirjaa x <kyllä>
ope _____ -----x valkokangas



15. Anna: Kalle
ope: _____---
16. ope: x joo-o? ((viittaa kädellään kohti Annaa))
ope x Anna
17. Anna: x mul oli että hän kirjoitti x hienon päiväkirjan
ope x valkokangas x Anna -----
18. ope: x <hienon päiväkirjan>
ope x kirja
19. opp2: ja mulla
ope _____
20. ope: ni silloin se on genetiivi? (.) x eks nii?
ope -----x kangas _
21. opp2: (mul on) (--)
22. opp3: mä laitoin et [(- -)]
23. ope: [mut silloin] mitä sille päiväkirjalle on
24. silloin tehty jos se on <hienon päiväkirjan>
25. opp4: se on yhen päivän (-)
26. ope: ni mitä sille päiväkirjalle on tehty sit siihen mennessä ((osoittaa
27. Elisaa))
28. Elisa: öö se on (niinku) (--)
29. ope: joo ja sitte? ((osoittaa nopeasti Marjaa))
30. Marja: se on niinku kirjoitettu) et se on niinku loppu
31. ope: se on niinku valmis sit sen voi laittaa pöytälaatikkoo (.) joo?
32. ope: ((osoittaa Elisaa, astuu lähemmäs pöytää))
33. Elisa: no (.) mä olin laittanu siihen että hän kirjotti hienosta päiväkirjasta
34. ope: <hienosta päiväkirjasta> niinku toisen j- (.) hän kirjotti jutun joka
35. kerto jostain päiväkirjasta esimerkiks [(aihe)]
36. opp5: [joo se]
37. (kerrottii sen päivä[kirjasta])
38. ope: [(ja) mitäs] se on silloin jos se on <hienosta> (.) ((ottaa
39. kirjan käteensä)) x <päiväkirjasta> (.) keksiiks joku mikä se
ope x kirja _____
40. vois olla [kuva 7] →
ope _____
41. (2.0) x (0.4)
ope x luokka
42. ope: se ois ollu (0.6) semmonen ku elatiivi eiks nii (.) x mut näit ei tarvii
ope _____ x kirja _____
43. vielä osata ihan nii tarkkaa (0.4) kääntäkää esille sivu seitkytkuus



Katkelman alussa opettaja toistaa aiemman vastauksen ”hienoa päiväkirjaa” ja pyytää oppilaita nimeämään sijamuodon (r. 1–2). Kysymystä esittäessään opettaja siirtyy valkokankaan luota pöytänsä taakse, kohdistaa katseensa pöydällä olevaan kirjaan, jonka sivu on heijastettu valkokankaalle, ja antaa vuoron Saaralle, joka viittaa. Saaran sijaan vuoron kuitenkin ottaa oma-aloitteisesti luokan toisella puolella istuva Anna, joka kertoo, missä muodossa olevilla nomineilla on itse täydentänyt lauseen (r. 4). Opettaja ei nosta katsettaan oppikirjasta vaan tuottaa avoimen korjausaloitteen (r. 5). Anna ei kuitenkaan toista ehdotustaan vaan alkaa viitata (r. 5).

Opettajan korjausaloitetta seuraa Saaran hiljaa tuottama vastaus alkuperäiseen kysymykseen (r. 6), mutta opettaja ohittaa sen samoin kuin Elisan kahdesti esittämän täydennysehdotuksen (r. 9 ja r. 12–13). Oppilaiden huudellessa vastauksia opettaja sekoittaa sijamuotojen nimet (r. 10–11) ja jättää viimein alun perin käsitellyn sijamuodon nimeämättä. Lopulta opettaja toistaa partitiivimuotoisen vastauksen, nostaa katseensa kirjasta (r. 14) ja antaa puheenvuoron Annalle (r. 16), joka toistaa ehdottamansa genetiivimuotoisen täydennyksen ”hienon päiväkirjan” (r. 17). Opettaja toistaa sen painokkaasti kääntyen samalla katsomaan kirjaa (r. 18) ja nimeää muodon genetiiviksi (r. 20). Opettajan seuraavan vuoron aloittava ”mut” (r. 23) ilmaisee kuitenkin opettajan käsittelevän vastausta odotuksenvastaisena, ja sitä seuraava hakukysymys paikantaa ongelman genetiivimuotoon lauseen merkityksen rakentajana.

Alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin on lähes aina rakennettu kehyskerptomus, johon kielentuntemukseen liittyvät tehtävätkin usein sisällöllisesti liittyvät. Esimerkiksi sanaluokkien, sijamuotojen ja lauseenjäsenten harjoittelussa käytetyt virkkeet muodostavat tyypillisesti lyhyen, juonellisen tekstin, vaikka ne onkin jäsennetty erillisiksi,

numeroiduiksi kohdiksi. Sisällöltään tämän tehtävän täydennettävät virkkeet liittyvät saman aukeaman toisella sivulla olevaan tekstiin, jonka otsikkona on ”Melekin päiväkirja”, vaikka tätä yhteyttä ei tehtävässä nosteta esiin. Teksti on lyhyt katkelma, eikä se anna perusteita päätellä päiväkirjan olevan valmis, kuten genetiivimuotoinen totaaliobjekti ”hienon päiväkirjan” antaisi ymmärtää. Ylipäättään päiväkirjan ei yleensä sanota olevan valmis samalla tavoin kuin vaikkapa romaanin, ja genetiivimuotoinen täydennys kuulostaa siten vieraalta intuitiivisestikin.

Opettaja rakentaa vuoronsa oppilaille suunnatuksi hakukysymykseksi, jossa pyydetään selittämään genetiivimuodon ilmaisevaa merkitystä (r. 23–24). Hän ohittaa oppilaan oma-aloitteisesti tuottaman vastauksen (r. 25) ja toistaa kysymyksen korvaten aikaan viittaavan ilmauksen ”sit silloin” täsmällisemmin menneeseen aikaan viittaavalla ”siihen menness” (r. 26). Elisa viittaa ja vastaa (r. 28). Opettaja käsittelee vastausta oikeansuuntaisena mutta riittämättömänä ja antaa vuoron Marjalle (r. 29), jonka vastauksen (r. 30) hän hyväksyy korjaten ja täydentäen sitä (r. 31). Opettajan vuoron aikana Elisa viittaa uudelleen ja toistaa jo aiemmin oma-aloitteisesti (r. 9, r. 12–13) tuottamansa vastauksen ”hienosta päiväkirjasta” (r. 33). Nyt opettaja ratifoi Elisan ehdotuksen ja ryhtyy itse selittämään sitä (r. 34–35). Lopuksi hän kysyy oppilailta, mikä sijamuoto Elisan ehdottama täydennys olisi (r. 38–40). Kukaan oppilaista ei viittaa ja odoteltuaan hetken (r. 43) opettaja nimeää sijamuodon oppikirjaan tukeutuen (r. 42–43).

Tässä esimerkissä opettaja tukeutuu sijamuotoja nimitessään oppikirjaan: hän kääntää katseensa sijamuototaulukkoon aina nimeämisen yhteydessä. Tällä tavoin hän tulee mallintaneeksi oppilaille sen, mikä on sellaista tietoa, joka voidaan tarkistaa tai vaatii tarkistamista kirjallisesta lähteestä. Oppilail-

le rakentuu näin tietynlainen tiedonkäsitys, jossa oppikirjalla – ja oppimäärillä – on paikkansa (ks. r. 43).

Tässä samoin kuin ensimmäisessä esimerkissämme tehdään oppimateriaaleissa varsin tavallisia tehtäviä, joihin oppilaat voivat tuottaa erilaisia vastauksia. Tarkistamisen kannalta ne voivat olla opettajalle haasteellisia, sillä opettajanoppaan malliratkaisut eivät kata kaikkia mahdollisia vastauksia, ja opettaja joutuu vastauksia arvioidessaan toimimaan pitkälti oman sisältötietonsa tai – kuten aineistomme opettaja – esimerkiksi opettajanoppaan tai oppikirjan varassa. Se, että tehtävän lauseet on mahdollista täydentää eri tavoin, tarjoaa mahdollisuuden merkityseroja koskevalle keskustelulle, vaikka tehtävänanto ei siihen eksplisiittisesti ohjaakaan. Havaitakseen mahdollisuuden olemassaolon ja hyödyntääkseen sitä opettajan on kuitenkin hallittava sekä opetettava sisältö että sen opettamiseen ja oppimiseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet.

Tässä episodissa sijamuotojen merkitystä käsittelevän keskustelun avaamiseen ja ylläpitämiseen on voinut vaikuttaa se, että välittömästi edellä tarkistetussa tehtävässä oppilaiden on pitänyt selittää sijamuotojen merkityseroja, ja niiden tutkimisen ja pohittamisen tärkeyttä korostaa myös kirjasarjan opettajanopas. Oppimateriaali siis tuo esiin merkityserojen käsittelyn tavoitteena ja antaa esimerkkejä siitä, miten se voi tapahtua. Oppimateriaali ei kuitenkaan tarjoa opettajalle valmista käsikirjoitusta, vaan hänen on kyettävä tarttumaan tilanteisiin, joissa tutkimiselle ja pohdinnalle on luontevia paikkoja. Esimerkkikatkelmassamme näitä tilanteita syntyy, kun oppilaat tuovat tehtävien tarkistuksen aikana oma-aloitteisesti esiin erilaisia vastausvaihtoehtoja hakien opettajalta varmistusta tai apua niiden nimeämiseen. Opettaja poimii oppilaiden aloitteet käsiteltäviksi relevantteina keskustelunavauksina ja

rakentaa oppilaille mahdollisuuksia osallistua selityksen rakentamiseen dialogissa.

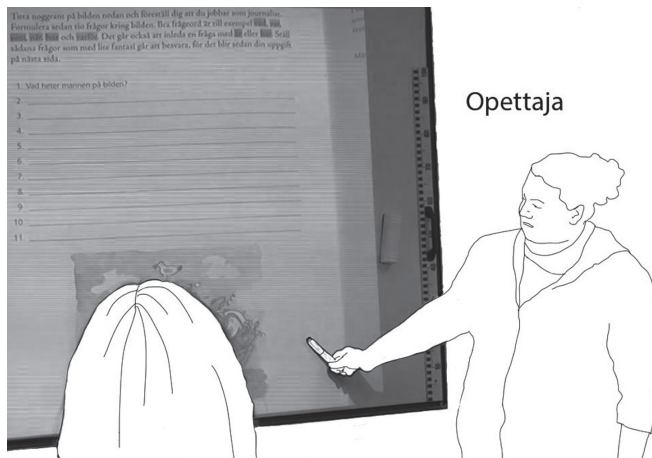
4.3 Opettaja ennakoi selitettävää tehtävänannossa

Oppiaine on oppikirjoissa usein jaoteltu kappaleisiin, jotka on tarkoitettu käsiteltäviksi yhden oppitunnin aikana ja joihin liittyy opiskeltavaa asiaa harjoitettavia tehtäviä. Tehtävien tekeminen kuuluu niin itsestään selvänä osana oppituntien agendaan, että niihin siirrytään useimmiten suoraan opiskeltavan asian yhteisen käsittelyn ja lyhyen ohjeidenantosekvenssin jälkeen. Tyypillisesti tehtäviin siirtymistä edeltävä toiminta tarjoaa oppilaille kontekstin, josta käsin tehtävä näyttäytyy relevanttina ja sen tarkoitus on ymmärrettävissä, ja tehtävien tarkoitus ja tavoitteet tulevat harvoin eksplikoituiksi. Kolmannessa esimerkkikatkelmassa käsiteltävä tehtävä on peräisin vihkosesta, joka sisältää kirjoitusharjoituksia, eikä sen tekemistä edellä opiskeltavan asian yhteinen käsittely vaan oppilaiden kirjoitelmien palauttaminen. Tehtävä ei näin saa merkitystään osana meneillään olevaa toimintaa, vaan opettaja rakentaa sille kontekstin tuottamalla selittävän vuoron tehtävänantojakson alussa.

Oppilaiden ottaessa opettajan pyynnöstä esiin äidinkielen vihkonsa opettaja heijastaa dataprojektorilla valkokankaalle sivun, jolla on suuri värikuva ja sen yläpuolella tehtävänanto, jossa lukijaa kehoitetaan kuvittelemaan olevansa toimittaja ja keksimään kymmenen kuvaan liittyvää kysymystä (ks. kuva 8). Tehtävänannossa luetellaan kysymyssanoja, joilla kysymyksen voi aloittaa, ja kehoitetaan lisäksi keksimään kysymyksiä, joihin oppilas voi itse seuraavassa tehtävässä vastata.

Esim. 3. Mannen i båten (P18:169–175)

1. lärare: †?sådär (2.0) .hh det här är en sån där (.) övning som vi ska gö x för att,
luokka -----x kangas -----x luokka
2. (1.0) ni ska ha den som grund nä ni fortsätter me (.) att renskriva era
3. friskrivningar? (.) x imorgon? (.) .hhhhhhh för, (1.6) x ibland om man
luokka -----x valkokangas -----x luokka
4. som str- (.) lämnar (.) stoppar i en text (1.0) så kan x de va bra ti jobb me
----- x valkokangas
5. att (.) som .hh x ställ frågor själv för att få de ti (1.0) löp vidare? x .hh .mts
-----x luokka -----x kangas
6. å här har ni nu en (1.0) .hh underbart vacker bild? (1.0) [kuva 8. Lillas, 2008.]
på en (.)



7. man (.) i en båt? (2.0) x hoppas int att ni packar båten sådä? .hhh .hhhhh
-----x luokka -----x kangas
8. å så ska vi kom tisammans på (0.4) tie frågor det här är en åt oss färdigt
9. här. (.)"va heter mannen på bilden?" (0.8) x .hh va ni tänk (0.6) vettiga
-----x luokka -----
10. x frågor. (1.0) kan (.) börja me (0.6) "vad? var? vem? när? hur å varför".
x kangas
11. (1.0) x du kan också; (1.0) fråga e:? x (3.0) bilen x en racerbil †till
-----x luokka x kangas-----x luokka -----x kangas
12. exempel eller x (0.4) nå lik°nande°.
-----x luokka

Katkelman alussa opettaja käynnistää yhteisen toiminnan, jota on edeltänyt tarvikkeiden etsiminen ja ottaminen esiin. Hän kääntyy katsomaan kuvaa ja tuottaa tehtävän tarkoitukseen liittyvän selityksen (r. 1–5). Hän määrittää tehtävän harjoittaman taidon, kysymysten keksimisen, apuvälineeksi, jota oppilaat voivat hyödyntää jo seuraavana aamuna kirjoittaessaan ainettaan ja ylipäätään tilanteissa, joissa heillä on vaikeuksia päästä eteenpäin kirjoittamisessa (r. 2–5). Tämän jälkeen opettaja esittelee kuvan oppilaille arvioiden ensin sitä esteettisenä artefaktina (r. 6–7) ja kommentoiden sitten sen esittämää tilannetta humoristisesti oppilaille (r. 7). Seuraavaksi opettaja kertoo oppilaille toimintaohjeet (r.8) ja siirtyy raportoimaan oppikirjan tehtävänantoa lukien ääneen esimerkkikysymyksen (r. 9) ja apusanat kysymysten muotoiluun (r. 10). Sitten hän ryhtyy kyselemään oppilailta ehdotuksia kuvaan liittyvistä kysymyksistä.

Tässä episodissa tehtävien tekemistä edeltävät tapahtumat eivät tarjoa kontekstia, josta käsin tehtävän tarkoitus olisi pääteltävissä eikä tehtävä, jonka tekeminen ei selkeästi harjoita oppiainespesifejä taitoja, anna oppilaille resursseja päätellä, mistä on kyse. Opettajan selitysvuoron tekee relevantiksi oletus siitä, että tehtävä ei välttämättä näyttäyty oppilaille mielekkäänä. Selittävän vuoronsa kautta opettaja motivoi tehtävään kiinnittämällä sen relevanttiin kontekstiin, joka ei juonnu yksinomaan tehtävän edellyttämästä verrattain yksinkertaisesta toiminnasta käsin, ja auttaa siten oppilaita orientoitumaan tehtävään.

Tehtävä, jonka parissa esimerkissä työskennellään, on peräisin oppilaille suunnatusta kirjoitusharjoituksista sisältävä kirjasesta. Sen erityyppiset tehtävät eivät muodosta yhtenäistä, jäsenneltyä kokonaisuutta. Siihen ei myöskään liity opettajanopasta tai muuta lähdemateriaalia, joka tarjoaisi opettajalle lisätietoa tehtävien tavoitteista tai soveltamis-

tavoista, vaan opettajan on tehtävänantojen ja oman tietonsa varassa pääteltävä, millaisia taitoja tehtävässä on tarkoitus harjoitella ja millä tavoin ja missä tilanteessa sen teettäminen on tarkoituksenmukaista. Esimerkkimme opettaja kehystää tehtävän relevantiksi kytkeväällä sen oppilaiden näkökulmasta ajankohtaiseen ja myös yleisemmin hyödylliseen taitoon. Selittävä vuoro ilmentää opettajan sisältötietoon perustuvaa tietoa kirjoitusprosessin rakentumisesta sekä pedagogiseen sisältötietoon nojautuvaa ymmärrystä siihen tyypillisesti liittyvistä ongelmista, joita oppilaat kohtaavat. Lisäksi se tuo esiin pedagogista ymmärrystä siitä, että tehtävän tarkoituksen ymmärtäminen auttaa orientoitumaan sen tekemiseen ja kokemaan se mielekkääksi.

4.4 Opettaja nostaa selitettäväksi olennaisena pitämänsä oppisisällön

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen yhden oppitunnin aikana käsiteltäviksi tarkoitettut kappaleet muodostavat tyypillisesti pidempiä, usein johonkin aihealueeseen liittyviä kokonaisuuksia. Oppikirjan aukeamalla voi opetustekstin ohella olla piirrettyjä kuvia tai valokuvia niihin liittyvine kuvateksteineen sekä tietolaatikoita, taulukoita ja tehtäviä (Karvonen, 1995). Teksteissä voidaan käyttää esimerkiksi lihavoitinta, kursivoitinta, alleviivausta tai erivärisiä kirjasimia korostamaan käsitteitä, määritelmiä tai muita asioita, joihin lukijan halutaan kiinnittävän huomiota. Tekstin asetteluun, muotoiluun tai kirjasinvalintoihin liittyviä ratkaisuja ei kuitenkaan oppikirjassa eksplikoita, vaan niiden huomioiminen ja selittäminen jätetään tekstin lukemistilanteessa käsiteltäväksi asiaksi. Esimerkkikatkelmassamme opettaja nostaa selitettäväksi tekstin graafisen muotoilun, joka on rakennettu kiinnittämään lukijan huomio opiskeltavan asian kannalta relevanttiin seikkaan, sijapäätteisiin.

Viimeisessä esimerkkitähtimessämme käsitellään opettajan johdolla opiskeltavaa asiaa, nominien taipumista sijamuodoissa. Opettaja on heijastanut dataprojektorilla valkokankaalle oppilaiden kirjasta sivun, jolla olevassa tietolaatikossa kerrotaan, millaisia asioita käsiteltävät sijamuodot – nominatiivi, genetiivi, partitiivi, essiivi ja translatiivi – ilmaisevat, ja annetaan esimerkkilause jokaisesta. Esimerkkilauseissa havainnollistettavan sijamuodon

sijapäätteessä on käytetty punaista kirjainta (kuva 9). Edellisellä aukeamalla olevassa sijamuototaulukossa on mainittu, että sijamuodon tunnistaa taivutetun sanan lopussa olevasta sijapäätteestä, ja taulukossa kunkin sanan sijapäätte on samalla tavoin merkitty punaisella kirjaimella. Nyt esillä olevalla sivulla päätteitä ei kuitenkaan mainita eikä punaisen kirjaimen käyttöä selitetä.

Genetiivi voi ilmaista

omistajaa:

Larppaus on tyttöjen ja poikien harrastus.

tekemisen kohdetta:

Lauloin laulun.

osaa jostakin:

Paavo söi palan kakusta.

aikaa:

Pelasin tunnin tietokonepeliä.

kuulumista johonkin:

Hän on kerhon uusi jäsen.

Kuva 9. Helin, 2009.

Esim. 4. Punaiset päätteet (P4: 398–411)



1. ope: osaaks joku sanoa, (.) miksi tääl on punasella nää kohat [kuva 10]
ope _____
2. (2.0)
ope x luokka
3. ope: osaako x joku sanoa miks tääl on x punasella laitettu nämä
ope luokka x kangas x luokka _____
4. (4.5) ((opettaja kävelee pöytänsä luo, muutama oppilas nostaa kätensä))
5. ope: osaa (.) ja nyt kuuntele tarkasti koska voi olla (.) että mä kysyn tän
ope luokka _____
6. kahteen kertaan tän jälkee (0.4) miks x nää on punasella laitettu [tän]ne
ope _____x kirja
7. opp: [okeih]
8. ope: ((osoittaa viivaimella kirjan sivua dataprojektorilla)) nää
ope _____

9. (2.0) x (1.0)
ope kangas---x luokka
10. ope: ja tähän vastaa >ystävällisesti< henkilö nimeltään:: (0.6) Uuno.
11. Uuno: no x ne on niinku jotenki (ne) (.) tunnus tai semmone
ope: ---x kangas_____
12. ope: nii x genetiivin tunnus x on än. (.) hyvä x (.) ja nyt tulee kysymys (.) joka
ope ----x luokka_____ ---x kangas -----x luokka_____
13. tulee pommina? (0.4) mikä on (.) genetiivin ↑tunnus,
14. opp: °än°
15. (4.0)
16. ope: Anni.
17. Anni: än
18. ope: mikä on genetiivin ↑tunnus (.) Aapo
19. Aapo: än
20. ope: <mikä on> genetiivin tunnus
21. opp: ä[n]
22. ope: [Vil]ma
23. Vilma: °än°
24. ope: än x (.) entäs ku täällä lukee että (2.5) "en"
ope -- -x kangas_____
25. (1.0) ni x (1.0) m- (1.5) x ni (0.6) x m- miten nii se on än se genetiivi=ku
ope ----- x luokka x kangas x luokka_____
26. tääl lukee "en" (.) miks tääl on tää eeki v- laitettu.
ope _____
27. opp: se (o-) (.) tekee monikon
28. ope: nii x monikos sinne x t- saattaa tulla jotai vokaaleita (.) kaveriks
ope ----x kangas ----- x luokka
29. (1.0) hyvä, (0.6) sitten (.) <partitiivi>

Katkelman alussa opettaja osoittaa valkokankaalle heijastettuja esimerkkilauseita ja kysyy, osaako joku oppilaista kertoa, miksi "nääh kohdat" eli genetiivin päätteet on merkitty punaisella (r. 1). Muutama oppilas viittaa. Opettaja vilkaisee luokkaa, kääntyy uudelleen valkokankaaseen päin ja toistaa osoittavan eleen ja kysymyksen (r. 3). Hieman

useampi oppilas viittaa nyt. Opettaja kävelee pöytänsä viereen, kääntyy jälleen katsomaan oppilaisiin ja kehottaa heitä kuuntelemaan tarkasti (r. 5–6). Sitten hän toistaa kysymyksensä vielä kolmannen kerran osoittaen dokumenttikameralla näkyvää tekstiä (r. 6 ja 8). Odotettuaan jonkin aikaa opettaja antaa vastausvuoron Uunolle (r. 10), joka hieman

epäroiden tunnistaa punaisella kirjasimella painetun päätteen olevan sen ”tunnus tai semmone” (r. 11). Opettaja vahvistaa Uunon vastauksen oikeaksi käyttäen Uunon käsitettä ”tunnus” (r. 12; toistuu myös r. 13, r. 18 ja r. 20) suomen kielen morfologisen kuvauksen kannalta eksaktimman, oppikirjassakin käytetyn ”päätteen” sijaan.

Positiivisen evaluaation ”hyvä” jälkeen opettaja pohjustaa seuraavaa kysymystä ilmoittamalla sen tulevan ”pommina” (r. 12–13). Tässä luokassa ”pommi” tarkoittaa kysymystä, jonka vastaajaksi opettaja voi nimetä kenet tahansa oppilaista. Ennakkovaroitus ilmaisee oppilaille, että vuoron jatko on syytä kuunnella tarkoin ja että opettaja olettaa kenen tahansa heistä pystyvän vastaamaan. Opettajan kysyy kolme kertaa juuri edellä kertomaansa asiaa (r. 13, 18 ja 20) ja saa kaikilta vastaajiksi nimeämiltään oppilailta välittömästi oikean vastauksen (r. 17, 19 ja 23). Lisäksi ainakin kaksi oppilasta antaa oma-aloitteisesti oikean vastauksen (r. 14 ja 21); ne opettaja ohittaa. Lopuksi opettaja toistaa oikean vastauksen (r. 24) ja jatkaa sitten selitystä hakevalla vuorolla. Vuoronalkuinen lausumapartikkeli ”entäs” kytkee vuoron alakohdaksi kysymyssarjaan (Raevaara, 2004). Siinä seuraa syntaktinen etiäinen, joka topikalisoii tekstin graafiseen ulkoasuun liittyvän havainnon. Samalla opettaja kääntyy jälleen valkokankaaseen päin ja osoittaa kynällään oppikirjan ensimmäisen esimerkkilauseen sanoja ”tyttöjen ja poikien” (r. 24, ks. kuva 10). Etiäistä seuraa retorinen kysymys, joka kyseenalaistaa opettajan juuri esittämän informaation genetiivin tunnuksesta (r. 25), ja sen jälkeen syytä tiedusteleva hakukysymys, joka pyytää oppilaita selittämään tämän informaation kanssa potentiaalisesti ristiriitaisen havainnon (r. 26). Jo ennen kuin opettaja on päässyt vuoronsa loppuun, hän antaa vastausvuoron kättään heilauttamalla oppilaille, joka on aloittanut viittaamisen heti, kun opettajan kysymyksen sisältö on

ollut ennakoitavissa (ks. kuva 10). Oppilas vastaa (r. 27) ja opettaja vahvistaa vastauksen oikeaksi ensin dialogipartikkelilla ”nii” ja sitten muotoilemalla selityksen sellaiseksi, että se tarjoaa ratkaisun kysymysvuorossa ilmaistuun ongelmaan (r. 28). Sitten opettaja lopettaa genetiiviä käsittelevän jakson positiivisella evaluaatiolla ”hyvä” ja siirtyy käsittelemään seuraavaa sijamuotoa (r. 29).

Esimerkissä opettaja kiinnittää oppilaiden huomion yksikkö- ja monikkomuotoisten genetiivien päätteisiin rakentamalla oppikirjan graafisesta ratkaisusta, punaisella kirjasimella erotetuista päätteistä, selitystä kaipaavan ongelman ja pyytämällä oppilailta selitystä sille. Oppikirjassa ei selitetä, että juuri päätteet on nostettu tekstistä esiin punaisella kirjasimella, eikä monikon genetiivin n-päätettä edeltäviä vokaaleita mainita lainkaan, joten opettaja toimii oman sisältötietonsa varassa oppikirjatekstin lukijana. Opettaja ei kuitenkaan nosta esiin muita monikon genetiivin päätteitä, vaikka vihjaakin, että e on vain yksi mahdollisista -n-päätteen ”kavereista”. Kiinnostavaa on, että myös oppikirjantekijät ovat jättäneet monikon genetiivin muut päätteet tarkastelun ulkopuolelle. Opettaja siis tukeutuu oppikirjassa esitettyyn yksinkertaistettuun sisältöön monikon genetiivin päätteistä. Oppilaiden kannalta ratkaisu on sikäli perusteltu, että opetus ja oppikirjan teksti ovat näin yhdenmukaiset, vaikka tällä tavoin oppilaat saavatkin hieman virheellisen kuvan suomen monikon genetiivistä. Olennaisinta tarkastellussa esimerkissä kuitenkin on, että aloittamassaan selityssekvenssissä opettaja paitsi kiinnittää oppilaiden huomion genetiivin päätteisiin ja ilmaisee heille niiden osamisen olevan olennaista myös tukee oppilaita tekstin lukijoina ja ohjaa heitä tarkastelemaan analyttisesti tekstin sisällön ohella sen graafisia elementtejä.

5 POHDINTA

Valmiiden oppimateriaalien keskeistä asemaa opetuksessa on toistuvasti arvosteltu, ja oppikirjantekijöiden ratkaisujen on pelätty syrjäyttävän opettajan ammatillisen osaamisensa varassa tekemät päätökset siitä, mitä ja miten koulussa opetetaan. Ball ja Feiman-Nemser (1989) väittävät, että yhteys valmiiden oppimateriaalien käytön ja opettajan ammatillisen pätevyyden välillä hahmotetaan joskus hyvinkin yksioikoisesti: pätevä opettaja ei tarvitse valmiita oppimateriaaleja. Kyselyiden mukaan opettajat kuitenkin kokevat oppimateriaalit tärkeiksi resursseiksi opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa, ja oppimateriaaleja ja niiden käyttämistä koskevan keskustelun pohjaksi tarvitaan empiriseen tutkimukseen perustuvaa tietoa.

Analyysimme kuroo umpeen aukkoa oppimateriaalianalyysien ja opettajien käsityksiä kartoittavien tutkimusten välillä tarkastelemalla oppimateriaalien käyttöä autenttisista luokkahuonetilanteista kerätyn videoaineiston avulla. Tässä artikkelissa keskityimme tilanteisiin, joissa jokin oppimateriaaliin tai sen käyttöön liittyvä seikka nostetaan opettajan tai oppilaan aloitteesta jaetun huomion kohteeksi ja osoitetaan sen vaativan selvennystä, tarkennusta tai perusteluja. Neljän esimerkin avulla esittelimme sitä, millä tavoin selitysten tuottaminen voidaan tehdä vuorovaikutuksellisesti relevantiksi ja kuvasimme, miten opettajan selittävät tai selitystä hakevat vuorot kytkeytyvät valmiiseen oppimateriaaliin. Analyysimme osoittaa, että opettajat käyttävät selittäviä ja selitystä hakevia vuoroja monenlaisiin pedagogisiin tarkoituksiin.

Luokkahuoneen pedagogisissa käytänteissä oppimateriaaleilla on usein keskeinen rooli, ja niiden ympärille rakentuvat tekstitapahtumat ovat tärkeitä varsinkin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Työskennellessään oppilaiden kanssa tekstien parissa opet-

taja hyödyntää oppimateriaalin pedagogista potentiaalia rakentaessaan oppilaille tilaisuuksia oppiainespesifien tietojen ja taitojen oppimiseen. Mutta sen lisäksi hän tulee myös mallintaneeksi – kenties huomaamattaankin – oppilaille erilaisia lukustrategioita ja suhtautumista oppimateriaaleihin sekä tietoon ja oppimiseen laajemminkin. Opettajan kielelliset ja ei-kielelliset käytänteet viestivät oppilaille esimerkiksi siitä, mikä on relevanttia ja mikä vähemmän tärkeää tai miksi erilaisia tietoja ja taitoja harjoitellaan. Käytänteidensä kautta opettaja mallintaa oppilaille myös esimerkiksi sitä, miten erottaa huomionarvoinen ja relevantti informaatio vähemmän tärkeästä sekä sitä, miten oppimateriaaliin, sen välittämään tietoon ja asenteisiin tai sen ehdottamiin toimintatapoihin tulee suhtautua.

Analyysimme osoittaa, että valmiin oppimateriaalin käyttäminen pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla edellyttää opettajalta monipuolista ammatillista tietoa ja erityisesti vahvaa sisältötietoa eli tietoa opetettavasta aineesta. Sen lisäksi se edellyttää vahvaa pedagogista sisältötietoa eli ymmärrystä siitä, miten sisältötieto on mahdollista muuntaa oppilaiden oppimista tukeviksi pedagogisiksi käytänteiksi. (Shulman, 1986, 1987.) Tämä kaikki vaatii oppimateriaalin lukutaitoa, jolla tarkoitamme opettajan kykyä eritellä oppimateriaalin tekstien, kuvien ja tehtävien pedagogista potentiaalia sekä oppiainespesifien tavoitteiden ja sisältöjen että opetussuunnitelman yleistavoitteiden näkökulmasta (vrt. Ben-Peretz, 1990). Pedagogisen potentiaalin tunnistaminen ei kuitenkaan yksin takaa oppimateriaalin muuntumista pedagogisesti tarkoituksenmukaisiksi käytänteiksi, sillä opettajan työn kompleksisuus nousee pitkälti sen ennakoimattomasta luonteesta (Leinhardt, 2001). Opettajan onkin kyettävä paitsi luonnostelemaan ennalta tekstitapahtumien kulkua, myös tarttumaan tilanteisiin, joissa oppimateriaalien sisältämät

resurssit ovat luontevasti nostettavissa jaetun huomion kohteeksi. Taito käyttää oppimateriaaleja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla opetustilanteessa on siten keskeinen opettajan ammatillisen toimijuuden osa-alue.

Luokanopettajan työn arjessa aikaa opetuksen valmisteluun on niukalti, eikä opettajien voida realistisesti odottaa tuottavan itse kaikkea tarvitsemaansa oppimateriaalia eri oppiaineiden tarpeisiin. Opetettävien aineiden laajan kirjon vuoksi ei myöskään voida olettaa, että jokaisella opettajalla on kaikkien oppiaineiden osalta riittävät sisältötietoon ja pedagogiseen sisältötietoon liittyvät valmiudet omien oppimateriaalien kehittelyyn. Ammattitaidolla laadittu oppimateriaali, jossa opetustekstit, menetelmävinkit ja tehtävät muodostavat oppiaineen taustalla olevan tieteenalan ja pedagogiikan asiantuntijoiden kehittämisen kokonaisuuden, voi parhaimmillaan auttaa opetuksen laadun kohentamisessa (Mikk, 2000). Laadukkainkin oppimateriaali välittyy kuitenkin osaksi oppimisympäristöä opettajan – ja oppilaiden – toiminnan kautta. Opetussuunnitelmaa, oppiainesta ja oppilaita koskevaan tietoonsa sekä omaan opetusnäkökemykseensä ja -tyyliinsä nojaten opettaja valitsee, miltä osin hyödyntää valmista oppimateriaalia ja millä tavoin sitä käsitellään luokassa (mm. Ben-Peretz, 1990; Stodolsky, 1989). Valmis oppimateriaali tarjoaa näin resursseja, joita opettaja voi käyttää hyväkseen mutta jotka eivät korvaa tai syrjäytä ammattitaitoista opettajaa luokahuoneen keskeisenä toimijana.

Koska valmiilla oppimateriaaleilla on keskeinen rooli opetuksessa, olisi niiden tavoitteellista ja harkittua käyttämistä tukevia kompetensseja mielestämme tarpeen opettaa aiempaa systemaattisemmin myös opettajakoulutuksessa. Oppimateriaalien pedagogisesti perusteltua käyttämistä voitaisiin tukea analysoimalla esimerkiksi opettajanoppaan menetelmävinkkejä tai oppi- ja harjoituskir-

jan tehtäviä pyrkien ymmärtämään, mitä niiden avulla on tarkoitus oivaltaa tai harjoittaa. Lisäksi olisi hyvä pohtia sosiaalisia käytänteitä, joiden kautta oppi- ja tehtäväkirjat rakentuvat osaksi elettyä opetussuunnitelmaa, ja ohjata opiskelijoita arvioimaan kriittisesti oppimateriaalin tarkoituksenmukaisuutta. Valmiin oppimateriaalin käyttäminen ei nimittäin ole niin yksinkertaista, kuin voisi olettaa. Esimerkiksi Ball ja Feiman-Nemser (1988) osoittavat, että opiskelijoilla, jotka eivät olleet saaneet opettajakoulutuksessa ohjausta valmiiden oppimateriaalien käyttämiseen, oli vaikeuksia käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti. Koska opiskelijat eivät ymmärtäneet, mihin erityyppisillä käytänteillä ja tehtävillä pyrittiin, he seurasivat opettajanopasta mekaanisesti edeten sen ehdottamasta toiminnasta seuraavaan. Analyysimme osoittaa, että valmiit oppimateriaalit ovat oikein oivallettuina käyttökelpoinen resurssi, jota hyödyntämällä opettaja voi auttaa oppilaita oppimaan ja kehittää samalla omaa osaamistaan.

Kiitämme Svenska Kulturfondenian taloudellisesta tuesta, joka on mahdollistanut tämän artikkelin kirjoittamisen.

LÄHTEET

- Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing. The social organization of accounts*. London: Sage.
- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Ball, D. & Feiman-Nemser, F. (1988). Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18 (4), 401–423.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. New York: State University of New York Press.

- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Heath, C. & Luff, P. (2011). Embodied action and organizational activity. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex: Wiley & Blackwell.
- Helin, E., Ilomäki-Keisala, U., Katajamäki, M., Haviola, A. & Siter, M. 2009. Kulkuri: äidinkieli ja kirjallisuus. 6, opettajanopas. Helsinki : WSOY, oppimateriaalit.
- Heritage, J. (1996). *Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkasalo, V. (2013). Se suuri ero. Kulttuuri ja seksuaalisuus terveystiedon oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus* 2 2013
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koole, T. (2010). Displays of epistemic access. Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43 (2), 183–209.
- Koole, T. (2012). The epistemics of student problems: explaining mathematics in a multilingual class. *Journal of Pragmatics*, 44, 1902–1916.
- Koole, T. & Elbers, E. (2014). Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57–69.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: a multimethod perspective*. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*, (s. 333–357). Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association.
- Lillas, K. 2008. Full koll: skrivövingar för elever i åk 5-6. Helsingfors: Schildt.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology*. UK: The Falmer Press.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Merke, S. (tulossa.) Students' explanatory turns as practice for knowledge co-construction in Finnish as foreign language classroom interaction.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Band 3. Frankfurt: Peter Lang.
- Mikkola, P. & Lehtinen, E. Initiating activity shifts through use of appraisal forms as material objects during performance appraisal interviews. Teoksessa M. Nevile; P. Haddington; T. Heinemann & M. Rauniomaa (toim.) *Interacting with Objects. Language, materiality and social activity*, 57–79. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset opettamisesta ja oppimisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 5, s. 436–448.
- Mortensen, K. 2011. Doing Word Explanation in Interaction. Teoksessa G. Pallotti & J. Wagner (toim.) *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, (s. 135–162). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Nevile, M. Haddington, P. Heinemann, T. & Rauniomaa, M. 2014. Introduction: On the interactional ecology of objects. Teoksessa M. Nevile; P. Haddington; T. Heinemann & M. Rauniomaa (toim.) *Interacting with Objects. Language, materiality and social activity*, (s. 3–26). Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Nishizaka, A. (2006). What to learn: The Embodied Structure of the Environment. *Research on Language and Social Interaction* 39 (2), s. 119–154.
- PIRLS (2011) = Progress in International Reading Literacy Study. International Results in Reading. Haettu 1.4.2014 osoitteesta http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Haettu 1.4.2014 osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Pitkänen-Huhta, A. (2003). *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL Classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raevaara, L. (2004). ”Mitäs me sovittais”. S-paritikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. *Virtittäjä*, 108 (4), 531–558.

- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (toim.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex: Wiley & Blackwell.
- Stodolsky, S. S. 1989. Is teaching really by the book? Teoksessa P. W. Jackson & G. Haroutunian (toim.) *From Socrates to software: The teacher as text and the text as teacher*, (s. 154–189). Chicago: University of Chicago Press.
- Streeck, J.; Goodwin, C. & LeBaron, C. (2011). *Embodied Interaction in the Material World: An Introduction*. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin & C. LeBaron (toim.) *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4 (2), 149–173.
- Sunderland, J., Cowley, A.; Rahim, F.A; Leontzakou, C. & Shattuck, J. (2001). From bias “in the text” to “teacher talk around the text.” An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts. *Linguistics and Education*, 11 (3), 251–286.
- Tainio, L. (1997). Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*, (s. 93–110). Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (2007). Keskusteluanalytikko luokahuoneessa. Teoksessa S. Grunthal & E. Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*, (s. 28–50), Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tainio, L. (toim.) (2007). *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L. (2012). The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. Teoksessa H. Lehti-Eklund, A. Slotte-Lüttge, B. Silén & R. Heilä-Ylikallio (toim.) *Skriftpraktiker hos barn och unga*, (s.11–33). Rapport 35/2012. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Tainio, L.; Karvonen, U. & Routarinne, S. (2015). Käsitteet oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen; M. Rautiainen & M.

Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*, (s. 189–206). Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande i bänkinaktioner på mellanstadier*. Karlstad University Studies 2014: 27. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogiska studier.
- Textmix (2015). Haettu 24.2.2015 osoitteesta <http://blogs.helsinki.fi/textmixblogi/>.
- Waring, H.Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2 (2), 201–218.
- Waring, H.Z.; Creider, S.C. & Box, C.D. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction* 2 (2013), 249–264.

LIITE: LITTEROINTIMERKIT

- ./, /? laskeva/tasainen/nouseva sävelkulku
↑ sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
- [] päällekkäispuhunnan alku ja loppu
- (.) mikrotauko
- (1.4) tauko; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
- > < nopeutettu jakso
- < > hidastettu jakso
- e : : i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- o o ympäristöä vaimeampaa puhetta
- si- (tavuviiva) sana jää kesken
- (--) jakso, josta ei ole saatu selvää
- (()) kaksoissulkeiden sisällä ei-kielellinen toiminta ja selityksiä tilanteesta
- ” ” oppikirjatekstin lukemista ääneen
- x ope katse (x katseen siirtymistä, teksti kertoo sen kohteen ja viivalla merkitään katseen suunnan pysymistä)
- katseen kääntäminen

TEXTS AS RESOURCES FOR EXPLANATIONS IN CLASSROOM INTERACTION*Ulla Karvonen, University of Helsinki**Liisa Tainio, University of Helsinki**Sara Routarinne, University of Helsinki**Anna Slotte, University of Helsinki*

This article seeks to understand how explanations related to curriculum materials are made relevant during lessons of literacy education in Finnish comprehensive school. The study focuses on episodes where something in the textbook is indicated either by the teacher or students as problematic. In response to it the teacher produces an explanation him/herself or solicits one from the students. The data consist of 108 explanation sequences drawn from sixth grade language and literature classrooms in the Finnish and Swedish speaking schools. The data were analyzed with conversation analysis. The analyses indicate that explanations can focus on various aspects of interactional and content problems. As explanations, teachers may merely read aloud the textbook but usually they use their pedagogical content knowledge and knowledge about curricula as well as their textbook literacy skills, i.e. their ability to make use of the pedagogical potential of the textbooks, in their formation of explanations. Our analysis indicates the importance of teachers' textbook literacy skills for their possibilities to solve the local interactional problems related to textbook contents. Textbook literacy skills can be regarded as a precondition for the creation of teacher's professional agency. In reference to our results, we suggest that supporting teacher education programs should place more explicit emphasis on supporting student teachers' curriculum literacy.

Keywords: basic education, classroom interaction, conversation analysis, curriculum materials, explanation, literacy