

OPETTAJIEN ROOLIEN NÄKYMINEN OPPILAIKEN OMA-ALOITTEISUUDEN
KAUTTA

Mitä oppilaan oma-aloitteisuus kertoo opettajan roolista?

Arja Sahinaho
Kasvatustieteen pro gradu
-tutkielma
Syksy 2007
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ihmisellä on rooleja, joita hän toteuttaa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Rooleihin vaikuttavat instituutiot, henkilökohtaiset piirteet ja myös toisten meihin asettamat odotukset. Myös opettajan rooli voi vaihdella luokkahuoneen opetustilanteissa tilanteen mukaan. Hypoteesini on, että oppilaiden oma-aloitteiset vuorot kertovat jotakin opettajien rooleista, sillä puhuja muotoilee puhettaan sen mukaan, mikä käsitys hänellä on vastaanottajan toiminnasta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokkahuoneen vuorovaikutusta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten oppilaiden oma-aloitteiset vuorot ilmentävät opettajien erilaisia rooleja. Tutkimusmetodina käytän keskusteluanalyysiä, jonka avulla litteraatioista tarkastellaan yksittäisten vuorojen ja toimintojen näkymistä tietyssä hetkessä. Tarkastelun yksityiskohtaisuudesta huolimatta huomio kiinnitetään myös laajempaan kontekstiin, jossa toiminta tapahtuu. Niinpä koulu instituutiona vaikuttaa siellä toimivien opettajien ja oppilaiden rooleihin. Tutkimusaineistona ovat perusopetuksen 4. vuosiluokan videoidut ja litteroidut, äidinkielen, musiikin sekä ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnit.

Tutkimuksessani havaitsin opettajien roolien muotoutuvan yhteistyössä oppilaiden kanssa. Oppilaiden opettajalle suoma pedagoginen auktoriteetti vaikutti siihen, minkälaisia rooleja oppilaat opettajalle ikään kuin tarjosivat ja millä tavoin opettajan itsensä tarjoamat roolit saivat oppilaiden hyväksynnän. Roolien ilmentyminen oppilaiden aloituksissa asettaa opettajan valinnan eteen: toimiako oppilaan ehdottamalla tavalla vai sillä tavoin kuin itse haluaa. Opettajan valintoihin vaikuttavat muun muassa oppitunnille asetetut tavoitteet.

avainsanat: keskusteluanalyysi, oppilaiden aloitukset, oppitunnin vuorovaikutus, opettajan roolit, pedagoginen auktoriteetti

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN JA OPPILAAN ROOLI LUOKKAHUONEESSA.....	6
2.1	Opettajan pedagoginen auktoriteetti.....	9
2.2	Opettajan lukuisat roolit	11
2.3	Oppilas luokkahuoneessa.....	11
3	TUTKIMUSONGELMA	14
4	LUOKKAHUONEEN VUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTENA.....	16
4.1	Keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen tutkimuksessa.....	16
4.2	Institutionaalinen vuorovaikutus	17
4.2.1	Vuorottelu luokkahuoneessa	20
4.2.2	Sekvenssijäsennys luokkahuoneessa	23
4.2.3	Työrauhavuoro	25
4.2.4	Osallistumiskehikko.....	28
5	OPPILAIDEN ALOITUKSET JA OPETTAJAN ROOLIT YHDEN OPETTAJAN OPETUSTILANTEESSA	31
5.1	Opettaja hyväksyy oppilaan aloituksen	31
5.1.1	Aloitukset oppitunnin alussa	31
5.1.2	Tiedon rakentaminen yhteistyönä.....	34
5.1.3	Oppilaan aloitus tukee tehtävänannon perustelua	38
5.1.4	Käytännön ongelma välisekvenssin aiheena	41
5.1.5	Oppilaan järjestysvuoro	43
5.2	Opettaja torjuu oppilaan aloituksen.....	45
5.2.1	Oppilaan aloitus siirtymän kohdalla	45
5.2.2	Opettajan päätöksen vastustaminen.....	46
5.2.3	Oppilaan aloitus sekventiaalisesti väärässä paikassa.....	50
5.2.4	Oppilaan aloitus kesken opettajan vuoron	51
5.3	Koontia oppilaiden aloituksista ja opettajan roolista yhden opettajan opetustilanteissa	53
6	OPPILAIDEN ALOITUKSET JA OPETTAJIEN ROOLIT KAHDEN OPETTAJAN OPPITUNNILLA.....	55
6.1	Liittoutuminen.....	56
6.2	Kysymyksen suuntaaminen lepoavuorossa olevalle opettajalle	60
6.3	Oppilas vastaa oppilaalle	62
6.4	Oppilaan ongelmallinen kysymys johtaa vastauksen viivyttämiseen	65
6.5	Oppilas työrauhan ylläpitäjänä.....	67
6.6	Oppilaan ongelmavuoroon ei reagoida.....	69
6.7	Koontia oppilaiden aloituksista ja opettajien roolista kahden opettajan oppitunnilla	71
7	YHTEENVETO	73
7.1	Oppilaiden aloitukset yhden ja kahden opettajan opetustilanteissa	73
7.2	Opettajien roolit yhden ja kahden opettajan opetustilanteissa	79

7.3	Oppilaiden aloitukset opettajien roolien ilmentäjinä.....	83
8	POHDINTA.....	87
	LÄHTEET.....	90
	LIITTEET.....	97
	Liite 1: Keskustelunalyysin litterointimerkit.....	97

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni opettajan roolien tutkimiseen oppilaiden aloitusten kautta syntyi oikeastaan sattumalta. Alkuperäinen aikomukseni oli tutkia luokkahuoneen vuorovaikutuksessa syntyneiden työrauhahäiriöiden syitä, mutta aineistoni perusteella kiinnostuin oppilaiden oma-aloitteisista vuoroista ja niiden tavasta ilmentää opettajan roolia. Opettajan roolit näkyvät oppilaiden vuoroissa, mutta myös siinä, miten opettajat aloitukseen reagoivat. Huomasin tutkimusta tehdessäni, että en kuitenkaan ajautunut kovin kauas työrauhahäiriöiden syntyisistä, sillä aineistostani kävi ilmi, että opettajan tapa reagoida oppilaan aloitukseen vaikuttaa myös oppitunnin työrauhaan. Koen tutkimuksen tulevan työni kannalta olennaiseksi. Luokanopettajanahan olen päivittäin tekemisissä eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Olemalla tietoinen mahdollisista keinoista välttää työrauhahäiriöiden syntyä uskon voivani sekä lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä sekä helpottaa luokkahuoneen vuorovaikutusta.

Tutkimukseni aineiston keräsin syksyllä 2006 keskisuomalaiselta perusopetuksen neljänneltä vuosiluokalta videoimalla oppitunteja ja jälkeenpäin litteroimalla videonnit tekstiksi. Videoin kaikkiaan 10 oppituntia, joista tutkimusaineistooni päätyi kolme opetusharjoittelijoiden pitämää oppituntia. Nämä valitsin siitä syystä, että minulla oli vielä tässä vaiheessa vahvasti mielessäni työrauhahäiriöiden syntyneiden etsintä ja kyseisissä oppitunneissa koin olevan työrauhahäiriöitä. Samasta syystä valitsin videoinneista ne kohdat, jotka litteroin. Kiinnostukseni kohdistui kuitenkin lopulta oppilaiden aloitukseen, mikä ei vienyt minua niin kauas työrauhahäiriöistä kuin aluksi luulin: opettajien tavalla reagoida oppilaiden aloitukseen oli vaikutusta oppitunnin työrauhaan. Varsinaista analyysia tehdessäni havaitsin, että tutkimuksia, jotka käsittelevät opettajien roolien ilmenemistä oppilaiden aloitusten kautta, ei ollut. Myös tutkimukset opettajien rooleista sekä oppilaiden aloituksista toisistaan erillisinä tutkimuskohteina olivat vähäisiä. Näistä syistä koen tutkimukseni tärkeäksi. Lähestymällä aihetta keskusteluanalyttisesti pystyin keskustelusta havaitsemaan ensi silmäyksellä näkymättömissä olleita piirteitä ja merkityksiä.

2 OPETTAJAN JA OPPILAAN ROOLI LUOKKAHUONEESSA

Jauhiainen ja Eskola (1994) määrittelevät roolin muodostuvan ihmisten toisiinsa kohdistuvista odotuksista. He toteavat sen olevan yhtä aikaa hankittu omalla toiminnalla sekä muiden odotuksillaan asettama. Ryhmässä roolin muotoutumiseen vaikuttaa niin yhteisen toiminnan tarve kuin tavoitteiden edellyttämä työnjako. Siihen, miten roolit jakautuvat, vaikuttavat ryhmän jäsenten henkilökohtaiset ominaisuudet. Myös jäsenen merkitys ryhmälle on yhteydessä roolin jakautumiseen. Jauhiainen ja Eskola mainitsevat, että rooleilla on taipumuksena olla pysyviä, sillä tietyt odotukset kohdistuvat usein samoihin henkilöihin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 118–120.) Wrightin (1987, 3) mukaan rooleja on kolmea tyyppiä: pysyviä, tilanteen luomia sekä itse valittuja rooleja. Pysyvät roolit ovat osa meitä, teimmepä mitä tahansa. Tällaisia ovat esimerkiksi perhesuhteisiin liittyvät isän tai äidin rooli. Emme sinänsä pysty itse vaikuttamaan tilanteenkaan luomiin rooleihin. Ne syntyvät vaikkapa silloin, kun menemme lääkärin vastaanotolle ja meistä tulee potilaita. Kun lapset tulevat kouluun, tilanne luo heidän rooleikseen oppilaan. Opettajan rooli sen sijaan on itse valittu. Jokainen tekee omat uravalintansa ja tämän uravalinnan myötä päätyy tiettyyn ammattikuntansa edustajan rooliin.

Opettämisen mukanaan tuomia rooleja joutuu opettelemaan eikä se ole aloitteleville opettajille helppoa (Hansford 1988, 57). Wright (1987, 5) korostaa, että samalla yksilöllä voi olla useita erilaisia rooleja myös samassa sosiaalisessa asemassa ollessaan. Opettajien roolit voivat vaihdella oppitunnin aikana moneen otteeseen: hän voi Wrightin (1987, 51–57) mukaan olla muun muassa oppimiselle suotuisien olosuhteiden luoja, tiedonvälittäjä, järjestyksen ja kontrollin ylläpitäjä, motivoija ja ryhmän organisoiija. Kun oppitunti on ohi ja opettaja lähtee luokasta opettajainhuoneeseen, hänen roolinsa muuttuu jälleen. Färbom (2003) toteaa, että erilaisissa tilanteissa korostuvat eri roolit, kuten opettajilla asiantuntijan, työnohjaajan, esiintyjän, järjestyksenylläpitäjän, työrauhantakaajan, arvojen välittäjän ja ilmapiirin luoja roolit. Lisäksi Färbom pitää opettajaa aikuisen mallina, johon hän liittyy oikeudenmukaisuuden, luotettavuuden ja vastuullisuuden käsitteet. (Färbom 2003, 62–74.)

Peräkylän (1997, 179) mukaan virallisissa instituutioissa toimivat ihmiset toteuttavat näihin instituutioihin liittyviä roolejaan. Kouluinstituutiossa näitä ovat opettajan ja oppilaan roolit. Tainio (2001) mukaan opettajan rooleina voi nähdä puheenjohtajan ja arvioijan roolit, sillä opettajaa päättää, kuka puhuu milloinkin, mistä asiasta, miten pitkään ja arvioi vuoron sisällön. Opettaja voi myös keskeyttää oppilaan vuoron tai olla perustelematta omaa vuoroaan, sillä näitä asioita koskevat normit ovat opettajalla ja oppilailla erilaiset. Tällainen luokkahuoneen työnjako toimii kuitenkin vain toimintaan osallistuvien osapuolten tunteman sopimuksen perusteella. Ilman oppilaiden osallisuutta luokkahuoneen toimintaan toiminta olisi mahdotonta. (Tainio 2001, 50–51.)

Tainion (2001) mukaan näiden kahden institutionaalisen osallistujaroolin, opettajan ja oppilaan, lisäksi on olemassa myös muita rooleja, sillä olisihan luokkahuoneen sosiaalisen arjen kuvaaminen kahden kategorian avulla mahdotonta. Oppilaiden keskuudessa muodostuu erilaisia ryhmiä, joiden taustalla saattavat vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden itsensä rajaamat ryhmät. Tainio toteaa suurimmaksi ryhmittymien muodostumisen kriteeriksi oppilaiden sukupuolen, minkä hän mainitsee ilmeisimmin näkyvän esimerkiksi istumajärjestyksessä, mikäli oppilaat itse saavat valita paikkansa: oppilaat jakautuvat istumapaikoille sukupuolen perusteella. (Tainio 2001, 52–53.) Tutkimuksessaan Syrjäläinen (1990) tarkasteli muun muassa opettajien roolikäyttäytymistä luokkahuoneyhteisössä. Tutkimusaineistoa hän oli kerännyt steinerkoulun lisäksi peruskoulun ala-asteelta. Peruskoulun ala-asteelta kerätystä aineistosta opettajan rooleiksi oli havaittavissa niin sanottu koulunpitäjän sekä kasvattajan rooli. Syrjäläinen totesi opettajan koulunpitäjän roolissa korostuvan luokan hallinnan, joka sisälsi työrauhan ylläpitämisen, jatkuvan opettamisen tarpeen sekä suuren määrän opettajan puhetta. Kasvattajan roolissaan opettaja pyrki muun muassa kasvattamaan oppilaistaan sosiaalisia. (Syrjäläinen 1990, 121–144.)

Opetussuunnitelman perusteet ja luokanopettajakoulutus asettavat koulussa toimiville henkilöille, niin aikuisille kuin lapsillekin, tietyt roolit ja odotukset roolin mukaisesta toiminnasta. Heidän toimintansa ilmentää heidän koulunsisäistä rooliaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä, jotka liittyvät yksilön mahdollisuuteen hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus sekä yhteiskunnan sivistyksellisen pääoman

kehittämiseen ja yhteisöllisyyden ja tasa-arvoisuuden lisäämiseen. Perusopetuksen tehtäviä yksilön kannalta on muun muassa antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen sekä tukea kielellisen ja kulttuurisen identiteetin sekä äidinkielen kehitystä. Lisäksi yhtenä tavoitteena on herättää halu elinikäistä oppimista kohtaan. Perusopetus on myös yhteiskunnan kehittämisen väline. Sen avulla pyritään kehittämään kriittisen arvioinnin kykyä, uuden kulttuuriperinnön luomista sekä ajattelu- ja toimintatapoja, mutta myös varmistamaan yhteiskunnan jatkuvuus sekä kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle. (POPS 2004, 12.) Tällöin opetussuunnitelma asettaa opettajalle kasvattajan ja opettajan roolit, mutta myös kulttuuriperinnön siirtäjän, motivoijan, ajattelun kehittäjän ja yhteiskunnan edunajajan roolit. Oppilaan rooleina voidaan nähdä muun muassa itsensä kehittäjän ja itsenäisen toimijan roolit.

Opetussuunnitelman perusteet (2004) pohjautuvat oppimiskäsitykseen, ”jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus.” Oppimista pidetään tuloksena oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa oppilas opittavaa aineista käsitellessään ja tulkitessaan hyödyntää aiempia tietorakenteitaan. Aktiivisessa ja vastavuoroinen yhteistyössä tapahtuva oppiminen tukee yksilöllistä oppimista. Oppiminen nähdään myös kontekstisidonnaisena tapahtumana, minkä vuoksi oppimisympäristön tulisi olla monipuolinen. (POPS 2004, 16). Opetussuunnitelman oppimiskäsitys on näin ollen selvästi konstruktivistinen. Rauste-von Wright ja von Wright (2003, 162–172) näkevät konstruktivismiin pedagogisina seurauksina muun muassa aiemmin opitun huomioimisen opetustilanteessa, oppijan oman aktiivisen toiminnan, asioiden yksilöllisen tulkinnan havaitsemisen, oppimisen kontekstisidonnaisuuden, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostumisen ja tavoitteellisen oppimisen taidon.

Jotta opettaja pystyisi opettamaan opetussuunnitelman perusteiden vaatimia asioita ja kasvattamaan oppilaita sen suuntaisesti, opettajankoulutuksen tulisi tarjota opettajaopiskelijoille tarvittavia tietoja ja taitoja. Opinto-oppaassa 2007–2009 (OKL) korostetaan 1.-6. -luokkien opetettaviin aineisiin tutustumista, monipuolisia tieto- ja viestintätekniikan taitoja, kasvatustieteellisen tutkimuksen kriittistä tarkastelua, elinikäistä oppimista, oppimisen ja opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia,

tutkivaa ja eettisesti vastuullista opettajuutta sekä itsenäistä, tavoitteellista ja tietoista ammatissa kehittymistä, kouluyhteisön jäsenten, oppilaiden vanhempien ja koulun sidosryhmien yhteistyötä sekä osallistavaa kasvatusta ja monikulttuurisuutta. Osallistavaan kasvatukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvissä opinnoissa ”syvennetään ymmärrystä joustavista opiskelujärjestelyistä, eriyttämisestä ja yksilöllistämisestä. Lisäksi hankitaan käytännön työkaluja oppilaan oppimisprosessin ja osallistumisen tukemiseen heterogeenisessä opetusryhmässä.” (OKL)

Miten opettajakoulutus valmistaa tulevia opettajia täyttämään perusopetuksen opetussuunnitelman asettamia vaatimuksia? Opettajakoulutuksen kautta opettajaksi opiskeleva saa opinto-oppaan perusteella valmiuksia muun muassa kasvun ja oppimisen ohjaamiseen, kasvatuksen kulttuuriseen perustaan ja kehitykseen, eettisesti vastuulliseen opettajuuteen, elinikäiseen oppimiseen, monitahoiseen yhteistyöhön sekä osallistavaan kasvatukseen ja monikulttuurisuuteen. Nämä ovat osa-alueet sisältävät taitoja ja tietoja, joita myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitellään. Esimerkiksi opettajakoulutuksen kasvatuksen kulttuurinen perusta ja kehitys luovat pohjaa kulttuuriperinnön siirtämiselle ja kehittämiseksi, kasvun ja oppimisen ohjaaminen puolestaan sisältää useita osa-alueita, kuten yleissivistyksen tarjoamisen, monipuolisen kasvun, terveen itsetunnon kehittämisen sekä ajattelu- ja toimintatapojen kehittämisen.

Opettajuuteen liittyy kuitenkin yksi luokkahuoneen vuorovaikutukseen olennaisesti vaikuttava osa-alue, jota ei oppikirjoista lukemalla opi tai opetussuunnitelman määräämänä ansaitse: pedagoginen auktoriteetti. Siitä lisää seuraavassa.

2.1 Opettajan pedagoginen auktoriteetti

Evaldsson ynnä muut (2001) kirjoittavat, että opettajan tehtävänä on luokan toiminnan järjestäminen sekä myönteisen ja opetusta tukevan ilmapiirin edesauttaminen. Heidän mukaansa vastuu ei kuitenkaan ole yksin opettajalla sillä oppilaat ovat luonnollisesti osa luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Oppilaiden panos vuorovaikutukseen vaihtelee tilannekohtaisesti. (Evaldsson ym. 2001, 12–13). Harjunen (2002) kokee onnistuneen opetuksen ja työrauhan olevan saavutettavissa opettajan pedagogisen auktoriteetin avulla. Pedagogisen auktoriteetin Harjunen määrittelee olevan tiedollinen, ohjaava ja moraalinen auktoriteetti, joka opettajalla on vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin.

(Harjunen 2002, mm. 129–133, 298, 304–305.) Tainio ja Harjunen (2005, 173) toteavat, että jotta oppilas asettuu yhteistä toimintaa edistävään rooliin, on hänen hyväksyttävä opettajan pedagoginen auktoriteetti. Opettajalla on siis pedagogista auktoriteettia, mikäli oppilaat antavat sille hyväksyntänsä.

Spady ja Mitchell (1979, Harjusen 2007, 84 mukaan) määrittelevät pedagogisen auktoriteetin seuraavanlaisesti:

Pedagoginen auktoriteetti (--) juontuu luottamusta herättävästä henkilösuhteesta ja kokemuksista, jotka sitovat auktoriteetin asemassa olevan henkilön auktoriteetille alisteiseen henkilöön: jälkimmäinen suuntautuu omasta halustaan auktoriteettia ja sen julkituomia tavoitteita ja pyrkimyksiä kohti, koska voi sen piirissä tuntea itsensä merkitykselliseksi.

Pedagoginen auktoriteetti ei näin ollen liity millään tavoin autoritaariseen vallankäyttöön, jonka ymmärrän lähinnä toisen hallitsemisena ja alistamisena, auktoriteetin omien tavoitteiden ja halujen toteuttamisen välineenä. Horppu (1993) on tutkinut opettajan auktoriteettia oppilaiden käsitysten pohjalta. Hän vertaa auktoriteettia ja autoritaarisuutta keskenään ja toteaa, että autoritaarinen henkilö ”edellyttää virallisissa asemissa olevia toteltavan kyselemättä ja vailla oikeutettuja perusteluja.” (Horppu 1993, 4.)

Tainio ja Harjunen (2005) näkevät pedagogisen auktoriteetin tarjoavan ”opettajalle mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin.” Oppilaiden kannalta he näkevät pedagogisen auktoriteetin luovan myönteisiä kokemuksia, joihin liittyy esimerkiksi läheisyyden, itsearvostuksen, turvallisuuden ja pätevyyden tunnetta. Ilman oppilaiden aktiivista osallistumista opettajalla ei näin ollen ole pedagogista auktoriteettia. Toimivassa auktoriteettisuhteessa näkyy yhteiset kokemukset ja sen merkitys on korostunut siinä kontekstissa, jossa opettamis-opiskelu-oppimisprosessi tapahtuu. (Tainio & Harjunen 2005, 173.) Harjunen (2007) toteaa, että vaikka pedagogisen auktoriteettisuhteen pohjalla ovat omat ja opetussuunnitelman arvot, oma ja ammattietiikka sekä ammattitaito, niin käytännössä auktoriteettisuhte rakentuu läsnäoloa, luottamusta, vastuuta, arvostusta ja kunnioitusta henkivässä luokkatilanteen vuorovaikutuksessa. Hän korostaakin opettajan persoonallista panosta suhteen luomisessa. (Harjunen 2007, 81.)

2.2 Opettajan lukuisat roolit

Edellä esiteltyjen teorioiden pohjalta voidaan päätellä opettajalla olevan erittäin monia rooleja. Wrightin (1987, 3) mukaan opettajan rooli on itse valittu. Tähän opettajan rooliin liittyy runsaasti erilaisia rooleja, mitkä yhdessä ikään kuin kokoavat opettajuuden tietynlaiseksi. Opettajat eivät kuitenkaan ole samanlaisia, minkä varmasti jokainen on itse kokenut. Pidän tähän syynä sitä, että niin sanotut opettajuutta rakentavat roolit eivät ole jokaisella opettajalla painottuneet samalla tavoin. Esimerkiksi joku opettaja voi nähdä itsensä enemmän tiedonvälittäjänä kuin kasvattajana, joku puolestaan korostaa ilmapiirin luomista enemmän kuin sivistäjän roolia. Koen, että tämän, opettajien persoonallisuuden, kautta opettajat välittävät oppilaille arvoja, tiedostivat he tätä tai eivät.

Opettajan roolit voivat liittyä joko koko ryhmän tai yksilön toimintaan. Selkeästi koko ryhmän toimintaa ohjaavia rooleja ovat muun muassa oppimiselle suotuisien olosuhteiden luoja, tiedonvälittäjä, järjestyksen ja kontrollin ylläpitäjä, arvojen välittäjä, aikuisen malli, puheenjohtaja, kasvattaja, koulunpitäjä, kulttuuriperinnön siirtäjä, yhteiskunnan edunajaja sekä tiedollinen, ohjaava ja moraalinen auktoriteetti. Yksilöön liittyviä rooleja ovat puolestaan kulttuurisen identiteetin, terveen itsetunnon ja monipuolisen kasvun tukija sekä arvioija. (Färbom 2003, 62–74; Harjunen 2002, mm. 129–133; POPS 2004, 12; Syrjäläinen 1990, 121–144; Tainio 2007, 50; Wright 1987, 51–57.) Näen edellä mainittujen liittyvän enemmän yksilöön kuin koko ryhmään sen vuoksi, että jokainen oppilas tarvitsee erilaista tukea esimerkiksi itsetuntonsa tai kasvunsa kehittämiseen. Tainio (2007, 50) käyttää arvioijan roolia yhteydessä oppilaan puheenvuorojen arviointiin. Tällöin opettaja arvioi yhden oppilaan vuoroa kerrallaan. Koin yhden roolin liittyvän sekä ryhmään että yksilöön. Tämä on motivoijan rooli (POPS 2004, 12; Wright 1987, 51–57). Opettaja voi motivoida koko ryhmää, mutta opettaja voi kohdistaa motivoinnin myös tiettyyn oppilaaseen. Jaottelu koko ryhmälle ja yksilölle suunnattuihin rooleihin ei ole tarkkarajainen. Voihan opettaja välittää tietoa vain yhdelle oppilaalle koko luokan sijaan.

2.3 Oppilas luokkahuoneessa

Perinteisen oppitunnin keskustelukulttuuri rakentuu hyvin pitkälti opettajan varaan. Opettaja esittää kysymyksiä, joihin oppilaat vastaavat. Opettaja on keskustelun johtaja,

jolta oppilaiden on pyydetty puheenvuoro viittaamalla. Opettaja jakaa puheenvuoroja ja hyväksyy tai hylkää oppilaiden vastauksen sen perusteella, olivatko vastaukset oikein tai väärin. Tulkinnan oikeasta ja väärästä tällaisessa prototyypisessä luokkahuonetilanteessa tekee opettaja. (Ks. esim. Tainio 2007). Nykyisin vallitsevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tilanteen tulisi olla toisin. Oppilas tulisi nähdä oman tietonsa rakentajana. Rauste-von Wright ja von Wright (2003) korostavat erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutusta muun muassa ymmärtämisen ja merkitysten kehittymiseen. He toteavat, että ”esimerkiksi keskusteluissa ja ryhmätoiminnassa, yksilön ajatteluprosessit tulevat myös ”näkyviin” niin hänelle itselle kuin muillekin”. Tätä kautta oppilas voi reflektoida ajatuksiaan niin itsekseen kuin muiden kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 170–171.)

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppilaiden asema keskustelussa on huomattavasti aktiivisempi kuin perinteisesti on totuttu ajattelemaan. On suotavaa, että oppilaat esittävät kysymyksiä ja pohtivat asioita, kysymysten esittämistä ei jätetä enää ainoastaan opettajan vastuulle. Oppilasta ei pidetä behavioristisesti ajatellen tyhjänä tauluna, johon voidaan ammentaa tietoa vaan itse tietoa rakentavana ja kehittävänä yksilönä (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 2003). Vepsäläinen (2007) näkee oppilaan myös aktiivisena aloitteentekijänä. Hän jatkaa, että opettaja voi joutua oppitunnilla usein tilanteeseen, jossa useat oppilaat ovat yhtä aikaa aloitteellisia. Tällöin opettajan on tehtävä valintoja, mihin aloitteeseen vastaa ja missä järjestyksessä. Kaikkiin ei kuitenkaan voi vastata kerralla. (Vepsäläinen 2007, 156.)

Käsittelen tutkimuksessani muun muassa oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja, joista käytän nimitystä ”aloitus”. *Oppilaan aloituksella* tarkoitan Vepsäläisen (2007) tavoin puheenvuoroa, ”jonka oppilas ottaa tai pyytää oma-aloitteisesti”. Puheenvuorossaan oppilas esittelee jonkin itseään tai vaikka kaikkia oppilaita koskevan asian, johon toivoo opettajan reagoivan. Aloitukset voivat liittyä oppitunnin agendaan tai niiden avulla saatetaan pyrkiä saamaan opettaja poikkeamaan agendasta toisiin aiheisiin. Tällöin tilannetta saatetaan käyttää hyväksi ja palaamista takaisin oppitunnin aiheisiin yritetään pitkittää. Näin ollen myös oppilailla on valtaa ohjailla oppitunnin kulkua, vaikka opettajan kuuluisikin olla vuorovaikutuksen keskushenkilönä. Vepsäläinen toteaa oppilaan saavan aloitukselleen jatkoa varsinkin, jos aloitus on asiallinen ja se on esitetty

sopivassa kohdassa. (Vepsäläinen 2007, 157.) Keravuoren (1988, 15) mukaan aloitteentekijän on saatava jatkoa aloitteelleen.

Pomerantz (1984) toteaa, että keskusteluun kutsuvaan aloitteeseen voidaan kuitenkin olla myös vastaamatta. Syitä tähän voi Pomerantzin mukaan olla muun muassa se, ettei vastaanottaja kuule tai ymmärrä aloitusta. Näiden syiden lisäksi vastaanottaja voi myös jättää aloituksen huomiotta ja jatkaa kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan. Vastaamattomuudesta huolimatta kuulija on voinut kuulla ja ymmärtää aloitteen, mutta ei tästä huolimatta anna aloitteentekijälle palautetta tämän vuorosta. Mikäli aloitteentekijän vuoro jää huomiotta, tämä tulkitsee tilanteen ongelmana, jonka pyrkii ratkaisemaan. Aloitteentekijä voi tällöin hyljätä yrityksen saada vastausta, hyväksyy vastaamattomuuden vastauksena, mutta ei selvitä sen merkitystä tai vaatia selvää vastausta. (Pomerantz 1984, 152–163.) Samoin voi käydä luokka huoneessa: oppilas tekee aloitteen, johon toivoisi opettajan vastausta, mutta ei sitä kuitenkaan jostain syystä saa.

3 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, kuinka opettajien erilaiset roolit näkyvät oppilaiden oma-aloitteisissa vuoroissa eli aloituksissa. Hypoteesini on, että oppilaan aloitus kertoo oppilaan tulkinnan opettajan roolista. Opettajan oma reaktio kertoo puolestaan opettajan henkilökohtaisista näkemyksistään itsestään opettajana. Roolien näen syntyvän Jauhiaiseen ja Eskolaan (1994, 118) viitaten ihmisten toisiinsa kohdistuvista odotuksista. Koska Goodwinin (1987, 118–122) mukaan puhuja muotoilee puhettaan huomioiden ne henkilöt, joille hän puhuu, uskon puheen kertovan jotakin myös sen vastaanottajasta. Puhujan huomioidessa puheensa muotoilussa vastaanottajan, täytyy puheen ilmentää puhujan käsityksiä sen kuulijasta. Näin ollen puheessa näkyy puhujan kuulijalle muodostamat roolit. Toisaalta taas se, miten puhuja huomioi kuulijan puheessaan, kertoo jotain myös puhujan rooleista. Oppilaiden oma-aloitteiset puheenvuorot kertovat siis opettajan (ja oppilaan) roolista luokkahuoneessa ja opettajan vastaus oppilaan puheenvuoroon kertoo jälleen opettajan (ja oppilaan) roolista, kuitenkin hieman eri näkökulmasta tarkasteltuna. Etsin tutkimuksessani vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Minkälaisia aloituksia oppilaat tekevät ja miten ne ilmentävät opettajan roolia?
- Miten opettajat reagoivat oppilaiden oma-aloitteisiin vuoroihin?
- Näkyvätkö opettajien roolit oppilaiden oma-aloitteisiin vuoroihin vastattaessa?
- Miten roolit jakautuvat kahden opettajan opetustilanteessa?

Aineistoni olen kerännyt syksyn 2006 aikana videoimalla perusopetuksen neljännen vuosiluokan oppitunteja eräässä keskisuomalaisessa alakoulussa. Kaikki oppitunnit ovat olleet opetusharjoittelijoiden pitämiä. Olen litteroinut noin 25 minuuttia yhden opettajan pitämiltä oppitunneilta, jotka olivat äidinkielen ja musiikin tunnit. Lisäksi olen litteroinut noin 22 minuuttia kahden opetusharjoittelijan yhdessä pitämää ympäristö- ja luonnontiedon oppituntia. Esimerkkien yhteydessä käytän lyhenteitä O¹ ja O² eli opettaja¹ ja opettaja². Videoituani oppitunnit siirsin ne VHS-kasetilta DVD-levylle. Tämän jälkeen litteroin oppitunneista ne osiot, joiden katsoin olevan omien tutkimusongelmani ja -kysymysteni kannalta olennaisia. Tällaisina näin sellaiset oppitunnin osat, joissa tulkitsin olevan jonkinlaisia häiriötilanteita.

Opettajien opetusharjoittelukokemukset poikkesivat toisistaan, sillä yksin opettava opettaja oli suorittamassa päättöharjoitteluaan, kun taas kahdestaan opettavilla

opettajilla oli meneillään heidän ensimmäinen harjoittelunsa. Uskon, että tämä vaikutti muun muassa vakiintuneiden opetuskäytänteiden määrään sekä oppituntien rakenteeseen. Ensimmäistä harjoitteluaan suorittavien harjoittelijoiden oppituntien rakenne oli repaleinen, kun taas päättöharjoittelussa olevan opettajan oppitunnit olivat tiiviitä kokonaisuuksia. Kahden opettajan oppitunnilla käsiteltiin säämerkkejä, ilmanpainetta sekä matala- ja korkeapainetta, mikä oli yhden opettajan oppituntin sisältöihin verrattuna paljon, sillä yhden opettajan äidinkielen tunnilla aiheena oli ”Tunteet” ja musiikin tunnilla rumpukompin soittaminen.

Tutkimusmetodinani toimii keskusteluanalyysi, jota käytän oppituntien vuorovaikutuksen rakentumisen tutkimiseen empiirisen aineiston avulla. Koska keskustelututkimuksessa tavoitteena on löytää kulttuurisesti päteviä havaintoja vuorovaikutuksessa usein esiintyvistä piirteistä, oppitunti kuin oppitunti voi tarjota siihen mahdollisuuden. Opetusharjoittelutunnit sopivat aineistokseni siinä missä jo ammattiin valmistuneen opettajan oppitunnit, onhan molemmissa tapauksissa kysymys autenttisista luokkatilanteista.

4 LUOKKAHUONEEN VUOROVAIKUTUS TUTKIMUSKOHTENA

4.1 Keskustelunalyysi vuorovaikutuksen tutkimuksessa

Lemke (1989) toteaa, että puhe on sosiaalinen prosessi. Kieltä käytetään tiedon jakamiseen, mutta sen avulla voidaan myös toteuttaa tarkoin valittuja toimintoja sekä luoda tilanteita, joissa toiminnot saavat ympärilleen kontekstin. Toiminnoilla Lemke tarkoittaa sitä, että kielen avulla voidaan muun muassa neuvotella, antaa ohjeita, muodostaa yhteistyötä, kehua, pilkata, muokata tietoa ja jakaa sitä. Kieli on sosiaalisen toiminnan työkalu. Kielen avulla muodostetaan myös se konteksti, jossa sosiaalista vuorovaikutusta tapahtuu. Lemke toteaa, että sosiaalisen vuorovaikutuksen yksityiskohdat ja kieli vaihtelevat, mutta tutut tilanteeseen liittyvät mallit pysyvät. (Lemke 1989, 5-6.) Näin on esimerkiksi luokkahuoneessa. Vaikka jokaisena oppituntina ja päivänä luokkahuoneessa puhuttaisiinkin eri asioista eri sanoin, voidaan silti konkreettisesti näkemättä vuorovaikutusta tiedostaa toiminnan tapahtuvan koulussa pelkän kuulohavainnon perusteella. Kieli luo toimintoja (esim. ohjeidenanto) ja näiden toimintojen ympärille kontekstin (esim. koulu).

Tainion (2007) mukaan kuten kaikkeen vuorovaikutukseen, myös koulun vuorovaikutukseen kuuluu kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintaohjeita, joita toteutetaan usein täysin huomaamatta. Vuorovaikutuskäytänteet, joita oppilaat ja opettajat koulussa oppivat ja opettavat, tekevät koulusta ja luokkahuoneesta erityisen. Useat käytänteet edistävät oppisisältöjen oppimista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista. Keskustelunalyysillä voidaan tarkastella näitä piilossa olevia järjestyksiä kuvaamalla toteutuneita käytäntöjä, sen sijaan, että niitä arvotettaisiin esimerkiksi ”hyvään” ja ”huonoon” opetukseen, kuten vaikka kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein tehdään. (Tainio, 2007, 16–17.)

Keskustelunalyysi on lähtöisin etnometodologisesta ajattelusta, jossa tutkitaan Heritagin (1996) mukaan arkisten toimintojen logiikkaa. Tämä logiikka ilmenee esimerkiksi siinä, että toiminnot voivat olla odotuksenmukaisia tai -vastaisia. (Tainio 2007, 25; Heritage 1996, 18; 62.) Peräkylä (1998, 177) määrittelee keskustelunalyysin tutkimuskohteet seuraavasti

Keskusteluanalyysin tutkimuskohteena ovat sellaiset vakiintuneet toiminnan mallit, joiden avulla ja joihin nojaten ihmiset ymmärtävät toisiaan, toimivat yhdessä ja rakentavat tunnistettavissa olevia sosiaalisia tilanteita.

Tainion (2007) mukaan tutkimusaineistoon kohdistuu vaatimus, että tutkimuskohteena tulee olla sellaisia vuorovaikutustilanteita, jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustarkoitusta. Lisäksi Tainio jatkaa keskusteluanalyysin olevan aineistolähtöistä tutkimusta, ”joka pitää kaikkea vuorovaikutuksessa tapahtunutta potentiaalisesti merkityksellisenä tulkinnan lähteenä”. Konkreettisesti tämä on nähtävissä yksityiskohtaisina litteraatioina, joissa huomioidaan muun muassa päällekkäin puhunnat, tauot ja toistelut sekä toisinaan myös katseet, eleet ja äänensävyt. Litteroinnit ovat olennainen osa analyysiprosessia, jossa ”jokaista toimintaa tarkastellaan refleksiivisesti ja kontekstuaalisesti osana meneillään olevaa toimintaa: jokainen vuoro tulkitsee edellistä toimintaa ja luo kontekstin seuraavan toiminnan tulkitsemiselle”. (Tainio 2007, 28–29.)

Vaikka yksittäisiin vuoroihin ja toimintoihin kiinnitetäänkin erityistä huomioita pohtimalla syitä niiden näkymiseen juuri tietyssä hetkessä tietyllä tavalla, vuorovaikutus nähdään kuitenkin myös laajemmassa kontekstissa. Kun tutkitaan luokkahuoneen vuorovaikutusta, huomioidaan se tilanteena, jota ohjaa tietynlainen agenda eli käsikirjoitus. Tämän agendan, kuten tuntisuunnitelman, ohjaaman vuorovaikutustoiminnan mukaan määrittävät institutionaaliset roolit sekä institutionaalisen päämäärän toteuttaminen. (Tainio 2007, 29–30.)

4.2 Institutionaalinen vuorovaikutus

Instituution määritelmä on moninainen. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi oikeuslaitosta, mutta toisaalta voidaan myös puhua perheestä instituutiona. Näin ollen institutionaalista vuorovaikutusta ja keskustelua voi tapahtua käsitteen tulkinnasta riippuen monissa keskenään erilaisissa tilanteissa. Peräkylän (1998, 179) mukaan keskusteluanalyysissä institutionaalinen keskustelu liittyy nimenomaan virallisiin instituutioihin, kuten tutkimuksessani kouluun.

Keravuoren (1988) mukaan luokkahuoneen vuorovaikutus syntyy opettajan ja oppilaiden välisessä yhteistyössä, jonka tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoa jo aiemmin opittuun. Tuntidiskurssin kielellisen vuorovaikutuksen Keravuori määrittelee dialogiksi, joka sisältää puhujan aloitteita ja keskustelukumppanin vastauksia.

Osanottajien lisäksi tuntidiskurssiin vaikuttaa Keravuoren mukaan aika, paikka ja toiminta. Opettaja ohjaa oppilaita tavoitteiden suuntaisesti, mikä vaikuttaa oppitunnin vuorovaikutukseen. (Keravuori 1988, 14–15.)

Institutionaalinen vuorovaikutus eroaa arkivuorovaikutuksesta monin tavoin. Peräkylä (1998) toteaa instituution näkyvän puheessa. Puheen avulla puhujat toteuttavat institutionaalisia tehtäviään. (Peräkylä 1998, 180.) Raevaara ynnä muut (2001) kirjoittavat erityisten institutionaalisten tehtävien jäsentävän institutionaalista toimintaa. He jatkavat, että tehtävien suorittamiseen liittyvät käsitykset pohjaavat teoriaan ja käytäntöön. Institutionaalisisessa vuorovaikutuksessa osapuolilla on erilaisia toimintaan liittyviä rooleja, joiden muotoutumiseen voi vaikuttaa keskustelijoiden ammattiasema tai tilannekohtainen tehtävä. Roolit ovat yleensä ammattilaisen ja asiakkaan roolit. (Raevaara ym. 2001, 13.) Luokkahuoneessa rooleiksi eriytyy opettajan ja oppilaiden roolit. Raevaara kumppaneineen (2001, 13) huomauttaa kuitenkin, että instituutiossa voivat keskustella myös pelkästään eri alojen asiantuntijat tai maallikot. Kouluinstituutiossa eri alojen ammattilaiset kohtaavat opettajainhuoneessa ja maallikoiden keskustelua tapahtuu luokkahuoneessa ja välitunneilla oppilaiden kesken.

Raevaara ynnä muut (2001) näkevät arkikeskustelun ja institutionaalisen keskustelun eroina myös sen, että arkikeskustelussa ei etukäteen ole päätetty, kuka on seuraava puhuja ja kuinka pitkään. Institutionaalisisissa tilanteissa vuorottelulla saattaa olla tarkat säännöt, kuten esimerkiksi oikeussali-istunnoissa. Kaikki institutionaalisia tilanteita varten ei kuitenkaan ole luotu erillisiä sääntöjä, mutta tästä huolimatta vuorot jakautuvat eritavoin kuin arkikeskustelussa. (Raevaara ym. 2001, 17.) Näin on myös koulussa, jossa keskustelu kulkee useimmiten opettajan kautta. Instituutio näkyy Raevaaran ja muiden (2001) mukaan muun muassa puhekäytänteissä ja toimintamalleissa. Institutionaaliselle keskustelulle on tyypillistä, että sillä on jokin päämäärä, keskusteluun osallistumiseen vaikuttavat jotkin rajoitteet sekä keskustelun tulkintakehys on instituutiolle tyypillinen. (Raevaara ym. 2001, 13; 17.) Usein jo itse paikka, jossa tilanne tapahtuu määrittää tilanteen institutionaaliseksi. Esimerkiksi tutkimukseeni liittyvät materiaali on kerätty videoimalla oppitunteja, jotka tapahtuvat luokkahuoneessa. Toisaalta taas pelkkä tila ei riitä, sillä kuten osallistumiskehikon yhteydessä mainitsin, osallistujat yhteistyössä muodostavat keskustelukontekstin.

Peräkylä (1998) kirjoittaa Drew'hun ja Heritage'iin viitaten, että institutionaalisessa puheessa on tiettyjä piirteitä, jotka tekevät siitä nimenomaan institutionaalista. Piirteitä on seitsemän ja ne ovat osittain sisäkkäisiä. Piirteet onkin selkeyden vuoksi helpompi esitellä toisistaan erillisinä. Ensimmäinen (1) piirre on sanojen ja kuvausten valinta. Osapuolten valitsemat sanat ja kuvaustavat voivat ilmentää instituutiota. Toisena piirteenä (2) Peräkylä Drew'n ja Heritagen pohjalta listaa ”responsiivisen toiminnan valinnan”. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei puhuja voi etukäteen tietää, miten puheen vastaanottaja siihen reagoi. Vuorovaikutustilanteet ovat täynnä valinnan mahdollisuutta ja tehdyt valinnat voivat palvella institutionaalista tehtävää. Puhujan vuoro tuo hänen tulkintansa siitä, mitä edellisessä vuorossa tapahtui ja mihin puhuja vuorollaan pyrki. Kolmantena (3) on ”toiminnan kielellinen muotoileminen”. Institutionaalisen tehtävän laatu vaikuttaa kielelliseen ilmaisuun. (Peräkylä 1998, 180–181; 187.) Esimerkiksi tehtävänantoa kertoessaan opettaja muotoilee kielen eritavoin kuin opettaessaan oppilaille uutta asiaa.

Neljänneksi (4) institutionaalisen keskustelun piirteeksi Peräkylä (1998) Drew'ta ja Heritagea tulkiten nimeää sekvenssirakenteen. Peräkylä kirjoittaa ”peräkkäisten puheenvuorojen välisten suhteiden muodot (---) voivat palvella toimijoiden institutionaalisten tehtävien suorittamista.” Peräkylä jatkaa, että institutionaaliset tehtävät voivat vaikuttaa puheenvuorojen vaihtumistapaan. Keskustelun kokonaisrakenne on institutionaalisen keskustelun viides (5) piirre. Kokonaisrakenteeseen liittyy pelkistetysti aloitus, aiheen tai aiheiden käsittely ja lopetus. (Peräkylä 1998, 181.) Luokkahuoneen keskustelun rakenteeseen vaikuttavat muun muassa käytössä oleva aika ja oppitunnin tavoitteet, mutta tästä huolimatta oppitunnilla on selkeä aloitus, sen aikana käsitellään opettajan määrittelemiä aiheita ja lopuksi on oppitunnin lopetus. Kuudentena (6) piirteenä Peräkylä (1998) mainitsee ”ammatillisen neutraalisuuden ilmentymät.” Puhetta muokataan niin, että sen neutraalisuus säilyy, jolloin vältetään esimerkiksi moraalisesti tai eettisesti arveluttavilta kannanotoilta. Viimeinen eli seitsemäs (7) piirre on vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys, joka johtuu esimerkiksi opettajan ja oppilaiden keskustelussa ottamista erilaisista asemista. (Peräkylä 1998, 181.)

Esimerkki 1 on institutionaalista vuorovaikutuksesta. Instituutio näkyy keskustelussa muun muassa opettajan kehotuksena viitata, mikä on selkeä merkki

kouluinstituution vaikutuksesta vuorottelukäytäntöihin. Myös opettajan vuoro rivillä 7 *en kuuntele huutoja* on osoitus opettajan institutionaalisen roolin mukanaan tuomasta vastuusta ylläpitää luokkahuoneen vuorottelujärjestystä. Opettajan ja oppilaiden roolit ovat selkeät: oppilaat vastaavat, opettaja pitää huolen vuorottelun sujumisesta. Oppilaat kuitenkin asettavat opettajan pedagogisen auktoriteetin kyseenalaiseksi jättämällä opettajan järjestysvuorot huomiotta.

Esimerkki 1 ”En kuuntele huutoja” (Ympäristö- ja luonnontieto, 2 opettajaa)

1	Kalle:	[mul]lon miinus seittemäntoista=
2	O ¹ :	=viitataan= ((voimistaa ääntään, lukujen huutelu jatkuu))
3	Roope:	=ja mullon miinus viistoista
4	O ¹ :	[viitataan] ((nostaa sormen huulilleen hiljentymisen merkiksi))
5		
6	Joku opp:	[Henkalla] (-) kolmetoista
7	O ¹ :	en kuuntele huutoja (.) Henkka sanoo sieltä <u>viittaa</u> et mikä
8		sullon
9		kylmin? ((koko ajan sormi huulilla, luokassa pulinaa, josta ei saa selvää))
10		
11	Henkka:	miinus seittemäntoista

Esimerkin 2 keskustelun institutionaalinen piirre on opettajan viittaus oppitunnin keston. Oppilaat eivät ala hiljentyä merkiksi tunnin alkamisesta vaan jatkavat keskinäistä keskusteluaan. Omalla nonverbaalisella toiminnallaan eli kelloon katsomisella, opettaja pyrkii herättämään oppilaiden huomion siihen, että oppitunti on jo alkanut.

Esimerkki 2 ”Rajallinen aika” (Musiikin tunti, 1 opettaja)

1	O:	((Katsoo seinäkelloon oikean olkansa yli, alkaa puhua yleisen hälyn yli)) Nyt on menny tunnin alusta viis minuuttia et taitaa
2		
3		mennä viis
4		minuuttia tunnin ulko[puolellakin (-)]
5		

4.2.1 Vuorottelu luokkahuoneessa

Kun arkikeskustelussa joku keskustelijoista esittää kysymyksen, vastauksen voidaan odottaa tulevan seuraavassa vuorossa. Luokkahuoneen institutionaalisessa vuorovaikutuksessa opettajan kysymystä ei välttämättä seuraa lainkaan vastaus tai

kenties vastauksia tulee useita. Kleemolan (2007, 61) mukaan opettaja arvioi oppilaiden vastauksia joko toivotunlaisiksi tai korjausta vaativiksi. Drew ja Heritage (1992) näkevät institutionaalisen vuorovaikutuksen yhtenä piirteenä sen epäsymmetrisyyden. Siihen vaikuttavat muun muassa osallistujien status ja roolit, jotka tuovat mukanaan erilaisia oikeuksia ja vaatimuksia. (Drew & Heritage 1992, 47; 49.) Harjunen (2002, 153) toteaa opettajalla olevan pedagogisen auktoriteetin myötä valtaa tarkastella kriittisestikin esimerkiksi oppilaiden vastauksia. Pedagogisen auktoriteetin saavuttaminen ei ole itsestäänselvyys, sillä sen saavuttaminen ei ole kiinni yksin opettajasta vaan lähinnä oppilaista. Kysymys on siitä, hyväksyvätkö oppilaat opettajan vallan vai eivät.

Sinclairin ja Brazilin (1982) mukaan kyselevän opetuksen mukainen opetussykli koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisenä tulee (1) opettajan kysymys, jota seuraa (2) oppilaan vastaus. Oppilaan vastauksen jälkeen (3) opettaja kommentoi vastausta. Tätä kolmen position opetussykliä kuvataan lyhenteellä I-R-F (Initiation, Response, Follow-up). Sinclair ja Brazil korostavat, että opetussykli ei toteudu jokaisessa opetustilanteessa I-R-F -periaatteen mukaisesti, mutta se on kuitenkin tyypillinen opetuskeskustelun piirre. (Sinclair & Brazil 1982, 49.) Kleemola (2007) toteaa opetussyklin toteutuvan kyseisellä tavalla ainoastaan silloin, kun kysymys ja vastaus ovat ongelmattomia. Asetelma muuttuu, mikäli vastaus on väärin tai se viipyy. (Kleemola 2007, 63.)

Arminen (2005) näkee arkikeskustelun ja luokkahuoneen kysymysten selvimpänä erona kolmannen position vuoron. Luokkahuoneen keskustelussa kolmannessa vuorossa opettaja arvioi oppilaan vastauksen, kun taas arkikeskustelun kolmannessa positiossa oleva vuoro ilmaisee esimerkiksi uuden tiedon hyödyllisyyden. (Arminen 2005, 124.) Keravuoren (1988) mukaan opettaja esittämät kysymykset ovat kahta tyyppiä: tarkistuskysymyksiä ja tiedustelevia kysymyksiä. Nämä kysymystyypit jakautuvat vielä erilaisiin alatyyppeihin. Tarkistuskysymyksen ja tiedustelevan kysymyksen erona on, että tarkistuskysymykseen opettaja tietää vastauksen, kun taas tiedustelevaan kysymykseen hänellä ei ole tietoa vastauksen sisällöstä. (Keravuori 1988 62–80.) Kleemola (2007, 62) toteaa, että ”kysymysten avulla opetetaan uutta tietoa, kerrataan vanhaa tai testataan, mitä oppilaat asiasta ennestään tietävät.”

Tainion (2007) mukaan puheenvuoron ottaminen, antaminen ja pitäminen luokkahuoneessa tarvitsevat erityisiä järjestelyjä. Koulussa vallitsevat tietyt

vuorottelujäsennyksen normit, joita oppilaat ja opettajat luokassa toimiakseen tarvitsevat. Luokkahuoneen vuorottelu perustuu samoille normeille kuin arkikeskustelu. (Tainio 2007, 32.) Hakulinen (1998, 53) kirjoittaa, että ”jos äänessäolija ei valitse seuraavaa, nopein valitsee itse itsensä” ja tällöin myös äänessäolija voi jatkaa vuoroaan edelleen. Tainio (2007) toteaa, että kahdenvälisessä keskustelussa itsevalinnan tuloksena on joko äänessäolijan ja vastaanottajan puheen vuorottelu tai äänessäolijan monologi, mikäli hän valitsee itsensä puhujaksi vuoronsa lopussa. Tainion mukaan luokkahuoneen vuoronvaihtumisen normit perustuvat nimenomaan tällaiseen kahdenkeskiseen vuorotteluun siitä huolimatta, että osallistujia voi olla jopa yli 30. (Tainio 2007, 33.) Keskustelun toinen osapuoli on opettaja ja toinen kollektiivinen oppilas (Lerner 1995, 111–132). Kollektiivisen oppilaan roolia Tainio (2007) perustelee seuraavasti:

Kollektiivisen oppilaan vuoron toteuttaa toki aina yksittäinen oppilas, mutta vuorollaan hän ikään kuin asettuu kollektiivin edustajaksi institutionaalisten osapuolten kahdenkeskisessä keskustelutilanteessa.

Tainio kuvaa opettajan ja oppilaan asymmetrisia oikeuksia ja velvollisuuksia luokkahuoneen vuorottelussa seuraavasti McHouliä mukaillen.

I Opettajan vuoron jälkeen:

- (A) Opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi yksittäisen oppilaan, joka ryhtyy äänessäolijaksi.
 - (a) Opettaja nimeää tai muuten osoittaa selkeästi seuraavan puhujan.
 - (b) Opettaja osoittaa vuoron koko luokalle tai ryhmälle oppilaita, joista toivoo yhden valikoituvan seuraavaksi puhujaksi.
- (B) Mikäli oppilas ei ota vuoroa, opettaja jatkaa.

II Oppilaan vuoron jälkeen:

- (A) Jos oppilas ei valitse seuraavaa puhujaa, opettaja jatkaa.
- (B) Jos oppilas valitsee seuraavan puhujan, sen tulee olla opettaja.
- (C) Vain jos opettaja ei jatka, oppilas voi jatkaa äänessäolijana.

Tainio tulkitsee McHoulin kuvausta siten, että kun opettaja valitsee puhujaa, kyseessä on yksittäinen oppilas. Sen sijaan oppilaat eivät voi oman vuoronsa jälkeen nimetä toisia oppilaita puhujiksi, sillä oppilaan vuoron jälkeen vuoro siirtyy opettajalle.

Tällaisen käytännön seurauksena vuoroista ei synny kilpailua, minkä vuoksi pitkät tauot mahdollistuvat ja päällekkäispuhunta on vähäistä. Lisäksi vuoron ottamisen ja antamisen käytänteiden variaatioita on vähän. (Tainio 2007, 33–34.) Hyvin muodollisen vuorovaikutustilanteen kuvauksena McHoulin kuvaus ei kuitenkaan täysin päde enää nykypäivänä (esim. Thorborrow 2002, 110–112). Lisäksi Tainio (2007) toteaa, ettei se ole toimiva huomioiden nykyluokkien toimintakulttuurin moninaisuuden sekä keskusteleavan ilmapiirin. Hän jatkaa muun muassa Vepsäläiseen (2007) viitaten, että McHoulin kuvauksessa jätetään huomiotta se tosiseikka, että usein luokkahuoneen vuorovaikutus on jakautunut moniksi rinnakkaisiksi tai limittäisiksi keskusteluiksi. Kriitistä huolimatta Tainio korostaa, että McHoulin malli kuvaa sitä normia, millaisen oppilaat yhä koulussa omaksuvat. (Tainio 2007, 34.) Sitä voidaan pitää luokkahuonevuorovaikutuksen prototyypinä, johon muita käytäntöjä voidaan verrata.

4.2.2 Sekvenssijäsennys luokkahuoneessa

Keskustelussa vuoro voi vaihtua äänessäolijan valitessa seuraavan puhujan joko nimeämällä tai ei-kielellisin keinoin, kuten katseella. Tainio (2007) toteaa, että myös tietyn tyyppisellä vuorolla voidaan osoittaa seuraava äänessäolija. Tällaista vuoroa kutsutaan keskustelunanalyysissa vierusparin etujäseneksi. (Tainio 2007, 40.) Vieruspareilla tarkoitetaan keskustelun osia, jotka koostuvat etu- ja jälkijäsenestä. Etujäsen, esimerkiksi kysymys, kutsuu jälkijäsentä, joka etujäsenen ollessa kysymys, on vastaus (Tainio 1998, 93–94). Vieruspari on Schegloffin ja Sacksin (1973, Tainion 2007, 40 mukaan) mukaan keskustelunanalyysissa keskustelun perussekvenssi, yksi keskeisimpiä rakenteellisia kokonaisuuksia.

Sinclairin ja Brazilin (1982, 49) esittelemässä kolmen position opetusyhtälössä kolmannen position vuoro ei kuitenkaan aina tule heti vastauksen jälkeen vaan tällöin saattaa syntyä niin kutsuttu välisekvenssi (Raevaara 1998, 80–82). Kleemola (2007) tulkitsee välisekvenssiksi esimerkiksi tilanteen, jossa oppilaan vastaus kaipaa tarkennusta ja opettaja esittää oppilaalle tarkennuskysymyksen. Tällöin opettaja odottaa saavansa tarkennuskysymykseen vastauksen, jonka arvioi uudelleen. (Kleemola 2007, 63.) Esimerkissä 3 on kyseessä oppitunti, jossa puhutaan tunteista. Opettaja ja oppilaat käyvät läpi tunteisiin liittyvää tehtäväpaperia, johon oppilaat ovat jatkaneet lauseita. Nyt on kyseessä lauseenaloituksen ”Minua raivostuttaa, kun” täydentäminen. Opettaja esittää rivillä 3 Nikon vastaukseen *no ku mua väsyttää* tarkennuskysymyksen, johon

Niko vastaa *no on*. Opettaja arvioi Nikon vastauksen ja kaipaa perusteluja Nikon tarkennuskysymyksen vastaukseen. Opettaja pyytää Nikoa näin ollen jälleen tarkentamaan vastaustaan. Rivillä 9 opettaja tarkentaa Nikon vastausta hänen antamiensa vastausten perusteella.

Esimerkki 3 ”Voisitko perustella” (Äidinkieli, tunteet, 1 opettaja)

01	O:	nii seki varmaan rraivostuttaa (1.0) kysytään vielä <u>Ni</u> kolta
02	Niko:	no ku mua väsyttää
→03	O:	onko. se raivostuttavaa jos väsyttää
04	Niko:	no on
→05	O:	(.) voisitko perustella miks se susta on [raivostuttavaa]
06	Niko:	[mua väsyttää] aina
07		kun mä [katon (--)]
08	joku opp:	[(--)]
09	O:	mun mielestä sua Niko raivostuttaa silloin se sun äidin
10		käytös eikä se että sä oot väsyny eikä nii\$
11		((naureskelua luokassa))
12	O:	eli kirjota sinne että minua raivostuttaa kun äiti tulee (.)
13	Niko:	molottaa ((naureskelua luokassa))
14	O:	mmm vaikkapa sitte sillei ((vaimeasti, katsoo papereihinsa))

Raevaara (1998) kirjoittaa myös tilanteista, joissa kysymystä voi seurata uusi kysymys, jonka avulla alkuperäisen kysymyksen vastaanottaja pyytää lisätietoja, jotta voi vastata kysymykseen. Raevaara käsittelee tekstissään arkikeskusteluja, mutta samanlaisia piirteitä on huomattavissa myös institutionaalisessa keskustelussa. Esimerkki 4 on ympäristö- ja luonnontieteiden oppitunnilta. Oppilaat tutustuvat opettajan johdolla sääkarttaan ja sen merkkeihin.

Esimerkki 4 ”Minkälaista säätä on luvassa” (Ympäristö- ja luonnontieto, 2 opettajaa)

01	O ¹ :	yhe::llä (.) oppilaalla on tämän päivän ↑lehdestä (.) ja \$se on
02		Tomi\$ ((katsoo Tomiin)) (0.5) kerroppa siellä että mi-
03		minkälaista säätä olis luvassa täksi päiväksi ja huomiseksi ja
04		ylihuomiseksi
05		(1.0)
→06	Tomi:	mistä mää nyt sen (-)
07	O ¹ :	mietippä .hh (2.0) siinä lukee että <tänään> ((tutkii omaa
08		karttaansa))
09	Tomi:	(--)
10	NO:	ja sitte seuraavat päivät ((katsoo Tomiin))(1.0) katot siitä
11		Keski-Suomen kohalta minkä- mitä lämpötilaa näyttää lehti
12	Tomi:	tänään. plussa yks ja (0.5) huomenna on plussaa kaks ja (.)

Opettaja esittää Tomille kysymyksen, mutta Tomi ei kuitenkaan tiedä, mistä hänen tulisi tietoa katsoa. Rivillä 6 Tomi esittää opettajalle tarkennuskysymyksen, jotta osaisi vastata opettajan esittämään kysymykseen. Tämän jälkeen opettaja antaa Tomille vihjeitä, joiden perusteella oppilas saa muodostettua vastauksen kysymykseen.

Tainio (2007) toteaa luokkahuoneen kolmiosaisen sekvenssin toteutuvan asymmetrisesti opettajan hallitessa sen kulkua kysymyksillään ja palautteellaan. Myös oppilas voi toimia aloitteen tekijänä, mutta tällöin sekvenssistä tulee usein kaksiosainen, sillä opettajan vastattua oppilaan palautteenanto vastauksesta on harvinaista. Opettajan palautteen tutkiminen on Tainion mukaan pedagogisesti tärkeää, sillä tässä sekventiaalisessa paikassa opettaja voi kannustaa tai lannistaa oppilasta. (Tainio 2007, 43.) Posa (2002, Tainion 2007, 44 mukaan) arvelee, että kannustavat palautteet vaikuttavat luokan myönteisen ilmapiirin kehittymisen. Seedhouse (2004) kirjoittaa opettajien pyrkivän käsittelemään oppilaiden vääriä vastauksia mahdollisimman hienovaraisesti niin verbaalisia, prosodisia kuin ei-kielellisiä keinoja käyttäessään. Hän jatkaa, että väärään vastaukseen on tärkeä antaa suoraa palautetta, jotta oppilaille ei tulisi harhaluuloa siitä, että väärään vastauksen antaminen olisi epäsuotavaa ja häpeällistä. (Seedhouse 2004, 164–168; 173–176.)

Oppitunti jakautuu siis eri topiikeista koostuviin kestoltaan vaihteleviin sekvensseihin, jotka koostuvat ainakin osittain kolmiosaisesta vuorovaikutusrakenteesta. Keravuoren (1988) mukaan oppitunnin rakentumisessa on olennaista, että opettaja merkitsee oppitunnin siirtymäkohdat. Kielellisesti siirtymät ilmenevät esimerkiksi rajaavilla partikkeleilla, kuten *no niin* tai *nyt*. Siirtymien avulla kaikilla luokkahuoneen vuorovaikutuksen osapuolilla on samankaltainen käsitys etenemisestä. (Keravuori 1988, 43–58.) Toisaalta siirtymä voidaan osoittaa myös selkeällä toiminnalla, kuten sulkemalla luokkahuoneen ovi tunnin aloittamiseksi.

4.2.3 Työrauhavuoro

Ristevirran (2007, 241) mukaan ne opettajan vuorot, joiden avulla pyritään palauttamaan työrauha, ovat työrauhavuoroja. Työrauhahäiriön Ristevirta (2007, 10) määrittelee oppituntiagendaan kuulumattomaksi oppilaiden toiminnaksi, johon joko opettaja tai oppilas puuttuu. Ristevirta (2007) jatkaa työrauhavuorojen kielellisiin

piirteisiin kuuluvan useimmiten liitepartikkeli *-s, nyt* sekä passiivi ja imperatiivi. Näiden kielellisten piirteiden kautta työrauhavuorosta tulee suostutteleva ja valinnan mahdollisuuden tarjoava. Ristevirta näkee näiden keinojen rakentavan viestintätilanteesta niin ongelmatonta kuin mahdollista, sillä liian jyrkkä ja ehdoton työrauhavuoro on uhka oppilaan kasvoille sekä tekee sen noudattamisesta pakollisen. (Ristevirta 2007, 241–242.) Työrauhasekvenssi ei Ristevirran (2007) mukaan ole välttämättä kovin selkeälinjainen, kuten ei aina ole edellä esitelty sekvenssijäsennyskään. Oppitunneilla opettajalla on oikeus ja velvollisuuskin ohjata keskustelun kulkua. Ristevirran mukaan työrauhasekvenssi jäsentyy seuraavanlaiseksi:

- (V1) Oppilas aiheuttaa / oppilaat aiheuttavat häiriön
- (V2) Opettaja reagoi häiriöön kielellisesti: työrauhavuoro
- (V3) Oppilas / oppilaat reagoi(vat) opettajan työrauhavuoroon
- (V4) Paluu opetuspuheeseen opettajan tai oppilaan vuoron kautta

Kolmas vuoro, jossa oppilas reagoi tai oppilaat reagoivat opettajan työrauhavuoroon sisältää useampia reagointivaihtoehtoja. Oman aineistoni kannalta olennaisiksi vaihtoehtoiksi koen, että reaktio tapahtuu (1) tottelemalla tai (2) reagoimalla kielellisesti ja tottelemalla. Myös nonverbaaliset reagoitavat ovat olennaisia niin opettajan vuorossa (V2) kuin oppilaiden vuorossa (V3). (Ristevirta 2007, 244.)

Schmuck ja Schmuck (1983) jakavat työrauhaongelmat neljään eri tyyppiin niiden syntyperän mukaan. Tyypit ovat (1) menettelytapakonfliktit, (2) tavoitekonfliktit, (3) käsityksiä tai mielipiteitä koskevat konfliktit sekä (4) ihmissuhdekonfliktit. Ensimmäinen konflikti- tai työrauhaongelmatyyppi, eli menettelytapakonflikti, voi syntyä sellaisissa tilanteissa, joissa käyttäytymisen tai toiminnan säännöissä on epäselvyyttä tai ne ovat puutteelliset. Tavoitekonfliktien taustalla on erilaisia näkemyksiä arvoista ja toivotuista lopputuloksista. Käsityksiä tai mielipiteitä koskeva konflikti on Schmuckin ja Schmuckin mukaan alakoulussa harvinainen, mutta mahdollinen. Konfliktin syntyyn vaikuttaa erimielisyys tiedoista, teorioista tai mielipiteistä. Neljäs työrauhaongelmatyyppi, ihmissuhdekonflikti, voi ilmetä opettajan ja oppilaiden välillä tai oppilaiden kesken. Sen syntyyn vaikuttaa toisistaan poikkeavat tyylit tai tarpeet. (Schmuck & Schmuck 1983, 277–280.)

Aineistoni perusteella työrauhavuorot olivat opettajan sanallisia ja / tai ei-sanallisia vuoroja sekä oppilaan sanallisia työrauhavuoroja. Työrauhaongelmat liittyivät

pääasiassa menettelytapoihin eli ne olivat Schmuckin ja Schmuckin (1983, 277) mukaan menettelytapakonflikteja. Esimerkissä 10 sivulla 41 opettajan vuoro rivillä 3 on sanallinen työrauhavuoro: *nyt on taas vähän liian kova m-melu täällä luokassa*. Esimerkissä 15 sivulla 50 opettaja yhdistää sekä sanallisen että ei-sanallisen työrauhavuoron ((*opettaja korottaa ääntään oppilaiden puheen yli ja laittaa sormen hiljentymisen merkiksi huulilleen*)) *hei kuunnellaan mitä Kaisa sanoo meille*. Toisinaan myös oppilaat tuottavat työrauhavuoroja. Näin käy esimerkiksi 23 oppilaan todetessa RIITTÄÄ JO::.

Havaitsin työrauhavuoroja myös oppituntien siirtymissä. Siirtymiksi kutsun niitä vuoroja, joita käytetään siirryttäessä oppitunnin vaiheesta toiseen. Siirtymät jäsentävät oppitunnin toimintaa. Keravuori (1988) toteaa siirtoon (eli siirtymään) liittyvän ennakkoinnin kertovan siitä toiminnasta, johon ollaan ryhtymässä. Hän jatkaa opettajan tämän jälkeen odottavan oppilaiden pyrkivän kohti yhteistä päämäärää. (Keravuori 1988, 47–48.) Siirtymiä havaitsin läpi oppitunnin. Esimerkiksi oppitunnin alkuun liittyvässä esimerkissä 6 sivulla 33 opettaja merkitsee siirtymisen yleisestä keskustelusta tunnin agendan pariin toteamalla *J:oo (.) mut [nytpä ei puhuta] enempää Kalpasta eikä Jypistä (.) vaan tunteista*. Siirtyminen aiheesta seuraavaan näkyy esimerkissä 12 sivulla 45 seuraavalla tavalla: ((*lähtee kävelemään cd-soittimen luo*)) (0.5) *nyt (0.5) tekee semmone homma että voit laittaa pään siihen pulpetille ja rauhottua ja iha [hipihiljaa (poistettu oppilaan vuoro) kuunnella*. Siirtymä alkaa, kun opettaja lähtee konkreettisesti siirtymään kohti cd-soitinta. Siirtymän ei näin ollen tarvitse olla sanallista toimintaa, vaan se voidaan merkitä myös pelkästään toiminnalla. Oppitunnin lopulla tapahtuva siirtymä valmisteleo tunnin loppumista, kuten esimerkin 12 lopusta näkee: *sitte katon että miten täällä mennee? ni sitten päästän aina yhden pöytäkunnan kerrallaa hh (2.0)* (poistettu oppilaan vuoro ja opettajan vastaus) *kun näen että olet \$tarpeeksi rauhallinen\$ niin sitten on (.) rauha myös lähtee*. Kaikki edellä esiteltyt siirtymät sisälsivät myös työrauhakehotteen.

Työrauhavuorolla pyritään usein korjaamaan myös vuorotteluun liittyviä ongelmia. Esimerkissä 1 sivulla 20 opettaja puuttuo luokkahuoneen vuoron vaihtumisen käytäntöihin toteamalla: *en kuuntele huutoja (.) Henkka sanoo sieltä viittaa et mikä sullon kylmin?* Opettaja tuottaa vuoronsa alussa työrauhavuoron, jonka jälkeen hän järjestysvuorolla puuttuo vuoron vaihtumisen käytäntöihin eli oppilaan tulisi viitata

saadakseen puheenvuoron. Järjestysvuorolla voi puuttua myös oppilaan sekventiaalisesti väärällä paikalla olevaan vuoroon. Järjestysvuorolla tarkoitan niitä vuoroja, joiden avulla pyritään ylläpitämään vuorovaikutuksen järjestystä. Esimerkiksi opettajan [HEI] *Henkalla on nyt puheenvuoro* puuttuu oppilaan väärään paikkaan tulleeeseen vuoroon nimeämällä sen hetkisen puhujan. Samalla opettaja pyrkii ylläpitämään oppitunnin työrauhaa. Toisinaan opettajan tarkoituksena on opettaa järjestysvuoron avulla myös jotakin muuta kuin luokkahuoneen vuorottelun sääntöjä. Esimerkissä 5 sivulla 31 opettaja puuttuu Karin vuoron sisältöön osoittaen vuoronsa koko luokan kuultavaksi, vaikka näennäisesti asettaa vain Karin ratifioituksi kuulijaksi: *Kari? (.) en minäkään välttämättä tienny että jollakin on kuulumisia mutta jos joku sattuu sanomaan kuulumisia esimerkiksi että on tänään menossa jonnekin? nii: ei siihen tarvi kommentoida perään että @mitä sitten@ ((katso Kariin)).* Kaikki luokkahuoneessa olijat ovat niin sanottuja ratifioituja kuulijoita, sillä opettaja pyrkii vuorollaan opettamaan kaikkia luokan oppilaita. Kyseinen järjestysvuoro toimii myös työrauhavuorona. Vuorossaan opettaja antaa oppilaiden ymmärtää, etteivät Karin esittämän vuoron kaltaiset vuorot ole sallittuja.

4.2.4 Osallistumiskehikko

Keskusteluun liittyviä kuulijoita on monenlaisia. Joillekin kuulijoille puheenaihe on tarkoitettu suoraan, toiset kuulijat ovat samassa keskustelijoiden ryhmässä, mutta kyseistä topiikkaa ei ole osoitettu heille. Kuitenkin he kuulevat mitä puhutaan. Jotkut kuulijat saattavat kuulla puheen vahingossa tai kuuntelevat sitä salaa. Seppänen (1998, 159) toteaaakin kuulijoiden voivan olla vaihtelevissa määrin sidoksissa keskusteluun. Goffman (1981) kutsui puheen vastaanottajien joukkoa osallistumiskehikoksi erotellen vastaanottajat puhujista. Keskusteluun varsinaisesti osallistuvia kuulijoita Goffman kutsui ratifioituiksi kuulijoiksi. Nämä ratifioidut kuulijat on erotettavissa kuulijoista, jotka eivät osallistu keskusteluun. (Goffman 1981, 137;145.)

Keskustelunanalyttikot Charles Goodwin ja Marjorie Harness Goodwin jatkoivat osallistumiskehikko-käsitteen kehittelyä ja tämän tuloksena osallistumiskehikko laajeni koskemaan jokaista puhetilanteessa läsnä olijaa (Seppänen 1998, 160.) Charles Goodwinin (1981, Seppänen 1997, 161 mukaan) mukaan keskustelukonteksti muodostuu yhteistyössä osallistujien kesken. Puhe on aina suunnattu jollekin kuulijalle, mikä vaikuttaa puheen muotoiluun (Goodwin 1981). Goodwin (1987) käyttää käsitettä

diskurssi-identiteetti (discourse identities) kuvaamaan puhetilanteeseen osallistuvien henkilöiden erilaista asemaa suhteessa puheeseen. Diskurssi-identiteettiin vaikuttaa muun muassa läsnäolijan pääsy käsiteltävään aiheeseen. (Goodwin 1987, 118.) Seppänen (1998, 161) tiivistää pääsy-käsitteen tarkoittavan sitä, ”miltä pohjalta kukin voi osallistua puheenalaisen asian käsittelyyn.” Goodwin (1987) jakaa vastaanottajat tietäviin ja tietämättömiin vastaanottajiin. Esimerkiksi kertomusta kerrottaessa tietäville vastaanottajille kertomus on jo ennestään tuttu, kun taas tietämättömät vastaanottajat kuulevat kertomuksen ensimmäistä kertaa. Vastaanottajien tietotaso vaikuttaa puolestaan kerrontaan. Tästä vastaanottajien huomioimisesta käytetään termiä *recipient design*. (Goodwin 1987, 118–122.) Vaikka perinteinen luokkahuoneen vuorottelu kulkeekin opettajalta oppilaalle ja oppilaalta opettajalle, oppilas voi sisällyttää vuoroonsa sellaisia sisältöjä, jotka omalta osaltaan asettavat opettajan tietämättömän rooliin ja tietyt oppilaat tietävän rooliin (Thornborrow 2002, 120).

Luokan institutionaalisessa ilmapiirissä on yleistä, että oppilaat saavat puheenvuoronsa viittaamalla. Tämä on vakiintunut käytäntö, joka helpottaa monenkeskisen keskustelun vuorottelua. Lehtimaja (2007, 139) kuitenkin toteaa, että opettajajohtoiset keskustelut ovat yhä pienemmässä roolissa oppitunneilla ja viittaamisen ohelle ovat nousseet oppilaiden oma-aloitteiset vuorot. Oppilas nähdään oman tietonsa rakentajana (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 162–164). Rauste-von Wright ja von Wright (2003) korostavat erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä muun muassa ymmärtämisen ja merkitysten kehittymisessä. He jatkavat, että ”esimerkiksi keskusteluissa ja ryhmätoiminnassa, yksilön ajatteluprosessit tulevat myös ”näkyviin” niin hänelle itselle kuin muillekin.” Tätä kautta oppilas voi reflektoida ajatuksiaan niin itsekseen kuin muiden kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 170–171.)

Goffmanin (1981, 133) käyttämä termi *addressed recipient* viittaa henkilöön, johon puhuja kohdistaa katsettaan ja jolle hän voisi siirtää puhujan vuoron (ks. myös Goodwin 1984, 229–236). Myös Goodwin (1987) on tarkastellut keskustelijoiden katseita tutkiessaan puhetilanteiden osallistumisrooleja. Goodwin on päätenyt näkemykseen, jossa *addressed recipient* on henkilö, johon puhuja katsoo. Tärkeää tässä on Goodwinin mukaan se, että puhuja saa katsekontaktin osallistujan kanssa. Ellei näin tapahdu, puhuja etsii uuden henkilön puhuteltavan rooliin. (Goodwin 1987, 117–118.)

Näin ollen monenkeskisessä keskustelussa puhuja voi katseellaan valita, kenelle puheensa suuntaa, kuka on puhuteltu, joka mahdollisesti myös jatkaisi puhujana edellisen vuoron jälkeen. Luokkahuoneessa seuraavan puhujan valitseminen katseella ei aina ole mahdollista. Ensinnäkin mikäli puhujana on oppilas, pitäisi seuraavan puhujan McHoulin luokkahuonevuorovaikutuksen prototyypin (ks. 4.2.1 s. 22) mukaan olla joko opettaja tai oppilas itse. Toiseksi luokkahuoneessa on useita silmäpareja, joihin opettaja voi suunnata katseensa ja jotka seuraavat opettajan toimintaa. Tämän vuoksi pelkällä katseella seuraavan puhujan nimeäminen ei luokkahuoneessa välttämättä onnistu ilman väärinkäsityksiä.

5 OPPILAIDEN ALOITUKSET JA OPETTAJAN ROOLIT YHDEN OPETTAJAN OPETUSTILANTEESSA

Seuraavaksi tarkastelen oppilaiden aloituksia ja opettajan rooleja *opetustilanteessa*, jossa *opettajana toimii selkeästi ainoastaan yksi opettaja*. Esimerkit ovat sekä yhden opettajan pitämiltä äidinkielen ja musiikin oppitunneilta että kahden opettajan pitämältä ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnilta. Oppilaiden aloituksilla tarkoitan, kuten kappaleessa 2.2.1 esittelin, niitä oppilaiden vuoroja, jotka he ottavat tai pyytävät oma-aloitteisesti ja joissa oppilas esittelee jonkin joko itseään tai koko oppilasryhmää koskevan asian.

5.1 Opettaja hyväksyy oppilaan aloituksen

5.1.1 Aloitukset oppitunnin alussa

Esimerkki 5 on äidinkielen tunnin alusta. Kari kommentoi toisen oppilaan kertomisia toteamalla *mitä sitten*. Opettaja puuttuu Karin kommenttiin ohjaavalla puheenvuorollaan, joka alkaa riviltä 1. Esimerkissä opettaja hyväksyy kaikki oppilaiden oma-aloitteiset vuorot. Oppilaat ovat juuri saapuneet luokkaan eikä opettaja ole vielä esitellyt opetettavaa aihetta. Keskustelu on kuitenkin sen vapaamuotoisuudesta huolimatta institutionaalista, sillä opettaja ohjaa oppilaita (r. 1-4) ja antaa palautetta (r. 11, 19). Myös opettajan ja oppilaiden sijoittuminen luokassa kertoo tilanteen institutionaalisuudesta: opettaja istuu luokan edessä, oppilaat asettuvat istumaan pulpettiansa ääreen.

Esimerkki 5 ”Tunti alkamassa” (Äidinkieli, tunteet, 1 opettaja)

01	O:	Kari? (.) en minäkään välttämättä tienny että jollakin on
02		kuulumisia mutta jos joku sattuu sanomaan kuulumisia
03		esimerkiksi että on tänään menossa jonnekin?
04		nii: ei siihen tarvi kommentoida perään että @mitä sitten@
05		((katsoo Kariin))
06	Jussi:	Mää oon menossa tänään kotiin
07	O:	Niin <u>minä</u> (h)in (.)
08		[en]kä oo ollu neljään <u>yöhön</u> ((kääntyy katsomaan Jussia))
09	Joku opp.:	[niin minäkin]
10	Jussi:	Kuopiossa
11	O:	Mm

- 12 Teemu: Mulla heiluu hammas
 13 O: Mikä [hammas] ((kumartuu korjaamaan sukkaaan,
 14 katsekontakti säilyy))
 15 Joku opp.: [Multa re]vitään (-) hammas
 16 O: No niin ↑mikä hammas
 17 Joku opp.: (---)
 18 Teemu: ↑Maitohammas
 19 O: Jhaa

Opettaja toteaa puheenvuorossaan: *jos joku sattuu sanomaan kuulumisia esimerkiksi että on tänään menossa jonnekin? nii: ei siihen tarvi kommentoida perään että @mitä sitten@*. Antaessaan Karille palautetta tämän vuorosta opettaja opettaa samalla koko luokkaa. Opettajan vuoro toimii järjestyspuheenvuorona, mistä käy ilmi, ettei Karin vuoro sovellu oppitunnin vuorottelusääntöihin. Vuorossaan opettaja antaa oppilaille luvan kertoa kuulumisia ilman huolta siitä, että kuulumiset tulisivat torjutuiksi. Opettaja toimii ikään kuin esimerkin näyttäjänä. Opettajan vuoroa seuraakin Jussin vuoro, jossa Jussi toteaa, että on tänään menossa kotiin. Opettajan vuoro *niin minäkin* on Jussin vuoron vieruspari, joka kertoo yhteisestä ymmärryksestä. Opettaja pitää pienen tauon, jonka aikana joku oppilaista toistaa opettajan vuoron *niin minäkin*. Opettaja kuitenkin jatkaa tauon jälkeen vuoroaan, minkä vuoksi aiheutuu päällekkäispuhuntaa. Vuorossaan rivillä 8 opettaja kertoo, ettei ole ollut kotonaan neljään yöhön. Jussi täydentää opettajan lausetta sanomalla opettajan kotipaikkakunnan, mistä ilmenee jälleen yhteinen tieto. Jussin vuoro toimii yhteistyörakenteena.

Rivillä 12 Teemu aloittaa täysin uuden topiikin sanomalla *mulla heiluu hammas*. Opettajan esittää vuorossaan täydennyskysymyksen, mutta ei saa siihen vastausta. Tämän vuoksi hän pyrkii korjausrakenteen *No niin ↑mikä hammas* avulla saamaan Teemulta vastauksen. Rivillä 13 Teemu vastaakin opettajan tarkennuskysymykseen, jolloin opettaja antaa minimipalautteen *jhaa*. Rivillä 15 kuuluva oppilaan vuoro *[Multa re]vitään (-) hammas* osuu keskelle opettajan ja Teemun välistä vuorottelua. Opettaja odottaa edelleen Teemulta vastausta kysymykseen, mistä johtuen opettaja ei millään tavoin huomioi oppilaan vuoroa.

Esimerkki 6 on suoraan jatkoa esimerkille 5. Myös siitä löytyy tilanteen vapaamuotoisuudesta huolimatta institutionaalisia piirteitä.

Esimerkki 6 ”Kuopion Kalpa” (Äidinkieli, tunteet, 1 opettaja)

01	Aatu:	Hei (.) mulla ois oikein asiaa= ((opettaja kääntyy kirjoittamaan taululle))
02		
03	O:	=No minkäläistä ((katsoo oppilaaseen))
04	Aatu:	Onko Kuopion Kalpa hyv- hyvä
05	O:	((jatkaa taululle kirjoittamista)) No (0.5) en kommentoi
06		minulla ei ole siihen minkäänlaista ((kääntyy oppilaaseen
07		päin)) (0.5) [\$tunnesidettä\$]
08	Joku opp.:	[(---)]
09	Aatu:	Myö mennään kattoon Kuopion Kalpan peliä
10	O:	Joo.o
11	Aatu:	Jyp Kalpa sillon ku Kalpa (hävii)
12	O:	Hmh aha
13	Joku opp.:	Kalpa <u>hävis</u> jo
14	Aatu:	Nii? ↑häviski ((tiuskaisten))
15	O:	J:oo (.) mut [nytpä ei puhuta] enempiä Kalpasta eikä Jypistä
16		(.) vaan tunteista ((këvelee tuolin luo, mutta ei istuudukaan))
17	Joku opp.:	[tänää o uus matsi]

Myös esimerkissä 6 ”Kuopion Kalpa” opettaja hyväksyy oppilaiden aloitukset. Esimerkin lopulla opettaja kuitenkin määrittelee oppitunnin aiheeksi ”Tunteet”. Esimerkin alussa Aatu viittaa instituution läsnäoloon pyytämällä opettajalta puheenvuoroa. Tällä vuorolla hän varaa tilaa omalle tulevalle puheenvuorolleen. Opettaja antaakin Aatulle puheenvuoron rivillä 3, jolloin hän asettuu kuulijaksi ja asettaa opettajan roolin mukaisesti kuulijoiksi myös muut oppilaat. Aatun ensimmäisestä puheenvuorosta rivillä 1 olisi voinut kuvitella hänen seuraavan vuoronsa liittyvän läheisesti koulunkäyntiin, mutta Aatu kysyykin opettaja mielipidettä Kuopion Kalpasta. Opettajan vuoron alussa oleva *no* ilmaisee Aatun vuoron odotuksenvastaisuutta (ks. lisää esim. Raevaara 1989). Lisäksi opettaja pitää no-partikkelin jälkeen tauon, mikä vahvistaa Aatun vuoron olleen odottamaton. Opettaja toteaa, ettei kommentoi asiaa, sillä hänellä ei ole *siihen minkäänlaista (0.5) [\$tunnesidettä\$]*. Sanoessaan sanan ”tunnesidettä” opettaja hymyilee ja kääntyy Aatuun päin. Näin opettaja viittaa ennakoivasti oppitunnin aiheeseen, jota hän ei ole vielä esitellyt tarkemmin oppilaille.

Rivillä 9 Aatu edelleen jatkaa aloittamastaan aiheesta. Opettaja antaa Aatulle minimipalautteen *joo.o* ja ilmaisee näin kuulleensa Aatun vuoron. Rivillä 11 Aatu testaa opettajaa, kun hän toteaa *Jyp Kalpa sillon ku Kalpa (hävii)*. Koska opettaja asuu Kuopiossa, oppilas voi olettaa Kalpan häviämisen olevan hänelle arka asia. Opettaja ei

kuitenkaan reagoi Aatun vuoroon kuin minimipalautteella *hmm aha*. Aatun uhmakkaalta vuorolta putoaa pohja, kun oppilas rivillä 13 toteaa Kalpan jo hävinneen eli Aatun esittämä tapahtuma on jo tapahtunut. Aatu myöntää rivillä 14 näin tapahtuneen. Rivillä 15 ja 16 opettaja esittelee tunnin aiheen. Ennen aiheen esittelyä opettaja on antanut Aatulle jälleen minimipalautteen *joo*, jonka jälkeen hän jatkaa sanalla mutta, mikä ilmaisee erimielisyyttä. Opettajan vuoro sisältää myös työrauhakehoteen *nytpä ei puhuta enempää*.

Sekä esimerkissä 5 että 6 opettaja hyväksyy kaikki oppilaiden aloitukset. Ne eivät liity alkavaan oppituntiin, vaan oppilaiden omiin kokemuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Vaikka oppilaiden aloitusten topiikit eivät olekaan esimerkiksi kouluun liittyviä, aloitukset kulkevat kuitenkin opettajan kautta. Vepsäläinen (2007, 157) toteaa, että opettajalla on velvollisuus vastata oppilaiden aloituksiin, vaikka ne eivät suoranaisesti liittyisi tunnin teemaan. Opettaja ei ole vielä esitellyt oppitunnin teemaa, joten oppilaiden aloitukset eivät tästä syystä voi siihen liittyä. Joka tapauksessa opettaja vastaa niihin. Esimerkin 5 Jussin vuoro rivillä 10 *Kuopiossa* kertoo oppilaiden tietävän opettajan taustoja. Se näkyy myös Aatun uhmakkaassa vuorossa esimerkissä 6 rivillä 11 tämän viitatessa opettajan kotikaupunkiin. Oppilaiden oma-aloitteisista vuoroista huolimatta opettaja on keskustelunjohtajan roolissa. Oppilaat suuntaavat aloituksensa opettajalle ja opettaja puolestaan antaa oppilaiden aloituksista palautetta. Opettaja sallii oppilaiden tehdä tunnin agendaan liittymättömiä aloituksia, kunnes hän esimerkissä 6 rivin 15–16 siirtymävuorossaan esittelee tunnin varsinaisen topiikin, tunteet. Samalla hän puuttuu oppitunnin työrauhaan rajaten keskustelun aiheet oppitunnin agendan mukaisiksi.

5.1.2 Tiedon rakentaminen yhteistyönä

Niin esimerkki 7 kuin 8:kin sisältävät yhteistyössä tapahtuvaa tiedonrakentamista. Toikko (2007, 75) toteaa, että ” yhteistyörakenteen avulla opettaja ja oppilaat yhdessä rakentavat vuorovaikutusta, jolloin yhteisymmärryksen säilyminen on todennäköisempää ja väärinymmärrykset huomataan helpommin.” Esimerkkieni sisältämät yhteistyörakenteet auttavat niin huomaamaan kuin ratkaisemaan väärinymmärryksiä, mikä puolestaan mahdollistaa oppimisen tapahtumisen. Myös Toikko (2007, 75) pitää yhteisymmärrystä olennaisena osana oppimisen toteutumista.

Esimerkissä 7 on meneillään äidinkielen oppitunti, jonka opettajana toimii yksi opettaja. Oppilaat ovat täydentäneet opettajan jakamiin tehtäväpapereihin lauseita. Esimerkissä Aten kysymys rivillä 1 koskee täydennettävää lausetta, joka alkaa ”Menen hämilleni, kun”. Atte ei ymmärrä sanan hämilleen merkitystä ja pyytää tehtävään liittyvällä korjausrakenteella opettajaa selittämään sanan merkitystä. Esimerkissä opettaja ja oppilaat rakentavat yhteistyössä tietoa, jonka tarkoituksena on auttaa Attea ymmärtämään sanan hämilleen merkitys. Opettaja hyväksyy kaikki oppilaiden oma-aloitteiset vuorot. Ne liittyvät joko tehtävää koskevaan ongelmaan (Aten vuoro r. 1) tai yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Oppilaiden oma-aloitteisten vuorot eivät poikkea tunnin agendasta vaan pysyvät sen mukaisina ja auttavat jatkamaan tuntiin liittyvän tehtävän etenemisessä.

Esimerkki 7 ”Mikä se hämillänsä on?” (Äidinkieli, tunteet, 1 opettaja)

01	Atte:	mikä mikä se hämil- (hämillänsä) o
→02	O:	((koko luokalle)) mitä tarkoittaa kun on hämillään
03	joku opp:	(--)
04	O:	Eetu ((viittaa))
05	Eetu:	*no onks se sillei et on vähä sillei [sekasi]*
06	Petri:	[ymmällee]
07	O:	joo. ((vastaus suunnattu Petrille)) joo saitko nyt kiinni
08		((kysyy Atelta))
09	Atte:	*en saanu*
→10	O:	mmm ((pohtivasti)) kertosko joku ↓Simo ((nimeää
11		vastaajan)) esimerkin
12	Simo:	no: se on sillei vähä että jos sää sanot jonku OUDON
13		sanan ni sitte siitä tulee se sellane niin ku
14	O:	((kääntyy katsomaan Attea)) menee vähä hämillee et ei
15		ymmärrä mitä se [tarkottaa] *esimerkiks*
16	Simo:	[nii]
17	Atte:	emmä mee ↑mistää hämillee
18	O:	(0.5) mieti semmosia tilanteita mistä vois mennä esime:s
19		semmone vähä <u>nolo</u> tilanne että sitte ei oikei tiä miten
20		toimii?

Atte suuntaa kysymyksensä rivillä yksi ainoastaan opettajalle. Opettaja siirtää kuitenkin jälkijäsenenä olevalla vuorollaan kysymyksen koko luokalle suunnattu kysymys *mitä tarkoittaa kun on hämillään*. Näin ollen opettaja toivoo toisten oppilaiden selventävän Atelle epäselvää sanaa sen sijaan, että opettaja kertoisi vastauksen suoraan.

Von Wright ja Rauste-von Wright (2003, 162) mukaan opetuksen lähtökohtana tulisikin hyödyntää oppijan tapaa hahmottaa maailmaa ja niitä käsitteitä, joita oppilas käyttää maailman tulkitsemiseen. Oppimispsykologisesta näkökulmasta tarkasteluna opettaja siis, pyytäessään muita oppilaita vastaamaan, kenties pyrkii saamaan Atelle vastauksen, joka olisi mahdollisimman lähellä Aten tiedollista todellisuutta. Samalla hän aktivoi muita oppilaita.

Esimerkin 7 rivillä neljä opettaja antaa viitannelle Eetulle puheenvuoron, jonka vastaus alkaa kysymyksellä *no onks*, mikä kutsuu opettajan palautetta Eetun vuoroon. Ennen kuin Eetu saa vuoronsa loppuun, Petri sanoo päällekkäispuhuntana *ymmällee*, millä hän tukee Eetun vuoroa. Petri täydentää Eetun vuoroa tämän hakiessa vuoronsa aikana sopivaa sanaa. Petrin vuoron opettaja hyväksyy sanomalla *joo*, minkä jälkeen hän tarkistaa, onko Atte ymmärtänyt sanan hämilleen merkityksen. Atte toteaa, ettei vielä ole ymmärtänyt sanan merkitystä, joten opettaja pyytää jotakin oppilasta antamaan sanaa kuvaavan esimerkin. Puhujaksi opettaja nimeää Simon. Simo aloittaa vuoronsa rivillä 12 ja jatkaa sitä riville 13, jolloin opettaja muodostaa Simon kanssa yhteistyörakenteen. Simo hyväksyy opettajan täydennyksen rivillä 16 sanomalla samanmielisyyttä osoittavan partikkelin *niin*. Aten vuoro rivillä 17 ilmaisee Aten ymmärtäneen sanan merkityksen, sillä hän toteaa, ettei mene mistään hämilleen.

Esimerkissä 8 on kyseessä sama oppitunti kuin edellisessä esimerkissä. Tunti on edennyt tehtävien tarkastusvaiheeseen. Tarkastaminen tapahtuu opettajajohtoisesti. Tarkastusvuorossa on lause, joka alkaa ”Olen kateellinen, kun”.

Esimerkki 8 ”Tyhjästä maalista ohi” (Äidinkieli, tunteet, 1 opettaja)

01	O:	nii just (.) joittenkin oppilaitten kanssa puhuttiin siitä et sen
02		ei tarvi olla <u>todellinen</u> tilanne että on tällä hetkellä
03		kateellinen jostakin jollekin vaa voi myös kuvitella että
04		@olisin kateellinen@ jos mun kaverilla olis sit vaikka se
05		avoauto (niin ku noi pojat tuolla tuumaili) ((nyöökkää
06		Kariin ja Roopeen päin)) Niko::
07	Niko:	no ku veän tyhjästä maalista ohi
08	O:	(.) sei oikeestaan oo kateutta se o harmitusta sua
09		[harmittaa] jos sä- jos vetää tyhjästä maalista
10	joku opp:	[ai mikä] ((muitakin oppilaita äänessä))
11	Niko:	tulee kateelliseksi
12	O:	mistä sä tuut mille sä olet silloin kateellinen ((kysyvä ilme))
13	Niko:	ku kaikki rupee nauramaa
14	O:	ei ku sä meet hämillesi ja sua saattaa suututtaa se oma

15 käytös ja jopa kaduttaa että vedit ohi mutta se ei oo se ei oo
16 tota [noin ni kateutta]
→17 Tomi: [mut sillon se vois olla] nii kateutta jos joku ois tehny
18 siitä maalin
19 O: joo sitte sä oisit kateelline sille joka teki sen maalin ja sä et
20 saanu tehtyä (.) hyvä esimerkki Tomi (.) Veeti sano sä:
21 vielä

Riveillä 1-5 opettaja käsittelee edellisen vastaajan vastausta. Rivillä 6 hän antaa puheenvuoron Nikolle, joka vastaa *no ku veän tyhjästä maalista ohi*. Kleemolan (2007, 81) mukaan ongelmallisen vastauksen arvioinnin ongelmallisuus näkyy opettajan vuorossa vastauksen viivyttämisenä, arvion lieventämisenä erilaisten kielellisten ilmausten avulla sekä väärän vastauksen syiden selittämisenä. Ongelmallisen vastauksen vuoksi opettaja ja Niko alkavat neuvotella yhteisistä merkityksistä. Opettaja pitää lyhyen tauon ennen kuin reagoi Nikon vastaukseen. Tämän lisäksi hän korjaa Nikon vastausta toteamalla, että *sei oikeestaan oo kateutta se o harmitusta*. Opettaja ei suoraan totea Nikon vastauksen olevan väärin vaan hän yhdistää Nikon vastauksen oikeanlaiseen lauseen aloitukseen. Opettajan muodostama uusi lause, *sua [harmittaa] jos sä- jos vetää tyhjästä maalista*, lieventää Nikon vastauksen virheellisyyttä: vaikka se ei käynytään aloituksen ”Olen kateellinen, kun” jatkoksi, sillä voidaan jatkaa aloitusta ”Minua harmittaa, kun”.

Toikko (2007, 60) on Lerneriin viitaten todennut yhteistyörakenteisiin liittyville korjausrakenteille olevan tyypillistä, että puhuja valitaan ilman selvää vuoron vaihtumisen osoitusta ja että juuri puhuneella on oikeus korjata vuoroaan. Opettajan muodostama uusi lause ei tyydytä Nikoa, joten rivillä 11 olevalla korjausrakenteella Niko pyrkii selvittämään täydennyksensä yhteyttä kateellisena olemiseen. Nikosta tulee seuraava puhuja ilman selvää merkkiä vuoron vaihtumisesta. Opettaja pyytää Nikoa perustelemaan näkökantansa (r.12) kysymyksellä *mille sä olet sillon kateellinen*. Nikon vastaus rivillä 13 *ku kaikki rupee nauramaa* tuo ilmi, että Niko ei ole ymmärtänyt sanan ”kateellinen” merkitystä. Niinpä opettajan vuoro riveillä 14–16 tarkentaa, mitä tuntemuksia Niko voisi kokea antamansa vastauksen perusteella. Vuoronsa lopulla opettaja toteaa epäroinnin jälkeen, ettei Nikon vastauksessa ole kyseessä kateus. Näin suoraan opettaja ei vielä tähän mennessä ollut hylännyt Nikon vastausta.

Rivillä 17 Tomi aloittaa oma-aloitteisen vuoron, jossa hän muodostaa yhteistyörakenteen opettajan kanssa, mikä näkyy muun muassa siinä, että Tomi

esimerkillään täydentää opettajan vuoroa. Tämän jälkeen päästään palaamaan takaisin oppitunnin agendaan. Rivillä 19 alkavassa vuorossaan opettaja hyväksyy Tomin vuoron toteamalla *joo* ja tämän jälkeen täydentää esimerkin loppuun, mikä on osoitus samanmielisyydestä. Lisäksi opettaja antaa Tomille palautetta toteamalla *hyvä esimerkki Tomi*, minkä jälkeen palataan takaisin tunnin agendan mukaiseen toimintaan. Riviltä 7 olleesta Nikon vuorosta alkaa riville 20 kestävä välisekvenssi, jossa käsitellään sanan ”kateellinen” merkitystä. Nikon vuorot päättyvät opettajan ja Tomin yhteistyöhön, mikä voidaan tulkita Nikon samanmielisyyden osoitukseksi.

Opettajan ja oppilaiden toimiminen yhteistyössä yhteisen ymmärryksen rakentamisessa ilmentää opettajan ja oppilaiden välistä luottamusta. Oppilaat pystyvät tuomaan esille ymmärtämättömyyttään sekä yhteisymmärryksessä opettajan kanssa neuvottelemaan merkityksistä ilman torjutuksi tulemisen pelkoa. Opettaja antaa oppilaille tilaa kertoa omia näkemyksiään lisäten näihin omaa tietouttaan. Meren (1998, 47) mukaan yksi pedagogisen auktoriteetin tunnusmerkki onkin ”molemminpuolinen luottamus auktoriteettisuhteen osapuolten kesken”.

5.1.3 Oppilaan aloitus tukee tehtävänannon perustelua

Esimerkissä 9 on meneillään musiikin tunti, jonka aikana on tarkoitus soittaa rumpuja. Oppitunnin alussa on laulettu laulu ja nyt on aika siirtyä rumpujen soiton pariin. Osalla oppilaista suhtautuu kielteisesti rumpujen soittamiseen, mikä näkyy jo siinä, että kun opettaja otti rumpukapulat käteensä, luokasta kuului oppilaiden vaimeaa sanallista vastustusta. Myös edellisenä päivänä jotkut oppilaat olivat ilmoittaneet, etteivät aio soittaa rumpuja seuraavan päivän musiikintunnilla. Esimerkin 9 alussa opettaja pyrkii perustelumaan, miksi rumpuja tulee oppilaiden vastustuksesta huolimatta soittaa. Opettajan perustelu liittyy oppilaiden rumpujen soiton vastustamiseen. Perustelun jälkeen keskustelu muuttuu opettajan kasvoja uhkaavaksi, minkä opettaja ratkaisee vaihtamalla puheenaihetta.

Esimerkki 9 ”Työt” (Musiikin tunti, 1 opettaja)

01	O:	((jälleen pianon takana)) nii (.) jotkut sano että @mä:: en aio
02		huomenna soittaa rumpuja@ mitä jos mä:: sanoisin että (.)
03		että tota noin nii ((nostaa samalla valkokankaan ylös)) @mä:
04		en >aio mennä huomenna< töihi@ ((katsoo luokkaa)) ni
05		[mitäs se työantaja sanos]

→06 joku opp: [(älä sano nii (--)]
 →07 Laura: että et saa rahaa
 08 O: nii (.) että se ei onnistu (.) jos et tuu töihinni sori vaa .h sit
 09 sulla ei oo minne mennä (.) Eetu ((viittasi))
 10 Eetu: ni:: missä sä:: oot nyt töissä
 11 O: no en missää
 12 Eetu: (nyt tällä hetkellä)
 13 Henkka: työtö ((voimakkaasti))
 14 O: ((naurahtaa)) \$mä:: oon opiskelija\$
 15 Henkka: onko se sun työ
 16 O: ei ole (.) se on kaks eri asiaa ((pudistaa päätään)) mut ei
 17 puhuta siitä sen enempää ((heilauttaa kättään jättäen aiheen
 18 sivuun))
 19 joku opp: (miks) ((vaimeasti))
 20 O: tota noin nin (.)nin nin (1.0) kaikki ↑osallistuu mutta
 21 semmone vaihtoehto tässä rumpujen kokeilussa on? että jos
 22 tuntuu että ei kerta kaikkiaan yksin halua mennä (sinne)
 23 soittamaan? (.) ni kaveri soittaa basson ((tömäyttää oikeaa
 24 jalkaa maahan)) ja sä:: soitat kädet ((näyttää käsillä)) (.) ja
 25 sitte vaihettaa nii että sä:: joka soitit äsken kädet pääset
 26 bassoon ((jalan tömäytys)) ja sitten se joka äsken soitti
 27 bassoo tekee kädet (.) ↑komppi on muuttunu (.) pikkuse
 28 helpommaksi

Ensimmäiseltä riviltä alkaa opettajan järjestysvuoro, jossa opettaja viittaa oppilaiden edellisen päivän rumpujen soiton vastustamiseen. Opettaja rinnastaa oppilaiden vastustuksen omaan elämäänsä kertomalla esimerkin siitä, että mitä tapahtuisi jos hän ilmoittaisi työnantajalleen, ettei tulekaan enää töihin. Rinnastuksen avulla opettaja asettaa koulunkäynnin ja työnteon toisiaan vastaaviksi toiminnoiksi. Rivillä 6 oppilas toteaa puhumalla opettajan puheen päälle, ettei opettajan tulisi sanoa niin. Lauran oma-aloitteinen vuoro on preferoitu vuoro, mikä näkyy opettajan vuorossa (r. 8) opettajan hyväksyessä Lauran vuoron minimipalautteella *nii*. Samanmielisyyden osoittamisen jälkeen opettaja jatkaa vertauksensa perustelua toteamalla, että *se ei onnistu (.) jos et tuu töihinni sori vaa .h sit sulla ei oo minne mennä*. Koska opettaja vertaa koulunkäyntiä työhön, sama tilanne pätee näin ollen kouluunkin. Jos et halua soittaa rumpuja, niin se ei onnistu. Opettaja ei jätä oppilaille vaihtoehtoja rumpujen soittamisen suhteen.

Eetu aloittaa oma-aloitteisella vuorollaan (r. 10) opettajan työtä käsittelevän välisekvenssin, jolloin samalla ajaututaan pois oppitunnin agendasta. Opettaja kuitenkin hyväksyy Eetun aloituksen vastaamalla kysymykseen *no en missää*. Opettajan

vastauksen jälkeen Eetu tarkentaa kysymystään korjausrakenteella *nyt tällä hetkellä*, mutta tähän Eetu ei heti saa vastausta opettajalta vaan Henkka kerkeää todeta kuuluvalla äänellä opettajan olevan työtön. Rivillä 14 opettaja naurahtaa Henkan kommentille ja vastaa Eetun kysymykseen olevansa opiskelija. Henkka haluaa opettajan vastaukseen tarkennusta kysymyksellään *onko se sun työ*. Tähän opettaja vastaa lyhyesti rivillä 16, minkä jälkeen hän päättää välisekvenssin toteamalla *mut ei puhuta siitä sen enempää*. Joku oppilas olisi edelleen halunnut jatkaa kyseenomaisesta aiheesta ja kysyy *miks*, mutta ei saa kysymykseensä vastausta, sillä opettaja palaa takaisin tunnin agendan pariin ja alkaa ohjeistaa rumpujen soittamista.

Joutseno (2007, 201) kirjoittaa, että tehtävänannon kyseenalaistaminen on luokkatilanteessa arkaluontoinen asia, sillä tehtävää kritisoidessa kritisoidaan samalla epäsuorasti myös opettajan päätöksentekoa ja ammattitaitoa. Vepsäläinen (2007) toteaa, että oppilaat pyrkivät usein käyttämään hyväkseen tilanteita, joissa opettaja saadaan poikkeamaan tunnin agendasta ja opetuspuheesta. Tällä tavoin pyritään viivyttämään opetusdiskurssiin palaamista. (Vepsäläinen 2007, 157.) Esimerkin alussa muun muassa Lauran oma-aloitteinen vuoro on opetuspuheen suuntainen ja vahvistaa opettajan esille tuomaa vertausta koulunkäynnin ja työntöön yhteisistä piirteistä. Rivillä 10 oleva Eetun vuoro ei puolestaan varsinaisesti liity tunnin agendaan vaan se aloittaa alatopiikilla välisekvenssin, joka suuntautuu sivuraiteille ajatellen opettajan alkuperäistä tarkoitusta työntöön esille ottamisessa. Opettaja kuitenkin hyväksyy Eetun aloituksen vastaamalla tämän kysymykseen. Samoin hän hyväksyy Henkan oma-aloitteisen vuoron *työtö*, kuten myös Henkan kysymyksen, joka liittyy opettajan opiskelijana olemiseen. Opettajan vastaus Henkan kysymykseen on kuitenkin hyvin lyhyt, minkä jälkeen opettaja vaihtaa puheenaihetta. Joku oppilas yrittää kuitenkin edelleen jatkaa keskustelua kysymyksellään *miks*. Tähän opettaja ei enää reagoi.

Oppitunnilla ollaan juuri siirtymässä rumpujen soittamiseen, mikä ei ole kaikkien oppilaiden mieleen. Eetun aloittama välisekvenssi viivyttää varsinaisen tuntisuunnitelman mukaiseen toimintaan pääsemistä eli rumpujen soiton aloittamista. Eetun kysymys myös uhkaa opettajan kasvoja, sillä opettajan rivillä 1 aloittaman vuoron tarkoituksena oli perustella oppilaille, miksi heidän tulee soittaa tunnilla rumpuja, vaikka eivät haluaisikaan. Perustelemisen tukena opettaja käyttää vertausta työelämästä ja koulunkäynnistä. Verratessaan työntekoa koulunkäyntiin opettaja käyttää

itseään esimerkkinä *mitä jos mä:: sanoisin että (.) että tota noin nii @mä: en >aiomennä huomenna< töihi@ ni [mitäs se työntäjä sanos]*. Eetun vuoro vie näin ollen opettajan vertaukselta pohjan, sillä opettaja ei varsinaisesti käykään töissä. Kun Henkka kysyy opettajan vastauksen *\$mä:: oon opiskelija\$* jälkeen *onko se sun työ*, opettajan vastaa lyhyesti ja vaihtaa puheenaihetta.

5.1.4 Käytännön ongelma välisekvenssin aiheena

Esimerkki 10 on ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnin alkupuolelta. Ympäristö- ja luonnontiedon oppituntia pitää kaksi opettajaa (O^1 ja O^2). Koska kyseessä on opetusharjoittelijoiden tunti, luokassa on myös luokan varsinainen opettaja (LO). Hän istuu luokan perällä seuraamassa tuntia. Opettaja 2 on siirtymässä uuteen asiaan. Oppilaat ovat juuri liimanneet sääkartat paperiin eli tilanne ennen seuraavaan asiaan siirtymistä on ollut vapaa. Opettaja pyrkii saamaan huomion itseensä ja saakin sen rivillä 5.

Esimerkki 10 ”Ei tää pysy tässä” (Ympäristö- ja luonnontieto, 2 opettajaa)

01	O^2 :	oo raidi
02		(3.0) ((hälinä jatkuu))
03	O^2 :	nyt on taas vähän liian kova m-melu täällä luokassa
04		(7.0) ((edelleen oppilaiden puhetta ja liikkumista))
05	O^2 :	KKKRRÖÖHÖÖM ((rykäisee erittäin kovaäänisesti,
06		luokka hiljenee))
07	Petri:	kröh [kröh] ((matkii opettajaa))
08	joku opp:	[[((alkaa myös rykiä kuuluvasti)]]
09	O^2 :	pikkase o vähä ((taputtaa rintakehäänsä)) (0.5) ääni nyt
10		menny mutta (2.0) pitää aina vähän rö- rykästä että saa itse
11		puheenvuoron ((alkaa tarkistella kädessään olevaa karttaa))
12		(2.5) ok (3.0) tuota noinnaan (.) sitte jos aletaan tääl tutkiin
13		sitä oikean puolimmaista karttakuvaa sitten ni (2.0)
14		minkäslaisia merkkejä siel niin ku näyttäs olevan nyt sitte
15		(4.0)
16	LO:	Tomi ((käskevä sävy, luokan opettaja istuu luokan perällä
17		seuraamassa opetusta, ei ole aiemmin puuttunut tunnin
18		kulkuun))
→19	Kari:	Kato nytte (.) mä oon liimannu tä ((heiluttaa kädessään
20		karttaa)) (.) ei tää pysy tässä tekee näin nii tää lähtee
21		(7.0) ((opettaja kävelee ottamaan liimapuikon luokan
22		keskellä olevalta pöydältä ja laittaa puikon suureleisesti
23		Karin pulpetille, kuuluu selkeä kopaus))
24	O^2 :	sitte lisää liimaa
25		(2.0)

26 O²: eli minkalaisia karttamerk- säämerkkejä löytyy
27 (1.5)

Opettaja aloittaa opetuksen merkitsemällä siirtymän *oo raidi* –rajaajalla rivillä 1. Kyseessä on näin ollen siirtymävuoro. Keravuori (1988, 51) määrittelee rajaajan siirtymien alkuihin liittyviksi toiminnoiksi, jotka ikään kuin tiedottavat tulevasta siirtymästä aiheesta toiseen. Vuoro ei tuota toivottua tulosta ja näin ollen opettaja käyttää työrauhavuoron rivillä 3 *nyt on taas vähän liian kova m-melu täällä luokassa*. Työrauhavuoroon avulla opettaja ei saa luokkaa rauhoittumaan opetuksen pariin. Rivillä 5 opettaja rykäisee kovaäänisesti, mikä lopulta kiinnittää oppilaiden huomion, vaikkakin aiheuttaa oppilaiden keskuudessa opettajan matkimista. Rykäisy toimii näin ollen työrauhavuorona, jonka avulla opettaja vahvistaa siirtymää. Čekaite ja Aronsson (2004, Tainion 2007, 35 mukaan) näkevät, että matkimisen avulla luokkaan voidaan luoda luontevasti yhteishenkeä. Toisaalta taas muun muassa Couper-Kuhlen (1996, Tainion 2007, 35 mukaan) tulkitsee matkimisella voitavan osoittaa ironiaa ja ottaa etäisyyttä kohteeseen.

Tämän jälkeen opettaja kuitenkin pääsee aloittamaan aiheestaan, eli karttamerkkeihin tutustumisesta. Riveillä 12–14 opettaja esittelee oppilaille seuraavan tehtävän, mikä on tutustua karttamerkkeihin. Opettajan vuoron jälkeen seuraa neljän sekunnin tauko, jolloin kukaan oppilaista ei pyydä puheenvuoroa. Rivillä 16 luokan opettaja (LO), joka on seuraamassa oppituntia luokan perältä, puuttuu Tomin käytökseen: *Tommi*. Luokan opettajan vuoroa seuraa Karin oma-aloitteinen vuoro, joka ei kuitenkaan liity miesopettajan esittämään kysymykseen säämerkeistä. Opettaja² ei hetkeen reagoi sanallisesti Karin vuoroon, vaan käy suurieleisesti antamassa Karille liimapuikon, jotta Kari voisi lisätä liimaa. Liimapuikon antamisen jälkeen opettaja antaa Karille toimintaohjeen *sitte lisää liimaa*. Ohjeen annettuaan opettaja palaa takaisin luokan eteen ja opetussekvenssiin eli -jaksoon rajaamalla välisekvenssin päättyneeksi *eli*-rajaajalla. Käytettyään rajaajaa opettaja vielä toistaa esittämänsä kysymyksen, jota oli tarkoitus käsitellä ennen Karin aloittamaa välisekvenssiä. *Eli* toimii siirtymän merkinä siirryttäessä välisekvenssistä takaisin opetussekvenssiin.

Esimerkki alkaa opettajan auktoriteettiaseman kannalta arveluttavasti, kun oppilaat eivät osoita yhteistyön merkkejä suuntaamalla huomiotaan opettajaan. Tilanne uhkaa opettajan kasvoja. Oppilaiden huomion saamiseksi opettaja toimii rivillä 5

preferoimattomasti yskäistessään voimakkaasti. Toiminnan preferoimattomuus näkyy oppilaiden hiljentymisenä. He eivät osanneet odottaa opettajalta kyseisenlaista toimintaa, minkä myötä he eivät myöskään tiedä, kuinka tilanteessa tulisi toimia. Opettaja pääsee kuitenkin opetettavan aiheen pariin ja rivillä 14 hän esittää karttakuvaan liittyvän kysymyksen. Hän varaa oppilaiden vuoroille tilaa (r. 15), mutta niitä ei tule.

Luokan opettaja puuttuu työrauhavuorollaan Tomiä käytökseen ja Kari aloittaa välisekvenssin alatopiikilla (r. 19). Karin vuoro kyseenalaistaa toimintatavan toimivuuden, eli kartan liimaamisen paperille, mikä on jälleen uhka opettajan kasvoille. Opettaja suojelee kasvojaan kääntämällä kritiikin toimintatavan toimivuudesta kritiikiksi oppilaan toiminnasta. Antamalla liimapuikon ja toteamalla *sitte lisää liimaa* hän näkee syyksi lehtileikkeen irtoamiseen paperista liian vähäisen liiman käytön, sen sijaan, että tarkastelisi toimintatapaa toimimattomana. Kari tyytyy opettajan ratkaisuun ottamalla liimapuikon vastaan ja laittamalla lisää liimaa. Tämän riviltä 19 riville 25 kestäneen välisekvenssin jälkeen opettaja palaa jälleen rivillä 14 esittämäänsä kysymykseen.

5.1.5 Oppilaan järjestysvuoro

Havaintain aineistossani, että toisinaan oppilaiden opettajalle suuntaamat oma-aloitteiset vuorot liittyivät toisiin oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Esimerkissä 11 on meneillään musiikin tunti. Opettaja on juuri soittanut pianoa ja oppilaat ovat laulaneet. Kari viittaa kertoakseen Veetin toiminnasta laulun aikana ja opettaja antaa Karille puheenvuoron. Kari kertoo luokahuoneen järjestystä häirinneestä tilanteesta. Esimerkissä 11 opettaja hyväksyy oppilaiden oma-aloitteiset vuorot erityisesti esimerkin alkupuolella. Opettajan on kuultava molempien oppilaiden näkökannat asiasta ennen kuin voi alkaa ratkaista Karin ja Veetin välistä ongelmaa.

Esimerkki 11 ”Käsiongelma” (Musiikin tunti, 1 opettaja)

01	O:	((nousee seisomaan pianon takana ja kurottuu katsomaan
02		Karia, joka viittaa)) onko Kari ihan <u>oikeesti</u> tärkeä asia=
03	Kari:	=on=
04	O:	=noh
→05	Kari:	hm no Veeti alko molot- valittamaan kesken laulun että määhän
06		en [laula]
07	Veeti:	[no ku] Kari teki tälle ((vääntelee käsiään matkien Karin
08		käsien liikkeitä)) ja [leikki (--)]

- 09 Kari: [no mää] tein näin ((näyttää käsillään,
 10 mitä teki)) ja lauloin
 11 O: [*Veeti*] ((rauhallisella äänellä, laskee leukaa puhuessaan))
 12 Kari: [nii Veeti] alko valittamaan=
 13 O: =Kari saanko mää nyt puheenvuoron ((viittaa kädellään
 14 Karia hiljenemään ja osoittaa itseensä)) Veeti musta tuntuu
 15 välillä et sä vähän puutut toisten asioihin ku ois hirveän
 16 tärkeätä että jos sä pidät omista asioista huolen jos ((katsoo
 17 koko ajan Veetiin)) ↑Karilla on joku käsiongelma
 18 ((vääntelee kättään)) niin anna hänellä olla se kun ↑sinä
 19 ((opettaja osoittaa itseensä, nyökyttelee päätään puheen
 20 tahdissa)) pidät [huolta että]
 21 Joku opp: [(--) ite]
 22 O: Veeti laulaa ja osallistuu niin ku Veeti haluaa ni se on
 23 pääasia eikö niin (0.2) koskee ↑ihan kaikkia meitä ((alkaa
 24 järjestellä pianon päällä olevia papereita ja rumpukapuloita))

Vuorossaan rivillä 2 opettaja pyrkii varmistamaan Karilta, että tämän asia on varmasti olennainen. Karin vastattua myöntävästi, opettaja antaa Karin puheenvuorolle tilaa toteamalla *noh*. Vuorossaan (r. 5) Kari kertoo ongelmastaan, joka liittyy siihen, että Veeti puuttui Karin laulamiseen laulun aikana. Veetin puuttuminen Karin laulamattomuuteen viittaa opettajan antamien ohjeiden noudattamiseen, mitä kautta tilanteesta heijastuu instituutio sekä opettajalle suotu pedagoginen auktoriteetti. Rivillä 7 alkavassa vuorossaan Veeti puolustautuu ja perustelee, miksi on tulkinnut, ettei Kari laula. Kari on rivillä 9 Veetin kanssa samaa mieltä siitä, että on tehnyt käsillään jotakin, mutta lisää kuitenkin, että lauloi samalla.

Opettaja on antanut poikien selvitellä tilanteen kulkua tähän saakka täysin puuttumatta sanallisesti siihen. Rivillä 11 opettaja pyrkii saamaan Veetin kohdistamaan huomionsa häneen, mutta Kari jatkaa vielä rivillä 9 aloittamaansa vuoroaan. Opettaja kuitenkin keskeyttää Karin vuoroa pyytämällä itselleen puheenvuoroa. Kari antaa vuoron opettajalle. Tästä kuvastuu opettajan ja oppilaan välinen epäsymmetria: opettaja voi keskeyttää oppilaan vuoron, mutta oppilas ei voi keskeyttää opettajan vuoroa (ks. esim. Tainio 2007). Riviltä 13 alkaa aina riville 23 kestävä opettajan opetuspuhe, jonka hän suuntaa koko luokalle vaikka puhuttelee nimeltä ainoastaan Veetiä. Opettaja korostaa oppilaiden ratifioitun kuulijan roolia toteamalla vuoronsa lopussa: *koskee ↑ihan kaikkia meitä*.

Kari ei pyri itse ratkaisemaan hänen ja Veetin välille syntynyttä ongelmaa vaan antaa asian opettajan ratkaistavaksi, mikä osoittaa opettajan omaavan oppilaiden

suomaa pedagogista auktoriteettia. Opettaja aloittaa rivillä 13 neuvon antamisen. Hän neuvo Veetiä, ja loppujen lopuksi kaikkia oppilaita, kuinka vastaavanlaisessa tilanteessa tulisi vastaisuudessa toimia: *ois hirveän tärkeätä että jos sä pidät omista asioista huolen* (poistettu osa) ↑*sinä ((opettaja osoittaa itseensä, nyökyttelee päätään puheen tahdissa)) pidät [huolta että]* (poistettu 1 rivi) *Veeti laulaa ja osallistuu niin ku Veeti haluaa ni se on pääasia*. Keravuoren (1988, 88) mukaan neuvo ilmaistaan väitelauseella, jolla puhuja esittää mallin, jota noudattamalla päästään puhujan tavoittelemaan tulokseen. Tässä tapauksessa opettajan neuvoa noudattamalla oppilaan tulisi laulaa ja huolehtia omasta osallistumisestaan oppitunnin toimintaan. Opettajan rooliksi tilanteessa asettuu erityisesti sovittelijan rooli.

5.2 Opettaja torjuu oppilaan aloituksen

5.2.1 Oppilaan aloitus siirtymän kohdalla

Esimerkki 12 on musiikin tunnin lopusta. Oppilaat ovat soittaneet tunnin aikana rumpuja ja Kari on saanut muutaman muun pojan ohella esittää tunnin lopuksi taitojaan soittamalla haastavampaa rumpukomppia kuin mitä tunnilla on harjoiteltu. Esitysten jälkeen opettaja keskustelee hetken oppilaiden kanssa. Lopuksi hän laittaa soimaan klassista musiikkia, jonka aikana oppilaat saavat rauhoittua ja rentoutua omilla paikoillaan.

Esimerkki 12 ”Hipihiljaa” (Musiikin tunti, 1 opettaja)

01	O:	Kari
02	Kari:	myö opittii tuo kahessa nii rumputunnissa joka on 45
03		minuuttia
04	O:	nii. i? ei ollu mikkään kymmenen minuutin juttu eikö nii
05		((lähtee kävelemään cd-soittimen luo)) (0.5) nyt (0.5) tehää
06		semmone homma että voit laittaa pään siihen pulpetille ja
07		rauhottua ja iha [hipihiljaa
→08	joku opp:	[meet sää] soittaa (.) soita sää rumpuja
09		((innostuneesti))
10	O:	kuunnella
11		(6.0)
12	O:	sitte katon että miten täällä mennee? ni sitten päästän aina
13		yhden pöytäkunnan kerrallaa hh
14		(2.0)
15	joku opp:	ai sillee niin ku (0.5) kaks
16		(2.0)

17 O: sä:: kyllä huomaat sitte (2.0) kun näen että olet \$tarpeeksi
 18 rauhallinen\$ niin sitten on (.) rauha myös lähteä ((laittaa
 19 klassista musiikkia soimaan))

Rivillä 1 opettaja antaa Karille puheenvuoron. Kari kertoo esitysten rumpukompeista ja kuinka kauan niiden oppimiseen on mennyt. Vuorossaan opettaja (r. 4) opettaja korostaa, ettei kyseisen kompoin oppiminen ole helppo asia. Opettajan lähteminen kohti cd-soitinta on siirtymän merkki, sillä se osoittaa, että seuraavaksi tapahtuu jotain muuta kuin mitä tunnilla on aiemmin tehty. Siirrytään siis oppitunnin vaiheesta seuraavaan. Opettaja aloittaa tauon jälkeen (r. 5) puheensa partikkelilla *nyt* mikä viittaa myös kyseessä olevan siirtymä. Tämän jälkeen opettaja antaa varsinaisen tehtävänannon oppilaille. Rivillä 8 oppilas alkaa kuitenkin puhua opettajan puheen päälle. Oppilas alkaa kysyä opettajalta onko tämä menossa soittamaan rumpuja, mutta korjaa vuoronsa kysymyksestä imperatiiviin (*soita*). Opettaja ei kuitenkaan reagoi millään tavoin oppilaan vuoroon vaan jatkaa rivillä 10 tehtävänannon loppuun, minkä jälkeen tulee tauko, jonka aikana opettaja asettelee cd-levyä soittimeen. Saatuaan soittimen valmiuteen opettaja suuntaa työrauhakehotteen (r. 12) koko luokalle. Vuorosta näkyy ajatus, että mitä nopeammin rauhoitut, sitä nopeammin pääset välitunnille. Rivillä 15 oppilas tekee tarkennuskysymyksen, joka liittyy opettajan rivillä 12 tuottamaan vuoroon. Oppilaan vuoron jälkeen opettaja pitää tauon, jonka jälkeen antaa oppilaalle vastauksen. Vuorossaan opettaja myös perustelee, miksi tunnin loppuksi otetaan kyseinen rauhoittumistehtävä: *kun näen että olet \$tarpeeksi rauhallinen\$ niin sitten on (.) rauha myös lähteä*.

Esimerkissä 12 on kyseessä siirtymä oppitunnin vaiheesta toiseen. Tunnilla on juuri soitettu rumpuja ja ollaan siirtymässä musiikin kuunteluun ja rauhoittumiseen. Opettaja merkitsee siirtymän konkreettisesti siirtymällä cd-soittimen luo sekä aloittamalla uuden tehtävänannon. Rivillä 8 oppilas haluaisi opettajan soittavan rumpuja, mutta opettaja ei reagoi millään tavoin oppilaan aloitukseen. Tällä tavoin opettaja jatkaa tehtävänantonsa mukaista toimintaa eikä palaa enää jo käsiteltyyn asiaan eli rumpujen soittamiseen. Opettajan toiminta on tunnin agendan mukaista.

5.2.2 Opettajan päätöksen vastustaminen

Joissakin aineistoni tilanteissa, joissa opettaja torjuu oppilaan aloituksen, opettaja selkeästi hyödyntää auktoriteettiasemaansa. Esimerkissä 13 ollaan tunteita käsittelevällä

äidinkielen tunnilla. Tunti on juuri alkamassa. Opettaja esittelee rivillä 1 tunnin varsinaisen aiheen. Ennen tätä opettaja on keskustellut oppilaiden kanssa tunnin agendaan liittymättömistä aiheista (ks. esimerkit 5 ja 6).

Esimerkki 13 ”Ikkuna kiinni” (Äidinkieli, tunteet, 1 opettaja)

01	O:	J:oo (.) mut [nytpä ei puhuta] enempää Kalpasta eikä Jypistä
02		(.) vaan tunteista ((kävelee tuolin luo, mutta ei istuudukaan))
03	Joku opp.:	[tänää o uus matsi]
→04	O:	((alkaa kävellä ikkunaa kohti)) (1.0) Tuleeks sulle kylmä
05		siellä [laitetaan se kii]
06	Joku opp.:	[ei tuu ei tuu (--)] =
→07	O:	=mut jollekin muulle saattaa tulla
08	Kalle:	>Älä laita< kiinni= ((vaativasti))
→09	Lasse:	=Älä laita ku tääl o kuu[ma] ((opettaja sulkee ikkunan))
10	Kalle:	[älä]laita (.) voih=
11	Lasse:	=tääl on kuuma (1.5) tuleeks kenellekään muka kylmä
12		((useat oppilaat päällekkäin ja eri aikaan)) ei
13	Joku opp.:	laitetaan takasi (.) ope voinko laittaa=
14	Joku opp.:	=Mulla [on kylmä]
15	O:	[jos jollekin] tulee kyl- (.) no nii (.) eli ei
16	Joku opp.:	*okei*

Rivillä 1 opettaja antaa direktiivin *nytpä ei puhuta enempää*, mikä viittaa opettajan institutionaaliseen rooliin. Tämän jälkeen opettaja määrittelee tunnin aiheen, joka on tunteet. Kun opettaja on määritellyt aiheen, hän kävelee tuolinsa luokse, mutta ei istuudukaan, vaan lähtee kävelemään avointa tuuletusikkunaa kohti. Opettaja ei siis jatkakaan aloittamansa linjan suuntaisesti vaan jatkamisen sijaan aloittaakin uuden toiminnon eli ikkunan sulkemisen. Opettajan kysymys *tuleeks sulle kylmä siellä* ja sen jatko *laitetaan se kiinni* herättää oppilaissa vastustusta. Rivillä 6 oppilas sanoo *ei tuu ei tuu*, mutta tämä ei vaikuta opettajan toimintaan. Opettaja toteaa oppilaan vuoroon, että jollekin muulle saattaa tulla kylmä eli muutkin kuin vain itsensä on otettava huomioon. Opettajan vuoron jälkeen Kalle ja Lasse alkavat vastustaa voimakkaasti ikkunan sulkemista. Vastustuksesta huolimatta opettaja sulkee ikkunan rivillä 9. Lasse alkaa vedota muihin oppilaisiin rivillä 11 avatakseen ikkunan uudelleen. Useat oppilaat ovatkin Lassen kanssa samaa mieltä siitä, ettei heille tule kylmä vaikka ikkuna avattaisiin. Rivillä 13 oppilas toteaa, että *laitetaan takasi*, mutta tämän jälkeen hän kysyy vielä opettajalta lupaa. Heti tämän oppilaan vuoron jälkeen toinen oppilas ilmaisee vuorossaan, että hänelle tulee kylmä. Opettaja aloittaa vuoronsa rivillä 15

päällekkäispuhunnalla oppilaan vuoron kanssa perustellakseen, miksi ikkuna laitettiin kiinni. Oppilas on rivillä 14 antanut jo opettajalle perusteet ikkunan sulkemiseen, minkä opettaja toteaa vuorossaan (r. 15). Näin opettajan toiminta hyväksytään.

Opettaja hyödyntää toiminnassaan pedagogisen auktoriteetin mukaista asemaansa ja toimii ehdottomana auktoriteettina. Opettaja ei kuuntele oppilaiden vastaväitteitä vaan toimii oman näkemyksensä mukaisesti. Rivillä 11 vuorossaan Lasse pyrkii saamaan muita oppilaita puolelleen vastustamaan opettajan päätöstä. Vaikka useat oppilaat ovatkin Lassen kanssa samaa mieltä asiasta eli että ikkunan voi avata uudelleen ilman, että kenellekään tulisi kylmä, opettaja pysyy kannassaan. Rivillä 13 vuorossa oleva oppilas uhmaa opettajan auktoriteettia sanomalla *laitetaa takasi* eli avataan ikkuna uudelleen. Oppilas ei kuitenkaan toimi sanomansa mukaisesti, vaan pitää pienen tauon, jonka jälkeen oppilas kysyy opettajalta lupaa, jota opettaja ei myönnä. Rivin 14 oppilas asettuu muita oppilaita vastaan opettajan puolelle toteamalla *mulla on kylmä*. Liittoutuminen opettajan kanssa auttaa opettajaa palauttamaan luokkaan järjestyksen ja oppilaiden vastustus loppuu.

Esimerkissä näkyy erityisen hyvin oppilaiden ja opettajan välinen epäsymmetria. Vaikka kaikki oppilaat vastustaisivat opettajan päätöstä, opettaja voi siitä huolimatta ajaa näkemyksensä läpi. Kuten esimerkin tilanteessa, opettajan oppilaiden näkemykset hylkäävä käyttäytyminen aiheuttaa oppilaiden keskuudessa vastustusta, mikä puolestaan johtaa työrauhahäiriöihin. Oppilas rivillä 14 kuitenkin liittoutuu opettajan kanssa, mitä kautta opettaja saa oikeutuksen toiminnalleen.

Esimerkki 14 on musiikin tunnin alusta. Oppilailla on erimielisyyttä välitunnin tapahtumista, mistä johtuen oppilaiden välinen keskustelu käy vilkkaana. Esimerkkiä 14 on edeltänyt esimerkki 2 (s. 14). Opettajana on sama opettaja, joka on pitänyt oppilaille äidinkielen ”tunteet”-oppitunnin, jolla oppilaat ovat täydentäneet lauseiden aloituksia itseensä sopivilla asioilla. Tästä johtuen opettaja käyttää puheessaan ilmaisuja *raivostuttaa kun ja on turhauttavaa kun*. Opettaja on antanut oppilaiden selvittää tapahtumia keskenään heti tunnin alusta, mutta on jo kerran ennen tätä esimerkkiä (ks. esim. 2) käyttänyt työrauhavuoron.

Esimerkki 14 ”Piste” (Musiikin tunti, 1 opettaja)

01 O: Jos meillä menee tunnin alusta viisi minuuttia tämmöseen (.)
02 aiheeseen niin minua raivostuttaa kun? (0.5) ni sitte me

03 voidaan pitää se viis minuuttia myöhemmin ja sitte joku voi
 04 aatella siitä että on turhauttavaa \$kun\$ (1.0) ymmärrätkö
 05 mistä puhun
 06 Joku opp.: (joo)
 07 O: hmm ((siirtyy pianon taakse))
 08 Kalle: Muaki (.) suututtaa (0.5) kun?
 09 Joku opp.: [Muaki]
 10 Ville: [Mua] suututtaa kun Jesse [(-)]
 →11 O: [Odotan] (.) että sinä nyt
 12 kuuntelet ja alat rauhottumaan että voin sanoa että tuntuu
 13 kivalta (.) nyt loppu (.) se napina (.) piste
 14 Joku opp.: [(-)]
 →15 O: [PISTE]
 16 Joku opp.: [(-)]
 →17 O: [((aloittaa pianon soiton))]

Riviltä 1 opettaja aloittaa työrauhavuoron, joka jatkuu aina riville 5 saakka. Opettaja viittaa vuorossaan instituutioon mainitsemalla oppitunnin rajallisen ajan. Vuorossaan opettaja esittää myös sanktion siitä, mitä tapahtuu, jos oppilaat eivät ala hiljenemään (*ni sitte me voidaan pitää se viis minuuttia myöhemmin*). Opettaja pitää rivillä 4 tauon ja varmistaa tämän jälkeen, että oppilaat ovat ymmärtäneet, mistä hän on edellä puhunut. Rivillä 6 oppilas toteaa asian ymmärretyksi, minkä opettaja kuittaa minimipalautteella *hmm*. Kalle aloittaa rivillä 8 välisekvenssin, johon myös joku oppilas sekä Ville osallistuvat. Välisekvenssin aiheena ovat ilmeisesti edelleen välitunnin tapahtumat, vaikkei sitä suoraan tekstistä näekään. Opettaja ei kuitenkaan anna poikien jatkaa keskustelua, vaan aloittaa rivillä 11 työrauhavuoron, jossa opettaja käyttää *sinä*-pronominia yksilöimään vastauksen tietylle oppilaalle. Vaikka kyseessä on yksikön toinen persoona, on opettaja työrauhavuoro tarkoitettu useammalle oppilaalle. Rivillä 13 opettaja antaa selkeän määräyksen, että asia on loppuun käsitelty *nyt loppu (.) se napina (.) piste*. Joku oppilas aloittaa kuitenkin oma-aloitteisen vuoron rivillä 14, jonka jälkeen opettaja toistaa uudelleen voimakkaammin sanan *piste*. Vielä tämänkin jälkeen rivillä 15 oppilas aloittaa vuoron, jota opettaja ei enää jää kuuntelemaan vaan aloittaa oppilaan vuoron päälle pianon soittamisen siirtymän merkiksi.

Kuten esimerkissä 13, niin myös esimerkissä 14 opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa oppilaiden aloitusten torjumiseen. Harjunen (2002) kirjoittaa Bochenskin analyysihin perustaen erilaisista auktoriteettityypeistä, joista yhtenä tyyppinä hän erittelee ohjaavan auktoriteetin. Ohjaavalle auktoriteetille on tyypillistä, että subjekti (tässä tapauksessa oppilaat) uskoo, että tietyn päämäärän saavuttamiseksi

on noudatettava auktoriteetin ohjeita ja määräyksiä. Yhteisen päämäärän lisäksi ohjaava auktoriteetti voi perustua palkkioihin ja rangaistuksiin. Harjunen toteaa, että ”palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvan auktoriteetin ja subjektin perimmäiset päämäärät ovat erilaiset, vaikka välittömät päämäärät ovatkin samat.” (Harjunen 2002, 131–133.) Opettajan työrauhavuoro riviltä 1 alkaen sisältää oppilaille tiedon mahdollisesta rangaistuksesta, mikäli luokkaan ei palaa työrauha. Välttämättömänä päämääränä toimii näin ollen työrauhan saavuttaminen. Oppilaiden eli subjektin perimmäinen päämäärä on rangaistuksen välttäminen ja välitunnille pääseminen ajoissa. Opettajan eli auktoriteetin perimmäinen päämäärä on puolestaan päästä etenemään tunnin agendan mukaisesti.

5.2.3 Oppilaan aloitus sekventiaalisesti väärässä paikassa

Esimerkissä 15 oppilaan aloitus sijoittuu keskelle opettajan ja oppilaan välistä keskustelua. Opettaja jättää sekvenssin ulkopuolisen vuoron huomiotta ja jatkaa meneillään olevan keskustelun loppuun. Tämän jälkeen hän antaa sekvenssin keskeyttäneelle oppilaalle vuoron. Myös Vepsäläinen (2007, 162–163) on löytänyt aineistostaan vastaavan tilanteen, jossa opettaja jatkaa meneillään olevan jakson loppuun jättäen vuorottelun ulkopuolisen vuoron huomiotta. Tällä tavoin opettaja huolehtii luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen toteutumisesta.

Esimerkissä opettaja selvittää Kaisan kanssa, missä kaupungissa on ollut Kaisan mainitsemat 33 astetta lämmintä. Kari itse asiassa vastaa Kaisan puolesta jo rivillä 8, mutta Kaisa ei hyväksy Karin vastausta. Eetun avustuksella Kaisa löytää kaupungin nimen rivillä 14, jonka perään Kari aloittaa oma-aloitteisesti vuoron rivillä 15. Opettaja ei kuitenkaan hyväksy Karin vuoroa, sillä tämä vuoro osuu opettajan ja Kaisan väliseen sekvenssiin. Opettaja alkaakin puhua Karin vuoron päälle toistamalla Kaisan vastauksen *Eilat*, minkä jälkeen opettaja pitää pienen tauon, jonka aikana Kari huomaa aloittaneensa vuoronsa väärässä paikassa keskeyttämällä vuoronsa ja tuhahtamalla *hmph*. Tämän jälkeen opettaja hyväksyy Kaisan vastauksen minimipalautteella *joo*.

Esimerkki 15 ”Vuorottelu kuntoon” (Ympäristö- ja luonnontieto, 2 opettajaa)

01	O ¹ :	((Kaisa on viitannut jo hetken, n. 5 s, opettaja korottaa
02		ääntään oppilaiden puheen yli ja laittaa sormen hiljentymisen
03		merkiksi huulilleen)) hei kuunnellaan mitä Kaisa sanoo
04		meille

05	Kaisa:	↑mulla ↑tää ↑ylin lämpötila on kolmekymmentäkolme
06		((muutama oppilas juttelee samaan aikaan))
07	O ¹ :	missä kaupungissa se [on]
08	Kari:	[Ga]bonissa ((kääntyy takanaan
09		istuvaan Kaisaan päin))
10	Kaisa:	(.) e:i
11	O ¹ :	(2.0) [(kato siinä)] kaupungin nimeä onks se sieltä Eurooppa
12		tänään kohasta
13	MO	[[yväskyläse]])
14	Kaisa:	((vieruskaveri Eetu auttaa nimen löytämisessä))(3.5) Eilat=
→15	Kari:	=Kai[rossa] on kakskyt- hmph
16	O ¹ :	[Eilat] (0.5) joo ((nyökkää Kaisan suuntaan))
→17	Joku opp:	Eilatissa on kolkyt
18	O ¹ :	((osoittaa kädellään Karin suuntaan)) Kari viittaa (.) sano vaa
19	Kari:	Kairossa on kakskytseittemä
20	O ¹ :	(.)joo= ((nyökyttelee))

Kun opettaja on päättänyt vuoronsa rivillä 16, joku oppilaista jatkaa toteamalla, että *Eilatissa on kolkyt*. Opettaja ei kuitenkaan huomioi tätä vuoroa, vaan pyytää Karia pyytämään puheenvuoron viittaamalla. Palauttamalla tällä tavoin oppilaan vuoron sen oikeaan sekventiaaliseen paikkaansa opettaja ylläpitää vuorottelujäsennystä. Pyytämällä puheenvuoron opettaja antaa Karin kertoa asiansa. Tällä tavoin opettaja myös huomauttaa Karin tekemästä vuorottelujäsennyksen rikkomuksesta niin Karia kuin koko luokkaa. Opettaja edellyttää kouluinstituutiolle tyypillisen vuorottelun toteutumista ja toimii näin ollen vuorottelujärjestyksen ylläpitäjänä.

5.2.4 Oppilaan aloitus kesken opettajan vuoron

Esimerkissä 16 jokainen oppilas on saanut itselleen sääkartan ja tarkoituksena on etsiä sääkartasta erilaisia lämpötiloja. Luokassa on pientä oppilaiden välistä keskustelua ennen tilanteen alkua ja koko ajan sen aikana. Opettaja 1 ei vastaa oppilaiden aloituksiin vaan jatkaa aloittamansa aiheen käsittelyä. Oppilaiden aloitukset osuvat keskelle opettajan meneillään olevaa pitkää vuoroa.

Esimerkki 16 ”Otetaanpa pieni kisa” (Ympäristö- ja luonnontieto, 2 opettajaa)

01	O ¹ :	kaikilla o eri (3.0) ((oppilaat keskustelevat keskenään))
02		KENE:llä ö o-otetaanpa pieni kisa näillä [meiän] sääkartoilla
03	MO:	[[yväskyläse]])
04	O ¹ :	<kene:llä on kaikista> (1.0) kaikista kylmin (.) lämpötila
05		siellä
→06	Atte:	<u>millo</u>

07	O ¹ :	(1.5) \$siellä omassa kartassa\$ ke- kuka= ((katsoo Atteen))
→08	Atte:	= >[tääl on kaikkia ↑muitakin näitä karttoja]<
09	O ¹ :	[löytää kaikista SUURIMMAN] (.) miinuslukeman ((katsoo
10		Attea))
→11	Joku opp:	(mä en käsitä)
12	O ¹ :	ihan mistä tahansa kartasta sieltä (-) siellä on kolme
13		[Suomen kuvaa]
→14	Joku opp:	[(Moskova)] plus seitsemän astetta
15	O ¹ :	onko kellään <miinus kymmentä> siellä ((alkaa katsella
16		koko luokkaa))
→17	Kalle:	mul[lon miinus] ai pitääks sen olla kartasta
18	O ¹ :	[jossain Lapin] (2.0) Lapin paikkeilla
19	Kalle:	mullon miinus (--)
20	Joku opp:	mullon miinus viistoista

Riviltä 2 alkaen alkaa opettajan tehtävänanto, joka jatkuu aina riville 12 saakka. Mikäli oppilaiden vuorot jätettäisiin tekstistä kokonaan pois ja tarkasteltaisiin ainoastaan opettajan vuoroja, opettajan eteneminen on hyvin loogista. *KENE:llä ö o-otetaanpa pieni kisa näillä [meiän] sääkartoilla. <kene:llä on kaikista> (1.0) kaikista kylmin (.) lämpötila siellä. (1.5) \$siellä omassa kartassa\$ ke- kuka=[löytää kaikista SUURIMMAN] (.) miinuslukeman. ihan mistä tahansa kartasta sieltä (-) siellä on kolme [Suomen kuvaa].* Oppilaiden vuorojen voitaisiin näin ollen tulkita tulevan keskelle opettajan vuoroa, jonka opettaja oppilaiden aloituksista huolimatta jatkaa loppuun. Opettajan vuorossa olevat tauot mahdollistavat oppilaiden aloitukset. Opettajan vuoron eteneminen ei ole sujuvaa, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että oppilaat näkevät tilaisuuden tehdä aloituksia. Tässä tilanteessa syynä siihen, että opettaja ei vastaa oppilaiden ongelmaa ilmentäviin aloituksiin voi siis olla se, että opettaja kokee vuoronsa olevan yhä kesken ja pyrkii saattamaan sen loppuun eikä tämän vuoksi käsittele oppilaiden aloituksia vuorovaikutukseen liittyvinä korjausrakenteina vaan keskeytyksinä.

Opettajan vuorot eivät vastaa lainkaan Aten tai muiden oppilaiden vuoroihin. Keskustelussa vuorottelujäsennys toimii rakenteena, mutta oppilaat eivät saa apua ongelmiinsa. Opettaja kuitenkin reagoi oppilaiden vuoroihin, vaikkei tätä sanallisessa ilmaisussa näykään. Kun Atte esittää kysymyksen *millo*, opettaja pitää puheessaan selvän tauon ja jatkaa vuoroaan hymyillen Atelle. Aten vuoro ei ole ollut opettajan odotuksen mukainen, eli preferoitu, vuoro. Kysymyksen sijaan opettaja odottaa Aten vastaavan opettajan esittämään kysymykseen. Atte jatkaa rivillä 8 edelleen

korjausrakenteella [tää! on kaikkia ↑muitakin näitä karttoja]. Vuorossaan rivillä 9 opettaja katsoo jälleen Atteen, mutta ei tuota jälkijäsentä Aten vuoroon. Sen sijaan, että opettaja olisi vastannut Aten kysymykseen, hän tarkentaa tehtävänantoaan. Tämän jälkeen joku oppilaista ilmaisee ääneen, ettei ymmärrä, mitä on tarkoitus tehdä. Opettaja ei tällöinkään tartu nyt selkeästi ilmaistuun ongelmaan, vaan jatkaa tehtävänannon tarkentamista toteamalla *ihan mistä tahansa kartasta sieltä (-) siellä on kolme [Suomen kuvaa]*.

Rivillä 7 opettajalla on humoristinen ilme yhdistettynä katseeseen, minkä Vepsäläistä (2007) mukailleen voisi tulkita merkiksi siitä, että opettaja ei aio vastata. Tätä kautta oppilas kuitenkin huomaa, että hänen aloituksensa on kuultu, mutta todettu kuitenkin siinä paikassa sopimattomaksi. Mikäli opettaja ei olisi reagoinut millään tavoin, oppilas olisi voinut luulla, ettei hänen aloitustaan ollut kuultu. (Vepsäläinen 2007, 166.) Opettaja huomioi myös Aten vuoron rivillä 8 katsomalla Attea, vaikkei vastaakaan Aten kommenttiin. Vepsäläinen (2007) jatkaa, että vastaamasta kieltäytymisen lisäksi opettaja voi jättää oppilaan aloituksen huomiotta, jolloin näistä aloituksista ei muodostu sekvenssiä vaan ne jäävät käyttämättä jätetyiksi sekvenssin aloituksiksi. (Vepsäläinen 2007, 166.) Näin käy oppilaan vuorolle rivillä 14 [(Moskova)] *plus seitsemän astetta*, johon opettaja ei reagoi millään tavoin vaan jatkaa kysymyksellä *onko kellään <miinus kymmentä> siellä*. Lisäksi opettaja alkaa katsella koko luokkaa, jolloin hän erityisesti osoittaa, että oppilaan vuoro ei tullut sopivaan paikkaan.

5.3 Koontia oppilaiden aloituksista ja opettajan roolista yhden opettajan opetustilanteissa

Aineistoni perusteella oppilaiden aloitukset voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään: niihin, jotka opettaja hyväksyi ja niihin, jotka opettaja torjui. Aineistostani löytyi seuraavanlaisia tilanteita, jolloin opettaja *hyväksyi* oppilaiden oma-aloitteiset vuorot. Nämä aloitukset 1) olivat ennen opetuksen alkua, 2) auttoivat rakentamaan yhteistä ymmärrystä, 3) auttoivat opettajaa perustelemaan tehtävänannon mielekkyyden, 4) ilmaisivat käytännön ongelmaa tai 5) ilmaisivat oppitunnin järjestykseen liittyvää ongelmaa. Sellaiset vuorot, jotka opettaja puolestaan *torjui* 1) eivät edistäneet tunnin agenda, 2) osuivat siirtymän kohdalle, 3) osuivat sekventiaalisesti väärään paikkaan,

eli joko keskelle oppilaan tai opettajan keskeneräistä vuoroa, tai 4) vastustivat opettajan päätöstä.

Kirjoitin luvussa 2 opettajan useista rooleista. Wrightin (1987, 5) mukaan samalla yksilöllä voi olla monia toisistaan poikkeavia rooleja myös samassa sosiaalisessa asemassa ollessaan. Samaa havaitsin aineistostani. Aineistoni perusteella opettajan rooleina yhden opettajan oppitunnilla ovat 1) organisoiija, 2) opettaja / ohjaaja, 3) puheenjohtaja, 4) järjestyksen / työrauhan ylläpitäjä, 5) sovittelija ja 6) ehdoton auktoriteetti. Näiden lisäksi opettaja toimii kaiken aikaa omien arvojensa välittäjänä, sillä ne heijastuvat jatkuvasti opettajan muun muassa opettajan tavasta reagoida oppilaiden aloituksiin. Myös kasvattajan rooli on kiinteä osa opettajan arkipäivän toimintaa. Opettaja ei voi keskittyä ainoastaan opettamiseen, vaan hänen on huolehdittava oppitunnin sujuvuudesta niin keskustelun kuin toiminnankin osalta. Siksi pidänkin opettajaa ensisijaisesti organisoijana.

6 OPPILAIDEN ALOITUKSET JA OPETTAJIEN ROOLIT KAHDEN OPETTAJAN OPPITUNNILLA

Sahlberg (1998) kirjoittaa, että koulun kehittämisen yhteydessä on ”syntynyt erilaisia opettajien keskinäistä vuorovaikutusta korostavia koulukuntia ja toimintamalleja.” Koulun kehittäjät näkevät yhteistoiminnallisuuden olevan olennainen osa koulun kehittämisen onnistumista. Sahlberg toteaa tämän varmasti olevan totta, mutta huomauttaa kuitenkin, että usein unohtuu se tosiseikka, miten haastavaa ja toisinaan jopa haitallistakin yhteistyö saattaa olla. Opettajien keskinäisestä ammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa käytetään käsitettä kollegiaalisuus. Sahlberg listaa kollegiaalisuuden sisältävän muun muassa ammatillista dialogia, yhteistä suunnittelua, kollegan opetuksen seuraamista sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuvaa reflektointia. (Sahlberg 1998, 158–159.) Näiden Sahlbergin mainitsemien seikkojen lisäksi koen listaan liittyvän myös jaetun opettamisen. Sahlberg (1998) määrittelee opettajien välisen yhteistoiminnallisuuden ”ammatillisena vuorovaikutuksena, jossa yhteisten tavoitteiden tai päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema.” Sahlbergin mukaan kollegiaalisuuden merkitys koulun kehittämisessä on kiistaton, sillä sen avulla luodaan koulukulttuuriin luottamuksen, tuen ja auttamisen normit. Lisäksi kollegiaalisuus on edellytys oppivalle organisaatiolle. (Sahlberg 1998, 159–160.)

Sahlberg (1998) kirjoittaa Susan Rosenholtzin 1980-luvulla tekemästä tutkimuksesta, jossa Rosenholtz käyttää opettamiseen liittyvää epävarmuutta ja uhattua itsetuntoa opettajan työtä jäsentävinä käsitteinä. Epävarmuus liittyy opettajan opetustaitoihin sekä puutteellisiin taitoihin hallita opetusmenetelmät. Mitä vähemmän opettaja hallitsee erilaisia opetusmenetelmiä, sitä luultavammin hän kokee opetustilanteessa epävarmuutta. Epävarmuus vaikuttaa puolestaan opettajan itsetuntoon. Yhteistyö kollegoiden kanssa puolestaan lisäsi Rosenholtzin tutkimuksen mukaan opettajien kokemaa teknistä varmuutta ja opetusmenetelmien hallintaa. (Sahlberg 1998, 161.)

Sahlberg (1998) näkee kollegiaalisuuden avulla tapahtuvan koulun kehittämisen tärkeyden erityisesti vaatimusten ja odotusten koventuessa. Opettajien kollegiaalisuuden hyvistä puolista Sahlberg toteaa:

Opettajien yhteistoiminnallisuus vahvistaa opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, koulun tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia, oppimisen edellytysten paranemista sekä koulun jatkuvaa kehittämistä. (Sahlberg 1998, 167.)

Sahlberg (1998) jatkaa kuitenkin, ettei kollegiaalisuus ole aina hyvä asia. Hän viittaa niin sanottuun pakolliseen kollegiaalisuuteen, joka viittaa sellaiseen yhteistoiminnallisuuteen, jota kontrolloidaan koulun ulkopuolelta. Toisaalta taas Sahlberg toteaa, että joskus pakollinen kollegiaalisuus on hyväksi muutoksen aikaansaamiseksi. (Sahlberg 1998, 171–172.)

Seuraavaksi tarkastelen, miten kahden opettajan opetustilanne voi vaikuttaa opettajien rooleihin. Lisäksi tarkastelen, miten oppilaiden aloitukset ilmentävät opettajien rooleja. Kysymyksessä on opetusharjoittelijoiden tunti. Kaikki esimerkit ovat kahden opetusharjoittelijan ($O^1 = \text{opettaja}^1$, $O^2 = \text{opettaja}^2$) ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnilta.

6.1 Liittoutuminen

Helena Kangasharju (2001) on tutkinut kokousten ja neuvottelujen vuorovaikutustilanteita. Tutkimuksessaan hän on havainnut monenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa osallistujien välistä liittoutumista, jonka avulla voidaan saada esimerkiksi yhteinen näkemys paremmin kuuluviin. Kangasharju on löytänyt tutkimusaineistostaan kolme kielellistä keinoa, jotka ilmaisevat liittoutumista. Ensinnäkin (1) liittoutuminen voi näkyä edellisen vuoron osittaisena toistamisena, toiseksi (2) edellistä vuoroa saatetaan täydentää tai kolmas (3) vaihtoehto on dialogipartikkelin *mm* käyttäminen. (Kangasharju 2001, 192–194.) Seuraavissa esimerkeissä esittelen kahden opettajan oppitunnilta tilanteita, joissa opettajat muodostavat yhteistyörakenteita, joiden avulla he tukevat toistensa näkemyksiä tai oppitunnin agendan mukaista etenemistä. Esimerkissä 17 on meneillään ympäristö- ja luonnontiedon tunti. Oppilaille on jaettu eri päivien lehdistä leikatut sääkartat, joita nyt tarkastellaan. Assi on ollut terveydenhoitajalla tunnin alusta saakka.

Esimerkki 17 ”Nyt se Assi tulee” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O^1 :	Roope (.) minkälaista tuulta sulla on siellä sanottu Suomen
02		ympäristössä (0.5) Suomen [merialueilla]
03	Jenna:	[nyt se Assi] tulee sieltä

04		lääkäristä
05	O ¹ :	joo o? ((pehmeästi, katsoo edelleen Roopea))
06	joku opp:	(*jalka kipsissä*)
07	joku opp:	mitä? se siellä lääkäriässä *teki*
08		(1.0) ((opettajat katsovat ovelle))
09	O ² :	no:: se on Assin ja lääkärin välinen asia se
10	O ¹ :	*mmm*

Rivillä 1 opettaja¹ asettaa Roopen seuraavaksi puhujaksi nimeämällä vastaajan ja esittämällä tälle kysymyksen. Roope ei kuitenkaan ehdi vastata opettajan kysymykseen, kun Jenna aloittaa välisekvenssin rivillä 3 opettajan kanssa päällekkäin puhuntana. Jenna toteaa Assin saapuvan lääkäriltä. Opettaja reagoi Jennan vuoroon minimipalautteella *joo* ja ilmaisee näin kuulleensa Jenna vuoron. Opettaja kuitenkin katsoo edelleen Roopeen odottaen tältä vastausta esittämäänsä kysymykseen. Roope ei kuitenkaan vastaa opettajan kysymykseen, kuten vuorottelujärjestyksen mukaan olisi kuulunut tapahtua. Sen sijaan oppilaat alkavat arvailla, mitä Assille on tapahtunut. Rivillä 7 oppilas esittää kysymyksen, joka ei ole erityisesti suunnattu kenellekään. Rivillä 8 on tauko, jonka aikana opettajienkin katse on kääntynyt ovelle odottamaan Assin saapumista luokkaan. Opettaja¹ ei siis enää odota Roopelta vastausta. Tauon jälkeen opettaja² antaa rivin 7 kysymykseen vastauksen, jolla suojelee Assin yksityisyyttä. Opettaja¹ liittoutuu opettajan² kanssa rivillä 10 toteamalla *mmm*.

Esimerkissä 18 on kyseessä sama oppitunti kuin edellä. Vastuu opetettavasta asiasta on opettajalla², joka on luokan edessä liitutaulun ääressä ja opettaa oppilaille uutta asiaa. Opettaja¹ puolestaan istuu selkeästi sivussa luokan edessä olevalla tuolilla. Opettaja² on piirtänyt taululle kuvan matalapaineesta ja korkeapaineesta. Hän on tökkinyt liidulla taululle pisteitä, jotka kuvastavat tiivistyvää ilmaa. Oppilaat ovat piirtäneet samanlaisen kuvan sääkarttojensa viereen ja ovat alkaneet opettajan lailla tökkiä kuviinsa kynillään tiivistyvää ilmaa. Luokassa kuuluu voimakas kynien naputus.

Esimerkki 18 ”Ku ilma liikkuu” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O ² :	((naputuksen raikuessa)) tästä tulee sitte loppujen lopuks
02		tällane kiertokulku (1.0) eli:: totta kai jos matalapaineesta (.)
03		lähtee (.) alemmasta (.) ilmakerroksesta (.) ilmaa poies? (1.0)
04		ni on (1.0) hyvin todennäköstä että sit täältä korkeapaineesta
05		sitä sitte ilmaa tilalle
06		(17.0) ((osa oppilaista juttelee keskenään ja pyörii
07		tuoleissaan, O ² on luokkaan selin, parantelee piirrosta))

	08	O ² :	nyt kun tämä ilmavirta (1.0) <u>liikkuu</u> tänne matalapaineeseen
	09		päin korkeapaineesta (1.0) ((luokassa pulinaa)) nii <u>mikä</u>
	10		ilmiö se on (-) ((Kaisa on viitannut opettajan puhuessa, mutta
	11		kysymyksen jälkeen laskee äkkiä kätensä))
	12		(4.0)
	→13	O ¹ :	siinä videossaki puhuttiin siitä että ku ilma <u>liikkuu</u>
	14		[ni mitä siitä syntyy]
	15	Veeti:	[hei mä:: tiän mää]
	16		oon viitannu koko ajan ((kärsimättömänä))
	17	O ² :	no Veeti
	18	Veeti:	no ↑ilmanpaine ((itsevarmasti))
	19		(1.0) ((oppilaiden pulinaa))
	20	Veeti:	lämpö (.) [ei ku]
	21	O ² :	[noo] sinnepäin
	22	Veeti:	anteeks anteeks mikä [(-)]
}	23	O ² :	[ihan] tällai niin ku an- ((hankaa
	24		toisella kädellä nenäänsä)) ((oppilaat pulisee))
	25	O ¹ :	semmonne jokapäi[väinen ilmiö]
	26	O ² :	[jokapäiväinen] ilmiö
	27	O ¹ :	mitä me tuolla ulkona (0.5) huomataan (2.0) ((oppilaiden
	28		puhetta)) ilma <u>virtaa</u> toisesta paikasta toiseen paikkaan
	29	O ² :	mitä se on
	30		(2.0) ((oppilaiden puhetta, joku kysyy teippiä yms.))
	31	O ² :	*no Tomi* ((Tomi viittasi))
	32	Tomi:	*tuulta*
	33	O ² :	<u>tuu::lta</u> nimenomaan (0.5) köh köh eli tuuli syntyy sillei että
	34		(2.0) ((oppilaiden puhe on lakannut, mutta kynien naputus
	35		alkaa jälleen)) nää ilmanpaine erot pysty- tai pyrkii olemaan
	36		nii mahdollisimman tasasena

Rivillä 1 alkavassa vuorossaan opettaja² tekee koonnin kuvan avulla opetetusta asiasta. Opettajan vuorossa on runsaasti taukoja. Rivillä 6 on pitkä tauko, jonka aikana opettaja² ei puhu lainkaan, vaan on luokkaan selin ja parantelee taululle piirtämäänsä kuvaa. Opettaja¹ istuu luokan edessä olevalla tuolilla. Oppilaat sen sijaan puhuvat keskenään ja pyöriävät tuoleissaan. Riviltä 8 opettaja² alkaa jatkaa opetuspuhettaan ja rivillä 9 hän esittää kysymyksen *nii mikä ilmiö se on*. Opettajan opetuspuheen aikana Kaisa on viitannut, mutta opettajan kysymyksen jälkeen laskee kätensä. Rivillä 12 on tauko, jonka aikana kukaan oppilaista ei viittaa. Opettaja¹ liittoutuu opettajan² kanssa rivillä 13 antaessaan oppilaille vihjeen opettajan² esittämään kysymykseen. Liittoutuminen näkyy opettajan² vuoron osittaisena toistamisena (O² r. 8: *nyt kun tämä ilmavirta liikkuu*, O¹ r. 13: *ku ilma liikkuu*).

Veeti tekee rivillä 15 aloituksen opettaja¹ vuoron kanssa päällekkäispuhuntana. Vuorossaan Veeti sekä pyytää viittaamalla puheenvuoroa että nimeää itsensä itsevalinnalla (mm. Lehtimaja 2007) seuraavaksi puhujaksi. Opettaja² antaa Veetille puheenjohtajan roolinsa mukaisesti puheenvuoron rivillä 16. Veeti tuottaa opettajien yhdessä muotoilemaan kysymykseen vastauksen (r. 17). Veetin vastauksen jälkeen opettajat eivät anna Veetille palautetta vaan palautteen tilalla on tauko. Tauon aikana kukaan ei ota puheenvuoroa, joten Veeti valitsee itsensä puhujaksi ja pyrkii korjaamaan vastaustaan, jonka havaitsi virheelliseksi opettajien palautteen puuttumisen vuoksi. Opettajan² palaute rivillä 20 *noo sinnepäin* ei anna Veetille selkeää informaatiota hänen vastauksensa sisällöstä.

Rivillä 22 Veeti yrittää yhä korjata vastaustaan, mutta miesopettaja tarjoaa päällekkäispuhunnalla aloittamassaan vuorossa (r. 23) lisää vihjeitä rivillä 9 esittämäänsä kysymykseen. Opettaja ei kuitenkaan löydä oikeaa sanaa vihjeeseensä. Opettaja¹ täydentää opettajan² aloittaman vihjeen loppuun, mikä on selkeä merkki liittoutumisesta. Rivillä 26 opettaja² toistaa osan opettajan¹ vuorosta, jolloin opettaja² osoittaa samanmielisyytensä opettajan¹ vuoron kanssa. Opettaja¹ jatkaa opettajan² vuoron jälkeen täydentämällä tämän vuoroa, jonka jälkeen opettaja² puolestaan täydentää opettajan¹ vuoroa esittämällä kysymyksen *mitä se on*. Opettajien yhteistyörakenne alkaa näin ollen riviltä 23 jatkuen aina riville 29 saakka. Opettajien yhteistyöosuuden jälkeen on kahden sekunnin tauko, jolla tarjotaan tilaa oppilaiden vuoroille. Tomi viittaakin. Opettaja² antaa Tomille vuoron, mitä seuraa Tomin vastaus. Opettaja² toistaa Tomin vastauksen antaen samalla palautetta oppilaan oikeasta vastauksesta. Tämän jälkeen opettaja² alkaa jälleen opetuspuheensa.

Opettajat eivät missään vaiheessa suoraan hylkää oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja eivätkä pyri palauttamaan luokahuoneelle tyypillistä vuorottelua. Keskustelu on kuitenkin selkeästi institutionaalista eikä arkikeskustelua. Opettaja² on tiedonjakajan roolissa. Hän jakaa oppilaille uutta informaatiota matalapaineesta ja korkeapaineesta. Toiseksi on huomattava, että opettajien kysymykset eivät ole niin sanottuja arkikeskustelulle tyypillisiä tiedustelevia kysymyksiä (Kauppinen 2006), joihin kysyjälläkään ei ole yhtä oikeaa vastausta vaan vastausvaihtoehtoja on useita. Sen sijaan kysymykset ovat tarkistavia kysymyksiä, joiden tehtävänä on tarkistaa oppilaiden tietämystä, tässä tapauksessa ymmärrystä, jostakin asiasta. (Kauppinen 2006.)

Tunnin alussa opettaja¹ on asettunut sivustaseuraajan rooliin, mutta tarjoaa liittoutumisella tukea opettajan² opetukselle riviltä 13 alkaen. Opettajan¹ vuorosta alkaa eräänlainen välisekvenssi, jonka aikana opettajat koko ajan lisää vihjeitä antamalla pyrkivät samaan vastauksen oppilailta. Tämä välisekvenssi jatkuu aina riville 29, jolloin opettaja² esittää kysymyksensä, johon opettajat saavat heitä tyydyttävän vastauksen. Opettajat toimivat näin ollen myös oppilaiden vuorojen arvioijina, puheenvuoron jakajina ja vihjeiden antajina.

6.2 Kysymyksen suuntaaminen lepovuorossa olevalle opettajalle

Kahden opettajan oppitunnilla opetusvastuu näyttää videointien perusteella jakautuneen, vaikkakin välillä he molemmat ovat niin sanotun vastuupettajan roolissa. Opettajat ovat jakaneet aihealueet, jota opettavat. Kutsun sitä opettajaa, joka ei ole sillä hetkellä opetusvastuussa lepovuorossa olevaksi opettajaksi. Lepovuoro näkyy muun muassa siirtymisenä luokkahuoneen sivulle, vaikka pysyttelisikin luokan edessä. Sivussa ollessaan lepovuorossa oleva opettaja saattoi keskittyä esimerkiksi tarkastelemaan papereitaan tai yleisesti koko luokkaa. Esimerkki 19 sijoittuu ympäristö- ja luonnontiedon tunnille ennen esimerkkiä 17 ”Nyt se Assi tulee”. Opettaja² on jälleen tiedonjakajan roolissa opettajan¹ pysytellessä sivummalla. Ennen esimerkissä esitettyä tilannetta Kari-niminen oppilas on aloittanut tunnin agendaan liittymättömän uuden topiikin ja kertonut mustasta aineesta. Opettaja antaa Karin kertomuksesta palautetta vuoronsa alussa, mutta palaa tämän jälkeen tunnin agendan pariin.

Esimerkki 19 ”Missä Assi on?” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O ² :	aiva (5.0) ihme aine (.) tota (1.0) >muistattekko< siitä
02		videosta millä (.) ihme kapistuksella sitä <ilmanpainetta>
03		sitte ehkä mitattii (1.0) nyt Roopel välähti
04	Roope:	*ilmapuntaril*
05	O ² :	ilmapuntari joo (0.5) eli sitä on vaikee ite mitata millää (1.0)
06		muulla ku sillä (.) jollai laitteella (.) eli köhhöh ((yskäisee))
07		täs meidän yl- yläpuolella ((näyttää)) on tosiaa sellai
08		ilmapatsas mikä painaa jonkun verran (.) [ja pit-]
09	Jenna:	[missä] Assi o
→10	O ² :	m? ((kysyvästi))
11	Jenna:	<u>missä</u> Assi o
→12	O ¹ :	Assi meni käymää terkkaril[la]

→13	O ² :	[joo]
14	Jenna:	<u>taas</u>
15	O ² :	ja mitä ylempäs mennää ni se ilmapatsas sitte aina keyynee
16		(.) ja tota (0.5) ootteks te kuullu esimerkiks sellasta ku
17		mennää vuoristoo (.) päi (.) sit ne vuorikiipeilijöö hiema
18		hankalampi hengittää mitä korkeemmaks se kiipeää
19		(1.0)

Palaaminen tunnin agendan mukaiseen keskusteluun tapahtuu opettajan² esittämällä kysymyksellä >muistattekko< siitä videosta millä (.) ihme kapistuksella sitä <ilmanpainetta> sitte ehkä mitattii. Kysymyksessään opettaja viittaa myös aiemmin koettuun, eli videon katseluun. Viittaamalla aiemmin katsottuun videoon opettaja antaa oppilaille vihjeen vastauksesta. Samalla opettaja puhuttelee oppilaita, minkä avulla hän kutsuu oppilaiden vuoroja. Roope viittaa, opettaja antaa tälle puheenvuoron ja Roope tuottaa kysymyksen kaipaaman jälkijäsenen. Vastauksen jälkeen opettaja antaa Roopelle palautetta oikeasta vastauksesta. Opettajan kysymys, Roopen vastaus ja opettajan palaute muodostavat perinteisen kolmiosaisen opetussyklin.

Annettuaan palautteen Roopen jälkijäsenen, opettaja aloittaa tiedon jakamisen. Jenna kuitenkin keskeyttää opettajan vuoron esittämällä opettajalle² kysymyksen *missä Assi o.* Opettaja reagoi Jennan kysymykseen korjausvuorolla *m?*. Jenna tulkitsee opettajan vuoron niin, ettei opettaja kuullut kysymystä, sillä hän toistaa kysymyksensä uudelleen painottaen sen alkua. Opettajan² sijaan vastaakin opettaja¹, toteamalla Assin menneen terveydenhoitajalle. Rivillä 9 olevalla vuorollaan opettaja² liittoutuu opettajan¹ kanssa osoittamalla samanmielisyyttä sanomalla *joo*. Jenna toteaa *taas*, jonka jälkeen opettaja² jatkaa aloittamansa aiheen opetusta. Uudella topiikillaan Jenna aloittaa rivillä 9 välisekvenssin, joka jatkuu riville 14 saakka. Välisekvenssi käsittelee Assin tunnilta poissaoloa. Rivillä 10 oleva opettajan² vuoro voidaan tulkita joko niin, että opettaja ei kuullut Jennan kysymystä, kuten Jenna tilanteen tulkitsee, tai niin, että opettaja ei osannut odottaa kyseistä vuoroa, minkä vuoksi hän turvautui korjausrakenteeseen. Jennan kysymys oli niin tunnin agendaan liittymätön ja keskeytti opettajan opetuspuheen, että se saattoi yllättää opettajan.

Opettaja² on tiedonjakajan roolissa opettajan¹ ollessa lepovuorossa. Opettaja¹ siirtyy kuitenkin luokan sivusta luokan eteen, jolloin hänen roolinsa muuttuu aktiivisemmaksi kuin jos hän olisi pysynyt passiivisesti sivummalla. Opettajan² katsellessa toiselle puolelle luokkaa, opettaja¹ katsoo Jennan suuntaan. Jenna katsoo

opettajaan¹ ja suuntaa tälle kysymyksen Assista asettaen opettajan¹ ratifioiduksi kuulijaksi. Opettaja² sen sijaan jää keskustelun ulkopuolelle, kuten tämän reaktiosta riviltä 10 käy ilmi. Opettaja² ei ole osannut odottaa Jennan tulevaa kysymystä eikä näin ollen pysty siihen saman tien vastaamaan. Opettaja¹ sen sijaan vastaa Jennalle osoittaen, että kysymys on ollut kuultavissa ja ymmärrettävissä. Tilanteessa tapahtuu selkeä osallistumiskehikon muutos, jossa ensin opettaja² on puhuja ja koko luokka ratifioituja kuulijoita. Jennan kuitenkin suuntaa kysymyksensä vain opettajalle¹ muuttaen osallistumiskehikkoa jättäen opettajan² ja toiset oppilaat sivustakuulijoiksi. Rivillä 13 opettaja² tulee mukaan keskusteluun, mikä osoittaa, että myös hänellä on pääsy keskustelun aiheeseen. Rivillä 15 osallistumiskehikko palautuu samanlaiseen asetelmaan kuin mitä se oli ennen Jennan rivillä 9 aloittamaa välisekvenssiä.

6.3 Oppilas vastaa oppilaalle

Aineistostani on myös tilanteita, joissa oppilaat vastaavat oppilaan kysymyksiin. Vepsäläinen (2007, 169–171) on havainnut aineistostaan samanlaisia tilanteita. Esimerkissä 20 oppilaat tarkastelevat opettajajohtoisesti sääkarttoja. Jokaisella oppilaalla on eri päivän sääkartta, Tomi on saanut kartan koskien kyseistä päivää. Tomi etsii kartastaan tulevien päivien säät. Kari ei ole selvillä, mistä Tomi eli Sopenan nämä katsoi.

Esimerkki 20 ”Mistä se Sopena katto”(Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O ¹ :	ja sitte seuraavat päivät ((katsoo Tomiin))(1.0) katot siitä
02		Keski-Suomen kohalta minkä- mitä lämpötilaa näyttää lehti
03	Tomi:	tänään. plussa yks ja (0.5) huomenna on plussaa kaks ja (.)
04		torstaina on nolla
05	O ¹ :	torstaina on nolla
06	Kari:	mistä se <u>S</u> opena katto
→07	Heidi:	tästä ((Heidi ja Kari istuvat vierekkäin))
08	O ¹ :	sieltä niistä Suomen kuvista

Riveillä 1 ja 2 opettaja neuvoo Tomia, mistä kohdasta sääkarttaa löytyy Keski-Suomen tulevien päivien lämpötilat. Opettajan vuorossa olevan tauon aikana opettaja odottaa Tomilta vastausta, mutta kun tätä ei kuulu, hän jatkaa ohjeiden antamista. Rivillä 3 alkavassa vuorossaan Tomi antaa vastauksen opettajan kysymykseen ja opettaja hyväksyy vastauksen rivillä 5 toistamalla osan Tomin vastauksesta. Karin vuoro on

korjausrakenne, jonka avulla Kari pyrkii selvittämään tehtävänantoon liittyvää ongelmaansa. Ennen kuin opettaja ehtii vastata Karin kysymykseen, Karin vieressä istuva Heidi vastaa Karille näyttämällä samalla kartasta oikean kohdan. Opettajan jälkijäsen Karin kysymykseen tulee vasta Heidin vuoron jälkeen.

Karin kysymys *mistä se Sopane katto* ei ole osoitettu yksinomaan Heidille, mutta tämä vastaakin ennen opettajaa. Kysymys on ennemminkin suunnattu opettajalle. Vastatessaan Heidi näyttää Karille tämän kartasta oikean kohdan, mistä katsoa säätiloja. Heidin on helppo toimia näin, sillä hän istuu Karin vieressä. Heidi tietää, mistä kohdasta luvut tulee katsoa, koska hän pystyy nopeasti näyttämään kohdan Karille. Heidin vuoro *tästä* liittyy nimenomaan kuvien osoittamiseen.

Esimerkissä 21 tarkastellaan edelleen sääkarttojen merkkejä. Veeti ottaa puheeksi M- ja K-kirjaimen merkityksen sääkartalla ja kertoo, kuinka monta matalapaineen ja korkeapaineen merkkiä hän löytää kartalta. Näitä käsitteitä ei ole vielä tunnilla käsitelty.

Esimerkki 21 ”Matalapaineen merkki” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O ² :	Veeti
02	Veeti:	siellä on viis matalapaineen merkkiä ja yks korkeapaineen
03		merkki
04	O ² :	sulla oli viis matalapaineen merkkiä joo= ((katsoo toiselle
05		puolelle luokkaa kuin missä Veeti on))
06	Kari:	=mikä se matalapaineen merkki on
→07	usea opp:	[äm]
08	O ² :	[tul]laa tullaa ihan just (.) se on joo äm (0.5) kirjain on se
09		[matalapaine] ((alkaa tutkia karttaansa))
10	joku opp:	[ja koo o]
→11	joku opp:	korkeapaine o (.) koo
12	O ² :	kyllä? ((katsoo edelleen karttaansa))
13		(2.0) ((oppilaiden keskinäistä keskustelua))
14	O ² :	kröhöh ((yskäisee))
15		(3.0) ((oppilaiden keskustelua))
16	O ² :	ja tuota ((katsoo yhä karttaansa))
17		(2.0) ((oppilaat puhuvat keskenään))
18	O ² :	oikeestaan voitais puhua sitte tosta (2.0) ((laskee kartan
19		käsistään pöydälle, mutta katsoo sitä yhä)) ((nostaa katseen
20		ja katsoo luokkaa)) nyt ku tultiin korkeeseen ja
21		matalapaineeseen ni puhua sellasesta asiasta ku mitä teille
22		sanoo ilmanpaine
23		(1.0)

Esimerkin alussa opettaja antaa viitannelle Veetille vastausvuoron. Rivillä 4 opettaja antaa Veetille palautetta tämän vuorosta, jossa Veeti kertoo, kuinka monta matalapaineen ja korkeapaineen merkkiä hänen sääkartastaan löytyy. Karin kysymys (r. 6) on korjausaloite, jonka tarkoituksena on saada lisää informaatiota. Rivillä 7 usea oppilas vastaa Karin kysymykseen. Samanaikaisesti opettaja viivyyttää vastausta toteamalla, että kyseiseen aiheeseen ollaan juuri tulossa. Oppilaat ehtivät kuitenkin vastata Karin kysymykseen ja opettaja hyväksyykin vastauksen oikeaksi. Tämän jälkeen pari oppilasta jatkaa korkeapaineen merkin käsittelyä. Toinen oppilaista aloittaa vuoronsa opettajan vuoron päältä. Rivillä 11 oppilas tuottaa vastauksen siihen, mitä K-kirjain tarkoittaa. Opettaja hyväksyy myös nämä oppilaiden uutta tietoa tuottavat oma-aloitteiset vuorot palautteellaan *kyllä*. Opettajan palautteesta alkaa jakso, jonka aikana oppilaat keskustelevat keskenään ja opettaja tutkii karttaansa. Riviltä 18 alkavassa vuorossaan opettaja esittelee seuraavan käsiteltävän asian, joka on ilmanpaine.

Karin vuoro rivillä 6 ei ole suunnattu erityisesti kenellekään, joten kaikki tilanteessa läsnä olevat ovat ratifioituja kuulijoita ja kuka tahansa voi vastata kysymykseen, minkä useat oppilaat tekevätkin. Opettaja sen sijaan jättäisi vielä tässä vaiheessa vastaamatta Karin kysymykseen, koska hänen tarkoituksenaan on käsitellä kyseistä aihetta hetken kuluttua. Samoin käy korkeapaineesta keskusteltaessa. Opettaja näyttää jäävän ulkopuoliseksi oppilaiden keskustelussa, sillä mikäli opettajan vuorot jättää täysin huomiotta, oppilaiden keskinäinen keskustelu on varsin sujuvasti etenevää (oppilaiden vuorot on erotettu toisistaan /-merkillä): *siellä on viis matalapaineen merkkiä ja yks korkeapaineen merkki / =mikä se matalapaineen merkki on / [äm] / [ja koo o] / korkeapaine o (.) koo.*

Opettaja jää edellä mainitussa tilanteessa ulkopuoliseksi, vaikka institutionaalisen roolinsa mukaisesti pyrkiikin antamaan oppilaille palautetta heidän vastauksistaan. Esimerkissä 21 tapahtuu näin ollen osallistumiskehikon muutos. Viittaamalla Veeti asettaa ainoastaan opettajan ratifioiduksi kuulijaksi. Karin vuoro rivillä 6 muuttaa osallistumiskehikkoa, sillä hän suuntaa kysymyksensä koko luokalle, ei ainoastaan opettajalle. Osallistumiskehikko muuttuukin niin, että opettajasta tulee ei-ratifioitu kuulija aina riville 18 saakka, jolloin opettaja alkaa käsitellä seuraavaa asiaa. Osallistumiskehikko muuttuu jälleen, kun oppilaista tulee ratifioituja kuulijoita.

Oppilaan vastatessa oppilaalle opettajan rooli on muuttunut ensisijaisesta kuulijasta rooliksi, jossa hänet on jätetty keskustelun ulkopuolelle. Opettaja pyrkii tästä huolimatta toimimaan institutionaalisen roolinsa mukaisesti eli antamaan palautetta oppilaiden vastauksista (r. 8 ja r. 12). Yleensä opettaja on roolinsa perusteella luokan vuorovaikutuksen johtaja (esim. Vepsäläinen 2007, 176–177). Esimerkissä 21 opettajan asema vuorovaikutuksen johtajana ja keskushenkilönä horjuu, jolloin tilanne uhkaa opettajan kasvoja ja sen voi ajatella kyseenalaistavan hänen pedagogisen auktoriteettinsa.

6.4 Oppilaan ongelmallinen kysymys johtaa vastauksen viivytämiseen

Esimerkissä 22 oppilaat ovat piirtämässä papereihinsa opettajan² taululle piirtämää kuvaa. Kuvassa yhdistyvät matala- ja korkeapaine, jonka avulla opettajien on tarkoitus selventää oppilaille tuulen syntyä. Matala- ja korkeapaineiden kuvien tulisi näin ollen olla samassa kuvassa, jotta niiden yhteys toisiinsa ja tuulen syntyyn olisivat selvemmin havaittavissa.

Esimerkki 22 ”Korkeapaine eri kuvaan” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	Lasse:	saanks mä piirtää eri kuvaa ton (.) korkeapaine
→02		(1.5)
→03	O ¹ :	[<totaa>]
04	Lasse:	[Roope ees]muista itse sitä ((ilmeisesti liittyen Karin
05		aiemmin kertomaan juttuun))
06	joku opp:	[etkö] ((hämmästyneesti))
→07	O ¹ :	[kyllä] sen pitäs ((epävarmasti)) (.)
08	joku opp:	etkö
09	O ¹ :	pitäis olla tossa samassa kuvassa koska siitä korkeapaineesta
10		sitte (.) hetke päästä ((hiljenee, kun huomaa, että Lasse ei
11		kuuntele, koska keskustele kovaan ääneen poikien kanssa,
12		nostaa sormen huulilleen))
13		(3.0) ((kuuluu poikien puhetta))
14	Lasse:	ai nii joo tollane pitää piirtää
15	O ¹ :	joo
16		(4.0) ((oppilaiden puhetta, opettaja ¹ käy puhumassa
17		opettajalle ² jotain))
18	Kalle:	pitääkö mun piirtää tommone
19		(5.0) ((opettajat keskustelevat))
20	Kalle:	pitääkö mun tommone piirtää
→21		(1.5)

22	O ² :	joo
23	O ¹ :	joo piirtäkää vaa

Tehtävänantona on ollut piirtää paperille vastaavanlainen kuva kuin minkä opettaja² on taululle piirtänyt. Vuorossaan Lasse (r. 1) esittää kuitenkin tehtävänannosta poikkeavan vaihtoehdon kuvan piirtämiselle. Rivillä 2 oleva tauko ilmentää kysymyksen ongelmallisuutta, kumpikaan opettajista ei ota vuoroa vastatakseen Lassen kysymykseen. Vaikka opettaja² on vastannut kuvan piirtämisestä ja sen opettamisesta oppilaille, hän ei puutu Lassen kysymykseen vaan vastauksen antaa opettaja¹. Ensimmäisessä vuorossaan (r. 3) opettaja viivyyttää vastaustaan. Lasse jatkaa opettajan¹ vuoron jälkeen eri puheenaiheesta muutaman muun oppilaan kanssa. Oppilaan kysymys *etkö* rivillä 6 liittyy Lassen vuoroon ja se on suunnattu Roopelle. Kun oppilas ei saa ensimmäisellä kerrallaan kysymykseensä vastausta, hän toistaa kysymyksen rivillä 8. Kyseessä on siis korjausvuoro.

Opettajan vuoro rivillä 7 alkaa antaa Lassen rivillä 1 esittämään kysymykseen vastausta. Vuoro keskeytyy kuitenkin oppilaan kysymykseen rivillä 8. Tämän jälkeen opettaja jatkaa vuoroaan, mikä näkyy sanan *pitäisi* toistamisena rivin 7 vuoron lopussa ja rivin 9 vuoron alussa. Opettaja keskeyttää vuoronsa huomattuaan, että Lasse keskustelee kovaäänisesti muutaman pojan kanssa eikä kuuntele opettajan ohjetta. Sormen nostaminen huulille on työrauhavuoro, kehote hiljentyä. Hetken kuluttua Lasse muistaa, että taululla oleva kuva pitää piirtää. Hän ei enää tee sen piirtämiseen liittyviä ehdotuksia, mistä voi päätellä, että Lasse on muiden oppilaiden kanssa keskustelemisesta huolimatta kuullut opettajan tuottaman vastauksen ja noudattaa tätä. Opettaja vahvistaa Lassen vuoron toteamalla *joo* (r. 15). Tämän jälkeen opettaja¹ menee keskustelemaan opettajan² kanssa. Kallen vuoro rivillä 18 tulee sekventiaalisesti väärään paikkaan eli keskelle opettajien keskinäistä keskustelua, minkä vuoksi Kalle ei saa kysymykseensä vastausta. Kalle toistaa kysymyksensä rivillä 20, jonka jälkeen on tauko, vastausta viivytetään. Opettaja² vastaa *joo*. Opettaja¹ liittoutuu opettajan² vastauksen kanssa osoittamalla samanmielisyyttä sanomalla *joo* ja täydentämällä vastausta.

Näen esimerkissä tapahtuneiden vastausten viivytysten johtuneen kahdesta syystä. Ensinnäkin Lassen vuoro rivillä 1 liittyy tehtävänannon käytänteisiin. Joutseno (2007) toteaa käytänteisiin liittyvien ongelmien johtuvan joko siitä, ettei oppilas ole kuunnellut

tehtävänantoa tai keskittynyt siihen tarpeeksi. Syynä saattaa olla myös opettajan liian nopea eteneminen. Joutseno jatkaa käytänteisiin liittyvien ongelmien ilmenevän tehtävänannon jälkeen tai tehtävää suoritettaessa. (Joutseno 2007, 192.) Aineistoni litteraatissa näkyy, että opettaja² antaa oppilaille tehtävänannoksi piirtää kuvan rivillä 328 seuraavalla tavalla: *siellä Kari jo (.) viittaski vähän toho matalapaineilmiöön ja (--)* *voitas oikeesta kyllä (-) tilaa siinä paperissa ni piirtää pikku kuva siitä matalapaineesta.* Lassen vuoro on alkuperäisessä litteraatissa rivillä 393 eli lähes 70 riviä tehtävänannon jälkeen. Tehtävänannossa puhutaan ainoastaan matalapaineen piirtämisestä, vaikka loppujen lopuksi kuvassa on myös asiaa korkeapaineesta. Tehtävänanto antaessaan opettaja ei erityisesti korosta, että oppilaiden tulisi piirtää vastaavanlainen kuva paperiinsa, vaan tehtävänanto tulee ikään kuin huomaamatta muun puheen ohessa. Tehtävänannon täsmentymättömyys näkyy myös Kallen vuoroissa riveillä 18 ja 20. Koska tehtävänantoa ei ole tarkoin rajattu, sen sisältö on opettajalle¹ epäselvä.

Toiseksi vastausten viivästymiseen voi vaikuttaa opettajien roolien epäselvyys. Opettajat eivät ole selvillä siitä, kumman tulisi vastata oppilaan kysymykseen. Taukojen aikana kumpi opettaja tahansa voisi antaa oppilalle vastauksen. Ensimmäisen tauon jälkeen vastaa opettaja¹, toisen jälkeen puolestaan opettaja². Koska opettaja² oli antanut tehtävänannon ja vastannut kuvan piirtämisestä, hänen olisi voinut olettaa vastaavan Lassen kysymykseen rivillä 1. Huomattuaan, ettei opettaja² vastaa kysymykseen, opettaja¹ valitsee itsensä puhujaksi.

Kuten esimerkissä 21 ”Matalapaineen merkki”, myös tässä esimerkissä tapahtuu osallistumiskehikon muutos. Lassen esittämä kysymys rivillä 1 on suunnattu opettajille, sillä ainoastaan opettajat voivat tässä tilanteessa antaa vastauksen tehtävänantoon liittyvään kysymykseen. Opettajat ovat ratifioituja kuulijoita. Lasse kuitenkin muuttaa osallistumiskehikkoa rivillä 4 olevalla vuorollaan, jossa hän alkaa puhua toisille oppilaille. Opettajasta tulee sivustakuulija, jolla ei ole pääsyä oppilaiden väliseen keskusteluun. Rivillä 14 Lasse palaa takaisin tehtävänannon mukaiseen työskentelyyn, jolloin opettajasta¹ tulee jälleen ratifioitu kuulija.

6.5 Oppilas työrauhan ylläpitäjänä

Opettaja ole ainoa, joka puuttuu luokkahuoneen häiriötilanteisiin. Myös oppilaat tuottavat työrauhavuoroja. Ristevirta (2007, 259–260) on havainnut, että oppilaan

tuottama työrauhavuoro voi tukea opettajan kurinpidollista vuoroa tai tuoda siihen leikillistä sävyä ja huumoria, jolloin opettajan auktoriteettia saatetaan kyseenalaistaa. Havaitsin aineistossani tällaisia piirteitä, mutta myös tilanteen, jossa oppilas tuottaa työrauhavuoron ilman, että opettaja on tätä ennen puuttunut työrauhan häiriöihin.

Esimerkki 23 ”Riittää jo” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O ² :	<u>tuu::</u> lta nimenomaan (0.5) köh köh eli tuuli syntyy sillei että
02		(2.0) ((oppilaiden puhe on lakannut, mutta kynien naputus
03		alkaa jälleen)) nää ilmanpaine erot pysty- tai pyrkii olemaan
04		nii mahdollisimman tasasena
→05	joku opp:	<u>RIITTÄÄ JO</u> :: ((todella ärsyyntyneen oloisena))
06		(4.0)
07	O ² :	\$mä luulin et sä puhuit mulle\$ ((naureskellen))
08	O ¹ :	heh heh
09		(11.0) ((oppilaiden puhetta ja kynien naputusta, opettaja ²
10		jatkaa piirroksensa parantelua))
→11	Heli:	hei sanotko noille että lopettaa me <u>ei</u> [jakseta enää (--)]
12	O ¹ :	((lähtee kävelemään luokan perälle)) [kuinka tiheetä] (.)
13		[ilmaa teillä on]
14	O ² :	[se on varmaan] tarpeeks tiheetä se ilma jo siellä
15		korkeapaineen kohalla että
16		(4.0) ((kynien naputus jatkuu, oppilaiden puhetta, joku
17		tarvitsee edelleen teippiä))

Opettaja² antaa rivillä 1 palautetta oppilaan vastaukseen. Tämän jälkeen hän aloittaa opetuspuheensa. Rivillä 5 oppilas huutaa työrauhaongelmaa ilmentävän vuoronsa *RIITTÄÄ JO*. Oppilaan vuoroa seuraa tauko, jonka aikana miesopettaja lopettaa taululle piirtämisen ja puheensa. Rivillä 7 opettaja² kertookin naureskellen syyn toiminnalleen: hän luuli oppilaan vuoron liittyneen omaan toimintaansa. Opettaja¹ nauraa opettajan² kanssa. Opettaja² ei kuitenkaan jatka opetuspuhettaan vaan parantelee taululla olevaa piirrostaan, minkä aikana oppilaat keskustelevat keskenään ja piirtävät piirroksiaan. Ilman tiheyden piirtämisestä johtuva kynien naputus kuuluu selkeästi. Rivillä 11 Heli vetoaa opettajaan¹ työrauhan puolesta. Opettaja reagoi Helin vuoroon nousemalla tuolista ja lähtemällä niitä oppilaita kohti, joihin Heli viittaa toteamalla *hei sanotko noille*. Opettaja² puuttuu työrauhaongelmaan naisopettajan vuoron jälkeen aloittamalla vuoronsa päällekkäispuhunnalla opettajan¹ kanssa. Tällä tavoin opettaja² vahvistaa opettajan¹ vuoroa ja liittoutuu opettajan¹ kanssa.

Oppilaan rivillä 5 tuottama vuoro on preferoimaton oma-aloitteinen työrauhavuoro. Tästä merkinä on neljän sekunnin mittainen tauko rivillä 6. Opettajat reagoivat oppilaan vuoroon humoristisesti, mutta eivät puutu vuoroon johtaneeseen ja yhä jatkuvaan työrauhahäiriöön eli kynien voimakkaaseen naputtamiseen. Oppilaan vuorosta on kuitenkin pääteltävissä naputuksen häiritsevän hänen työskentelyään. Heli suuntaa vuoronsa rivillä 11 opettajalle¹ vedoten opettajaan, jotta tämä toimisi työrauhan saavuttamiseksi. Opettaja¹ puuttuukin oppilaiden toimintaan, minkä aikana myös opettaja² osallistuu sanallisesti työrauhan aikaansaamiseen.

Ennen oppilaan oma-aloitteista työrauhavuoroa rivillä 5 opettajat eivät ole puuttuneet ilmantiheyden piirtämisestä syntyneeseen voimakkaaseen naputukseen, vaikka ovat sitä keskenään kommentoineetkin. Esimerkiksi oppitunnin litteraatissa rivillä 454 opettaja² toteaa opettajalle¹ **\$oli huono idea (--)*\$*, millä hän viittaa luokassa kuuluvaan voimakkaaseen naputus-ääneen. Opettaja¹ nauraa opettajan² kommentille, mutta kumpikaan heistä ei puutu tilanteeseen sen enempää. Esimerkissä 23 oleva oppilaan vuoro *RIITTÄÄ JO* (r. 5) tulee 43 riviä opettajien keskinäisen kommentoinnin jälkeen, jolloin opettajat puuttuvat työrauhahäiriöön.

Esimerkissä 23 näkyy Vepsäläisen (2007, 157) näkemys siitä, ettei ainoastaan opettajalla ole valtaa ohjailta oppitunnin kulkua, vaan myös oppilaat voivat vaikuttaa siihen. Kuitenkin opettajan tehtävänä on luoda ja turvata oppimiselle suotuisa oppimisympäristö yhteistyössä oppilaiden kanssa. Tilanteen perusteella voidaankin miettiä opettajien pedagogisen auktoriteetin määrää. Harjunen (2002, 129) toteaa onnistuneen opetuksen ja työrauhan olevan saavutettavissa nimenomaan opettajan pedagogisen auktoriteetin avulla. Tainio ja Harjunen (2005, 173) toteavat opettajalle tarjoutuvan mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin pedagogisen auktoriteetin myötä. Esimerkissä 23 opettajat joko eivät käytä tilaisuutta hyväkseen luodakseen oppitunnille työrauhaa tai sitten heillä ei ole pedagogista auktoriteettia, jonka avulla työrauhan saavuttaminen olisi mahdollista.

6.6 Oppilaan ongelmavuoroon ei reagoida

Esimerkissä 24 opettajan² eli Samin johdolla on piirretty kuvaa matala- ja korkeapaineesta, nyt opettaja kertoo, mitä kuvassa tapahtuu. Esimerkki on suoraa jatkoa esimerkille 22.

Esimerkki 24 ”Sami selittää” (Ympäristö- ja luonnontieto)

01	O ² :	(nyt tulla)
→02	joku opp:	iha samallaine ((kysyvästi))
03		(0.5)
04	O ¹ :	Sami selittää nyt tätä että [mitä tässä tapahtuu ni voi] sitte
05	Atte:	[ei ku mää haluun piirtää]
→06	joku opp:	mää en tajuu tosta yhtään mitää
→07		(2.0) ((oppilaiden ”vastarintaa”))
08	O ² :	nyt ollaa siin tilanteessa että tää lämmin ilma on kohonnu
09		tänne ylöspäin
10		(3.0) ((Jere huutelee Sami-opettajaa))
11	O ² :	se:: näyttää hyvältä ((kommentoi Jeren piirrosta, jota Jere
12		esittelee pitämällä paperia ilmassa, oppilaiden pulinaa))
13		*tulee jatkoa vielä*
14	O ¹ :	KUUNNELKAApa nyt (.) mitä [tuolla tapahtuu]
15	Lasse:	[onko tuo pilvi] tuo valkone
16	O ² :	joo \$(h)ää heh(.) tää on pilvi täst ei vaan oikeen saa selvää\$
17		((alkaa vahvistaa pilveä)) (1.0) tää nyt on pilvi tää
18	Lasse:	>mää ihmettelin< et mikä se o

Rivillä 1 on kyseessä siirtymä. Opettaja² alkaa kertoa, mistä kuvassa on kyse. Oppilas kuitenkin keskeyttää opettajan puheen kysymällä, pitäisikö piirtää ihan samanlainen kuva. Tätä ennen opettajat ovat kertoneet, että kyseinen kuva tulee piirtää (ks. esim. 22 s. 65). Oppilas ei kuitenkaan saa kysymykseensä vastausta, vaan vastauksen paikalla on tauko. Vastaukselle jätettyä tilaa ei täytetä. Rivillä 4 on opettajan¹ työrauhavuoro, jossa hän samalla varaa tilaa opettajan² puheenvuorolle. Atte vastustaa opettajan¹ toimintaohjetta, mikä uhkaa opettajan kasvoja. Rivillä 6 oppilas ilmaisee ongelman kertomalla, ettei ymmärrä kuvasta mitään. Myös tämä on uhka opettajan kasvoille, sille oppilas kyseenalaistaa opettajan opetusmenetelmän ja opetuksen. Kumpikaan opettajista ei reagoi oppilaan vuoroon. Opettaja² jatkaa oppilaiden ongelmavuoroista huolimatta rivillä 1 aloittamaansa vuoroa osittain toistamalla jo sanomansa (r. 1 *nyt tulla*, r. 8 *nyt ollaa*). Hän lopettaa opetuspuheensa rivillä 9.

Kolmen sekunnin tauon aikana Jere-niminen oppilas pyrkii saamaan opettajan² huomion itseensä huutamalla tätä nimeltä. Jere näyttää opettajalle² paperiaan ja siinä olevaa kuvaa, josta opettaja² antaa Jerelle palautetta toteamalla kuvan näyttävän hyvältä. Samalla hän hyväksyy Jeren paperin esittelystä muodostuneen välisekvenssin. Vuorossaan rivillä 13 opettaja² sanoo vaimeasti Jerelle *tulee jatkoa vielä*, jolla opettaja

ilmaisee opetuspuheensa jatkuvan ja varaa tällä tavoin itselleen puheenvuoron. Opettajan huomautus opetuspuheen jatkumisesta toimii myös järjestysvuorona, mutta sillä ei saavuteta toivottua tulosta eli oppilaiden asettumista kuulijan rooliin. Opettaja¹ tukee opettajan² vuoroa kohdistamalla työrauhavuoronsa rivillä 14 koko luokalle ja pyrkimällä suuntaamaan oppilaiden huomion miesopettajaan (*mitä tuolla tapahtuu*).

Lasse aloittaa vuoronsa päällekkäispuhuna opettajan¹ vuoron kanssa. Vuorossaan *onko tuo pilvi tuo valkone* Lasse pyytää selvitystä opettajan piirtämään kuvaan, mikä ilmaisee kuvan ymmärtämiseen liittyvää ongelmaa. Lasse kaipaa näin ollen lisätietoa kuvasta. Opettaja² vastaa Lasselle naureskellen kyseessä olevan pilvi. Keskusteluanalyyssissa on todettu, että nauru liittyy toisinaan muuhun kuin huumoriin tai huvittaviin tilanteisiin. Nauru voi ilmaista esimerkiksi hämmennystä tai tilanteen ongelmallisuutta. (Kauppinen 2006.) Myös tässä tilanteessa opettajan nauru liittyy opettajan hämmentymiseen tai kenties epävarmuuteen. Vuorossaan Lasse (r. 18) kokee uhanneensa opettajan kasvoja, minkä vuoksi hän on selontekovelvollinen. Lasse selittelee kysymyksen tarkoituksena.

Opettaja² on jälleen tiedonjakajan roolissa. Opettaja¹ puolestaan toimii järjestyksen ylläpitäjänä. Kumpikaan opettajista ei kuitenkaan ota roolikseen ongelmanratkaisijan roolia, mikä olisi tilanteessa ollut tarpeen. Esimerkiksi riveillä 2 ja 6 oppilaat ilmaisevat selkeästi ongelman, mutta opettajat eivät reagoi oppilaiden vuoroihin. Sen sijaan opetusta pyritään jatkamaan eteenpäin puuttumatta näihin vuorovaikutuksen ongelmiin. Rivillä 7 oppilaat vastustavat opettajien etenemistä, mutta tähän ei kiinnitetä huomiota, vaan opettaja² aloittaa opetuspuheensa uudelleen. Oppilaiden ongelmaa ilmaiseviin aloituksiin ei puututa, mutta esimerkiksi Jeren piirustuksen esittely hyväksytään. Jeren toiminta ei sekään edistä tunnin agendan mukaista toimintaa, mutta se ei ilmaise opetukseen liittyviä ongelmia, joten se hyväksytään.

6.7 Koontia oppilaiden aloituksista ja opettajien roolista kahden opettajan oppitunnilla

Aineistoni perusteella opettajat reagoivat lähes kaikkiin oppilaiden aloituksiin joko non-verbaalisesti tai verbaalisesti. Kuitenkin sellaiset oppilaiden aloitukset, jotka ilmaisevat jonkinlaista ongelmaa opetukseen, tehtävänantoon tai ymmärtämiseen liittyen, opettajat

tuntuvat jättävän vähemmälle huomiolle. Tarkasteltavana olleella kahden opettajan pitämällä jaetun opetuksen tunnilla opettajat hyväksyivät lähes kaikki oppilaiden aloitukset reagoimalla niihin jollakin tavoin. Näin tapahtui erityisesti silloin, kun molemmat opettajat tai opettaja² olivat tunnin sen hetkisestä tapahtumasta vetovastuussa. Oppilaiden aloitukset (1) liittyvät havaintoihin muista oppilaista, (2) ovat oma-aloitteisia vastauksia opettajan kysymykseen, (3) vastaavat toiselle oppilaalle, (4) kysyvät tarkennusta tehtävänantoon, (5) koskevat työrauhanongelmaa sekä (6) ilmaisevat ymmärrykseen liittyvää ongelmaa.

Kahden opettajan oppitunneilla opettajien roolit muodostuivat sekä suhteessa toisiinsa että suhteessa luokkaan. Roolit, jotka aineistoni perusteella muodostuivat opettajien keskinäisessä toiminnassa, olivat tukijan ja vahvistajan roolit. Tukijan ja vahvistajan rooleilla tarkoitan opettajien yhteistyörakenteiden muodostamista ja liittoutumista. Opettajat olivat selkeästi yhteisten tavoitteiden takana. Opettajilla oli myös sellaisia rooleja, jotka liittyivät sekä heidän keskinäiseen toimintaansa että oppilaisiin suuntautuvaan toimintaan. Tällaisia rooleja olivat vuoronjakajan ja sivustaseuraajan / -kuulijan roolit. Tiedonjakajan ja järjestyksen ylläpitäjän roolit muodostuivat vain opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä opettajien erilaiset roolit näyttivät myös painottuvan opettajilla eri tavoin. Esimerkiksi opettaja² toimi selkeästi enemmän tiedonjakajan roolissa kuin opettaja¹. Opettaja¹ puolestaan hoiti selvemmin työrauhan ylläpitäjän tehtäviä kuin opettaja².

7 YHTEENVETO

7.1 *Oppilaiden aloitukset yhden ja kahden opettajan opetustilanteissa*

Keräämässäni aineistossa on sekä yhden että kahden opettajan oppitunteja. *Yhden opettajan opetustilanteet* ovat sekä yhden että kahden opettajan oppitunneilta, mutta tunnusomaista niille on, että vain yksi opettaja on opetusvastuussa. *Kahden opettajan opetustilanteissa* opetukseen osallistuu kaksi opettajaa. Tutkimusongelmani oli muun muassa selvittää, minkälaisia aloituksia oppilaat oppitunnilla tekevät ja kuinka opettajat aloitukseen reagoivat. Yhden ja kahden opettajan opetustilanteiden oppilaiden aloitukset poikkesivat siinä mielessä toisistaan, että yhden opettajan opetustilanteissa opettajan reagoitavat olivat jaettavissa hyväksyviin ja torjuviin tapoihin, kun taas opetustilanteissa, joihin osallistui kaksi opettajaa, aloitukset muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta hyväksyttiin. Tämän eron vuoksi esittelen aloitukset eri taulukoissa, jotta aloitukset olisi helpompi hahmottaa.

Seuraavassa taulukossa on esiteltynä yhden opettajan opetustilanteessa hyväksytyt ja hylätyt aloitukset sekä esimerkkien että sivujen numerot, joista aloitukset löytyvät. Esimerkin perässä on lyhenne AI = äidinkieli, MU = musiikki ja YL = ympäristö- ja luonnontieto sen mukaan, miltä oppitunnilta kyseinen esimerkki on poimittu.

TAULUKKO 1 Oppilaiden aloitukset yhden opettajan oppitunnilla

Oppilaiden aloitukset yhden opettajan oppitunnilla		
Opettaja hyväksyi aloitukset, jotka	Esimerkki	Sivu
olivat ennen opetuksen alkua	5 ”Tunti alkamassa” AI	31
	6 ”Kuopion Kalpa” AI	33
auttoivat rakentamaan yhteistä ymmärrystä	7 ”Mikä se hämillänsä on?” AI	35
	8 ”Tyhjältä maalista ohi” AI	36
auttoivat opettajaa perustelemaan tehtävänannon mielekkyyden	9 ”Työt” MU	38
ilmaisivat käytännön ongelmaa	10 ”Ei tää pysy tässä” YL	41
ilmaisivat oppitunnin järjestykseen liittyvää ongelmaa	11 ”Käsiongelma” MU	43

Opettaja torjui aloitukset, jotka		
eivät edistäneet tunnin agendaa	9 ”Työt” MU	38
osuivat siirtymän kohdalle	12 ”Hipihiljaa” MU	45
osuivat sekventiaalisesti väärään paikkaan	15 ”Vuorottelu kuntoon” YL	50
	16 ”Otetaanpa pieni kisa” YL	51
vastustivat opettajan päätöstä	13 ”Ikkuna kiinni” AI	47
	14 ”Piste” MU	48

Tainio (2005, 190) on todennut, että opettajat hyväksyvät enemmän oppilaiden vuorottelujäsennyksen rikkomuksia siirtymien kohdalla kuin esimerkiksi opetuspuheen aikana. Huomasin myös, että siirtymien, erityisesti oppitunnin alussa tapahtuvien, aikana opettaja hyväksyi runsaasti oppilaiden aloituksia. Oppilaat saivat esimerkiksi äidinkielen oppitunnin alussa tehdä vapaasti aloituksia aiheesta kuin aiheesta. Kuitenkin siinä vaiheessa, kun opettaja esitteli oppitunnin aiheen ”Tunteet”, oppilaiden aloitukset tulivat torjutuiksi. Omasta aineistostani havaitsin myös tilanteen, jossa opettaja torjui oppilaan aloituksen siirtymän aikana. Tämä torjunta tapahtui musiikin oppitunnin loppupuolella (esimerkki 12). Oppitunnilla oltiin juuri siirtymässä rentoutusharjoitukseen. Oppilas toivoi opettajan soittavan rumpuja, mutta opettaja ei reagoinut oppilaan vuoroon millään tavoin. Mikäli opettaja olisi siirtynyt rumpujen taakse soittamaan, oppitunnin rajallinen aika ei olisi yhtä hyvin riittänyt rentoutumisharjoituksen toteuttamiseen kuin opettajan suunnittelemassa vaiheessa. Opettaja oli myös selkeästi merkinnyt siirtymän siirtymällä fyysisesti cd-soittimen luokse. Oppitunti oli loogisesti etenemässä kohti loppuaan ja rumpujen soittaminen olisi vaikuttanut tähän loogisuuteen. Onkin siis varmasti olennaista huomioida tarkasteltaessa oppilaiden aloitusten sijoittumista siirtymissä, missä vaiheessa oppituntia ollaan eli kuinka paljon on vielä aikaa käytettävissä tunnin toteuttamiseen. Myös oppitunnin sisällöllisen loogisuuden pysyvyys vaikuttanee opettajan aloitteiden hyväksymisen määrään.

Oppilaiden oma-aloitteiset vuorot eli aloitukset rikkovat luokkahuoneen perinteistä vuorottelujäsennyttä. Tainio (2005, 190) toteaa, että ”opettaja saattaa hyväksyä vuorottelujäsennyksen rikkomuksia erityisesti silloin, jos rikkomusvuorot sopivat siihen pedagogiseen toimintaan, jota opettaja tunnilla edistää”. Tällaisia

tilanteita aineistossani syntyi esimerkiksi yhteisen ymmärryksen rakentamisen yhteydessä. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen on tärkeää oppimisen kannalta. Rauste-von Wright ja von Wright (2003) pitävät tärkeänä ymmärtämisen ja merkitysten kehittämisessä sosiaalista vuorovaikutusta. Muun muassa keskustelujen kautta ajatteluprosessit saadaan näkyviksi, jolloin oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus reflektointiin niin yksin kuin yhdessä muiden kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 170–171.) Myös opetussuunnitelman perusteissa (2004, 16) korostetaan yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista. Esimerkeissä 7 ja 8 oppilaat opettajan johdolla keskustelivat merkityksistä rakentaen tällä tavoin ymmärrystä.

Käytännön ongelmaa ja oppitunnin järjestykseen liittyvää ongelmaa ilmaisevat oppilaiden aloitukset auttoivat opettajaa oppitunnin työrauhan ylläpitämisessä, etenkin, kun opettaja toimi ratkaistakseen ongelmat. Horppu (1993) on tutkimuksessaan todennut, että oppilaiden tärkeinä kokemien aloitusten torjuminen ei auta esimerkiksi työrauhan saavuttamiseen, sillä keskustelematta jääneet asiat puhutaan kuitenkin luokkakavereille. Tämä puolestaan vaikuttaa opetuksen seuraamiseen. (Horppu 1993, 97.) Ongelmaa ilmaiseviin aloituksiin reagoiminen on siis tärkeätä, jotta asia saadaan selvitettyä eikä oppilaiden tarvitse keskenään yrittää ratkaista ongelmaa. Ongelman ratkettua oppilaat voivat keskittyä jälleen olennaiseen, eli oppimiseen.

Seuraavaksi esittelen oppilaiden aloituksia kahden opettajan opetustilanteissa.

TAULUKKO 2 Oppilaiden aloitukset kahden opettajan opetustilanteissa

Oppilaiden aloitukset kahden opettajan opetustilanteissa		
Aloitus liittyi	Esimerkki	sivu
havaintoihin muista oppilaista	19 ”Missä Assi on?”	60
	17 ”Nyt se Assi tulee”	56
opettajan kysymykseen	18 ”Ku ilma liikkuu”	57
toisen oppilaan kysymykseen	20 ”Mistä se Sopane katto”	62
	21 ”Matalapaineen merkki”	63
tehtävänantoon	22 ”Korkeapaine eri kuvaan”	65
	24 ”Sami selittää”	70
työrauhaan	23 ”Riittää jo”	68
ymmärryksen ongelmaan	24 ”Sami selittää”	70

Esimerkeissä 17 ja 19 oppilaan aloitus aloittaa uuden topiikin, joka liittyy yhden oppilaan, Assin, poissaoloon. Opettajat reagoivat oppilaan aloitukseen joko vastaamalla kysymykseen tai ei-kielellisesti. Esimerkissä 17 opettajien ei-kielellinen reagointi tapahtuu suuntaamalla katse ovelle ja lopettamalla opetuspuhe Assin saapuessa takaisin luokkaan. Molemmissa esimerkeissä opettajat hyväksyvät oppilaan uuden topiikin aloituksen. Esimerkissä 18 oppilas tuottaa oma-aloitteisella vuorollaan vastauksen opettajan kysymykseen. Opettaja ei ole nimennyt oppilasta vastaajaksi vaan oppilas nimeää itsensä toteamalla [*hei mä:: tiiän mää*] *oon viitannu koko ajan*, minkä jälkeen opettaja antaa oppilaalle puheenvuoron. Oppilaan vastaus on väärä ja oppilas pyrkii useaan otteeseen oma-aloitteisesti korjaamaan vastaustaan. Opettajat eivät kuitenkaan reagoi millään tavoin oppilaan korjausyrityksiin, vaan keskittyvät kysymyksensä yhteistyöllä tapahtuvaan uudelleen muotoiluun.

Esimerkin 18 sisältämä opettajan kysymykseen liittyvä aloitus vastaa loppujen lopuksi opettajan kysymykseen. Alku liittyy kuitenkin puheenvuoron saamiseen. Rivillä 15 ja 16 Veeti pyrkii saamaan opettajien huomion itseensä toteamalla [*hei mä:: tiiän mää*] *oon viitannu koko ajan*. Tätä kautta Veeti saakin itselleen vuoron ja vastaa opettajan esittämään kysymykseen. Vastaus ei kuitenkaan opettajan² palautteen [*noo*] *sinnepäin* perusteella ole oikea ja Veeti pyrkii useaan otteeseen korjaamaan vastaustaan löytämättä kuitenkaan sitä oikeata. Opettajat antavat Veetin jatkaa vastauksen korjaamista jättämällä vuorot huomiotta. Vepsäläinen (2007) on todennut, että ongelmallista vastausta arvioidessaan opettaja saattaa viivyttää vastausta. Hän on myös huomannut, ettei oppilaalle kerrota vastauksen ongelmallisuutta kovinkaan selvästi. (Vepsäläinen 2007, 81.) Samoin tapahtuu Veetin tapauksessa. Se, ettei Veeti saa palautetta, on ongelmallista siinä mielessä, että se vaikuttaa oppitunnin työrauhaan Veetin pyrkiessä korjaamaan vastaustaan. Lisäksi Keravuori (1988, 108–109) toteaa, että palautteet ovat arvokkaita, sillä opettajan antaman palautteen sisältämä tieto auttaa tiedon rakentamisessa. Veetin tapauksessa palaute jää saamatta, vaikkakin hetken kuluttua opettajat saavat oikean vastauksen kysymykseensä.

Oppilaat vastaavat myös toistensa kysymyksiin. Esimerkissä 20 rivillä 6 Kari esittää kysymyksen *mistä se Sopane katto*, johon hänen vieressään istuva oppilas vastaa ennen opettajan vastausta. Myös esimerkissä 21 rivillä 6 Kari esittää kysymyksen

=*mikä se matalapaineen merkki on*, johon jälleen vastaa toinen oppilas ennen opettajaa. Keravuori (1988, 131) kutsuu edellä esitettyjä kysymyksiä tiedustelukysymyksiksi, joilla kysyjä pyrkii hankkimaan puuttuvaa tietoa. Oppilaiden kysymykset ovat siinä mielessä olennaisia, että ne auttavat oppilasta seuraamaan oppitunnin kulkua. Ensinnäkin mikäli Kari ei esimerkissä 20 olisi kysynyt, mistä Sopenen katsoi säätietoja, Karin olisi ollut vaikea seurata siitä huolimatta, että jokaisella oppilaalla oli eri päivän sääkartat. Kysymys matalapaineen merkistä liittyi myös oppitunnin kulussa mukana pysymiseen. Kysymykset saattavat kertoa myös ongelmasta: oppitunnilla ei informoida tarpeeksi oppitunnin kulusta. Se, mistä johtuvat oppilaiden vastaukset ennen opettajan vastausta, voi kertoa jotain opettajien rooleista luokkahuoneessa. Toisaalta vastausten järjestys voi olla lähtöisin esimerkiksi käytännön syistä. Esimerkin 20 kysymykseensä Kari saa vastauksen vieruskaveriltaan, joka pystyy osoittamaan Karille kohdan sääkartasta.

Esimerkissä 24 oleva ymmärrykseen liittyvä kysymys rivillä 15 [*onko tuo pilvi] tuo valkone*, toimii Keravuoren (1988) mukaan hämmästelykysymyksenä. Keravuori toteaa hämmästelykysymysten olevan monitulkintaisia niin, etteivät keskustelun osanottajat aina tiedä, pitäisikö kysymykseen vastata vai ei. (Keravuori 1988, 129.) Esimerkissä opettaja vastaa oppilaan kysymykseen todeten *joo \$thää heh(.) tää on pilvi täst ei vaan oikeen saa selvää\$*. Esimerkkien 22 ja 24 aloitukset liittyvät tehtävänantoon. Esimerkissä 22 oppilas rivillä 2 kysyy *iha samallaine*. Esimerkissä 24 kysymykset liittyvät jälleen kuvan piirtämiseen: *saanks mä piirtää eri kuvaa ton (.) korkeepainee* (r. 1), *pitääkö mun piirtää tommone* (r. 18) sekä *pitääkö mun tommone piirtää* (r. 20). Oppilaat eivät tiedä, miten heidän tulisi toimia, joten tehtävänanto on jäänyt heille epäselväksi ja tiedustelukysymykset ovat paikallaan. Joutsenon (2007, 198–201) oppilaat pyrkivät selvittämään koko tehtävänantoon liittyvää ongelmaa joko heti tehtävänannon jälkeen tai myöhemmin tehtävää tehtäessä. Se, että oppilaat kysyvät useaan otteeseen edelleen tehtävänannosta, joka on annettu 64 riviä ennen esimerkin 24 kysymystä, kertovat tehtävänannon laadusta tai oppilaiden tarkkaavaisuudesta.

Oppilaiden aloitukset liittyivät myös oppitunnin työrauhaan, kuten esimerkissä 23 tapahtuu. Havaitsin, että kahden opettajan opetustilanteessa opettajat jättivät usein sellaiset aloitukset huomiotta, jotka sisälsivät viitteitä ongelmasta. Oppilas huutaa ensimmäisen työrauhapyyntönsä RIITTÄÄ JO:: viitaten luokassa kuuluvaan kynien

voimakkaaseen naputukseen. Opettaja² tulkitsee aluksi oppilaan vuoron liittyvän omaan toimintaansa, mikä näkyy opettajan vuorossa rivillä 7 *\$mä luulin et sä puhuit mulle\$*. Vaikka opettaja huomaakin tulkintansa olleen virheellinen, hän ei puutu oppitunnin työrauhaongelmaan. Wrightin (1987, 51) mukaan opettajan tulisi luoda oppimiselle suotuisat olosuhteet. Opettajan puuttumattomuus oppilaan ilmaisemaan työrauhaongelmaan ei sen sijaan edistä oppimista. Hetken kuluttua joku oppilas vetoaa opettajaan¹ työrauhan saavuttamiseksi toteamalla *hei sanotko noille että lopettaa me ei [jakseta enää (--)]*. Tämän jälkeen opettajat puuttuvat työrauhaongelmaan. Opettajien sijaan oppilas pyrkii luomaan oppimiselle suotuisia olosuhteita eli rauhallista työskentely-ympäristöä. Vastuun tulisi mielestäni olla kuitenkin opettajilla ja oppilaiden tulisi saada keskittyä oppimiseen. Myös esimerkissä 24 ”Sami selittää” opettajat sivuttavat oppilaan ongelmaa ilmaisevan aloituksen. Oppilas toteaa rivillä 6 *mää en tajuu tosta yhtään mitää*, mikä on selkeä merkki ongelmasta. Opettajat eivät kuitenkaan reagoi ongelmaan, vaan opetus jatkuu kuten siihen saakka. Opettajat eivät tunnu pyrkivän ratkaisemaan työrauhaongelmien taustalla olevia varsinaisia ongelmia, kuten ymmärrykseen tai tehtävänantoon liittyviä ongelmia, vaikka opettaja¹ puuttuikin aika ajoin työrauhaongelmiin. Oireen takaa ei nähdä varsinaista syytä.

Keravuori (1988, 191) on todennut, että oppilas on 90 prosenttia oppitunnista vastaajan roolissa ja 10 prosenttia aloitteentekijänä. Opettajat hyväksyivät kahden opettajan oppitunnilla suurimman osan oppilaiden aloituksista joko antamalla niistä kielellistä tai ei-kielellistä palautetta. Koska oppilaiden aloituksia on aineistossa runsaasti, tunnin tavoite tuntuu välillä olevan kateissa opettajien vastatessa oppilaiden aloituksiin. Laskin ympäristö- ja luonnontiedon tunnin noin 22 minuutin mittaisesta litteraatista, kuinka monta oppilaan vuoroa on vastauksia opettajan kysymykseen ja kuinka monta vuoroa puolestaan on joko uuden topiikin aloituksia, topiikkiin liittyviä aloituksia tai muita vuoroja, jotka eivät liity varsinaiseen opetuskeskusteluun (esim. oppilaiden väliset keskustelut). 22 minuutin aikana 23 oppilaan vuoroa vastaa opettajan kysymykseen. 135 vuoroa sen sijaan liittyy joko väljästi tai ei lainkaan oppitunnin aiheeseen. Prosenteissa opettajalle vastaavat vuorot tekevät 14,5 prosenttia, kun taas muut oma-aloitteiset vuorot tekevät 85,5 prosenttia. Asetelma on siis lähes päinvastainen kuin Keravuoren esittämien lukujen perusteella olisi voinut ajatella. Vaikka toinen noin 22 minuuttia oppitunnista olisi sisältänyt vain vastauksia opettajalle,

mikä ei kuitenkaan ole todennäköistä, ja vuoroja olisi ollut yhteensä saman verran kuin toisella oppitunnin puoliskolla eli 158, oppilaiden oma-aloitteisten vuorojen määrä olisi silti noin 43 prosenttia.

Kun yhden opettajan opetustilanteissa torjuttiin aloitukset, jotka eivät edistäneet tunnin agendaa tai osuivat sekventiaalisesti väärään paikkaan, niin ne hyväksyttiin kahden opettajan opetustilanteissa. Kahden opettajan opetustilanteesta olevissa esimerkeissä 17 ”Nyt se Assi tulee” ja 19 ”Missä Assi on?” oppilaan aloitukset liittyvät havaintoihin muista oppilaista eivätkä tunnin agendaan. Tästä huolimatta opettajat suuntaavat huomionsa oppilaan aloituksen osoittamaan suuntaan. Tietysti esimerkissä 19 oppilaan esittämä kysymys Assin poissa olosta olisi saattanut herättää oppilaiden välillä keskustelua, minkä vuoksi vastaaminen kysymykseen oli varmasti aiheellista. Tällä tavoin oppilas kuitenkin sai opettajat pois tunnin agendan parista. Sekventiaalisesti väärään paikkaan osunut aloitus oli esimerkissä 23 ”Riittää jo”, jossa oppilas tuotti oma-aloitteisen työrauhavuoron. Oppilaan aloitus osui keskelle opettajan opetuspuhetta. Oppilaan vuoron jälkeen opettaja ei jatkanut opetuspuhettaan vaan sitä seurasi pitkä tauko (13 riviä) opetuspuheessa ja oppilaiden välistä keskustelua.

7.2 Opettajien roolit yhden ja kahden opettajan opetustilanteissa

Opettajan roolit ovat kietoutuneet yhteen monin tavoin, joten niitä on vaikea täysin erottaa toisistaan. Vaikka roolit liittyvät tiiviisti yhteen, ne painottuvat eri tavoin eri tilanteissa. Färbom (2003, 62) toteaaakin erilaisten tilanteiden korostavan erilaisia rooleja. Tämä näkyy selkeästi aineistossani. Seuraavassa taulukossa esittelen niin yhden kuin kahden opettajan opetustilanteissa havaitsemiani opettajien rooleja. Yhden opettajan opetustilanteissa olen merkinnyt rastin niiden roolien kohdalle, joita kyseisissä opetustilanteissa oli havaittavissa. Kahden opettajan opetustilanteessa olen puolestaan merkinnyt, kumpi opettajista kyseistä roolia toteutti.

TAULUKKO 3 Opettajien roolien jakautuminen opetustilanteissa

	Yhden opettajan opetustilanne	Kahden opettajan opetustilanne
organisoiija	x	
järjestyksen ylläpitäjä	x	Opettaja ¹ , (Opettaja ²)

työrauhan ylläpitäjä	x	Opettaja ¹ , (Opettaja ²)
puheenjohtaja	x	
tiedonjakaja	x	Opettaja ²
sovittelija	x	
ehdoton auktoriteetti	x	
vuoronjakaja	x	Opettaja ¹ , (Opettaja ²)
tukija / vahvistaja		Opettaja ¹ , Opettaja ²
sivustaseuraaja / -kuulija		Opettaja ¹ , Opettaja ²

Vaikka olen jakanut opettajien roolit kymmeneen eri tyyppiin, rooleja voi varmasti löytää useita lisää. Nämä tyypit olivat kuitenkin selkeimmin havaittavissa ja esiintyivät useimmin. Taulukon avulla voi huomata, että aineistoni perusteella yhden opettajan opetustilanteissa opettajalla on laajempi roolien repertuaari. Tähän on varmasti vaikuttanut se, että opettajana toimii päättöharjoittelussa oleva opetusharjoittelija, kun taas kahden opettajan opetustilanteen opettajina toimii ensimmäistä harjoitteluaan suorittavat opetusharjoittelijat. Hansfordin (1988, 57) mukaan opettajien on opeteltava roolejaan ja toteaa, että erityisesti aloittelevat opettajat kokevat roolin löytämisestä haastavana. Kahden opettajan opetustilanteessa opettajien roolien suhteen oli havaittavista roolien etsintää. Vaikka pidän opettajan rooleista tärkeimpänä organisoijan roolia, en pystynyt selkeästi havaitsemaan kahden opettajan opetustilanteista, kumpi opettajista olisi varsinaisesti pyrkinyt organisoimaan toimintaa. Opettajat kyllä ohjasivat tunnin toimintaa, mutta sen varsinainen organisointi tuntiagendan suuntaisesti oli hajanaista. Opettajilla ei tuntunut olevan selvää työnjakoa. Seuraavaksi tarkastelen opettajien rooleja eritellymmmin yhden ja kahden opettajan opetustilanteissa.

Äidinkielen ja musiikin oppitunneilla *yhden opettajan opetustilanteissa* roolit vaihtelivat muun muassa sovittelijasta ehdottomaan auktoriteettiin, kyseessä oli kuitenkin koko ajan sama opettaja ja sama opetusryhmä. Roolien tiivis yhteys näkyy esimerkiksi niin, että opettajan toimiessa organisoijan roolissa hän toimii muun muassa

puheenjohtajana ja järjestyksen ylläpitäjänä, mutta taustalla kuitenkin vaikuttavat varmasti myös kasvattajan ja opettajan roolit. Puheenjohtajan roolissa opettaja organisoii oppilaiden puhetta ja omaa puhettaan ja järjestyksen ylläpitäjänä hän organisoii luokkahuoneen toimintaa niin kielen kuin fyysisen toiminnan osalta. Sovittelijana opettaja pyrkii saamaan aikaan oppilaiden välisen yhteisymmärryksen, mikä vaikuttaa oppitunnin työrauhaan. Tällöin opettaja toimii samanaikaisesti niin sovittelijan kuin työrauhan ylläpitäjän roolissa. Opettaessaan opettaja muun muassa organisoii omaa puhettaan ja luokkahuoneen toimintaa sekä toimii puheenjohtajana, opetuksen ohjaajana ja järjestyksen ylläpitäjänä. Ehdottomana auktoriteettina toimiessaan, opettaja toimii omien tarkoituksensa mukaisesti jättäen oppilaiden mielipiteet huomiotta.

Aineistoni analyysissä näkyy, että yhden opettajan tapa reagoida oppilaiden aloituksiin vaikuttaa muun muassa oppitunnin työrauhaan. Yhden opettajan opetustilanteessa opettajan ehdottoman auktoriteetin rooli (esimerkit 13 ja 14) sai oppilaissa aikaan vastustusta. Opettaja ei kuunnellut oppilaiden mielipiteitä vaan toimi parhaaksi näkemällään tavalla. Schmuckin ja Schmuckin (1983, 277–278) työrauhaongelmatyypin jaottelun mukaan kyseessä oli joko menettelytapa- tai tavoitekonflikti. Opettajan toiminta tilanteissa ei miellyttänyt oppilaita, joten tästä syystä kyseessä voisi olla menettelytapakonflikti. Oppilaiden tavoitteet esimerkiksi esimerkissä 13 ”Ikkuna kiinni” olivat opettajan tavoitteista poikkeavat, oppilaat olisivat halunneet pitää ikkunan auki opettajan pyrkiessä sulkemaan sen. Esimerkissä 16 opettaja jatkaa vuoroaan oppilaiden ongelmaa ilmaisevista vuoroista huolimatta, mikä varmasti vaikuttaa oppilaiden keskinäisen keskustelun määrään. Mutta kun opettaja esimerkeissä 10 ja 11 kuunteli oppilaiden ongelmia, tilanteet saatiin ratkaistua ja työrauhanongelmilta vältyttiin. Pidänkin työrauhan saavuttamisen kannalta olennaisena, että opettaja kiinnittää huomiota oppilaiden ongelmaa ilmaiseviin vuoroihin, jolloin ongelma saadaan heti käsiteltyä ja voidaan sen sijaan keskittyä olennaiseen.

Yhtenä tutkimusongelmani oli selvittää, miten opettajien roolit jakautuvat *kahden opettajan opetustilanteessa*. Järjestyksen ylläpitäjän ja vuoronjakajan roolissa toimi pääasiallisesti opettaja¹, vaikka opettaja² otti myös välillä näitä rooleja. Vuoronjakajan ja sivustaseuraajan tai -kuulijan roolit muodostuivat niin opettajien keskinäiseen kuin oppilaiden ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen. Opettaja¹ antoi esimerkissä 24 ”Sami selittää” toiselle opettajalle puheenvuoron todetessaan työrauhavuorossaan

rivillä 14 *KUUNNELKAApa nyt (.) mitä [tuolla tapahtuu]*. Opettaja¹ toimi tilanteessa niin vuoronjakajana kuin työrauhan ylläpitäjänä. Opettajat toimivat sivustaseuraajina tarkastellessaan lepovuorosta toisen opettajan ja luokan toimintaa. Sivustakuulijoiden roolissa he olivat muun muassa esimerkeissä 21 ”Matalapaineen merkki” sekä 22 ”Korkeapaine eri kuvaan”, joista esimerkissä 21 opettaja² ja esimerkissä 22 opettaja¹ jäi sivuun oppilaiden keskustelusta.

Opettajan koulutuksessa korostetaan muun muassa eettisesti vastuullista opettajuutta (OKL). Tulkitsen opettajuuden eettisen puolen näkyneen kahden opettajan opetustilanteessa muun muassa esimerkissä 17 ”Nyt se Assi tulee” opettajan² rivillä 9 olevassa vuorossa, jossa hän kommentoi oppilaiden kysymykseen Assin lääkäriä käyntiin *no:: se on Assin ja lääkärin välinen asia se*. Tällä tavoin opettaja suojelee oppilaan yksityisyyttä ja toimii eettisesti vastuullisena opettajana. Kahden opettajan opetustilanne näyttää aiheuttavan oppitunnille tilanteita, joissa opettajat eivät tiedä, kumman opettajan tulisi kysymykseen vastata. Näin on esimerkiksi esimerkissä 22 ”Korkeapaine eri kuvaan”. Oppilas nimeltä Lasse esittää rivillä 1 kysymyksen *saanks mä piirtää eri kuvaa ton (.) korkeapaine*. Lassen kysymystä seuraa tauko, jonka jälkeen lepovuorossa ollut opettaja vastaa epävarmasti [*<totaa>*] sen sijaan, että opetusvastuussa ollut opettaja olisi tuottanut vastauksen.

Oppilaiden kannalta tarkasteltuna kahden opettajan läsnäolo luokassa antaa mahdollisuuden valita, kummalle opettajalle kysymyksen voi suunnata. Esimerkissä 19 ”Missä Assi on?” oppilas suuntaa kysymyksensä lepovuorossa olevalle opettajalle, joka vastaakin kysymykseen. Toisen opettajan kannalta tämä on hämmentävää, mikä näkyy selkeästi esimerkissä, kun opetusvuorossa ollut opettaja reagoi kysymykseen toteamalla kysyvään sävyyn *m?*. Aineistostani on havaittavissa, etteivät opettajina toimivien opetusharjoittelijoiden keskinäiset roolit ole täysin selvillä. Näyttäisi myös siltä, että heidän henkilökohtainen opettajuutensa on täsmentymätön, sillä opettaja² tuntuu pitävän ainoastaan tiedonjakamista tehtävänä unohtaen esimerkiksi työrauhan ylläpitämisen. Kahden opettajan oppitunnin opettajathan olivat ensimmäisessä opetusharjoittelussaan, joten on luonnollista, ettei heillä ole vielä olemassakaan selkeitä opettajan rooleja.

Syrjäläisen (1990, 121–144) määrittelemässä koulunpitäjän roolissa korostuvat luokan hallinta, joka sisältää työrauhan ylläpitämisen, jatkuvan opettamisen tarpeen

sekä suuren määrän puhetta. Siinä mielessä opettajat toimivat koulunpitäjän roolissa, että he pyrkivät opettamaan jatkuvasti ja puhuivat paljon. Kuitenkin työrauhan ylläpitäminen jäi vähemmälle. Vaikka opettajien puhetta oli oppitunnilla runsaasti, niin oli myös oppilaiden puhetta. Kun Tainio (2001, 50–51) näkee opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa asymmetriaa niin sanotusti opettajan hyväksi, näen minä kahden opettajan oppitunteja koskevassa aineistossani tämän asymmetrian muuntuneen. Kun perinteisessä asetelmassa opettaja päättää muun muassa seuraavan puhujan, keston ja sisällön (Tainio 2001, 50–51), kahden opettajan oppitunnilla oppilaat tuntuivat päättävän näistä. Oppilaat tekivät runsaasti aloituksia, jotka jo liittyivät tai eivät liittyneet käsiteltävään asiaan, siis valitsivat puheenaiheen. Lisäksi opettajat tuntuivat antavan oppilaiden puhua asiastaan sen sisällöstä riippumatta niin pitkään kuin oppilailla oli tarve. Vaikka konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisessa sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeistä roolia, siinä painotetaan myös opettajan roolia oppijoiden tarkkaavaisuuden suuntaajana olennaiseen (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 170; 201). Pelkkä sosiaalinen vuorovaikutus ei takaa oppimista vaan vuorovaikutusta on suunnattava kohti olennaista.

7.3 Oppilaiden aloitukset opettajien roolien ilmentäjinä

Halusin tutkimuksessani selvittää myös, miten aloitukset ilmentävät opettajan roolia. Oppilaiden aloitukset ilmensivät opettajien rooleja muun muassa ongelmatilanteissa, jolloin oppilaat soivat opettajille ongelmanratkaisijan tai sovittelijan roolin. Tämän jälkeen oli opettajasta kiinni, ottiko hän tarjouksen roolista vastaan. Yhden opettajan oppitunnilla opettaja puuttui oppilaiden ongelmavuoroihin, kun taas kahden opettajan oppitunnilla sitä tunnuttiin välttävän. Kuten Horppu (1993, 97) on tutkimuksessaan todennut, oppilaiden tärkeinä kokemien aloitusten torjuminen ei edistä työrauhan saavuttamista, koska keskustelematta jääneet asiat puhutaan joka tapauksessa luokkakavereille. Koska oppilaiden ongelmaa ilmaiseviin aloituksiin ei kahden opettajan oppitunnilla juurikaan puututtu, uskon tämän vaikuttaneen oppitunnin työrauhaan. Ongelmavuoroihin on mielestäni tärkeätä puuttua, jotta oppilaat voivat oppia sen sijaan, että he keskittyvät keskenään ratkaisemaan ongelmaa tai pahimmassa tapauksessa luovuttamaan esimerkiksi jonkin tehtävän suhteen.

Oppilaiden aloitukset ilmaisivat myös opettajalle suotua pedagogisen auktoriteetin määrää. Harjusen (2002, 129–133) mukaan onnistunut opetus ja työrauha ovat saavutettavissa opettajan pedagogisen auktoriteetin avulla. Erityisesti yhden opettajan opetustilanteissa äidinkielen ja musiikin oppitunneilla oppilaiden oma-aloitteiset vuorot toivat ilmi opettajalle suotua pedagogista auktoriteettia. Muun muassa musiikin tunnilla, kun opettaja asetettiin sovittelijan rooliin oppilaiden välistä ongelmaa ratkaistaessa, oppilaat selkeästi turvautuivat opettajaan ja osoittivat tällä tavoin opettajan omaavan pedagogista auktoriteettia. Myös yhteistä tietoa rakennettaessa esimerkissä 7 oppilaan kääntyminen opettajan puoleen ongelmatilanteessa osoitti jälleen opettajan pedagogista auktoriteettia. Oppilaat olivat hyväksyneet hänet luokan johtajana. Tainio ja Harjunenhan (2005, 173) pitivät opettajan pedagogisen auktoriteetin merkinä oppilaiden aktiivista osallistumista. Pidän näiden oppituntien työrauhaongelmien syynä ennemminkin nimenomaan opettajan ja oppilaiden välisten tavoitteiden tai menettelytapoihin liittyviä eroja.

Kahden opettajan oppituntien aineiston perusteella on havaittavissa, etteivät oppilaat ole juurikaan suoneet opettajille pedagogista auktoriteettia. Tainion ja Harjusen (2005, 173) mukaan pedagoginen auktoriteetti tarjoaa ”opettajalle mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin.” Opettajilla ei tuntunut olevan sosiaalista kontrollia, sillä koko oppituntin ajan luokassa vallitsi jonkin asteinen epäjärjestys niin vuorottelussa kuin fyysisessä toiminnassakin. Tainio ja Harjunen (2005, 173) jatkavat, että pedagogista auktoriteettia ei ole ilman oppilaiden aktiivista osallistumista. Oppitunnilla oppilaat osallistuivat aktiivisesti, mutta eivät niinkään siihen toimintaan, mihin tunnin agendan mukaisesti olisi tullut osallistua. Oppilaiden aktiivisuus ei näin ollen täysin suuntautunut opettajien toiminnan osoittamaan suuntaan.

Aineistoni perusteella tulkitseen opettajan omaaman pedagogisen auktoriteetin määrän vaikuttavan oppilaiden oma-aloitteisiin vuoroihin ja siihen, minkälaisia rooleja oppilaat opettajalle soivat. Esimerkiksi yhden opettajan opetustilanteissa musiikin ja äidinkielen tunnilla, joiden opettajana toimi päättöharjoittelua suorittava opetusharjoittelija, oppilaiden aloitukset määrittivät opettajan rooliksi muun muassa opettajan (esim. 7 ”Mikä se hämillänsä on?” Aten vuoro r. 1: *mikä mikä se hämillänsä o*), ongelmanratkaisijan ja sovittelijan (esim. 11 ”Käsiongelma” Karin vuoro r. 5-6: *hm no Veeti alko molot- valittamaan kesken laulun että mä en [laula]*)

sekä asiantuntijan roolin (esim. 12 ”Hipihiljaa” oppilaan vuoro r. 8-9: *[meet sää] soittaa (.) soita sää rumpuja ((innostuneesti))*). Kahden opettajan oppitunnilla opettajan rooliksi oppilaiden aloitusten perusteella määrittyi esimerkiksi vuoronjakajan (esim. 18 ”Ku ilma liikkuu” Veetin vuoro r. 15–16: *[hei mä:: tiän mää]oon viitannu koko ajan ((kärsimättömänä))*) sekä oppitunnin sisällön tietäjän rooli (esim. 22 ”Korkeapaine eri kuvaan” Lassen vuoro r. 1: *saanks mä piirtää eri kuvaa ton (.) korkeepainee*).

Pyrin tutkimukseni avulla selvittämään myös sitä, näkyivätkö opettajien roolit heidän vastatessaan oppilaiden oma-aloitteisiin vuoroihin. Huomasin *yhden opettajan opetustilanteissa* musiikin ja äidinkielen tunneilla, että hyväksyessään oppilaiden aloitukset opettaja toimi oppilaan aloituksen ilmentämän roolin mukaisesti. Esimerkiksi, kun oppilas esimerkissä 7 asetti opettajan rooliin kysymällä, mitä ”hämillensä” tarkoittaa, opettaja ryhtyi yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa opettamaan asiaa. Myös ongelmanratkaisijan rooliin asetettaessa opettaja otti roolin vastaan. Opettaja ei kuitenkaan hyväksynyt kaikkia oppilaiden hänelle asettamia rooleja. Näin oli esimerkiksi asiantuntijan roolin kanssa. Syy siihen, miksi opettaja ei ryhtynyt oppilaan ehdotuksen mukaiseen toimintaan ja ryhtynyt rumpujen soiton asiantuntijaksi johtui varmasti osittain siitä, että oppitunti oli loppuillaan. Toisaalta voidaan myös spekuloida sitä, olisivatko oppilaan asettama rooli ja todellisuuden tilanne olleet ristiriidassa. Jos opettajan rumpujen soittotaito ei ollutkaan sitä luokkaa, mitä oppilas taidon oletti olevan, jättämällä oppilaan aloituksen huomiotta opettaja välttyi ”illusion” särkemiseltä. *Kahden opettajan opetustilanteessa* opettaja² hyväksyi vuoronjakajan roolin antamalla Veetille puheenvuoron. Oppitunnin sisällön tietäjän rooli ei puolestaan saanut vastakaikua opettajalta¹ tämän epäröidessä vastauksen antamisessa. Oppilas alkoikin hetki kysymyksensä jälkeen puhua toisten oppilaiden kanssa täysin oppituntiin liittymättömistä asioista sivuuttaen opettajan vastauksen.

Uskon opettajalle suodun pedagogisen auktoriteetin määrän vaikuttavan siihen, minkälaisia rooleja oppilaat opettajalle asettavat ja kuinka opettaja ottaa roolit vastaan. *Yhden opettajan opetustilanteissa* äidinkielen ja musiikin oppitunneilla opettajalla oli pedagogista auktoriteettia, mikä varmasti vaikutti opettajan roolien toimivuuteen luokkahuoneessa. *Kahden opettajan opetustilanteessa* opettajilla ei ollut muun muassa sosiaaliseen kontrolliin oikeuttavaa pedagogista auktoriteettia (ks. mm. Tainio & Harjunen 2005). Tästä huolimatta opettajat pyrkivät noudattamaan institutionaalisia

roolejaan opettajana. Oppilaiden opettajille asettamat roolit eivät kuitenkaan kohdanneet opettajien itselleen asettamia rooleja. Suoraviivaisesti voidaan todeta, että pedagogisen auktoriteetin avulla opettaja voi luokkahuoneessa toteuttaa niitä rooleja, joita haluaa. Pedagogisen auktoriteetin myötä myös oppilaat asettavat opettajalle tiettyjä rooleja, joita haluavat opettajan toteuttavan. Kun nämä halut kohtaavat, uskon, että luokkahuoneessa viihdytään.

8 POHDINTA

Olen tutkimuksessani esitellyt oppilaiden aloituksia sekä opettajien rooleja luokkahuoneessa. Opettajan roolit ovat nousseet esille sekä oppilaiden aloituksista, että opettajien omasta toiminnasta. Tarkastelin sekä yhden että kahden opettajan oppitunneilta keräämääni materiaalia, joiden perusteella havaitsin roolien tässä aineistossa jonkin verran poikenneen toisistaan. Roolien eroavaisuuksien vaikuttaa opetustilanteiden erilaisuus. Yhden opettajan oppitunnilla ei ole mahdollista toimia toisen opettajan tukijana tai vahvistajana eivätkä roolit voi olla jakautuneet opettajien keskinäisessä toiminnassa sekä oppilaisiin suuntautuvassa toiminnassa näkyviin rooleihin. Aineistoni yhden opettajan oppitunneilla opettajan roolit olivat selkeämpiä kuin kahden opettajan oppitunneilla. Tähän vaikutti varmasti opetusharjoittelijoiden opetuskokemus, sillä yksin opettanut opettaja oli päättöharjoittelussaan kun taas kahdestaan opettaneet opetusharjoittelijat suorittavat ensimmäistä harjoitteluaan ja olivat näin ollen vasta tutustumassa opettajien moniin rooleihin.

Opetussuunnitelmassa (2004, 16) korostetaan oppimisen edellytyksenä oppijan aktiivista roolia. Tulkitsen oppilaan aktiivisuuden näkyvän muun muassa oppilaan aktiivisena osallistumisena opetuskeskusteluihin. Aineistossani oppilaat ovat tällä perusteella aktiivisia tietonsa rakentajia, sillä he tuottavat runsaasti oma-aloitteisia vuoroja. Oppilaiden aloitukset eivät kuitenkaan takaa sitä, että keskustelu etenisi tunnin agendan ja tavoitteiden suuntaisesti. Rauste-von Wright ja von Wright (2003, 201) toteavat konstruktivismissa painotettavan opettajan roolia oppijoiden tarkkaavaisuuden suuntaajana. Opettajien tulisi näin ollen pyrkiä ohjaamaan oppilaiden keskustelua, jotta siitä olisi oppimisen kannalta tarkasteltuna hyötyä. Tarkastelemissani yhden opettajan opetustilanteissa opettaja myös torjui oppilaiden aloituksia, minkä en koe suinkaan rajoittavan oppilaiden aktiivisuuden määrää vaan suuntaavan oppilaiden huomiota olennaiseen.

Kahden opettajan oppitunnilla opettajat toimivat kollegiaalisesti toteuttaessaan oppituntia yhteistyössä. En ole haastatellut opettajia, joten en voi varmaksi tietää, mutta oletan, että opettajat myös suunnittelivat oppitunnin yhdessä. Erään oman opetusharjoitteluni aikana luokan opettaja toivoi minun ja opiskelijakaverini pitävän oppitunnin yhdessä. En tiedä, onko aineistossani olevan kahden opettajan oppitunnin

tausta sama eli että toive sen toteutumisesta on tullut ulkoapäin eikä opettajista itsestään. Sahlberg (1998) kirjoittaa kollegiaalisuudesta, jonka yhteydessä mainitsee myös niin sanotun pakollisen kollegiaalisuuden, jolla tarkoitetaan koulun ulkopuolelta kontrolloitua yhteistoiminnallisuutta. Sahlberg näkee pakollisen kollegiaalisuuden varjopuolena muun muassa sen pakollisuuden sekä sen, ettei siinä kunnioiteta opettajien yksilöllisyyttä tai itsenäistä tahtoa. (Sahlberg 1998, 171.)

Pidän opetusharjoittelussa tapahtuvan jaetun opetuksen olevan jollakin tavoin pakollista kollegiaalisuutta. Erona esimerkiksi kouluissa toteuttaviin kehityshankkeisiin opetusharjoittelun jaetulla opetuksella on muun muassa opettajien vapaus suunnitella itsenäisesti, miten toiminnan toteuttavat. Yhteistä on kuitenkin se, että opiskelijat eivät välttämättä ole halunneet pitää oppituntia yhdessä, mutta ovat siihen kuitenkin ryhtyneet, kun opetusharjoittelussa näin vaaditaan. Totta kai on hyvä asia, että opiskelijat voivat yhdessä suunnitella opetusta ja jakaa tällä tavoin työtehtäviä, mutta jos omakaan opettajuus ei ole vielä täysin hallinnassa (vaikka on tuo koskaan?), niin entä kun opetustilanteessa on vielä toinen opettaja? Roolien jakaminen kaikkia osapuolia tyydyttävästi voi olla vaikeaa.

Tutkimukseni on keskusteluanalyysin teorioihin, aiempiin havaintoihin ja aineiston yksityiskohtaiseen analyysiin ja perustuva tapaustutkimus. Tutkimuksen luotettavuutta ei voikaan tarkastella yleistettävyyden kannalta - se näkyy mahdollisesti vasta sitten, kun erilaisista aineistoista tehdyt havainnot kumuloituvat. Kaikki aineistoni oppitunnit ovat olleet opetusharjoittelijoiden pitämiä, mutta en pidä sitä tutkimustuloksiani heikentävänä seikkana, sillä tavoitteenani on ollut selvittää niitä yleisiä vuorovaikutuksen piirteitä, joiden avulla voidaan kuvailla esimerkiksi opettajien rooleja luokkahuoneessa tai työrauhahäiriöiden syntyyn vaikuttavia syitä. Tutkimuksessani tulevat ehkä tavallista selvemmin esiin opettajan kokemattomuus ja roolin vakiintumattomuus vuorovaikutukseen vaikuttavina tekijöinä. Näitäkin tilanteita on tärkeä tutkia erityisesti opettajankoulutuksen tarpeita ajatellen.

Tutkimustani varten olen saanut asianomaiset luvat sekä opettajilta että oppilaiden vanhemmilta. Videoita on tarkasteltu vain pienessä gradunohjausryhmässä. Työn hyväksymisen jälkeen hävitän tallenteet. Olen tutkimuksessani vaihtanut kaikkien oppilaiden ja opettajien nimet niin, etteivät he ole niistä tunnistettavissa. Myös ne tiedot,

joista aineiston keräämiseen käytetty koulu olisi mahdollista tunnistaa, on pyritty minimoimaan.

Pidän tutkimustani hyödyllisenä oman ammatillisen kasvuni kannalta. Olen päässyt tarkastelemaan luokkahuoneen vuorovaikutusta erittäin tarkasti käyttämällä tutkimusmetodinani keskustelunanalyysia. Olen havainnut sellaisia luokkahuoneen vuorovaikutukseen vaikuttavia asioita, joihin en kenties muutoin olisi kiinnittänyt huomiota. Tällaisia ovat erityisesti opettajan pedagogisen auktoriteetin ilmenemisen merkit, joita oppilaat vuoroissaan ja toiminnallaan ilmentävät. Kun oppilas haluaa minun puuttuvan johonkin ongelmatilanteeseen, voin todeta hänen luottavan minuun ja suovan minulle pedagogista auktoriteettia. Toisaalta tutkimukseni sai minut myös varpailleni, sillä nyt seuraan entistä tarkemmin myös niitä tilanteita, joissa oppilaat puolestaan kyseenalaistavat pedagogisen auktoriteettini ja mietin, mitä tulisi tehdä toisin, jotta auktoriteettiasemani olisi oikeutettu. Kaiken kaikkiaan oppilaiden aloitukset kertovat erittäin paljon opettajalle hänen rooleistaan luokkahuoneessa, mikä on omaa työtä refleктоitaessa tärkeää. Onko joukossa kenties joitakin sellaisia rooleja, joita en toivoisi siellä olevan? Mitä voisni tehdä, jotta oppilaat näkisivät minut eri tavoin? Mitä positiivista oppilaat minussa ilmentävät?

LÄHTEET

- Arminen, I. 2005. Institutional Interaction. Studies of Talk at Work. Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Hants, U.K.: Ashgate Publishing Ltd.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analyzing Talk at Work: an Introduction. Teoksessa Drew, P. & Heritage, J. (toim.) Talk at Work. Interaction in Institutional Settings. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 3–65.
- Evaldsson, A.-C., Lindblad, S., Sahlström, F. & Bergqvist, K. 2001. Introduktion och forskningsöversikt. Teoksessa Lindblad, S. & Sahlström, F. (toim.) Interaktion i pedagogiska sammanhang. Tukholma: Liber AB.
- Färbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Goffman, E. 1981. Forms of talk. Oxford: Basil Blackwell.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. 1987. Looking in Classrooms. New York: Harper & Row.
- Goodwin, C. 1984. Notes on Story Structure and the Organization of Participation. Teoksessa Atkinson, J. M. & Heritage, J. Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme. 225-246.
- Goodwin, C. 1987. Forgetfulness as an Interactive Resource. Social Psychology Quarterly. Special Issue. Language and Social Interaction. 50 (2). 115–131.
- Gustafsson, C. 1977. Classroom Interaction: A Study of Pedagogical Roles in the Teaching Process. Tukholma: Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.

- Hakulinen, A. 1998. Vuorottelujäsennys. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 32–55.
- Hansford, B. 1988. Teachers and Classroom Communication. Marrickville, Australia: Harcourt Brace Jovanovich Group.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. 2007. Pedagogisen auktoriteetin jäljillä. Teoksessa Grünthal, S. & Harjunen, E. (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 67–86.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia. 1/1993.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 181–209.
- Kangasharju, H. 2001. Keskusteluanalyysi kokousten ja neuvottelujen tutkimuksessa. Teoksessa Halonen, M. & Routarinne, S. (toim.) Kieli. Keskusteluanalyysin näkymiä. Kieli 13. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- Kauppinen, A. 2006. Keskusteluntutkimuksen kurssi syyslukukaudella 2006. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Keravuori, K. 1988. Ymmärräkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssi-rooleista ja -funktioista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 61–89.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 139–155.
- Lemke, J. L. 1989. Using Language in the Classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, G. H. 1995. Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities. *Discourse Processes* 19 (1), 111–132.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- OKL = Opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2007–2009. <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/ops2007-2009> (luettu 7.11.2007)
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.

- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 177–203.
- Pomerantz, A. 1984. Pursuing a Response. Teoksessa Atkinson, J. M. & Heritage, J. Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme. 152-164.
- Raevaara, L. 1989. No – vuoronalkuinen partikkeli. Teoksessa Hakulinen, A. (toim.) Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja. 147–161.
- Raevaara, L. 1998. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 75–92.
- Raevaara, L., Ruusuvoori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa Ruusuvoori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. 11–38.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 241–260.
- Ristevirta, J. 2007. Työrauhasekvenssi oppitunnilla. Helsingin yliopisto. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Pro Gradu -tutkielma.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: PS-Viestintä Oy.

- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1983. *Group Processes in the Classroom*. Iowa: Brown Company Publishers.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of Language Classroom: a Conversation Analytic Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Seppänen, E.-L. 1998. Osallistumiskehikko. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 156–176.
- Sinclair, J. McH. & Brazil, D. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. *Tutkimuksia* 78. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tainio, L. 1998. Preferenssijäsennys. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 93–110.
- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa Kuure, L., Kärkkäinen, E. & Saarenkunnas, M. (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*. AFinLAN vuosikirja. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 63. 179–192.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 15–60.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172–186.

Thornborrow, J. 2002. *Power Talk. Language and Interaction in Institutional Discourse.* Harlow, England: Longman.

Toikko, R.-M. 2007. Vieraskielisen opetuksen vuorovaikutus. Yhteistyörakenne vieraan kielen oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu - tutkielma.

Wright, T. 1987. *Roles of Teachers & Learners.* Oxford: Oxford University Press.

Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 156–180.

Toissijainen lähde:

Čekaite, A. & Aronsson, K. 2004. Repetition and Joking in Children's Second Language Conversations: Playful Recyclings in an Immersion Classroom. *Discourse Studies* 6 (3), 373-392.

Couper-Kuhlen, E. 1996. *The Prosody of Repetition: on Quoting and Mimicry. –Prosody in Conversation.* Toim. Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, C. 1981. *Conversational Organization. Interaction Between Speakers and Hearers.* New York: Academic Press.

Posa, T. 2002. *Toi oli hyvin sanottu. Keskusteluanalyttinen tutkimus kahden ala-asteen opettajan palautteista.* Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Schegloff, E.A. & Sacks, H. 1973. *Opening the Closings.* *Semiotica* 7. 289-327.

Spady, W. & Mitchell, D. 1979. Authority and the Management of Classroom Activities.
– The 78 Yearbook of the NSSE, 75-115. Chicago: The Universtiy of Chicago
Press.

LIITTEET

Liite 1: Keskustelunanalyysin litterointimerkit

1. Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
taas	(alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

2. Päälekkäisyydet ja tauot

[päälekkäispuhunnan alku
]	päälekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(1.0)	mikrotauko pitempi tauko
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenoisuus ja äänen voimakkuus

> <	(sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
< >	(ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
no::	(kaksoispisteet) äänteen venytys
okei	(tähdet) ympäristöä vaimeampaa puhetta
PISTE	(kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

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

5. Nauru

he he	naurua
t(h)ää	suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyseessä on nauraen lausuttu sana
\$kun\$	\$-merkkien välissä oleva sana tai jakso sanottu hymyillen

6. Muuta

@joo@	äänien laadun muutos
ke-	(tavuviiva) sana jää kesken
(Moskova)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso
(--)	sana, josta ei ole saatu selvää
(---)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja