

Minna Korpi

SAMANAIKAISOPETTAJIEN VUOROVAIKUTUS
OPPITUNNEILLA

Keskustelunanalyyttinen tutkimus

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2010
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Korpi, Minna. SAMANAIKAISOPETTAJIEN VUOROVAIKUTUS OPPITUNNEILLA. Keskustelunanalyttinen tutkimus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2010. 85 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää samanaikaisopettajien vuorovaikutuksen piirteitä alakoulun ensimmäisen luokan oppitunneilla. Tutkimus rajattiin koskemaan opettamiseen, ohjaamiseen ja luokanhallintaan liittyviä vuorovaikutustilanteita. Aineisto koostui 15 videoidusta ja litteroidusta oppitunnista, joilla työskentelivät yhdessä luokanopettaja ja lastentarhanopettaja. Tutkimus liittyi kahteen laajempaan tutkimusprojektiin (Kuorelahti & Vehkakoski 2008, Vehkakoski 2008–2010). Tutkimusmenetelmänä käytettiin keskustelunanalyysiä.

Aineistossa esiintyi neljänlaista vuorovaikutuksen muotoa: Täydentämisessä opettaja toi työparinsa sanomaan jonkin lisäyksen jatkamalla, tarkentamalla tai konkretisoimalla. Tukeminen puolestaan koostui kohdentamisesta, toistamisesta ja myötäilystä. Eriävän näkemyksen esittämisessä toinen opettaja esitti jonkin muutosehdotuksen tai korjauksen toisen sanomaan. Opetuksen ja toiminnan suunnittelu oli enimmäkseen opettajien keskinäistä keskustelua, joka liittyi oppitunnin kulkuun. Siihen kuului työnjaon näkyväksi tekemistä, neuvottelua ja tiedon kysymistä.

Täydentäminen ja tukeminen olivat yleisimpiä vuorovaikutuksen piirteistä ja vähiten ilmeni eriävän näkemyksen esittämistä. Opettajien vuorovaikutus oli siis enimmäkseen sujuvaa. Vuorovaikutuksen institutionaalisuus näkyi erityisesti responsiivisen toiminnan valinnassa, joka liittyi useimmiten oppilaiden ohjaamiseen. Pedagogisista konteksteista vuorovaikutusta ilmeni yleisimmin ohjeidenantotilanteissa. Tutkimuksessa esiin tulleista vuorovaikutuksen piirteistä löytyi yhtymäkohtia aiemmin esitettyihin samanaikaisopetuksen malleihin. Samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia oman työnsä arvioinnissa.

Avainsanat: samanaikaisopetus, opettaja, vuorovaikutus, keskustelunanalyysi

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJIEN VUOROVAIKUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Asiantuntijuus	7
2.2 Yhteistyö	8
2.3 Kommunikaatio.....	10
3 SAMANAIKAISOPETUS.....	13
3.1 Samanaikaisopetuksen toteutus.....	13
3.2 Samanaikaisopetuksen edellytykset ja haasteet	15
3.3 Samanaikaisopetuksen hyödyt opettajille.....	17
3.4 Samanaikaisopetuksen hyödyt oppilaille	18
3.5 Opettajien roolit ja työnjako samanaikaisopetuksessa	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1 Tutkimuksen tavoite	22
4.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä	23
4.3 Tutkimusaineiston kuvaus	25
4.4 Aineiston analyysi	26
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	28
5 OPETTAJIEN VUOROVAIKUTUKSEN PIIRTEET	30
5.1 Täydentäminen.....	31
5.1.1 Jatkaminen.....	32
5.1.2 Tarkentaminen.....	35
5.1.3 Konkretisointi.....	38
5.2 Tukeminen	42
5.2.1 Kohdentaminen	42
5.2.2 Toistaminen.....	45
5.2.3 Myötäily	48
5.3 Vuorovaikutuksen moninaisuus	51

5.4 Eriävän näkemyksen esittäminen	53
5.4.1 Muutosehdotus	53
5.4.2 Korjaaminen	57
5.5 Opetuksen ja toiminnan suunnittelu	58
5.5.1 Työnjaon näkyväksi tekeminen.....	59
5.5.2 Neuvottelu	63
5.5.3 Tiedon kysyminen	64
6 POHDINTA	68
7 LÄHTEET	74
8 LIITTEET	79
Liite 1. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta	79
Liite 2. Esimerkeissä käytetyt litterointimerkit.	5

1 JOHDANTO

Opettajan työhön on perinteisesti kuulunut eristäytyminen kollegoista omaan luokkaan. Tämä on estänyt työhön kohdistuvaa kritiikkiä, mutta jättänyt opettajat myös vaille muiden aikuisten antamaa tukea ja positiivista palautetta. (Hargreaves 1994, 167.) Sen sijaan ajatus aikuisten välisestä yhteistyöstä kuuluu inkluusiiviseen kouluun (Naukkarinen & Ladonlahti 1999, 110), jossa kaikki oppilaat voivat käydä koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa esimerkiksi oppimisvaikeuksista tai vammaisuudesta riippumatta. Inkluusiivisen koulun opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyö huomioi jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja parantaa siten oppilaiden oppimisedellytyksiä ja tunnetta kouluyhteisöön kuulumisesta. (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams 2000, 4–5 , 22–23.) Yhteistyö edistää myös opettajien jaksamista, kun he voivat saada tukea toisiltaan (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 112).

Useissa tutkimuksissa sekä erityisopettajat että yleisopetuksen opettajat ovat kokeneet samanaikaisopetuksen positiivisesti niin itsensä kuin oppilaidensa kannalta (mm. Austin 2001; Kettula & Repola 2008, 41; Trent 1998; Walther-Thomas 1997). Myös oppilaat itse ovat kertoneet samanaikaisopetuksen myönteisistä vaikutuksista kouluviihtyvyyteen ja oppimiseen (Gerber & Popp 1999; Walsh 1993). Samanaikaisopetukseen liittyy kuitenkin myös monia haasteita, kuten esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan puute tai vähäisyys (Kettula & Repola 2008, 43; Luckner 1999; Murawski 2006; Trent 1998; Walther-Thomas 1997) sekä epätasainen työnjako opettajien välillä (Kettula & Repola 2008, 43).

Opettajien ja muiden työyhteisön jäsenten yhteistyötä sekä samanaikaisopetusta pyritään lisäämään. Sekä erityisopettajien että luokanopettajien koulutuksen tavoitteisiin kuuluvat valmiudet moniammatilliseen yhteistyöhön (Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2009–2010, Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010). Myös erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) tähtää erityisopetuksen käytäntöjen kehittämiseen, ja strategiaa kouluihin jalkauttavalla KELPO-hankkeella (Opetushallitus 2010) pyritään muun muassa lisäämään samanaikaisopetusta (KELPO-kehittämistoiminta 2010). Perinteiset erityisluokat tai laaja-alaisen erityisopetuksen klinikkamalli eivät siis enää ole ainoat

vaihtoehdot. Samanaikaisopetus on yksi ratkaisu sekä koulujen yhteisöllisyyden edistämiseen että erityisopetuksen kehittämiseen. Samanaikaisopetus on ajankohtainen aihe, mutta sitä ei ole Suomessa vielä kovin paljon tutkittu. Käytännössä myös opettajien eristäytymistä toisistaan työn arjessa voi edelleen tapahtua monissa kouluissa. Itselleni yhteisöllisyys on tärkeä arvo, jonka toteutumista arjessa haluaisin myös tulevassa työssäni edistää.

Tässä tutkimuksessa selvitän samanaikaisopettajien vuorovaikutuksen piirteitä keskusteluanalyysin avulla. Tutkimusaineistona on videoituja ja litteroituja oppitunteja alakoulun ensimmäiseltä luokalta, jossa samanaikaisopetusta toteuttavat luokanopettaja ja lastentarhanopettaja. Rajasin tutkimuksen koskemaan opettajien vuorovaikutusta opettamiseen, ohjaamiseen ja luokanhallintaan liittyvissä tilanteissa. Aluksi määrittelen opettajien vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä sekä esittelen aikaisempia tutkimuksia samanaikaisopetuksesta.

2 OPETTAJIEN VUOROVAIKUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Seuraavassa esittelen samanaikaisopettajien välisen vuorovaikutuksen taustaksi asiantuntijuuden, yhteistyön ja kommunikaation käsitteet. Opettajat ovat ammattilaisia, joiden yhteistä asiantuntijuutta samanaikaisopetuksessa hyödynnetään. Samanaikaisopetus on myös yhteistyötä, johon kommunikaatio erottamattomasti liittyy.

2.1 Asiantuntijuus

Työelämän muutokset ovat saaneet aikaan sen, ettei asiantuntijuudella ymmärretä enää pelkästään yksilön osaamista tai hänen tai yhden asiantuntijaryhmän pysyvää ominaisuutta (Engeström 1992; Launis 1994; ks. Launis & Engeström 1999, 66). Työelämän muutosvaatimuksiin ei voida vastata pelkästään yksilöiden kouluttamisella ja kehittämisellä, vaan tarvitaan kollektiivista oppimista. Näin ollen asiantuntijuus on myös verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista ongelmia. Uuden tiedon omaksumisen lisäksi siinä on keskeistä organisaation vallitsevien toimintatapojen tutkiminen, uusien toimintatapojen kokeilut sekä työpaikan toimintamallien, sääntöjen ja työnjaon kehittäminen ja muuttaminen. Vasta tällöin mahdollistuu yksittäisen työntekijän oman työn kehittäminen. Asiantuntijuus ei siis olekaan yksilön vaan toiminnan ominaisuus. (Launis & Engeström 1999, 64, 66–68, 73–74.)

Asiantuntijuus ja kokemus on perinteisesti liitetty yhteen, mutta kokemuksesta ei kuitenkaan välttämättä seuraa asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden kehittymiselle ratkaisevaa ei ole kokemuksen määrä, vaan sen laatu. Oleellista asiantuntijaksi kehittymiselle on se, miten selitämme ja arvioimme kokemuksiamme. (Valkeavaara 1999, 105–106.) Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijaksi oppiminen on kokemuksellisesti jatkuvasti rakentuva ja uusiin ongelmiin tarttuva, vuorovaikutteinen ja sosiaalinen kehitysprosessi. Kokeneelle asiantuntijalle on ominaista ongelmanratkaisu, joka kehittää osaamista ja tietämistä ja antaa uusia

voimavaroja hyödynnettäväksi tulevissa tilanteissa. Yhtä kokeneen ei-asiantuntijan erottaakin asiantuntijasta se, että ei-asiantuntija pyrkii välttämään ongelmia ja keskittymään hallitsemiinsa rutiineihin, kun taas asiantuntija ratkaisee ongelmia, jotka edelleen kehittävät hänen asiantuntijuuttaan. (Bereiter & Scardamalia 1993; ks. Valkeavaara 1999, 106–107.)

2.2 Yhteistyö

Friend ja Cook (1996) toteavat, että vaikka yhteistyöstä puhutaan paljon, sille löytyy vain vähän selkeitä määritelmiä. He itse määrittelevät yhteistyön "vuorovaikutustyyliksi, jossa vähintään kaksi tasavertaista osapuolta on vapaaehtoisesti sitoutunut jaettuun päätöksentekoon pyrkiessään kohti yhteistä tavoitetta." Koska yhteistyö on tapa olla vuorovaikutuksessa, sitä ei saada aikaan pakolla. Joukossa voi aina olla joitakin henkilöitä, jotka eivät ole innostuneita yhteistyöstä. Yhteistyö voi kuitenkin onnistua myös esimerkiksi kouluissa, joissa siihen velvoitetaan hallinnon taholta. Tällöin täytyy kuitenkin löytyä opettajia, jotka haluavat vapaaehtoisesti tehdä keskenään yhteistyötä. (Friend & Cook 1996, 5–7.)

Yhteistyö perustuu yhteisiin tavoitteisiin, joita kohti osallistujat pyrkivät. Yhteistyössä jokaisen osallistujan näkemykset ovat yhtä arvostettuja ja jokaisella on yhtäläinen valta päätöksenteossa. Päätöksenteossa vastuu ja osallistuminen ovat jaettuja. Tehtävät ja vastualueet voivat olla erilaisia, mutta jokainen osallistuu tasavertaisesti. Yhteistyötä tekevät henkilöt jakavat myös resurssinsa ja vastuun tuloksista. (Friend & Cook 1996, 6–9.) Moniammatillisessa yhteistyössä tulee esiin erilaisia rooleja. Housley (1999) toteaa tutkimuksensa perusteella, että rooli ei ole henkilön ulkopuolelta määrätty ominaisuus, vaan se saavutetaan vuorovaikutuksessa. Rooli on tiimin jäsenen työskentelyn ominaisuus, joka tulee tiimin tapaamisissa esiin esimerkiksi päätöksenteossa.

Yhteistyöhön kuuluu piirteitä, jotka ovat osittain sekä yhteistyön edellytyksiä että kehittyvät yhteistyön edetessä. Yhteistyötä tekevät henkilöt arvostavat yhteistyötä ja uskovat pääsevänsä sillä parempiin tuloksiin kuin yksinään. (Friend & Cook 1996, 9–10.) Yhteistyön hyötyihin uskomisen edistää yhteistyön myönteisiä vaikutuksia (Little

1982). Yhteistyötä tekevät henkilöt luottavat toisiinsa, ja luottamus vahvistuu onnistumisen kokemusten myötä. Lisäksi yhteistyö synnyttää yhteisöllisyyden tunteen. (Friend & Cook 1996, 10–11.)

Kollegiaalisuus on kirjallisuudessa käytetty käsite, jolla kuvataan opettajien ammatillista yhteistyötä. Se on käsitteenä yhteistyötä suppeampi, koska yhteistyö voi liittyä myös vapaa-aikaan. Kollegiaalisuuteen kuuluu työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. (Sahlberg 1998, 159.) Littlen (1990) mukaan kollegiaalisuuden lajeja ovat tarinointi, dialogi, auttaminen ja yhteistoiminnallisuus. Näistä vahvin kollegiaalisuuden laji on yhteistoiminnallisuus, johon kuuluu yhteinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, toisten opetuksen seuraaminen, valmennus ja mentorointi. (ks. Sahlberg 1998, 159.) Littlen (1982) mukaan kollegiaalisissa kouluissa opettajat keskustelevat opettamiseen liittyvistä asioista päivittäin epämuodollisissa tilanteissa, esimerkiksi lounaalla.

Moniammatillinen yhteistyö kuuluu inklusiiviseen kouluun (Naukkari & Ladonlahti 2001, 110–111), vaikkakin yhteistyötä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Hargreaves (1994) käyttää käsitettä pakotettu kollegiaalisuus vastakohtana opettajien spontaanille yhteistyölle. Pakotettu kollegiaalisuus on Hargreavesin mukaan hallinnon säätelämä, pakollista, muiden käskyjen ja ohjeiden toteuttamiseen orientoitunutta, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua ja sillä on ennustettavat tulokset. (Hargreaves 1994, 195–196.) Tällainen kollegiaalisuuden toteuttaminen johtaa joustamattomuuteen ja tehottomuuteen. Little (1982) on todennut, että opettajien epäillessä yhteistyön hyödyllisyyttä toistuvat tapaamiset vähensivät heidän sitoutumistaan siihen. Uskoisin, että pakotettu kollegiaalisuus saattaa hyvinkin aiheuttaa epäilyjä yhteistyön hyödyllisyydestä ja vähentää siten sen tuloksellisuutta.

Toimivaan kollegiaalisuuteen ei päästä myöskään liiallisella yhteistyön korostamisella. Fullanin (1993) mukaan opettajien työssä eristäytyminen on ongelma, mutta liian tiivis yhteistyö voi johtaa kritiikittömään ryhmäajatteluun ja mukautumiseen. Yksilöstä voi tällöin tuntua vaikealta kertoa omia ajatuksiaan. Lisäksi liian tiivis ryhmä ajautuu helposti sisäisiin ristiriitoihin, eikä siedä myöskään ulkopuolista erilaisuutta. (Fullan 1993, 60–62.) Jotta koulu voisi muuttua, tarvitaan

myös itsenäistä ajattelua (Fullan & Hargreaves 1991; ks. Fullan 1993, 61). Fullan (1993, 64) toteaaakin, että sekä individualismin että kollegiaalisuuden kunnioittaminen samanaikaisesti on tärkeää. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää yksilöllistä oppimista ja ryhmäoppiminen ryhmän konfliktien prosessointia (Fullan 1993, 63).

Friend ja Cook (1992) esittävät näkökulmia yhteistyön eettisistä kysymyksistä. He huomauttavat ensinnäkin, että yhteistyössä molempien osapuolten on ymmärrettävä yhteistyön lähtökohdat. Yhteistyötaidot voivat aluksi vaatia opettelua. Toinen yhteistyöhön liittyvä eettinen kysymys on yhteistyön tarkoitus. Yhteistyön sanotaan usein hyödyttävän kaikkien oppilaiden tarpeita, mutta todellisuudessa voi olla, että sillä pyritäänkin vain erityisopetusta saavien oppilaiden integroimiseen, eikä todelliseen yhteistyöhön tai muiden oppilaiden hyötymiseen.

2.3 Kommunikaatio

Yhteistyössä tarvitaan kommunikaatiota. Kommunikaatio voidaan määritellä laajasti ”prosessiksi, jonka kautta yksilöt ihmissuhteissa, ryhmissä, organisaatioissa ja yhteiskunnissa luovat ja käyttävät tietoa liittyäkseen ympäristöön ja toisiinsa.” (Ruben & Stewart 2006, 17.) Ihmisten välisestä kommunikaatiosta on esitetty monenlaisia käsitteellisiä malleja. Nykyisissä kommunikaatiomalleissa viitataan kommunikaatioon osallistujiin lähettäjä-vastaanottajina, mikä korostaa roolien kaksijakoisuutta ja kommunikaation vastavuoroisuutta. Ihmisten välistä kommunikaatiota kuvataankin monimutkaiseksi ja vastavuoroiseksi prosessiksi, jonka kautta osallistujat luovat jaettuja merkityksiä. (Friend & Cook 1996, 128.)

Kommunikaatiomalleihin liittyy monia erilaisia käsitteitä. DeViton (1991) esittelemään kommunikaatiomalliin sisältyviä elementtejä ovat viesti, kommunikaatiokanava, viestin tuottaminen ja tulkitseminen, lähettäjä-vastaanottaja, kommunikaatiotaito, palaute ja melu. Ihmisten välisessä kommunikaatiossa viestit muodostuvat paitsi sanoista, myös monin sanattomin tavoin, muun muassa tavasta liikkua tai pukeutumisesta. Oikeastaan kaikki, mitä ihmisestä voi havaita, viestii jotain. Kommunikaatiokanava viittaa siihen, mitä kautta viesti välittyy ja vastaanotetaan – esimerkiksi kuulon, näön tai tuntoaistin kautta. (DeVito1991, 8–10.) Viesti voi siis

välittyä samaan aikaan esimerkiksi sekä puheen että ilmeiden kautta ja nämä voivat olla keskenään ristiriidassakin. Viestit välittyvät kommunikaatiossa jatkuvasti yhdeltä lähettäjävastaanottajalta toiselle. Kulloinenkin viestin vastaanottaja pyrkii ilmaisemaan, onko hän ymmärtänyt viestin, ja lähettäjällä on mahdollisuus muokata tai vahvistaa viestiä. Näin kommunikaatioon osallistujat vaikuttavat toisiinsa. (Friend & Cook 1996, 127–128.) Viestin tuottaminen ja tulkitseminen tapahtuvat siis samaan aikaan, ja puhuja huomioi myös kuulijan reaktiot puhuessaan. Palautetta kommunikaatiotilanteissa saadaankin sekä muilta että itseltä. Kuulijan reaktioiden lisäksi puhuja saa oman puheensa kuullessaan palautetta sanomastaan. Melu voi olla mikä tahansa viestin ymmärtämistä häiritsevä tekijä – fyysinen, psykologinen tai semanttinen. Fyysinen häiriötekijä tarkoittaa konkreettista ympäristön melua, psykologinen viestin vastaanottajan asenteita, esimerkiksi ennakkoluuloja ja semanttinen syystä tai toisesta johtuvaa väärinymmärtämistä. (DeVito 1991, 9–10.)

Kommunikaatio tapahtuu aina jossakin kontekstissa. Kommunikaation kontekstiin kuuluvat fyysinen, ajallinen ja sosiaalis-psykologinen ulottuvuus. Fyysinen ulottuvuus tarkoittaa ympäristöä, jossa kommunikaatio tapahtuu, esimerkiksi luokkahuoneessa. Ajallisella ulottuvuudella tarkoitetaan kommunikaation ajankohtaa, esimerkiksi oppituntien aikana. Sosiaalis-psykologiseen ulottuvuuteen kuuluvat esimerkiksi osallistujien roolit ja statukset, tilanteen muodollisuus tai epämuodollisuus ja tilanteen vakavuus tai humoristisuus. Nämä eri ulottuvuudet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat toisiinsa kommunikaatiotilanteissa. (DeVito 1976, 11–12; 1991, 7–8.)

Kommunikaatiotaito on kyky kommunikoida tehokkaasti (Spitzberg & Cupach 1989; ks. DeVito 1991, 9). Hyvään kommunikaatiotaitoon kuuluu päämäärätietoisuus sekä motivaatio, jolla päämäärää tavoitellaan. Kommunikaation päämäärä on lähtökohtana Hargien (2006) esittämässä mallissa taitavasta kommunikatiivisesta suorituksesta. Päämäärään pyritään kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnalla eli erilaisilla aloitteilla ja vastauksilla (response), jotka muodostuvat esimerkiksi sanoista ja eleistä (Hargie 2006, 40–41, 47.) Aloitteisiin ja vastauksiin vaikuttavat välillisinä tekijöinä kognitiot ja emotiot. Kognitioihin kuuluvat tiedon käsittely, tulkinta ja varastointi, jotka kontrolloivat aloitteita ja vastauksia. Sosiaalisesti taitavan toiminnan kannalta myös emotioiden tehokas kontrolli on keskeistä. (Hargie 2006, 43, 45;47.)

Taitavaan kommunikaatioon kuuluu sekä toisten että omien tunteiden tulkinta (Burlison 2003; ks. Hargie 2006, 45) ja tietoisuus nonverbaalisen käyttäytymisen säännöistä (DeVito 1991, 9). Aloitteita seuraava palaute muilta ja omat havainnot näyttävät aloitteiden vaikutukset ja mahdollistavat etenemisen tavoitteen suuntaisesti (Locke & Latham 1990; ks. Hargie 2006, 49). Havainnot liittyvät kommunikaatiotaitoihin siten, että sosiaalisesti taitavat henkilöt tarkkailevat jatkuvasti ympäristöään ja käyttävät muista ihmisistä näin saamaansa tietoa ja tekemiään tulkintoja hyödyksi vuorovaikutustilanteissa (Hargie 2006, 52). Lisäksi kommunikaatiotaitoon kuuluu henkilö-tilanne-konteksti, joka tarkoittaa sitä, että vuorovaikutukseen osallistujat voivat täysin ymmärtää toistensa viestit vain, kun huomioivat tilanteen ja henkilöön liittyvät tekijät, esimerkiksi persoonallisuuden piirteet ja iän. (Hargie 2006, 55–56, 58.)

Kommunikaatio vaikuttaa aina jotenkin siihen osallistuviin henkilöihin. Kommunikaation vaikutukset voidaan jakaa kognitiivisiin, affektiivisiin ja psykomotorisiin. Kommunikaatio voi siis vaikuttaa henkilön tietoihin, asenteisiin ja tunteisiin tai motorisiin taitoihin ja nonverbaalisiin toimintatapoihin. (DeVito 1991, 11–12.)

3 SAMANAIKAISOPETUS

Cook ja Friend (1995) määrittelevät samanaikaisopetuksen olevan kahden tai useamman ammattilaisen yhdessä heterogeeniselle oppilasryhmälle samassa tilassa antamaa opetusta (ks. Friend & Cook 1996, 44). Samanaikaisopetuksessa luokassa työskentelee yhdessä kaksi opettajaa tai opettaja ja jonkin erityisiä palveluja tarjoavan ammatin edustaja, esimerkiksi puheterapeutti. Opettajan ja avustajan yhteistyötä ei yleensä lasketa samanaikaisopetuksiksi. Samanaikaisopetuksessa molemmilla opettajilla on yhtäläinen vastuu opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Samanaikaisopetuksen luokassa on erilaisia oppilaita, sekä vammaisia että ei-vammaisia. Opetus tapahtuu pääsääntöisesti samassa luokassa, vaikka opettajat voivat silloin tällöin jakaa oppilaat erillisiin ryhmiin opetuksellisista syistä. (Friend & Cook 1996, 45–46.)

3.1 Samanaikaisopetuksen toteutus

Samanaikaisopetus perustuu parhaimmillaan vahvaan yhteistyösuhteeseen. Yhteistyö on samanaikaisopetuksen edellytys, vaikkakin samanaikaisopetusta on jossain määrin mahdollista toteuttaa myös vähäisemmällä yhteistyöllä. (Friend & Cook 1996, 50.) Samanaikaisopetus edellyttää joka tapauksessa yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien tai muiden ammattilaisten näkemysten yhdistämistä. Yleisopetuksen opettajat lähestyvät pedagogisia kysymyksiä useimmiten koko luokan näkökulmasta. Erityisopettajat puolestaan keskittyvät enemmän oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja vaihtoehtoihin opetusmenetelmiin. Näkemysten yhdistämiseksi samanaikaisopettajien olisi hyvä aloittaa suunnittelu ensin laajemmasta – koko luokan – näkökulmasta. Siten opettajat voivat perehtyä yleisiin vaatimuksiin oppisisällöistä ja löytää oppimistavoitteet kaikille oppilaille. Tästä he pääsevät sitten etenemään oppilaiden yksilöllisten tarpeiden miettimiseen. (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams 2000, 137–138.)

Samanaikaisopetuksen toteutustavat voivat vaihdella. Erilaisia toteutustapoja ovat esitelleet Villa, Thousand ja Nevin (2004) sekä Cook ja Friend (1995). Tukea antavassa opetusmallissa toinen opettaja opettaa ja toinen avustaa kiertelemällä oppilaiden luona havainnoimassa ja ohjaamassa. Ongelmana voi olla, että toinen

opettaja tuntee itsensä lähinnä avustajaksi, ja oppilaat kyseenalaistavat hänen auktoriteettiasemansa. Tämän estämiseksi opettajien tulisikin vaihdella osiaan opetusvastuussa ja avustavassa roolissa. Eri roolit voivat vaihtua yhdenkin oppitunnin aikana. (Cook & Friend 1995; Villa ym. 2004, 20, 34.)

Rinnakkaisessa opetusmallissa oppilaat on jaettu ryhmiin. Opettajat suunnittelevat tunnit yhdessä ja kumpikin opettaa samat sisällöt ryhmälleen. Opettajat voivat myös vaihtaa ryhmästä toiseen oppitunnin aikana. (Cook & Friend 1995; Villa ym. 2004, 20.) Hieman rinnakkaisopetusta muistuttava opetusmalli on pysäkkiopetus. Pysäkkiopetuksessa oppilaat ovat myös ryhmissä, ja opettajat ovat jakaneet oppisisällön osiin, joista kumpikin ottaa oman vastuunsa. Opettajat opettavat siten saman asian kahdelle oppilasryhmälle. Lisäksi kolmas pysäkki voi olla oppilaiden itsenäistä työskentelyä. (Cook & Friend 1995.) Vaihtoehtoinen opetus tarkoittaa myös oppilaiden jakamista ryhmiin. Tällöin toinen opettajista työskentelee pienen oppilasryhmän kanssa, ja toinen isomman. Jotta vältettäisiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden leimautuminen, ryhmiä tulisi kuitenkin vaihdella. (Cook & Friend 1995.)

Täydentävässä opetusmallissa opettajat voivat monipuolistaa toistensa opetusta. Toinen opettaja voi esimerkiksi selventää toisen sanomaa tai toisen opettajan puhuessa toinen voi mallintaa muistiinpanojen tekemistä taululla. Lisäksi toinen opettajista voi joskus opettaa etukäteen pienelle ryhmälle oppilaita tulevalla oppitunnilla tarvittavia taitoja, esimerkiksi ryhmätyötaitoja, ja sitten havainnoida oppilaita. Tässä mallissa opettajien tulee huomioida roolien vaihtelevuus ja välttää toistamasta toistensa puheita. Lisäksi oppilaiden havainnointiin tulee kiinnittää huomiota myös molempien ollessa opetusvastuussa. (Villa ym. 2004, 20, 54.)

Tiimiopetuksessa opettajat jakavat opetusvastuun, ja se vaatii hyvää keskinäistä luottamusta (Cook & Friend 1995; Villa ym. 2004, 21). Tiimiopetuksessa opettajat toteuttavat yhdessä suunnittelun, opettamisen ja arvioinnin sekä ottavat yhteisesti vastuun luokan kaikista oppilaista. Opettajat vuorottelevat luontevasti johtavassa ja tukea antavassa roolissa. He hyödyntävät molempien vahvuuksia oppisisältöjen opettamisessa. (Villa ym. 2004, 21.)

Edellä esitetyn Friendin ja Cookin (1996, 44) määritelmän valossa näyttäisi siltä, että vain täydentävä opetusmalli ja tiimiopetus täyttävät samanaikaisopetuksen

kriteerit. Kuitenkin Villa ym. (2004, 21) sekä Cook ja Friend (1995) toteavat, että samanaikaisopetuksen malleista mikään ei ole paras tai huonoin, vaan kaikkia voidaan käyttää samanaikaisopetuksen luokassa pelkästään tai yhdistäen johonkin toiseen malliin. Usein samanaikaisopetus on helpointa aloittaa tukea antavasta ja rinnakkaisesta opetusmallista. Samanaikaisopetuksen taitojen ja suhteiden vahvistuessa voi vähitellen siirtyä täydentävään opetukseen ja tiimiopetukseen, jotka vaativat enemmän aikaa ja luottamusta. (Villa ym. 2004, 21.)

3.2 Samanaikaisopetuksen edellytykset ja haasteet

Samanaikaisopetuksen aloittaminen vaatii huolellista suunnittelua (Walther-Thomas ym. 2000, 137). Trent, Driver, Wood, Parrott, Martin ja Smith (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhteistyötä aloittavat erityisopettaja ja luokanopettaja kävivät läpi orientaatio-, suunnittelu- ja arviointivaiheet, jotka olivat pohjana avoimelle ja jatkuvalle kommunikaatiolle. Orientaatiovaiheessa erityisopettaja observoi luokkaa ja opettajat keskustelivat opetusfilosofioistaan ja -menetelmistään. Suunnitteluvaiheessa he sopivat käytännön järjestelyistä, jotta molemmilla olisi samat odotukset toimintatavoista. Arviointivaiheessa opettajat keskustelivat päivittäin, mikä opetuksessa oli toiminut ja mikä ei sekä mitä pitäisi muuttaa.

Myös Stewart ja Perry (2005) löysivät tutkimuksessaan hieman vastaavia vaihteita, joiden kautta toimiva samanaikaisopetus rakentui. He aloittivat tarkastelun samanaikaisopettajien kumppanuuden aloitusvaiheesta, jossa opettajaparit muodostetaan ja jolloin on tärkeää kiinnittää huomiota opettajien henkilökemioiden toimivuuteen. Tämän jälkeen seurasi sitoutuminen kumppanuuden jatkamiseen. Siihen vaikuttivat muun muassa osapuolten käsitykset omasta roolistaan samanaikaisopetuksessa. Tutkimukseen osallistujat olivat reaaliaineiden opettajia ja kielenopettajia, joten heidän käsityksiinsä rooleistaan puolestaan vaikuttivat heidän ajatuksensa sisältöjen ja kielen opetuksen suhteesta oppitunneilla. Samanaikaisopettajien yhteisymmärrys kielen ja sisältöjen opetuksen suhteesta mahdollisti vahvemman sitoutumisen ja tehokkaamman samanaikaisopetuksen. Kolmannessa vaiheessa pyrittiin toimivaan kumppanuuteen. Tällöin haastatellut

opettajat kokivat tärkeäksi, että ymmärtävät yhteistyöhön liittyvät haasteet. Neljännessä vaiheessa opettajat olivat edenneet tehokkaan kumppanuuden toteuttamiseen. Tässä vaiheessa he myös arvioivat samanaikaisopetuksen hyötyjä oppilaille.

Lucknerin (1999) mukaan opettajat pitivät samanaikaisopetuksen edellytyksenä yhteistyötaitoja, joiden opetteleminen voi olla haastavaa. Samanaikaisopetus edellyttää vahvoja vuorovaikutustaitoja ja sitoutumista yhteistyösuhteeseen, joka puolestaan edellyttää opettajilta muun muassa joustavuutta ja vastuun jakamista (Bauwens & Hourcade 1995; ks. Luckner 1999). Myös opettajien samankaltainen ajatusmaailma ja ote työhön ovat pohjana yhteisen opettamisen onnistumiselle (Kettula & Repola 2008, 51)

Ei ole itsestään selvää, että yhteistyö onnistuu kaikilta opettajilta. Kuten opettajat Stewartin ja Perryn (2005) tutkimuksessa totesivat, toimivan samanaikaisopetuksen edellytyksenä olisi se, että opettajat voisivat itse päättää ryhtymisestä yhdessä opettamiseen ja saisivat itse valita työparinsa. Woodin (1998) tutkimuksessa luokanopettajat kokivat erityisopettajan tulon luokkaan uusien opetusmenetelmien kanssa tunkeutumiseksi omalle reviirilleen. Näille opettajille oli helppoa hyväksyä inkluusio-oppilas luokkaansa, muttei toista aikuista. Toisaalta Venemies (2007, 30) havaitsi, että erityisopettajat kokivat luokanopettajien erityisoppilaisiin kohdistamien ennakkoluulojen ja pelkojen sekä tietämättömyyden erityisopetuksen käytännöistä olevan esteenä opettajien yhteistyölle ja erityisoppilaiden integroitumiselle yleisopetuksen luokkiin.

Opettajien mielestä samanaikaisopetuksen toimivuus edellyttää hallinnollista tukea sekä koulun rehtorilta että kunnan opetushallinnosta (Trent 1998; Walther-Thomas 1997). Trentin ym. (2003) tutkimuksessa hallinto oli tukena samanaikaisopetuksen toteutuksessa tekemällä yhteistyötä koulun kanssa ja järjestämällä opettajille koulutusta samanaikaisopetuksesta. Tutkimukseen osallistuneilla hallintohenkilökunnan edustajilla, koulun rehtorilla ja opettajilla oli samanlaiset käsitykset yhdessä opettamisen aloittamisesta ja toteuttamisesta.

Yhtenä samanaikaisopetuksen toteutumiseen vaikuttavana tekijänä tutkimuksista ilmenivät ajankäyttöön liittyvät haasteet. Opettajat kokivat samanaikaisopetuksen ongelmana aikataulujen yhteensovittamisen ja lyhyisiin jaksoihin

jakautuvan suunnitteluajan (Murawski 2006; Walther-Thomas 1997) tai suunnitteluun käytettävissä olevan työajan vähäisyyden (Kettula & Repola 2008; Luckner 1999; Trent 1998). Opettajista oli myös haastavaa käyttää yhteistä suunnitteluaikaa tehokkaasti (Luckner 1999). Austinin (2001) tutkimuksessa opettajien käsitykset yhteisen suunnittelun tärkeydestä erosivat sekä teoriassa että käytännössä. Teoriassa enemmistö opettajista piti päivittäistä yhteistä suunnitteluaikaa tärkeänä, mutta käytännössä ne, joilla aikaa oli, eivät pitäneet sitä tehokkaana. Toisaalta myös ne, joilla oli ihanteellista vähemmän yhteistä suunnitteluaikaa, pitivät sen merkitystä tehokkaalle samanaikaisopetukselle vähäisenä. Suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin kuluvan ajan lisäksi opettajat kokivat, että samanaikaisopetuksessa aikaa vie myös hyvän yhteistyösuhteen vaaliminen (Stewart & Perry 2005).

Opettajat pitivät samanaikaisopetuksessa yhteistyön uhkina työparin vaihtuvuutta ja hänen muita velvollisuuksiaan (Kettula & Repola 2008, 41). Vastaavasti yhdeksi ongelmaksi samanaikaisopetuksessa nimettiin erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajien erilaiset aikataulut (Trent ym. 2003). Venemiehen (2007, 23) tutkimuksessa puolestaan kaksi erityisopettajaa koki pienryhmän opettamisen esteenä yleisopetuksen luokkaan siirtymiselle, sillä erityisopettajien luokkiin tuli kaikille tunneille vakituisia pienryhmäläisiä. Arvelisin, että tässä tapauksessa samanaikaisopetus olisi voitu mahdollistaa toisenlaisella lukujärjestyksellä, ja pienryhmän oppilaiden opetus järjestää yleisopetuksen luokassa.

3.3 Samanaikaisopetuksen hyödyt opettajille

Useissa tutkimuksissa todettiin, että sekä erityisopettajat että yleisopetuksen opettajat kokivat samanaikaisopetuksen positiivisesti ja pitivät sitä monella tapaa hyödyllisenä sekä itselleen että oppilailleen (Austin 2001; Kettula & Repola 2008, 41; Luckner 1999; Trent ym. 2003; Trent 1998; Walther-Thomas 1997). Opettajien mielestä samanaikaisopetus mahdollisti ammatillisen kasvun, erilaisten opetusmenetelmien oppimisen, oman luovuuden kehittymisen ja henkilökohtaisen tuen saamisen työn arjessa (Kettula & Repola 2008, 41; Stewart & Perry 2005; Trent ym. 2003; Walther-Thomas 1997). Samanaikaisopetus lisäsi myös opettajien työtyytyväisyyttä, kun he

näkökulmasta oppilaiden saavuttavan luokassaan aiempaa parempia tuloksia (Walther-Thomas 1997). Samanaikaisopetuksen todettiin myös rohkaisevan opettajia opetuksen suunnitteluun keskittyvään yhteistyöhön sen sijaan, että he olisivat vain jakaneet näkemyksiään oppilaista ja suunnitelleet sitten kumpikin opetuksensa itse, kuten ennen samanaikaisopetusta oli tapahtunut. Yhteinen suunnittelu paransi opettajien opetustaitoja. (Meyers, Gelzheiser & Yelich 1991.)

Erityisopettajat kokivat yhdessä opettamisen kehittävän heidän sisältötietouttaan (Austin 2001; Trent 1998) ja yleisen opetussuunnitelman tuntemustaan. Lisäksi työskentely säännöllisesti oppilaiden omassa luokassa helpotti erityisopettajien mukaan heidän tehtävänsä arvioida oppilaiden henkilökohtaisissa opetussuunnitelmissa mainittuja työskentely- ja opiskelutaitoja. (Trent ym. 2003.) Yleisopetuksen opettajat puolestaan kokivat oppineensa yhdessä opettamisen myötä luokanhallintaa ja opetussuunnitelman yksilöllistämistä (Austin 2001, Trent 1998) sekä oppimisstrategioiden opettamista (Trent ym. 2003). Luokanopettajat arvioivat opetustaitojensa parantuneen myös lukemisen opetuksessa päästessään havainnoimaan erityisopettajan käyttämiä opetusmenetelmiä ja opetustyyliä (Meyers ym. 1991). Eri ammattiryhmät siis oppivat toisiltaan. Lisäksi uudet opettajat oppivat samanaikaisopetuksessa kokeneemilta opettajilta ja tunsivat sen ansiosta enemmän itsevarmuutta luokassa (Stewart & Perry 2005). Samanaikaisopetus kokeneemman opettajan kanssa edisti siis kokemattoman opettajan ammatillista kasvua (Roth, Masciotra & Boyd 1999).

3.4 Samanaikaisopetuksen hyödyt oppilaille

Sekä opettajien että oppilaiden omien arvioiden mukaan samanaikaisopetuksesta oli hyötyä myös oppilaille. Stewartin ja Perryn (2005) tutkimuksessa opettajat kokivat, että samanaikaisopetus tarjoaa oppilaille monipuolisia näkökulmia opeteltaviin asioihin ja enemmän yksilöllistä huomiota jokaiselle oppilaille.

Monissa tutkimuksissa todettiin sekä erityisopetusta saavien oppilaiden että luokan muiden oppilaiden hyötävän samanaikaisopetuksesta. Opettajat arvioivat samanaikaisopetuksen parantavan oppimisvaikeuksisten oppilaiden käyttäytymistä.

Lisäksi opettajien arvion mukaan yleisopetuksen oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät, oppilaat oppivat huomioimaan toisiaan paremmin ja oppilaiden keskinäiset riidat luokassa vähenivät. (Walther-Thomas 1997.) Walshin (1993; ks. 1992) mukaan myös oppilaat kokivat samanaikaisopetuksen positiivisesti: erityisopetusta saavat oppilaat viihtyivät ja oppivat mielestään paremmin ja ajattelivat itsestään myönteisemmin samanaikaisopetuksen luokassa kuin erityisluokassa. Lucknerin (1999) mukaan samanaikaisopetus herätti yhteisöllisyyden tunteen luokassa, eivätkä ketkään oppilaista leimautuneet, koska erityisopetus tapahtui samassa luokassa. Tässä tutkimuksessa oppilaat oppivat toisiltaan myös kommunikointitaitoja, sillä luokassa oli kuulevia, huonokuuloisia ja kuuroja oppilaita.

Tutkimuksissa todettiin sekä opettajien että oppilaiden itsensä arviona, että oppimisvaikeuksisten oppilaiden kognitiiviset taidot kehittyivät ja että heidän motivaationsa ja itsevarmuutensa kasvoivat samanaikaisopetuksessa (Gerber & Popp 1999; Walther-Thomas 1997). Myös heikommin menestyvien yleisopetuksen oppilaiden kognitiiviset taidot paranivat samanaikaisopetuksen myötä, kun he saivat enemmän yksilöllistä huomiota ja enemmän aikaa miettimiseen (Walther-Thomas 1997). Oppilaiden oppimisstrategioiden yleistäminen ja soveltaminen helpottuivat, kun myös niitä opettanut erityisopettaja työskenteli luokassa (Trent ym. 2003). Toisenlaisiakin tuloksia on saatu. Murawskin (2006) mukaan kymmenen viikon ajan toteutettu samanaikaisopetus ei parantanut oppimisvaikeuksisten oppilaiden kognitiivisia taitoja kuin joillakin lukutaidon osa-alueilla. Joillakin osa-alueilla tulokset testeissä jopa heikkenivät, eikä oppilaiden akateeminen suoriutuminen näyttänyt muutenkaan riippuvan johdonmukaisesti käytetystä opetustavasta. Kymmenen viikkoa voi kuitenkin olla niin lyhyt aika, ettei sen perusteella voida vielä tehdä erityisen luotettavia päätelmiä samanaikaisopetuksen vaikutuksista.

3.5 Opettajien roolit ja työnjako samanaikaisopetuksessa

Opettajien roolit ja työnjako samanaikaisopetuksessa vaativat monesti selkiinnyttämistä. Teoriassa opettajat saattoivat kannattaa erityisopettajan ja luokanopettajan erillisiä vastuualueita, mutta käytännössä niitä ei ylläpidetty (Austin 2001). Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit olivat toisilleen epäselvät ja opettajat kokivat joutuvansa kilpailemaan vastuunjaosta. Ongelmana olivat siis opettajien päällekkäiset roolit. (Wood 1998.)

Trentin (1998) ja Woodin (1998) tutkimuksissa sekä erityisopettaja että yleisopetuksen opettaja mielsivät erityisopettajan roolin asiantuntijaksi, joka yksilöllistää opetusta sekä tuo uusia ja tehokkaita opetusmenetelmiä myös yleisopetuksen opettajan käyttöön. Lisäksi Woodin (1998) mukaan erityisopettajan tehtävänä nähtiin avustajien toiminnan valvominen. Kettula ja Repola (2008, 40) totesivat, että heidän tutkimukseensa osallistuneista yleisopetuksen opettajista lähes kaikki pitivät oppitunneilla päätehtävänäään aiheisällön opettamista, kun taas erityisopettajista sitä piti päätehtävänäään alle puolet. Myös Trentin (1998) mukaan aineenopettajan roolina pidettiin sisältöjen opettamista, kun taas erityisopettaja saattoi olla haluton perehtymään yleisopetuksen opetussisältöihin. Tämän aineenopettaja koki ongelmana.

Wood (1998) puolestaan tutki luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä inklusiivisissa luokissa, joissa oli vaikeavammaisen oppilas. Yhteistyön alkuvaiheessa molempien opettajien mielestä vastuu oppilaiden henkilökohtaisista opetuksen järjestämisestä koskevista suunnitelmista ja niiden tavoitteiden toteutumisesta kuului erityisopettajalle. Aluksi ajateltiin, että luokanopettaja vastaa inklusio-oppilaiden opetuksessa lähinnä sosiaalisista tavoitteista. Yhteistyösuhteen edetessä luokanopettaja nähtiin enemmän vastuullisena myös oppilaan akateemisten taitojen kehittämisestä. Tosin luokanopettajan halu ottaa tästä vastuu näytti riippuvan oppilaan valmiudesta edetä yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. (Wood 1998.)

Austinin (2001) tutkimuksessa huomattiin, että yleisopetuksen opettajien ajateltiin tekevän enemmän työtä kuin erityisopettajien. Tämä oli sekä yleisopetuksen

opettajien että erityisopettajien käsitys työmäärän jakautumisesta inklusiivisessa luokassa. Trentin tapaustutkimuksessa (1998) puolestaan erityisopettaja koki roolinsa yhteistyössä aineenopettajan kanssa välillä passiiviseksi. Toisaalta Walther-Thomasin (1997) mukaan erityisopettajien työmäärä suhteessa yleisopetuksen opettajiin saattoi olla kohtuuttoman suuri, ja tutkimukseen osallistuneet ilmaisivat tarpeen saada enemmän erityisopettajia kouluihin. Venemiehen (2007, 25) tutkimuksessa erityisopettajat kertoivat, että heillä oli vastuu erityisoppilaista. Tämä liittyi esimerkiksi HOJKS:ien laadintaan ja HOJKS-palaverien pitämiseen.

Jotkut opettajat kokivat yhteistyön alkuvaiheen hankalaksi (Kettula & Repola 2008, 43). Kun tullaan tutuiksi, yhdessä suunnittelu ja opettaminen usein helpottuvat, vaikkakin joskus opettajat voivat myös huomata, että heidän ei kannata jatkaa työparina (Walther-Thomas 1997). Kettulan ja Repolan (2008, 41) mukaan opettajat olivat tyytymättömiä samanaikaisopetuksessa muun muassa henkilökemioihin liittyviin seikkoihin. Toisaalta yhteistyön toimivaksi kehittyminen vaatii myös aikaa. Trentin ym. (2003) tapaustutkimuksessa kahden vuoden samanaikaisopetuksen jälkeen opettajien erilaiset roolit eivät olleet selvästi näkyvissä, vaan rooleja vaihdeltiin. Tällaiseen roolien luontevaan vaihteluun tuskin kuitenkaan päästään ilman, että aluksi sovitaan selkeästä työnjaosta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tavoitteen ja menetelmän. Kuvaan myös tutkimusaineistoa ja aineiston analyysiä. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista on samanaikaisopettajien välinen vuorovaikutus oppitunneilla. Tutkimusmenetelmänä käytän keskusteluanalyysiä. Samanaikaisopetuksen merkitystä luokan vuorovaikutukselle ei ole juurikaan tutkittu, ei opettajien eikä oppilaiden kannalta (Greese 2006.) Eri tietokannoista (ERIC, EBSCO, JYKDOK, LINDA) tekemiäni hakujen perusteella samanaikaisopetusta ei myöskään ole juurikaan tutkittu keskusteluanalyysin keinoin. Yhdessä keskusteluanalyysisessä Pro gradu -tutkielmassa (Sahinaho 2007) on tosin sivuttu myös samanaikaisopettajien vuorovaikutusta. Tutkielman aiheena oli kuitenkin opettajien roolien näkyminen oppilaiden oma-aloitteisuuden kautta, ja tässä yhtenä kontekstina oli kahden ensimmäistä harjoitteluaan suorittavan opetusharjoittelijan yhdessä pitämät oppitunnit.

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan samanaikaisopettajien välistä vuorovaikutusta yleisopetuksen luokassa alkuopetuksen ympäristössä. Lisäksi rajaan tutkimukseni koskemaan kiinteän samanaikaisopetusta toteuttavan opettajaparin vuorovaikutusta. Opettajien ja avustajien välisen vuorovaikutuksen rajaan tutkimukseni ulkopuolelle, sillä opettajan ja avustajan yhteistyötä ei yleensä pidetä samanaikaisopetuksena (Friend & Cook 1996, 45). Avustajan työtehtävät ovat erilaiset kuin opettajan ja avustaja on suhteessa opettajaan erilaisessa roolissa kuin kaksi opettajaa keskenään. Tämä todennäköisesti vaikuttaisi myös vuorovaikutukseen.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millaista samanaikaisopettajien vuorovaikutus on opettamiseen, ohjaamiseen ja luokanhallintaan liittyvissä tilanteissa. Tutkimuksen edetessä tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia vuorovaikutusaloitteita samanaikaisopettajat tekevät toisilleen?
2. Millaisia responsseja samanaikaisopettajien vuorovaikutuksessa esiintyy?

Lisäksi pohdin, millaisia tehtäviä samanaikaisopettajien vuorovaikutuksella on oppitunneilla ja millainen merkitys pedagogisella kontekstilla on opettajien vuorovaikutuksen piirteisiin.

4.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Keskustelunanalyysi on kehittynyt 1970-luvulla etnometodologisen tutkimuksen piirissä, ja se perustuu sosiologi Harvey Sacksin pitämiin luentoisiin (Heritage 1984, 233). Etnometodologian kehittäjä 1950-luvulla sosiologi Harold Garfinkel. Etnometodologia tutkii arkitietoa sekä niitä menettelytapoja ja ajatuskulkuja, joilla tavalliset yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä, ja vaikuttavat niihin, toisin sanoen niitä oletuksia, joihin ihmisten sosiaalinen toiminta perustuu (Heritage 1984, 4; Seedhouse 2004, 3). Keskustelunanalyysi soveltaa etnometodologian näkemyksiä luonnolliseen puheeseen. Se keskittyy tutkimaan niitä periaatteita, joita ihmiset käyttävät kielellisessä vuorovaikutuksessa. Se selvittää esimerkiksi niitä keinoja ja sääntöjä, joiden avulla ihmiset ilmaisevat toisilleen tavoitteitaan ja onnistuvat ymmärtämään toisiaan. (Alasuutari 1999, 167; Seedhouse, 2004, 3, 12.)

Sacks koki, että sosiologian tulee tutkia todellisten tilanteiden yksityiskohtia, ja siksi hän tutki aitoja nauhoitettuja keskustelutilanteita, joihin pystyi palaamaan yhä uudelleen. Niistä ilmeni, että ihmisten välinen vuorovaikutus on vahvasti jäsentynyttä, toisin kuin aiemmin oli oletettu. (Heritage 1984, 235.) Keskustelunanalyysin perusolettamukset ovatkin, että vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestynyttä ja siihen osallistuvat henkilöt ottavat huomioon kontekstin eli esimerkiksi sen, mitä edellinen puhuja on sanonut. Nämä kaksi piirrettä läpäisevät vuorovaikutuksen yksityiskohtia myöten, joten mitään yksityiskohtaa ei voida sivuuttaa merkityksettömänä. (Heritage

1984, 241.) Vuoronvaihdot ja muut siirrot vuorovaikutuksessa siis ohjaavat sekä osallistujien että analysoijien tulkintaa tilanteesta (Hutcbly & Wooffitt 1998, ten Have 1999; ks. Arminen 2005, 8). Arminen (2005, 2) tiivistääkin keskustelunanalyysin tutkivan, mitä ilmaisu tekee suhteessa edeltäviin ilmaisuihin ja mitä seurauksia sillä on seuraaville ilmaisuille.

Keskustelunanalyttistä tutkimusta tehtäessä käytetään aina nauhoitettua aineistoa. Siihen eivät siis kuulu haastatteluun, havainnointiin, intuitioon tai kokeellisiin asetelmiin perustuvat tutkimusmenetelmät. Muistin ja kuvitteellisten esimerkkien avulla ei voida kuvata niitä lukuisia tapoja, joilla aidoissa vuorovaikutustilanteissa tuodaan puheessa esiin kulloiseenkin tilanteeseen liittyviä konteksteja eli sosiaalisia identiteettejä, päämääriä ja olosuhteita. (Heritage 1984, 236–238.) Aineiston analyysi voi keskittyä jaksottaiseen järjestykseen ja kiinnittää vain vähän huomiota puheen muihin ominaisuuksiin, kuten hengitykseen, nauruun ja taukoihin. Kuitenkin pelkän puheen ja puheen muiden tekijöiden tiukka erottelu on Arminen mukaan harhaanjohtavaa. (Arminen 2005, 5.) Aineistoon perehtyminen aloitetaan ilman teoreettisia oletuksia, eikä mitään yksityiskohtaa pidetä merkityksettömänä. Tärkeää on avoimuus etsiä uusia ilmiöitä tai säännönmukaisuuksia. Taustatekijät, kuten henkilöiden sukupuoli tai valtasuhteet huomioidaan analyysissä vain, jos keskustelun yksityiskohdat paljastavat, että osallistujat itse huomioivat ne. (Seedhouse 2004, 15–16, 38.)

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa voidaan erottaa toisistaan ei-institutionaaliset arkikeskustelut ja institutionaaliset keskustelut. Institutionaalinen keskustelu tarkoittaa sellaista keskustelua, jossa osallistujat suorittavat puheellaan erityisiä institutionaalisia tehtäviä. Institutionaalista keskustelua ovat asiakkaiden ja ammattilaisten väliset sekä myös ammattilaisten keskinäiset puheet. Institutionaalista keskustelua esiintyy virallisissa instituutioympäristöissä, esimerkiksi luokkahuoneissa. (Peräkylä 1997, 177–178.) Siten myös samanaikaisopettajien välinen vuorovaikutus on lähtökohdiltaan institutionaalista. Kuitenkaan kaikki instituutioympäristöissä tapahtuva puhe ei ole puhtaasti institutionaalista, sillä voivatahan ammattilaiset keskustella esimerkiksi harrastuksistaan (Peräkylä 1997, 202).

Institutionaalisten keskustelujen tutkimuksella on lähtökohtanaan samat puheen perusilmiöt kuin arkikeskustelujen tutkimuksella. Lisäksi institutionaalisiin

keskusteluihin liittyvät omat erityispiirteensä. (Peräkylä 1997, 180.) Puheen institutionaalisuus voi tulla esiin sanavalinnoissa tai lauserakenteissa. Esimerkiksi antaessaan ohjeita kaikille oppilaille yhteisesti opettajat käyttävät usein yksikön toista persoonaa. Institutionaalisuus voi myös ilmetä peräkkäisten puheenvuorojen suhteissa, puheenvuorojen vaihtumistavoissa tai vuorovaikutuksen epäsymmetrisyydessä (Peräkylä 1997, 181). Esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutukselle on tyypillistä, että opettaja kysyy, ja oppilaat vastaavat (Kleemola 2007, 61). Useimmiten ammattilaiset kontrolloivat keskustelun etenemistä ja ovat siten ns. tietävän osapuolen roolissa. Lisäksi ammattilaiset ilmentävät usein institutionaalisuutta puheessaan säilyttämällä neutraalin suhteen käsiteltäviin asioihin. (Drew & Heritage 1992; ks. Peräkylä 1997, 181–182.)

4.3 Tutkimusaineiston kuvaus

Tämä tutkimus on osa kahta Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön toteuttamaa laajempaa tutkimusprojektia. Aineisto kerättiin Kuopion ja Mikkelin kaupunkien tilaaman perusopetuksen laatua selvittävän hankkeen yhteydessä vuonna 2008. Hankkeesta vastasivat lehtori Matti Kuorelahti ja tutkijatohtori Tanja Vehkakoski. Lisäksi tutkimus liittyy Suomen akatemian rahoittamaan "Eri-laistako pedagogiikkaa? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetuksen ympäristöissä" -tutkimukseen, josta vastaa tutkijatohtori Tanja Vehkakoski ja joka ajoittuu vuosiin 2008–2010.

Tutkimusaineisto koostuu videonauhoitteista, jotka on kuvattu keväällä 2008 Kuopion ja Mikkelin koulujen yleis- ja erityisopetuksen ympäristöissä, sekä ala- että yläluokilla. Aineisto on myös litteroitu. Videoituja oppitunteja on yhteensä 78 seitsemästä eri ympäristöstä. Samaa aineistoa käytetään useissa eri tutkimuksissa, jotka liittyvät edellä mainittuihin projekteihin. Tässä tutkimuksessa käytän aineistosta 15 videoitua ensimmäisen luokan oppituntia Hiekkakummun koulusta.¹ Kyseisessä luokassa työskentelevät kiinteänä opettajaparina luokanopettaja ja lastentarhanopettaja. Molemmat opettajat ovat naisia. Joillakin oppitunneilla on mukana myös koulunkäyntiavustaja. Luokka on jousto-opetuksen luokka, eli siellä on muutamia

¹ Tutkimuksessa esiintyvät koulujen nimet on muutettu.

oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksiensa takia mahdollisuus olla tarvittaessa alkuopetuksessa kolme vuotta sen sijaan, että koulun aloitusta olisi lykätty.

Käytössäni olleeseen aineistoon sisältyi lisäksi 12 oppituntia Metsäpellon koulusta, jossa erityisopettaja ja lastentarhanopettaja toimivat työparina osa-aikaisen erityisopetuksen pienryhmässä sekä kaksi oppituntia Kielon koulusta, jossa erityisopettaja ja luokanopettaja työskentelivät yleisopetuksen luokassa. Kävin läpi myös nämä oppitunnit, mutta rajasin ne tutkimukseni ulkopuolelle, sillä ne eivät olisi tuoneet uusia piirteitä luokitteluun, vaan aineisto oli jo saavuttanut saturaation (ks. Eskola & Suoranta 1999, 62).

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi tapahtui luokittelemalla aineistossa olleita vuorovaikutusjaksoja sen mukaan, millaista opettajien vuorovaikutusta niissä esiintyi. Luokittelu oli vaiheittainen prosessi, jonka aikana luokitukset täydentyivät vähitellen aineistoesimerkkien herättämien ajatusten pohjalta sekä videointien katsomisen myötä. Avuksi luokittelussa oli myös aineistoesimerkkien läpikäyminen tutkimusryhmän kanssa sekä keskusteluanalyysin kurssilla.

Litteroitu aineisto oli käytössäni sekä paperiversiona että sähköisenä. Aloitin aineiston analysoinnin etsimällä siitä vuorovaikutusjaksoja, joissa on kahden opettajan välistä vuorovaikutusta. Oppituntien tilanteissa opettajien keskinäinen vuorovaikutus liittyy usein vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Niinpä otin analyysiin mukaan myös sellaiset vuorovaikutusjaksot, joissa opettajat ovat saman asian äärellä esimerkiksi ohjeistamassa oppilaita, mutta eivät välttämättä keskustele suoraan keskenään vaan ikään kuin oppilaiden välityksellä. Näitä jaksoja tarkastelin aluksi kirjoittamalla jokaisen yhteyteen lyhyesti, mitä niissä tapahtuu sekä luokkatilanteen että opettajien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Luokittelin toimintajaksot sen mukaan, millaisia ryhmiä aineistosta nousi esiin. Kun jokin katkelma ei tuntunut sopivan mihinkään olemassa olevaan luokkaan, nimesin uuden luokan ja tutkin, tuliko siihen lisää katkelmia. Vaikeimmin luokiteltavat katkelmat jätin aluksi odottamaan omaan luokkaansa.

Luokittelin vuorovaikutusjaksot aluksi pedagogisen kontekstin perusteella. Tällöin yläotsikoita olivat opettamiseen ja oppilaiden ohjaamiseen liittyvä vuorovaikutus (esimerkiksi oppilaiden ohjaaminen tai ohjeistaminen yhdessä, toisen opettajan ohjeistuksen tukeminen sekä oppilaiden kiistojen ja muiden ongelmatilanteiden selvittely), opettamiseen ja oppilaiden ohjaamiseen liittymätön vuorovaikutus (oppilaiden kanssa jutteleminen sekä opettajien keskinäinen jutteleminen) sekä muut, joihin kuuluivat ulkoisiin tekijöihin liittyvät kommentit ja epäselvät katkelmat. Ensimmäisen luokittelun tehtyäni huomasin, että joihinkin luokkiin tuli vain yhdestä kolmeen aineistokatkelmaa. Tällainen luokka oli esimerkiksi asian opettaminen yhdessä. Yhdistin siksi luokan oppilaiden ohjaamiseen tai ohjeistamiseen yhdessä.

Luokittelu pedagogisen kontekstin perusteella ei kuitenkaan osoittautunut toimivaksi, sillä kunkin luokan sisällä oli paljon keskenään erilaista vuorovaikutusta. Päädyinkin muuttamaan luokittelun vuorovaikutuksen piirteisiin perustuvaksi. Tällöin myös rajasin aineistosta pois ne katkelmat, joissa oli opettamiseen tai oppilaiden ohjaamiseen liittymätöntä vuorovaikutusta ja päätin keskittyä vain opettamiseen, ohjaamiseen tai luokanhallintaan liittyvään vuorovaikutukseen. Lisäksi aineistokatkelmien analyysiin ottamisen edellytyksenä oli se, että vuorovaikutus niissä tapahtuu oppitunnin aikana, eli opettajat ovat ilmaisseet oppilaille aloittavansa tunnin. Aiempi luokittelu ohjasi jonkin verran uutta luokittelua, sillä tässä vaiheessa yläluokiksi tulivat yhdessä opettaminen, toisen opettajan ohjeistuksen tukeminen, keskeyttäminen ja kysyminen. Esimerkkejä löytyi eniten toisen opettajan ohjeistuksen tukemiseen, jossa alaluokkina olivat täydentäminen, kohdentaminen, toistaminen ja vahvistaminen. Tässäkin luokittelussa oli kuitenkin heikkoutensa. Yhdessä opettaminen yläluokkana ei ollut yksiselitteinen, sillä opettamista tapahtuu luokassa monin eri tavoin ja aineistokatkelmissa sitä esiintyi monissa muissakin tilanteissa kuin niissä, jotka olin luokitellut tähän yläluokkaan.

Seuraavassa luokittelussa muodostin yhdessä opettamisesta ja ohjeistamisesta yhden ison yläluokan, jolloin toinen yläluokka oli opetuksen ja toiminnan suunnittelu. Yhdessä opettamiseen ja ohjeistamiseen kuuluivat alaluokkina täydentäminen, kohdentaminen, toistaminen, myötäily, vahvistaminen, korjaus tai muutosehdotus sekä yllättävä siirtymä, joka tarkoitti aiheen tai ohjeen vaihtumista. Opetuksen ja toiminnan

suunnitteluun puolestaan kuuluivat työnjaon tekeminen ilmeiseksi, neuvottelu tai suunnittelu ja tiedon kysyminen tai avun pyytäminen. Tässä luokittelussa täydentäminen osoittautui vielä liian yleisluontoiseksi alaotsikoksi, sillä siihen kuuluvia aineistokatkelmia oli runsaasti. Ennen lopullista luokittelua jaoinkin vielä täydentämisen kolmeen eri alaluokkaan eli jatkamiseen, konkretisointiin ja tarkentamiseen. Samalla yhdessä opettaminen ja ohjeistaminen yläluokkana poistui. Luokkien jaon tarkennuttua lopullisiksi yläluokiksi tulivat täydentämisen lisäksi tukeminen, eriävän näkemyksen esittäminen sekä opetuksen ja toiminnan suunnittelu. Luokiteltuani aineistokatkelmat näiden mukaisesti alaluokkiin tein niistä tarkempia litterointeja. Litteroitavaa katkelmaa videolta katsoessani huomioin myös sitä edeltävän ja seuraavan kontekstin, joka saattoi tuoda lisätietoa analyysiin. Tulososion kirjoitettuani luin läpi luokittelemani aineistokatkelmat sekä katsoin videoidut oppitunnit vielä kokonaisuudessaan läpi tarkistaakseni luokituksen toimivuuden. Tällöin huomasin yhden aineistokatkelman sopivan konkretisoinnin sijaan kohdentamiseen.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Keskusteluanalyttinen tutkimus luokkahuoneen vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvä videointi edellyttävät eettisistä syistä kaikkien osallistujien suostumusta. Lisäksi alle 15-vuotiaiden lasten osallistuessa tutkimukseen lupa on kysyttävä myös heidän vanhemmiltaan. (Tainio 2007, 293–294.) Tutkimusprojekteihin, joihin tämä tutkimus liittyy, vanhemmilta ja lapsilta kysyttiin lupa kirjallisesti lukuun ottamatta yhden luokan lapsia, joilta lupa kysyttiin suullisesti. Jos lupaa ei saatu, kyseistä oppilasta ei kuvattu, eikä hänen puhettaan litteroitu, jos se kuului nauhalla. Lisäksi rehtoreilta, opettajilta ja koulunkäyntiavustajilta kysyttiin luvat suullisesti tai sähköpostitse. Tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä on myös osallistujien henkilöllisyyden salassa pysyminen (Eskola & Suoranta 1999, 57), mikä on huomioitu muuttamalla sekä henkilöiden että koulujen nimet litteraatteihin. Lisäksi videoitua aineistoa ei näytetty tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille ja tutkimusprojektin päättyessä se tullaan hävittämään.

Oppituntien videoinnissa käytettiin kahta tai kolmea kameraa, millä pyrittiin varmistamaan äänten kuuluminen videolla ja kuvaamaan sekä opettajien että oppilaiden

toimintaa luokassa (Tainio 2007, 298). Opettajien keskinäisessä vuoropuhelussa on kuitenkin kohtia, jotka eivät kuulu videolla. Tainion (2007, 299) mukaan kameran käyttö luokkahuoneessa vaikuttaa oppilaiden ja opettajien toimintaan luokassa yllättävän vähän. Tässäkään aineistossa videolla ei juuri näy, että oppilaat kiinnittäisivät huomiota luokassa oleviin kameroihin. Vain muutamissa siirtymätilanteissa yksittäiset oppilaat pelleilevät ohimennen kameran edessä tai joku oppilas vilkaisee kameraan päin oppitunnin aikana. Opettajien toimintaan luokassa kamerat eivät näytä lainkaan vaikuttavan.

Voidakseni tehdä luotettavan analyysin perehdyin keskusteluanalyysiin tutkimusmenetelmänä sitä koskevan kirjallisuuden avulla sekä keskusteluanalyysin kurssilla, joka ajoittui osittain analyysin tekemisen kanssa samaan aikaan. Tärkeä periaate keskusteluanalyysin soveltamisessa on aineistolähtöisyys eli aineistoon perehtyminen ilman ennakko-oletuksia. Analyysiä tehdessäni pyrin olemaan tekemättä omia tulkintojani opettajien tarkoitusperistä ja perustamaan analyysin aineistossa esiintyviin vuorovaikutuksen piirteisiin. (Alasuutari 1999, 167; Seedhouse 2004, 15.) Analyysiä tehdessäni kävin aineistokatkelmia tarkasti läpi lukemalla niitä lukuisia kertoja. Tarkan litteroinnin yhteydessä katsoin katkelmia videolta kohta kohdalta palaten aina uudelleen vähänkään epäselviksi jääneisiin ilmaisuihin. Tarkassa litteroinnissa kiinnitin erityistä huomiota tutkimukseni kannalta oleellisiin vuorovaikutuksen piirteisiin eli päällekkäispuhuntaan, taukoihin, painotuksiin ja puhenopeuteen. Kuten olen edellä kuvannut, aineistokatkelmien luokittelu eteni vaiheittain, ja siinä oli apuna tutkimusryhmältä saamani tuki. Aineistokatkelmien tarkka läpikäyminen, videoiden katsominen lukuisia kertoja sekä tutkimusryhmän osallistuminen luokittelun mietintään aineistosessioissa lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (Tainio 2007, 305, 307).

Itse tulin mukaan tutkimusryhmään sen jälkeen, kun aineisto oli kerätty ja raakalitteroitu. Minulla ei siis ollut mahdollisuutta vaikuttaa aineiston keräämiseen, vaan sain sen valmiina. Aineisto osoittautui joka tapauksessa riittäväksi valitsemani aiheen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa käyttämilläni 15 oppitunnilla samanaikaisopettajien vuorovaikutusta esiintyi monipuolisesti. Kuten edellisestä luvusta ilmenee, tutkimuksessa käyttämäni aineistoa täytyi jopa rajata tarkemmin kuin olin alun perin ajatellut.

5 OPETTAJIEN VUOROVAIKUTUKSEN PIIRTEET

Seuraavassa esittelen tutkimuksessa löytyneitä samanaikaisopettajien vuorovaikutuksen piirteitä. Olen jakanut opettajien välisen vuorovaikutuksen neljään eri ryhmään, joita ovat täydentäminen, tukeminen, eriävän näkemyksen esittäminen sekä opetuksen ja toiminnan suunnittelu. Nämä kaikki jakautuvat vielä eri alaryhmiin. Oheinen taulukko 1 kuvaa samanaikaisopettajien välisen vuorovaikutuksen jakautumista aineistossani. Ensimmäiset kolme ryhmää liittyvät yhdessä opettamiseen ja ohjeistamiseen. Niissä opettajien vuorovaikutusaloitteet ovat enimmäkseen epäsuoria, eli muodostuvat oppilaille suunnatusta puheesta, johon toinen opettaja reagoi eri tavoin. Täydentämisessä, tukemisessä ja eriävän näkemyksen esittämisessä alaryhmien nimet kuvaavat responssien piirteitä. Viimeisin ryhmä sisältää opettajien keskinäiseen suunnitteluun liittyvää vuorovaikutusta. Siinä opettajat tekevät enimmäkseen suoraan toisilleen kohdistettuja vuorovaikutusalitteita. Vuorovaikutus jakautui yksiselitteisesti eri ryhmiin seuraavia poikkeuksia lukuun ottamatta: Yksi katkelmista sisältyy sekä kohdentamisen että toistamisen alaryhmiin, sillä näitä kahta vuorovaikutuksen piirrettä esiintyi siinä niin peräkkäin, ettei katkelman jakaminen ollut mahdollista. Lisäksi ryhmä muuttuu sellaisiin katkelmiin, joissa esiintyy limittäin monia erilaisia piirteitä sisältävää vuorovaikutusta.

TAULUKKO 1 Opettajien vuorovaikutuksen jakautuminen.

Vuorovaikutuksen laji	Aineistokatkelmien määrä
Täydentäminen	51
Jatkaminen	23
Tarkentaminen	22
Konkretisointi	6
Tukeminen	45
Kohdentaminen	16
Toistaminen	11
Myötäily	18
Eriävän näkemyksen esittäminen	8
Muutosehdotus	4
Korjaaminen	4
Opetuksen ja toiminnan suunnittelu	40
Työnjaon näkyväksi tekeminen	9
Neuvottelu	15
Tiedon kysyminen	16
Muut	2
Yhteensä	146

5.1 Täydentäminen

Täydentämiseen kuuluva vuorovaikutus jakautuu jatkamiseen, tarkentamiseen ja konkretisointiin. Samanaikaisopettajien täydentäessä toisiaan toinen tuo aina jotain lisää kollegansa sanomaan, ja selventää näin asiaa oppilaille. Tällöin yhdessä opettaminen etenee sujuvasti. Täydentäminen voi käsittää yksittäisen puheenvuoron toiselta opettajalta toisen ollessa pääasiassa opetusvastuussa tai se voi sisältää opettajien vuorottelua.

5.1.1 Jatkaminen

Täydentämisen ensimmäinen muoto on jatkaminen. Jatkamisessa toinen opettaja jatkaa luontevasti ja spontaanisti toisen juuri sanomasta asiasta tai jopa keskeltä lausetta. Tällöin opettajien yhdessä sanomasta asiasta rakentuu ehyt kokonaisuus. Jatkaminen voi johtaa opettajien vuorotteluun tai olla kertaluonteista eli sisältää vain yhden vuoron toiselta opettajalta toisen ollessa pääasiallisesti äänessä. Jatkamiseen liittyy joissakin tilanteissa myös päällekkäispuhuntaa. Oppitunneilla jatkamista esiintyy tyypillisesti ohjeidenantotilanteissa.

Esimerkki 1 on äidinkielen oppitunnilta, jossa on paikalla kolme oppilasta. Siinä lastentarhanopettaja kertoo oppilaille tunnin loppuun ajoittuvan pallonheittopelin sääntöjä. Tätä katkelmaa ennen hän on jo kertonut osan säännöistä. Oppilaat ovat samalla muistelleet pelin sääntöjä, ja lastentarhanopettaja on vahvistanut ja tarkentanut oppilaiden kommentteja. Tilanteessa oppilaat istuvat rivissä tuoleilla ja lastentarhanopettaja seisoo heidän edessään.

Esimerkki 1

01	Lastentarhanopettaja:	Sitte etsitään °joo° oma pallo
02		(0.5)no ni ja (.) heittäkää niin ku
03		sinne selän taakse ei kannata tonne
04		ylös heittää koska sit se vaan
05		lentää tonne johonki ylös
06		[↑kattoon ja tipahtaa]
07	Luokanopettaja:	[Nii ja se voi pompata lampun
08		päälle] he he ((naurahtaa))=
09	Lastentarhanopettaja:	=Nii ja tipahtaa sieltä sitte ihan
10		samalle paikalle takasi ootteko
11		valmiita
12	Oppilas:	Joo

Esimerkissä lastentarhanopettaja ohjeistaa oppilaita pallon heittämisestä. Luokanopettajan vuoro rivillä 7 keskeyttää lastentarhanopettajan puheen. Vaikka vuoro tulee keskeyttävästi päällekkäispuhuntuksi, se alkaa kuitenkin sanalla *Nii*, joka osoittaa luokanopettajan liittävän sanottavansa lastentarhanopettajan edeltävään lausumaan. Luokanopettajan huomautus, että pallo voi pompata lampun päälle, onkin looginen jatko lastentarhanopettajan antamalle ohjeelle heittosuunnasta. Luokanopettajan vuoron jälkeen lastentarhanopettaja jatkaa siitä, mitä oli aiemmin sanomassa. Hänen vuoronsa rivillä 6 keskeytyi sanaan *tipahtaa*. Hän jatkaa välittömästi luokanopettajan vuoron jälkeen ja ottaa huomioon luokanopettajan kommentin. Tämä näkyy vuoron alussa sanoista *Niin ja*. Lisäksi ilmaisu *sieltä sitte* voi viitata pallon putoamiseen katosta tai nimenomaan lampun päältä takaisin alas. Lastentarhanopettaja siis huomioi puheessaan luokanopettajan lisäyksen ja liittää sen osaksi omaa puhettaan. Toisin sanoen hän jatkaa siitä, mihin jäi ennen luokanopettajan vuoroa, mutta huomioi puheessaan, mitä luokanopettaja sanoi. Toisaalta hän huomioi myös oman aikaisemman vuoronsa rivillä 6 ja jatkaa rivillä 9 siitä, mihin jäi toistamalla aiemmin käyttämänsä sanan *tipahtaa*.

Samasta asiasta jatkamisen lisäksi jatkaminen voi toimia sujuvana siirtymänä seuraavaan asiaan tai toimintaan. Tällöin jatkava puheenvuoro alkaa esimerkiksi jasanalla, kuten esimerkiksi 2, tai liittyy edelliseen vuoroon jollakin muulla partikkelilla.

Esimerkki 2

01 Luokanopettaja:	Niin [teil ei kerta]
02 Lastentarhanopettaja:	[>Ja se on tosi-<]
03 Luokanopettaja:	kaikkiaan oo mitään [hätää]
04 Lastentarhanopettaja:	[Joo] ja
05	se on tosiaan et joka vuos
06	harjotellaan [aina]
07 Luokanopettaja:	[Hm]
08 Lastentarhanopettaja:	hm että se pysyy mielessä
09 Luokanopettaja:	Se kuuluu tämmö[siin]

- 10 Lastentarhanopettaja: [Hm]
- 11 Luokanopettaja: (.)meiän hommiin ja (1.0) ja se on
- 12 ihan semmosta normaalia et tiietään
- 13 mitä sit tehään jos oikeesti tulee
- 14 hätä(0.5) ni ihan varaudutaan siihe

Äidinkieli 12.2.2008 klo 10-10.30

Esimerkissä 2 on kyseessä tulevan pelastautumisharjoituksen ennakointi. Tätä katkelmaa ennen luokanopettaja on ohjeistanut luokkaa rauhallisesta toiminnasta harjoituksessa, ja lastentarhanopettaja on myötäillyt häntä. Lastentarhanopettaja aloittaa vuoroaan jo rivillä 2, mutta vuoro keskeytyy luokanopettajan puheeseen. Riveillä 4–5 lastentarhanopettaja toistaa aiemmin aloittamansa lausuman ja jatkaa lisäyksellä pelastautumisharjoituksen toistumisesta vuosittain. Vuoron alun *joo ja* viittaa siihen, että lastentarhanopettaja liittää sanansa luokanopettajan aiempaan vuoroon ja tekee siihen liittyvän lisäyksen. Riveillä 9–14 luokanopettaja puolestaan jatkaa täydentämällä vielä lastentarhanopettajan sanomaa.

Kumpikin opettajista käyttää tässä pelastautumisharjoitukseen ja todellisessa hätätilanteessa toimimiseen viitatessaan vain pronominia *se*, jonka merkitys selviää asiayhteydestä (r. 8–9, 11). Esimerkin lopussa luokanopettajan vuoro riveillä 9–14 jatkaa ja täydentää lastentarhanopettajan ilmaisua riveillä 4–8. Luokanopettajan vuorossa *ihan semmosta normaalia* vastaa lastentarhanopettajan ilmaisua *joka vuos* sikäli, että molemmat viittaavat pelastautumisharjoituksen toistuvuuteen koulun arjessa. Toisiaan vastaavat myös lastentarhanopettajan ilmaisu *harjotellaan aina että se pysyy mielessä* ja luokanopettajan ilmaisu *et tiietään mitä sit tehään*, jotka molemmat toimivat perusteluina harjoitukselle. Lisäksi luokanopettaja vielä tarkentaa perustelua vuoronsa lopussa: *jos oikeesti tulee hätä ni ihan varaudutaan siihe*.

5.1.2 Tarkentaminen

Tarkentaminen voi liittyä kahdenlaiseen tapaan olla vuorovaikutuksessa. Ensimmäinen tarkentamisen tapa tulee esille esimerkissä 3, jossa tarkentaminen kohdistetaan oppilaille ja se toimii selityksenä toisen opettajan sanomaan. Tarkennus liittyy samaan asiaan kuin kollegan lausuma ja tuo siihen jotain lisää, muttei ole lausuman kanssa ristiriidassa. Tarkentamista esiintyy monissa erilaisissa pedagogisissa konteksteissa: oppilaiden ohjaamisessa peleissä ja leikeissä, siirtymä- ja ohjeidenantotilanteissa sekä oppilaiden asioiden yhteisessä selvittelemisessä.

Esimerkki 3

01 Lastentarhanopettaja: ((katsoo seinäkelloa?)) Suvi ((vinkkaa
02 sormella oppilaalle))
03 Luokanopettaja: Joo Suvi ((vinkkaa sormelle
04 oppilaalle)) lähetkö käymään siellä
05 tota (2.0) ((Oppilas lähtee.))
06 °terveydenhoitajalla°

Ympäristö- ja luonnontieto 11.3.2008 klo 10.00–10.30

Esimerkissä 3 on kyseessä ympäristötiedon tunnin alku, jossa luokanopettaja on kahden toiminnallisen harjoituksen jälkeen juuri kehottanut oppilaita istumaan ja ottamaan tarvittavat välineet esille. Molemmat opettajat seisovat luokan edessä. Oppilaiden etsiessä välineitä lastentarhanopettaja katsahtaa sivuseinälle eli todennäköisesti katsoo kelloa, puhuttelee sitten Suvi-oppilasta nimellä ja vinkkaa hänelle sormella. Lastentarhanopettaja pyrkii siis ensin välittämään viestin oppilaalle huomaamattomasti. Luokanopettaja tarkentaa kuitenkin heti lastentarhanopettajan aloitetta pyytämällä sanallisesti oppilasta lähtemään terveydenhoitajalle. Aloittamalla vuoronsa sanalla *Joo* (r. 3) luokanopettaja ilmaisee liittävänsä sanansa lastentarhanopettajan vuoroon. Lisäksi hän samalla vahvistaa lastentarhanopettajan kehotuksen ja ilmaisee myös tietävänsä, että oppilaalla on aika terveydenhoitajalle. Oppilas selvästi tietää itsekkin, mihin hänen on mentävä, sillä hän lähtee paikaltaan luokanopettajan vielä puhuessa.

Luokanopettajan vuorossa myös sana *siellä* ilmaisee, että asiasta on oppilaan kanssa jo aiemmin ollut puhetta. Luokanopettajan ääni hiljenee sanassa *terveydenhoitajalla*, sillä sanaa ei ainakaan Suvin ohjeistamisen kannalta ole tarpeellista lausua kuuluvasti.

Toisaalta opettaja voi myös tarkentaa oppilaiden sanomaa tiedoksi toiselle opettajalle, kuten tapahtuu esimerkissä 4.

Esimerkki 4

01 Luokanopettaja: Mira
 02 Mira: Yks(-)ohitteli (-)
 03 Luokanopettaja: Ohitteli jonossa (0.5) kukas olet
 04 sinä joka ohittelit Miraa jonossa
 05 (2.0) onks se täällä nyt ((siirtää
 06 katsetaan oppilaasta toiseen)) (2.0)
 07 kuka se oli
 08 Mira: Eerika
 09 Luokanopettaja: Oliko? no mitäs sä käyt sanomaan
 10 jos sä oot ohitellu jonossa
 11 Eerika: Ku mä en oo ohitellu sitä
 12 (3.0)
 13 Lastentarhanopettaja: Tytöt tais siitä vähä [kiistellä]
 14 Luokanopettaja: [aha]
 15 Lastentarhanopettaja: kiistellä niin niin aikasemminki
 16 tuolla ja tota niinni ja meil oli
 17 sit yks selvittely asia asia tota
 18 niinni siinä sitte ennen sisälle
 19 tuloa ja sit kuitenkin Eerika tuli
 20 tyttöistä varmaan ihan viimesenä
 21 sisälle [°että tota°]

- 22 Luokanopettaja: [Joo]
- 23 Lastentarhanopettaja: Mut siinä ku muodostettin se [jono]
- 24 Luokanopettaja: [Sitä]
- 25 jonoa [tehdessä]
- 26 Lastentarhanopettaja: [Niin] siinä varmaan Mira
- 27 koki et Eerika ohitti
- 28 Luokanopettaja: Aha ja Eerika olit sitä mieltä että
- 29 sä olit siinä ensin niinkö
- 30 Eerika: (-)

Äidinkieli 12.3.2008 klo 11.00–11.45

Esimerkissä 4 tulee ilmi, miten opettaja voi tarkentaa toiselle oppilaiden kertomaa. Tässä tilanteessa luokanopettaja on antanut viitanneelle oppilaalle eli Miralle puheenvuoron. Mira kertoo toisen oppilaan ohitelleen häntä jonossa. Jäljempänä selviää, että jono liittyi välitunnilta sisälle tuloon. Luokanopettaja ei ole nähnyt oppilaiden kiistatilannetta, joten hänellä ei ole pääsyä puheenaiheeseen muutoin kuin esittämällä kysymyksiä (Seppänen 1997, 161). Hän siis aloittaa kiistan selvittelyn kyselemällä siitä oppilailta. Saatuaan selville, että Eerika olisi ohitellut Miraa jonossa luokanopettaja osoittaa Eerikalle riveillä 9–10 kysymyksen *no mitäs sä käyt sanomaan jos sä oot ohitellu jonossa*. Odotuksenmukainen vastaus Eerikalta olisi anteeksipyyntö Miralle. Eerika kuitenkin puolustautuu rivillä 11 esittämällä odotuksenvastaisen vuoron, jossa kiistää ohittelun. Odotuksenvastainen vuoro asettaa Eerikan selontekovelvolliseksi opettajien ja luokkatovereiden edessä, jolloin seuraa tauko ennen lastentarhanopettajan vuoroa. Koska Eerika ei enää ota puheenvuoroa, lastentarhanopettaja ilmaisee olleensa paikalla tilanteessa ja tietävänsä, että tytöt olivat kiistelleet (r.13).

Lastentarhanopettaja osoittaa sanansa luokanopettajalle tarkennuksena oppilaiden kertomaan. Hänkään ei kuitenkaan tiedä tarkkaan tilanteen etenemistä, vaan ilmaisee epävarmuutta sanomalla *Tytöt tais siitä vähä kiistellä*. Lastentarhanopettaja kuvailee tapahtuneen sikäli kuin hän on sen nähnyt, mutta ilmaisee hieman epävarmuutta myös Eerikan paikasta jonossa käyttämällä rivillä 20 sanaa *varmaan*. Lisäksi lastentarhanopettaja selittää Eerikan oletettua paikkaa jonon viimeisenä

selvittelyasialla, josta hän oli puhunut Eerikan kanssa ennen sisääntuloa (r.16–19). Tilanteen jatkuessa videolla lastentarhanopettaja mainitsee selvittelyasian olleen nimenomaan hänen ja Eerikan välinen. Selvittelyasiaan viittaamalla hän jättää avoimeksi mahdollisuuden, että oppilas olisi muuten voinutkin olla edempänä jonossa. Rivillä 23 lastentarhanopettaja vielä tarkentaa tyttöjen kiistan liittyneen nimenomaan siihen vaiheeseen, kun jonoa tehtiin. Ratkaisua kiistaan ei kuitenkaan löydy, vaan luokanopettaja jatkaa asian läpikäymistä oppilaiden kanssa. Verrattuna tilanteeseen, että luokassa olisi yksi opettaja, lastentarhanopettajan tarkennus kuitenkin täydentää oppilaiden kertomaa ja auttaa luokanopettajaa kiistan selvittelyssä.

5.1.3 Konkretisointi

Konkretisoinnissa toinen opettaja selventää toisen sanomaa tekemällä siitä oppilaille helpommin ymmärrettävän. Hän voi sanoa asian konkreettisemmin esimerkiksi muuttamalla kysymyksen tai epäsuoran kehotuksen suoraksi toimintaohjeeksi. Konkretisointi voi olla myös puheena olevan asian näyttämistä tai johdattelevan vihjeen antamista. Seuraavissa esimerkeissä tulee ilmi näitä kaikkia konkretisoinnin tapoja. Esimerkissä 5 on meneillään ympäristötiedon tunnin alku. Opettajat ohjaavat yhdessä toiminnallista harjoitusta, jossa he kehottavat oppilaita osoittamaan eri kehonosia. Muistakin konkretisointia sisältävistä katkelmista suurin osa eli viisi kuudesta on toiminnallisista harjoituksista.

Esimerkki 5

01 Lastentarhanopettaja:	No sitten olis tää <u>reisi</u>
02 Oppilas:	Reisi?= =Missäs on <u>reisi</u> ?=
03 Lastentarhanopettaja:	=Missäs on <u>reisi</u> ?=
04 Luokanopettaja:	=Osoita oikean käden etusormella 05 omaa reittäsi. 06 ((Oppilaat osoittavat lonkkaansa, 07 pakaroitaan, niskaansa tai ei mitään 08 kehonosaansa.))

- 09 (2.0)
- 10 Luokanopettaja: °Missä on reisilihas?°
- 11 (1.0)
- 12 Lastentarhanopettaja: Vihjettä voin antaa sen verran et se
13 löytyy jalasta
14 ((Oppilaat näyttävät jotain kohtaa
15 jalastaan.))
- 16 (3.0)
- 17 Lastentarhanopettaja: Missä kohtaa on se reisi (4.0)fvähä
18 ylempänäf se on tässä. ((osoittaa))
- 19 Luokanopettaja: Se on täällä polven ja lonkan
20 välissä. tää on lonkka ((osoittaa))
21 joku näytti lonkkaa. lonkka on
22 täällä tai lantio tai lonkka tämä
23 väli polven ja lonkan välissä se on
24 reisi. otetaas vielä yks hankala
25 osoitappa sillä oikean käden
26 etusormella omaa säärtäsi

Ympäristö- ja luonnontieto 11.3.2008 klo 10–10.30

Esimerkkiin sisältyy monia eri konkretisoinnin tapoja, jotka liittyvät opettajien yhdessä esittämään kysymykseen. Kyselevälle opetukselle on tyypillistä, että opettajan kysymystä seuraavat oppilaan vastaus ja opettajan arvio vastauksesta. Opettaja arvioi vastauksen eri tavoin sen mukaan, onko se toivotunlainen vai ongelmallinen. Toivotunlainen vastaus on ainakin osittain oikein, kun taas ongelmallinen vastaus on väärä tai tilanteeseen sopimaton. (Kleemola 2007, 63, 77) Tässä esimerkissä vastaajina toimivat kaikki oppilaat yhdessä ja toivotunlainen vastaus olisi osoittaa kysyttyä kehonosaa. Lastentarhanopettajan rivillä 1 ensimmäisen kerran mainitsema reisi herättää oppilaissa ihmettelyä, eikä toivotunlaisen vastauksen tuottaminen onnistu.

Ongelmallisen vastauksen arviointiin kuuluu usein arvion viivyttäminen ja se, että opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden täsmentää vastaustaan (Kleemola 2007, 81).

Esimerkissä 5 opettajat antavatkin oppilaille monta kertaa lisää miettimisaikaa sekä konkretisoivat kysymystä eri tavoin. Riveillä 4–5 luokanopettaja muuttaa välittömästi lastentarhanopettajan kysymyksen suoraksi toimintaohjeeksi. Lisäksi luokanopettaja vielä toistaa lastentarhanopettajan kysymyksen hiukan uudelleenmuotoiltuna rivillä 10. Koska oppilaat eivät löydä tarkoitettua kehonosaa, lastentarhanopettaja jatkaa konkretisointia riveillä 12–13 antamalla vihjeen reiden sijainnista. Tämäkään vihje ei kuitenkaan ole riittävä, jotta kaikki oppilaat näyttäisivät oikeaa kehonosaa. Lastentarhanopettaja toistaa vielä kysymyksen rivillä 17 ja pitää sen jälkeen tauon, jolloin antaa oppilaille vielä mahdollisuuden tuottaa oikea vastaus. Koska oppilaat eivät tällöinkään osoita kysyttyä kehonosaa, lastentarhanopettaja vastaa kysymykseen itse.

Kysymykseensä itse vastaamalla opettaja pitää yllä oppilaiden motivaatiota ja edistää tunnin sujuvaa kulkua (Kleemola 2007, 73–74). Vastauksensa alussa lastentarhanopettaja konkretisoi asiaa vielä hymyillen lausutulla sanallisella vihjeellä *vähän ylempänä* (r.17–18), joka toimii myös korjaavana palautteena siihen, että osa oppilaista on näyttänyt alemmaa kohtaa jalastaan. Tämän jälkeen lastentarhanopettaja osoittaa välittömästi kysyttyä kehonosaa. Hymy äänessä voi toimia oppilaiden väärää vastausta lieventävänä keinona ja osoittaa, että kyseessä on leikinomainen harjoitus. Luokanopettaja täydentää vielä tietoa reiden sijainnista näyttämällä konkreettisesti, missä se ei ole ja kertomalla, mitä muut oppilaiden näyttämät kehonosat ovat. Hän siis konkretisoi asiaa vertailemalla. Opettajien vuorovaikutuksessa ei suoraan viitata toisen käyttämiin puheenvuoroihin, mutta tarkentamisen puheenvuorojen sisällöt limittyvät ristiriidattomasti yhteen.

Seuraavassa esimerkissä on kyseessä siirtymä uuteen leikkiin liikuntatunnilla.

Esimerkki 6

02 lattialla. Lastentarhanopettaja
03 seisoo oppilaiden piirin takana iso
04 jumppapallo mukanaan.))
05 Lastentarhanopettaja: Nyt tasaiset välit katot ettet oo
06 ihan kiinni toises- vieruskaverissa
07 [sellaiset sopivat välit (--)]
08 Luokanopettaja: [>Te voitte vaikka vähä käsillä
09 kokeilla että<]((sanoo sivummalta))
10 Lastentarhanopettaja: Jos on näin levee väli niin
11 tästähän tää pallo pääsee kar[kuun]
12 ((näyttää pallolla))
13 Luokanopettaja: [Joo]
14 käsillä kokeilla että kun
15 toisen olkapäähän yllät hyvin niin
16 silloin oot tarpeeks lähellä
17 riittääkö teiän väkimäärä siihen
18 kaikki yltää toisia olkapäähän siinä
19 on vähän tiheempää tuuppa pikkasen
20 Mira tännepäin ja Vesa pikkasen kans
21 ja Kiira [ihan vähän]
22 Lastentarhanopettaja: [Joo siellä on]
23 Luokanopettaja: Oisko nyt? Aika hyvä

Esimerkissä 6 oppilaat on ohjattu istumaan piiriin salin lattiassa olevalle ympyrälle. Lastentarhanopettaja ohjeistaa oppilaita piirin muodostamisessa. Hänen ilmaisunsa *tasaiset välit ja sopivat välit* (r. 5, 7) ovat melko abstrakteja ja suhteellisia. Tosin konkreettisempänä esimerkkinä hän myös kehottaa oppilaita katsomaan, etteivät he ole *ihan kiinni vieruskaverissa*. Luokanopettaja on sivummalla ja alkaa sieltä jo kertoa konkreettista ohjetta käsillä kokeilemisesta. Lastentarhanopettaja on samalla vielä jatkamassa ohjeistustaan ja näyttää pelissä käytettävän pallon avulla oppilaille, millainen on liian leveä väli. Luokanopettaja myötäilee tätä huomautusta aloittamalla vuoronsa rivillä 13 sanalla *Joo* ja jatkaa sitten konkretisoimalla vielä sitä, miten oppilaat tietävät, että välit piirissä ovat sopivan pituiset. Toisin kuin lastentarhanopettaja, luokanopettaja antaa tässä konkreettisen toimintaohjeen, jonka avulla välit saadaan tasaisiksi. Lisäksi hän ohjaa vielä henkilökohtaisesti muutamia yksittäisiä oppilaita siirtymään vähän eri kohtaan.

5.2 Tukeminen

Samanaikaisopettajien vuorovaikutuksessa tukeminen ilmenee kohdentamisena, toistamisena ja myötäilynä. Tukemista esiintyy luokanhallinta- ja ohjeidenantotilanteissa. Sillä toinen opettaja ilmaisee samanmielisyyttä kollegansa kanssa ja vahvistaa tämän sanomaa. Tällöin toisella opettajista on pääasiallisesti puheenvuoro ja toinen osallistuu opetukseen tai oppilaiden ohjaamiseen vain lyhyillä lausumilla.

5.2.1 Kohdentaminen

Kohdentamisessa toinen opettajista on päävastuussa jonkin yleisen ohjeen antamisesta luokalle, ja toinen opettaja puolestaan tukee luokanhallinnassa tai tehtävänannossa kohdentamalla ohjeen tarpeen mukaan yhdelle tai useammalle oppilaalle. Kohdentaminen yhdelle oppilaalle voi olla henkilökohtaisen ohjeen antamista, oppilaan neuvomista tai ohjeen ymmärtämistä tarkistava kysymys. Yhdelle oppilaalle suunnatussa kohdentamisessa on tyypillistä oppilaan puhuttelemine nimeltä.

Kohdentaminen voi tapahtua myös yleisellä tasolla, kuten esimerkissä 7, jossa luokanopettaja suuntaa oppilaiden huomiota lastentarhanopettajan ohjeeseen hyssyttelemällä ja kehottamalla keskittymään.

Esimerkki 7

01 Luokanopettaja: Nää on nyt valittu semmosia et nää
 02 askeleet vie sitä kesää kohti
 03 (2.0)
 04 ((Osa oppilaista on hakemassa
 05 papereita.))
 06 Lastentarhanopettaja: Kun sä oot kotona hei piirrelly=
 07 Luokanopettaja: =Keskity
 08 Lastentarhanopettaja: [piirtänyt sen siihen]
 09 Oppilas: [Leena, mahtuuks (--)]
 10 Luokanopettaja: Shh shh shh >mahtuu<
 11 Lastentarhanopettaja: ne jalat niin älä tee mitään muuta
 12 Luokanopettaja: Joo

Ympäristö- ja luonnontieto 11.3.2008 klo 10.00-10.30

Esimerkissä 7 lastentarhanopettaja antaa tarkentavan ohjeen läksystä, jonka luokanopettaja on tätä ennen kertonut oppilaille. Tilanne luokassa on hieman rauhaton, koska osa oppilaista on vielä hakemassa läksytehtävässä tarvittavia värillisiä papereita ja osa on paperit haettuaan jäänyt vaeltelemaan luokassa tai juttelee luokkatovereidensa kanssa. Lastentarhanopettajan aloitettua ohjeistusta rivillä 7 luokanopettaja kohdentaa huomautuksen keskittymisestä oppilaille, jotka eivät vaikuta kuuntelevan. Rivillä 8 lastentarhanopettaja koettaa jatkaa aiemmin aloittamaansa ohjetta, jolloin samaan aikaan joku oppilaista suuntaa kysymyksen luokanopettajalle. Luokanopettaja kohdentaa *shh shh shh* -äännähdyksen rivillä 10 jälleen kaikille oppilaille, jotka ovat äänessä, mutta vastaa samalla myös yhden oppilaan hänelle esittämään kysymykseen. Tämän lyhyen keskeytyksen jälkeen lastentarhanopettaja pääsee jatkamaan ohjeensa

loppuun. Luokanopettaja vielä vahvistaa ohjeen dialogipartikkelilla *joo*.

Esimerkissä 8 puolestaan luokanopettaja ohjeistaa koko luokkaa kirjastoon lähtöön ja lastentarhanopettaja varmistaa, että yksittäinen oppilas on ymmärtänyt ohjeet.

Esimerkki 8

01 Luokanopettaja: Hyvä ja tota (3.0) jos sulla on
 02 siinä kirjasto- koulu (.)
 03 kirjastokirjassa pulpettikirjassa
 04 vielä paljon lukemista niin sä voit
 05 jättää saman kirjan vielä (2.0) mut
 06 jos sä tarviit vaihtaa sen kirjan
 07 niin lähetään käymään tuolla
 08 kirjastolla eli mietit et tarviiko
 09 vaihtaa vai ei jos ↑tarvii vaihtaa
 10 niin otat sen kirjan käsiin ja
 11 nouse ylös
 12 ((Suurin osa kuvassa näkyvistä
 13 oppilaista nousee ylös.))
 14 (5.0) ((Jonne istuu paikallaan kirja
 15 pulpetilla.))
 16 Lastentarhanopettaja: öö (.) ootko Jonne (1.0) vaihtamassa
 17 sitä
 18 Jonne: ((nyökkää)) Joo ((katsoo ympärilleen ja nousee
 19 seisomaan.))
 20 Luokanopettaja: Juu
 21 Lastentarhanopettaja: [Nouse-]
 22 Luokanopettaja: [mut] sä et nyt kuunnellu ihan
 23 [ohjetta]

24 Lastentarhanopettaja: [Niih]

Äidinkieli 11.3.2008 klo 11.15-12.00

Esimerkissä 8 luokanopettaja antaa ohjeita äidinkielen tunnin alussa kirjastoon lähtemisestä. Ohjeistuksessaan hän selittää oppilaille seuraavaa toimintaa eli kirjastossa käyntiä melko monisanaisesti. Hän käyttää yksikön toista persoonaa, mutta suuntaa ohjeen kaikille oppilaille. Hän neuvoo oppilaita miettimään, tarvitseeko heidän vaihtaa pulpettikirjaansa. Lopuksi hän antaa suoran toimintaohjeen niille oppilaille, jotka aikovat vaihtaa kirjaa. Lastentarhanopettaja kohdentaa Jonnelle erillisen kysymyksen kirjan vaihtamisesta, kun suurin osa oppilaista on jo noussut seisomaan ja on valmiina lähtöön, mutta Jonne istuu paikallaan. Kohdentamisella lastentarhanopettaja tarkistaa, onko Jonne ymmärtänyt ohjeen ja toisaalta kehottaa epäsuorasti häntä toimimaan ohjeen mukaan. Jonnen reaktio (r.18–19) kertoo joko hänen kuulleen ohjeen, mutta tarvitsevan kohdentamista toimiakseen ohjeen mukaan, tai että hän vasta tässä vaiheessa havahtuu ajatuksistaan ja ottaa mallia muiden toiminnasta. Luokanopettaja tulkitsee tilanteen niin, että Jonne ei olisi kuunnellut, ja lastentarhanopettaja myötäilee tätä tulkintaa.

5.2.2 Toistaminen

Toistaminen on opettajien vuorovaikutuksessa ilmenevää sanatarkkaa tai hieman eri sanoin ilmaistua saman asian toistamista. Eniten toistamista esiintyy ohjeidenantotilanteissa. Lisäksi toistamista ilmenee myös esimerkiksi oppilaiden kannustamisessa. Toistaminen ilmaisee samanmielisyyttä ja vahvistaa toisen sanomaa. Toistaminen voi ilmetä päällekkäispuhuntana tai seurata edellistä lausumaa pienellä viiveellä. Esittelen seuraavassa kaksi erilaista esimerkkiä toistamisesta. Esimerkki 9 on oppitunnilta, jossa on integroitu ympäristö- ja luonnontietoa sekä kuvataidetta. Osa oppilaista on saanut askartelun jo valmiiksi eli leikannut piirtämänsä jalkojen kuvat irti paperista, osa jatkaa vielä leikkaamista.

Esimerkki 9

01 ((Luokassa hälinää))
 02 Luokanopettaja: Nyt (.) tarkista että jos
 03 sinulla on ne jalat valmiit (.) että
 04 niissä on nimet ja jos ne on valmiit
 05 ja niissä on nimet ni tuo sitten
 06 tähän ((näyttää paikan pöydältä)) ne
 07 jalat.
 08 (5.0)
 09 ((Lastentarhanopettaja kävelee
 10 luokan eteen.))
 11 Lastentarhanopettaja: <£Kaikkien jalat tänne£> he he oho
 12 ((Oppilas pudottaa jotain.))

Ympäristö- ja luonnontieto 13.3.2008 klo 11.00–11.45

Esimerkissä 9 luokanopettaja ohjeistaa oppilaita tuomaan valmiit askartelut pöydälleen. Luokassa on oppilaiden toimintaan liittyvää hälinää, jonka yli luokanopettaja aloittaa ohjeistuksen painottaen sanojaan. Lisäksi hän sanoo ohjeen kahteen kertaan peräkkäin melkein samoin sanoin. Painottamalla ja toistamalla hän suuntaa oppilaiden huomiota oleellisiin asioihin. Vuorosta on löydettävissä opettajan tehtävänannoille tyypilliset kolme osaa: huomion kohdistaminen, tehtävään valmistaminen ja kehoitus ryhtyä työhön. (Joutseno 2007, 182–183.) Huomionkohdistimena toimii partikkeli *Nyt*, ja sitä seuraa lyhyt tauko. Sen jälkeen tulee tehtävään valmistaminen riveillä 2–5. Kehotuksena ryhtyä työhön toimii ilmaisu *ni tuo sitten tähän ne jalat*. Tämän jälkeen seuraa tauko, jonka aikana lastentarhanopettaja kävelee luokan eteen ja toistaa siellä luokanopettajan antaman ohjeen tiivistettynä: *Kaikkien jalat tänne*. Sanalla *kaikkien* lastentarhanopettaja korostaa, että ohje koskee koko luokkaa. Lastentarhanopettajan vuoro rivillä 11 on sanottu hidastetusti ja hymyilevällä äänensävyllä. Vuoro vahvistaa luokanopettajan ohjetta, mutta siinä on myös humoristinen sävy.

Esimerkissä 10 toistaminen ilmenee hieman eri tavalla, vastauksena oppilaan toimintaan. Kyseessä on äidinkielen oppitunti, jolla opettajat ovat ennen esimerkin aloittavaa luokanopettajan lausumaa lukeneet vuorotellen oppilaiden hiihtolomasta kirjoittamia aineita.

Esimerkki 10

01 Luokanopettaja: Hyviä juttuja te ootte kirjottanu
 02 (6.0)
 02 °Semmosta se on loma°
 03 Lastentarhanopettaja: (--)
 04 Laura: Minulla ei ollu minun ei ollu siellä
 05 Luokanopettaja: Eikö? ((Laura katsoo pulpettiinsa.))
 06 Onks sulla jääny se (1.0)sillon kun
 07 sä teit sitä tehtävää niin
 08 [jäikö se sinne epähuomiossa]
 09 ((Laura löytää vihkon pulpetista.))
 10 Lastentarhanopettaja: [Niinpä joo se jäi] sinne pulpettiin
 12 Luokanopettaja: Tuot sä sen haluutsä että mä luen
 13 sen
 14 Laura: heh heh
 15 Luokanopettaja: Luenko mä sen?
 16 Laura: Heh joo
 17 Luokanopettaja: Kuunnellaas no ni

Äidinkieli 11.3.2008 klo 11.15–12.00

Esimerkissä 10 molemmat opettajat reagoivat oppilaan ilmoitukseen ja toimintaan melkein samalla tavalla. Erotuksena on vain se, että luokanopettaja reagoi siihen ensin ja esittää reaktionsa kysymysmuodossa oppilaan katsoessa pulpettiin (r.5–8). Oppilaan löytäessä vihkon pulpetista lastentarhanopettaja toistaa saman toteamuksena, joka osuu

osittain päällekkäin luokanopettajan vuoron kanssa. Toteamuksessaan lastentarhanopettaja ottaa huomioon luokanopettaja lausuman aloittamalla vuoronsa ilmaisulla *Niinpä joo* (r.10), jolla hän vahvistaa luokanopettajan arvauksen oikeaksi. Toisaalta hän samalla tuottaa ikään kuin vastauksen kysymykseen, jonka luokanopettaja on esittänyt oppilaalle.

5.2.3 Myötäily

Myötäilyssä toinen opettaja on pääasiallisessa vastuussa oppilaiden opettamisesta tai ohjaamisesta, ja toinen opettaja tukee hänen sanomaansa tuomatta siihen mitään uutta. Tukeminen tapahtuu minimipalautteilla eli dialogipartikkeleilla, kuten *joo* tai *hmm*, tai muilla hyvin lyhyillä ilmaisuilla. Tällä tavalla kulloinkin passiivisemmassa roolissa oleva opettaja ilmaisee samanmielisyyttä puhevuorossa olevan kollegansa kanssa. Dialogipartikkeleilla hän voi myös osoittaa seuraavansa toisen opettajan puhetta ja osoittaa oppilaille olevansa läsnä opetustilanteessa, vaikka ei sillä hetkellä ole enempää äänessä. Dialogipartikkelit voivat esiintyä puheessa päällekkäin ensisijaisen puhujan lausuman kanssa, kuten esimerkissä 11, mutta niitä ei silti lasketa päällekkäispuhunnaksi. (Hakulinen 1997, 50–51.) Aineistossa suurimmassa osassa myötäilyä sisältävistä katkelmista lastentarhanopettaja oli myötäilevässä roolissa.

Esimerkissä 11 opettajat ja oppilaat ovat äskettäin tulleet takaisin luokkaan tunnin keskeyttäneen poistumisharjoituksen jälkeen, ja luokanopettaja selventää vielä oppilaille, miten todellisessa hätätilanteessa toimittaisiin.

Esimerkki 11

01 Luokanopettaja:	Eli me ohjattas teiät sitte >ni
02	senki takia on hirveen [tärkee]
03 Lastentarhanopettaja:	[Nii]
04 Luokanopettaja:	et kuuntelee<
05	[sitä aikuisen ohjetta]

- 06 Topi: [Entäs sen] mikä entäs sitte joutus
 07 sukilleen menemään ulos
- 08 Lastentarhanopettaja: No-
- 09 Luokanopettaja: >Sit jos talo oikeesti palaa<
 10 ni sil ei oo enää [sit väliä siinä
 11 vaiheessa et jos menee]
- 12 Lastentarhanopettaja: [°Haittaa yhtään
 13 niin he he°((naurahtaa))]
- 14 Luokanopettaja: sukkasillaan
- 15 Topi: Sit entäs sit ku koko talo pallais
 16 nii joutus kotiaki menemään öö=
- 17 Luokanopettaja: =Kyllä teiät haettas sitte jos tääl”
 18 ois >oikeesti tämmöne hätä ni tuolta
 19 pelastuslaitokselta tulis linja-
 20 autot< [autot hakemaan ja]
- 21 Lastentarhanopettaja: [Kyllä me]
- 22 Luokanopettaja: teiät vietäs lämpimään kyllä [että]
- 23 Lastentarhanopettaja: [niih]
- 24 Luokanopettaja: ei ette te kauan siinä olis

Ympäristö- ja luonnontieto/Kuvataide 13.3.2008 klo 10.00–10.30

Esimerkissä luokanopettaja selvittää oppilaille hätätilanteessa toimimista, ja lastentarhanopettaja on myötäilevässä roolissa. Luokanopettajan vuoro rivillä 1 on jatkoa lastentarhanopettajan tätä katkelmaa ennen esittämään ajatukseen, että oikeassa hätätilanteessa voitaisiin poistua myös ikkunan kautta. Riviltä 1 alkavassa vuorossaan luokanopettaja tekee vielä yhteenvedon siitä, mitä on aiemmin kertonut oppilaille ja vakuuttaa, että aikuiset ohjaisivat oppilaat hätätilanteessa turvaan. Lastentarhanopettaja myötäilee ja vahvistaa luokanopettajan sanomaa dialogipartikkelilla *Nii*, joka osuu päällekkäin luokanopettajan vuorossa *tärkeä* -sanana kanssa. Tämän jälkeen Topi-oppilas

esittää kysymyksen riveillä 6–7. Lastentarhanopettaja aloittaa mahdollisen vastauksen oppilaalle sanalla *No*, mutta ei ehdi jatkaa pidemmälle, kun luokanopettaja aloittaa nopeutetun lausuman rivillä 9. Lastentarhanopettaja myötäilee tätä toistamalla hiljaisemmalla äänellä samaa tarkoittavan asian ja lisäksi naurahtamalla päällekkäin luokanopettajan lausuman kanssa. Oppilas esittää vielä toisen kysymyksen, johon luokanopettaja jälleen vastaa vakuuttaen samalla kaikille oppilaille, että oikeassa hätätilanteessa heidät vietäisiin lämpimään. Lastentarhanopettaja myötäilee myös tätä luokanopettajan vuoroa. Dialogipartikkeli *niih* osuu päällekkäin luokanopettajan vuoron *että* -sanalla kanssa. Tämä kohta luokanopettajan vuorossa on mahdollinen puhujanvaihdoskohta, sillä hän on juuri sanonut asiakokonaisuuden, johon kuuluu se, että linja-autot tulisivat hakemaan ja oppilaat vietäisiin lämpimään. Dialogipartikkelit osuvatkin puheessa tyypillisesti lähelle mahdollista puhujanvaihdoskohtaa (Hakulinen 1997, 50), kuten tässä lastentarhanopettajan lausuma *niih*.

Esimerkissä 12 puolestaan on kyseessä ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnin loppu, jossa luokanopettaja on aloittamassa läksyn antamista oppilaille.

Esimerkki 12

01	Luokanopettaja:	Tää on nyt nimittäin vähän (.)
02		suoraan sanottuna hassu läksy nyt
03		(.)koittakaahan olla nauramatta kun
04		mä sanon tän.
05		((hälinää, luokanopettaja,
06		lastentarhanopettaja ja avustaja
07		kiertelevät vielä oppilaiden luona
08		1 min 15 s))
09	Luokanopettaja:	Nyt tuota voit laittaa
10		ympäristövihkon kun oot saanut
11		liimattua niin (.) ↑pulpettiin ja
12		sitten rupeet kuuntelemaan sitä
13		läksyä ↓pystytäänkö me nauramatta

- 05 Lastentarhanopettaja: Näytäppä Jonne minkä kokonen sun
 06 sydän on
- 07 Luokanopettaja: Mm tommonen siellä on se siellä
 08 jyskyttää °joo°
- 09 Lastentarhanopettaja: Meillä on vähän isompi
- 10 Luokanopettaja: [Niin on]
- 11 Lastentarhanopettaja: [Me ollaan] aikuisia
- 12 Luokanopettaja: Niin ja meillä tarvii olla aika
 13 vahva pumppu ku [sen] pitää jaksaa
- 14 Lastentarhanopettaja: [joo]
- 15 Luokanopettaja: [ihan] joka puolelle [pumpata] sitä
- 16 Lastentarhanopettaja: [kyllä] [joo]

Ympäristö- ja luonnontieto/Kuvataide 13.3.2008 klo 11-11.45

Esimerkissä opettajat opettavat luokkaa yhdessä ja heidän vuorottelunsa on sujuvaa. Esimerkistä löytyy useita edellä esittelemistäni vuorovaikutuksen piirteistä. Riveillä 5–6 lastentarhanopettaja kohdentaa luokanopettajan juuri opettaman asian Jonnelle ja tarkistaa siten, että oppilas on kuunnellut ja ymmärtänyt sen. Rivillä 7–8 puolestaan luokanopettaja antaa palautetta Jonnen vastauksesta. Luokanopettajan vuoro rivillä 10 ilmentää myötäilyä lastentarhanopettajan edelliseen lausumaan. Riviltä 12 alkava luokanopettajan vuoro puolestaan on tarkentamista siihen, mitä lastentarhanopettaja on edellä riveillä 9 ja 11 sanonut. Luokanopettajan vuoron aikana lastentarhanopettaja jälleen myötäilee työpariaan *joo-* ja *kyllä-* lausahduksilla.

5.4 Eriävän näkemyksen esittäminen

Eriävän näkemyksen esittäminen jakautuu muutosehdotukseen ja korjaamiseen. Näille yhteistä on, että molemmissa toinen opettaja tuo jonkin muutoksen toisen sanomaan. Muutosehdotus ja korjaaminen voivat liittyä oppilaalle kohdistettuun ohjeeseen, luokanhallintaan tai opettajien keskinäiseen suunnittelupuheeseen. Muutosehdotuksessa kyse on erilaisen vaihtoehdon antamisesta, kun taas korjaamisessa opettaja esittää kollegansa sanomaan tarkentavan korjauksen tai siihen verrattuna erilaisen ohjeen.

5.4.1 Muutosehdotus

Muutosehdotuksella tarkoitan tilanteita, joissa toinen opettaja esittää toisen lausumasta selvästi eriävän mielipiteen tai ehdotuksen, mutta ei suoraan korjaa toisen näkemystä tai ohjetta vaan esittää sille jonkin vaihtoehdon. Muutosehdotus voi ilmetä opettajien keskinäisessä suunnittelupuheessa, kuten esimerkissä 15 tai kohdistua oppilaille suunnattuun ohjeeseen. Oppilaille suunnattuun ohjeeseen kohdistettuna muutosehdotukset ovat lyhyitä huomautuksia tai eri näkökulman esiin tuomista, kuten alla esimerkissä 14.

Esimerkki 14

01 Eerika:	Se on hävinny
02 Luokanopettaja:	Hävinny?
03 Lastentarhanopettaja:	Sun täytyy nyt kotona [kattoo]
04 Luokanopettaja:	[Nyt tuota]
05	oliko sulla hiihtolomalla se mukana
06	ku sähän kävit siellä mummolassa ni
07	oliko sulla aapinen mukana
08 Eerika:	(--)
09 Lastentarhanopettaja:	Maanantainahan sulla <u>oli</u> vielä että=

10 Luokanopettaja: =Ai niin et se on nyt (0.5) nyt
 11 tuota laitappa ihan muistilapulle
 12 [itelle]
 13 Lastentarhanopettaja: [Joo]

Äidinkieli 13.3.2008 klo 9-9.45

Esimerkissä 14 on äidinkielen oppitunnin alku, ja luokanopettaja on juuri kysynyt Eerikalta, missä tämän Aapinen on. Eerika on opettajien pöydän edessä hakemassa Aapista lainaan. Esimerkissä opettajat esittävät oppilaalle hieman erilaiset ratkaisuvaihtoehdot kadonneen Aapisen etsintään. Lastentarhanopettaja kehottaa Eerikaa etsimään Aapista kotoa (r. 3), kun taas luokanopettaja pyrkii tätä seuraavassa vuorossaan selvittämään, olisiko kirja voinut jäädä hiihtolomamatkalla johonkin. Eerikan vastauksesta ei saa videolta selvää, mutta rivillä 9 lastentarhanopettaja huomauttaa Aapisen olleen oppilaalla vielä maanantaina. Tämä huomautus toimii jälleen muutosehdotuksena luokanopettajan edelliseen kysymykseen, sillä lastentarhanopettaja tarkoittaa mitä ilmeisimmin meneillään olevan kouluviikon maanantaita. Luokanopettaja ilmaisee välittömästi rivillä 10 ymmärtävänsä, että Aapinen onkin kadonnut vasta loman jälkeen sanomalla *Ai niin et se on nyt*. Sen jälkeen hän antaa oppilaalle konkreettisen ohjeen, jonka lastentarhanopettaja vielä vahvistaa dialogipartikkelilla rivillä 13.

Esimerkki 15 on oppitunnin alusta. Lastentarhanopettaja on juuri käynyt monistamassa ja palaa luokkaan luokanopettajan esitellessä oppilaille mallikappaletta pääsiäisaskartelusta. Askartelun esittelyn ja ohjeistuksen väliin tulee opettajien keskinäistä suunnittelupuhetta, johon esimerkki liittyy.

Esimerkki 15

01 ((Luokanopettaja on selittänyt mallikappaleen avulla
 02 oppilaille tehtävän askartelun. Lastentarhanopettaja on
 03 tällä välin käynyt kopioimassa ja saapunut juuri
 04 luokkaan.))

05 Luokanopettaja: ((Kävelee pöydän ääreen
06 lastentarhanopettajan viereen ja
07 katselee jotain pöydältä.))
08 Aloitellaas sillä lailla °että tuota
09 (1.5) jaetaan näitä.°
10 Lastentarhanopettaja: °(-) nokka vaikka mustasta (.)
11 huovasta.°
12 Luokanopettaja: Niih (.) °nokka <vois olla.>°
13 ((niiskauttaa nenää))(2.0) tai (.)
14 vaikka oranssit sitte jos haluaa
15 ((Kävelee samalla luokan sivulle
16 laatikko kädessään.))=
17 Lastentarhanopettaja: =↑Ni::i
18 Luokanopettaja: valita (0.5) >minkä värinenhän<
19 se tipun nokka muuten oikeesti
20 on. [°en muista°]
21 Oppilas: [Oranssi]=
22 Oppilas: =[Oranssi]
23 Luokanopettaja: £[MÄ OON NÄHNY] pieniä tipuja kyllä
24 joskus.£
25 Lastentarhanopettaja: ((Leikkaa papereita pöydän
26 ääressä luokan edessä. Nostaa
27 katseen luokanopettajaa kohti.))
28 £NI::I£
29 Luokanopettaja: ↑Onks se oranssi
30 Oppilas: >On<
31 ((Luokanopettaja jakaa materiaaleja.

32 Lastentarhanopettaja jatkaa
 33 leikkaamista pöydän ääressä.))
 Tekstiilityö 13.3.2008 klo 8-8.45

Esimerkissä luokanopettajan aloitus rivillä 8 on suunnattu lähinnä lastentarhanopettajalle, sillä hän puhuu hiljempaa kuin oppilaille puhuessaan ja etsii samalla tavaroita pöydältä. Lastentarhanopettaja tutkii myös materiaaleja pöydän ääressä. Opettajien keskinäinen keskustelu luokan edessä on niin hiljaista, että lastentarhanopettajan lausuman alusta rivillä 10 ei saa videolta selvää. Koska keskustelun sekventiaalisuuden mukaan jokainen puheenvuoro ennakoii seuraavaa vuoroa ja on laadittu sopivaksi edelliseen vuoroon (Raevaara 1997, 75), voi luokanopettajan riviltä 12 alkavasta vastauksesta päätellä, että hän suhtautuu lastentarhanopettajan lausumaan ehdotuksena. Preferoitu eli samanmielinen vastaus olisi hyväksyä ehdotus. Luokanopettajan vastausta tarkasteltaessa huomataan kuitenkin, että hän ei täysin hyväksykään ehdotusta, vaan tuottaa preferoimattoman eli erimielisen vastauksen. (Tainio 1997, 94.)

Luokanopettaja esittää riviltä 12 alkavan preferoimattoman vastauksensa ehdollisena konditionaalimuodossa. Hidastetusti päättyvä lausuma näyttää jäävän kesken, ja rivillä 13 vuoro jatkuu tauolla, johon sisältyy mahdollisesti nuhasta johtuva nenän niiskauttaminen. Luokanopettaja nimittäin niiskauttaa nenäänsä videolla myös juuri ennen tämän katkelman alkua. Kokonaisuudessaan taukoon menee kuitenkin pidempi aika kuin pelkkään nenän niiskauttamiseen. Viivytyksellä rivillä 13 ja sitä seuraava luokanopettajan vuoron monipolvisuus ja selittely ovat tyypillisiä preferoimattomille vastauksille. (Tainio 1997, 96). Keskeneräinen lause rivillä 12 ja luokanopettajan nenän niiskautuskin toimii keinona varata puheenvuoro itselle vastauksen jatkamiseksi. Luokanopettaja muotoilee *tai* -partikkelilla alkavan jatkon riveillä 13–14 vaihtoehtoiseksi ehdotukseksi, vaikkakin painottaa sanaa *oranssit*. Hän ottaa myös oppilaiden näkökulman esiin ilmaisulla *jos haluaa valita*. Lastentarhanopettaja myötäilee luokanopettajan ehdotusta rivillä 17 dialogipartikkelilla *nii*. Luokanopettajan preferoimaton vuoro jatkuu vielä riveillä 18–20. Omaan muistamattomuuteen vetoaminen toimii yhtenä keinona säilyttää ehdottajan kasvot preferoimattoman vuoron yhteydessä (Tainio 1997, 102). Lastentarhanopettajan kasvojen säilyttämiseksi

luokanopettaja alkaa vielä pohtia tipun nokan väriä lähtiessään jakamaan materiaaleja oppilaille ja lieventää aiempaa vastaustaan vetoamalla muistamattomuuteensa nokan väristä.

Luokanopettajan esittämän pohdinnan jälkeen riveillä 21 ja 22 kaksi oppilasta käyttää välittömästi puheenvuoron siirtymän mahdollistavassa kohdassa. Oppilaat ovat tulkinneet luokanopettajan lausuman kysymykseksi ja yksilöimättömäksi vuoronsiirroksi oppilaille, joten he ottavat puheenvuoron spontaanisti viittaamatta (Karvonen 2007, 123). Ensimmäisen oppilaan puhuessa päälle luokanopettaja kuitenkin vastaa vielä itse: *en muista*. Osittain oppilaiden vastausten kanssa päällekkäin osuu vielä luokanopettajan jatko pohdintaan rivillä 23, jossa hän korostaa omaa kokemustaan. Äänen korottaminen ja hymy äänessä ilmaisevat kuitenkin, että nyt hän aiempaa selkeämmin tarkoittaa lausumansa myös oppilaiden kuultavaksi. Lastentarhanopettaja kuitenkin vastaa siihen dialogipartikkelilla rivillä 28. Luokanopettajan kysymys rivillä 29 on tulkittavissa lähinnä pohdinnaksi tai ihmettelyksi. Oppilas kyllä vastaa siihen, mutta luokanopettaja ei enää palaa kysymykseen, vaan jatkaa materiaalien jakamista oppilaille ja alkaa tämän katkelman jälkeen antaa niihin liittyviä ohjeita. Myöhemmin oppilaiden tehdessä askartelua luokanopettaja on ottanut esiin oransseja ja punaisia huopapaloja, ja antaa nämä värit vaihtoehtoiksi nokkaa varten.

5.4.2 Korjaaminen

Korjaamiseen luokittelun kuuluviksi sellaiset tilanteet, joissa toinen opettaja esittää toisen lausumaan tarkentavan korjauksen, kuten esimerkissä 16, tai antaa oppilaille erilaisen ohjeen kuin toinen. Kaikki tilanteet, joissa korjaamista esiintyy, liittyvät ohjeiden antamiseen. Esimerkissä 16 on liikuntatunti, jossa on meneillään siirtymä uuteen peliin. Pelissä oppilaat istuvat lattialla piirissä ja siinä on ideana saada jumppapallo pysymään piirin keskellä jaloilla potkimalla. Peli on oppilaille ennestään tuttu, minkä lastentarhanopettaja alussa ilmaisee.

Esimerkki 16

- 01 Lastentarhanopettaja: Ja kaikki muistaa miten peli
 02
 03
 04 Oppilaat: Jalalla
 05 Lastentarhanopettaja: No niin=
 06 Luokanopettaja: =Saako yhdellä jalalla?
 07 Oppilaat: EI-II-I
 08 Lastentarhanopettaja: Vaan kahdella
 09 Luokanopettaja: Kahdella

Liikunta 12.3.2008 klo 9–9.45

Esimerkissä lastentarhanopettaja kysyy oppilailta pelin säännöistä riveillä 2–3. Rivillä 5 hän reagoi oppilaiden vastaukseen dialogipartikkeilla *No niin*. Epäselväksi jää, olisiko hän aikonut jatkaa lausumaansa, sillä luokanopettaja esittää tarkentavan korjauksen kysymyksen muodossa heti tämän jälkeen rivillä 6. Koska tilanteessa on kyseessä oppilaiden ohjaaminen, kysymys on suunnattu oppilaille, mutta se toimii samalla myös korjauksena siihen, että lastentarhanopettaja näytti hyväksyvän oppilaiden hieman epätarkan vastauksen. Oppilaiden lisäksi myös lastentarhanopettaja tarkentaa vastausta rivillä 8, ja luokanopettaja vielä vahvistaa sen rivillä 9.

5.5 Opetuksen ja toiminnan suunnittelu

Opetuksen ja toiminnan suunnitteluun kuuluu kolmenlaista vuorovaikutusta: työnjaon näkyväksi tekemistä, neuvottelua ja tiedon kysymistä. Työnjaon näkyväksi tekemiseen liittyy oppilaiden huomiointi, kun taas neuvottelu ja tiedon kysyminen ovat enimmäkseen opettajien keskinäistä keskustelua.

5.5.1 Työnjaon näkyväksi tekeminen

Työnjaon näkyväksi tekeminen tarkoittaa, että opettajat sopivat työnjaostaan luokan kuullen tai ilmaisevat sen oppilaille. Opettajat ilmaisevat aineistokatkelmissa työnjakoonsa liittyviä asioita pääosin sanallisesti. Yhdessä opettaessa toinen opettaja voi antaa puheenvuoron toiselle, niin kuin esimerkissä 17. Opettajat ilmaisevat työnjakoa myös kertomalla kollegalleen ja samalla oppilaille, mitä aikovat tehdä seuraavaksi. Lisäksi yhdessä katkelmassa työnjako tulee esiin luokanopettajan lastentarhanopettajalle kohdistamasta pään nyökkäyksestä. Työnjaon näkyväksi tekemistä esiintyy tuntien aloituksissa, erilaisissa siirtymissä seuraaviin tehtäviin, oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana ja toiminnallisen harjoituksen yhteydessä. Esimerkissä 17 on äidinkielen oppitunti, jossa luokanopettaja kiinnittää oppilaiden huomion ja antaa puheenvuoron lastentarhanopettajalle.

Esimerkki 17

01	Luokanopettaja:	Jah ((nousee seisomaan))nyt tuota(.)
02		tulee [meillä]
03	Lastentarhanopettaja:	[Joo]
04	Luokanopettaja:	semmone jako et Hannelepa sannoo
05		ensin ohjeet
06	Lastentarhanopettaja:	Joo (.) tota niinni (.) toi Jonne(.)
07		ja te- Jonne ja Teemu ja Vesa ni
08		ottakaa tota niinniin se teiän teiän
09		tota niinnii harjotuskirja (1.0) se
10		jossa on se ↑perhone ja oikeestaan
11		voisitte ottaa <u>molemmat</u>
12		harjotuskirjat mukkaan
13		((Luokanopettaja kääntyy taululle
14		päin)) katotaan vähä molempia ja

15 ottakaa kynä ja kumi
 16 ((Luokanopettaja alkaa piirtää
 17 viivoittimen avulla taululle.))
 18 Jonne: Tässä (-) kumi ja kynä
 19 Lastentarhanopettaja: Ota vaan joo neki
 20 (11.0)
 21 Luokanopettaja: Mä vähä piirtelen tähän saatte
 22 pikkasen aikaa nyt miettiä et
 23 mitäkähän mä mahdan piirtää
 24 ((Lastentarhanopettaja lähtee
 25 luokasta kolmen oppilaan kanssa.))

Äidinkieli 12.3.2008 klo 11-11.45

Luokanopettaja aloittaa tässä siirtymän oppilaiden välituntiasioiden käsittelystä oppitunnin varsinaiseen aiheeseen antamalla puheenvuoron lastentarhanopettajalle. Opettajan tehtävänannoille tyypillisenä huomionkohdistimena toimii ilmaisu *jah nyt tuota*. Loppu luokanopettajan vuorosta riveillä 2–5 toimii tehtävään valmistamisena, joka on toinen opettajan tehtävänannoille tyypillinen osa. Vuoron siirryttyä lastentarhanopettajalle hänkin aloittaa vielä uudella huomionkohdistimella *joo tota niinnii*. Siitä hän jatkaa kuitenkin suoraan muutamalle oppilaalle suunnatulla ohjeella (r.6–15), joka vastaa opettajan tehtävänannoille tyypillisistä kolmesta osasta viimeistä eli kehotusta ryhtyä työhön. (ks. Joutseno 2007, 182–183.) Kaksi opettajaa jakaa tässä esimerkissä vastuun yhden tehtävänannon kertomisesta. Samalla he tekevät oppitunnin erilaiset opetusvastuunsa näkyviksi oppilaille: Lastentarhanopettaja lähtee tekemään harjoituksia mainittujen kolmen oppilaan kanssa, ja luokanopettaja vastaa muiden oppilaiden opetuksesta.

Seuraavassa esimerkissä opettajat tekevät työnjaon näkyväksi spontaanisti matematiikan oppitunnilla. Luokanopettaja on hetkeä aiemmin ohjeistanut yhteisesti luokalle matematiikan tehtävät, joita oppilaat alkavat tehdä.

Esimerkki 18

01 Luokanopettaja: ((Oppilaalle)) Sul oli siellä se
 02 erilainen missäs kohti sä oot
 03 menossa ((menee oppilaan luo ja
 04 katsoo tämän kirjaa))
 05 (2.0)

06 Lastentarhanopettaja: Mä voisinkin täältäkin neuvoa tota (-)

07 Luokanopettaja: ((Oppilaalle)) joo meetkö tonne
 08 Hannele neuvoa

09 Lastentarhanopettaja: ((Laittaa monisteen luokanopettajan
 10 pöydälle.)) °tässä on Eerikalle
 11 sitte ne lisätehtävät°
 12 ((Oppilas tulee
 13 lastentarhanopettajan pöydän
 14 ääreen.))

15 Luokanopettaja: °Okei motan tuolta mä katon et mä
 16 saan korjattua ton Kimin Kimin
 17 jutun.°
 18 ((Menee hakemaan oppilaan
 19 numerokorttien säilytyspussia, joka
 20 pitää korjata.))
 21 ((Lastentarhanopettaja neuvoa luokan
 22 edessä muutamaa oppilasta.))

Matematiikka 12.3.2008 klo 12.00–12.45

Esimerkissä oppilaat laskevat itsenäisesti matematiikan tehtäviä. Katkelman alussa luokanopettaja menee katsomaan yhden oppilaan tehtäviä, jotka hän mainitsee

erilaisiksi kuin toisilla oppilailta (r.2). Lastentarhanopettaja tekee tällöin työnjakoon liittyvän aloitteen rivillä 6 eli ilmoittaa, että hän voi neuvoa oppilasta. Luokanopettaja vahvistaa hyväksyvänsä työnjaon ohjaamalla oppilaan lastentarhanopettajan luo. Riveillä 10–11 lastentarhanopettaja mainitsee luokanopettajalle monisteesta, jonka laittaa tämän pöydälle. Luokanopettaja osoittaa kuulleensa asian aloittamalla vuoronsa rivillä 15 sanalla *Okei*. Sitten hän kertoo, mitä on menossa tekemään seuraavaksi eli tekee myös tällä tavoin työnjakoa näkyväksi, vaikkakin lausuu sanansa hiljaisella äänellä.

5.5.2 Neuvottelu

Aineistossa neuvottelua on opettajien keskinäinen keskustelu, joka liittyy käytännön järjestelyihin tai oppitunnin kulkuun. Neuvotellessaan opettajat ilmaisevat mielipiteitään tai aikomuksiaan toisilleen ja päätyvät yhteiseen ratkaisuun asiasta. Tähän alaluokkaan olen luokitellut kuuluviksi myös hyvin lyhyet aineistokatkelmat, joissa opettajat yhteisesti sopivat esimerkiksi opetusjärjestelyistä. Koska neuvottelu on opettajien keskinäistä keskustelua oppitunnilla, se on monesti puhuttu hiljaisemmalla äänellä kuin vaikkapa opetustilanteet. Tämän vuoksi neuvottelua sisältävissä katkelmissa on monia kohtia, joista ei saanut selvää videolta.

Esimerkissä 19 opettajat ovat ohjanneet oppilaat kahteen ryhmään lattialle maalaustöiden ympärille. Maalaustyötä varten on aiemmin piirretty pahville ihmisen ääriviivat. Tässä tilanteessa opettajat siirtävät yhdessä sivummalle pöytää, jonka päällä on maalaustarvikkeita ja keskustelevat maalauksen aloittamisesta.

Esimerkki 19

01 ((Opettajat siirtävät pöytää.))
 02 Lastentarhanopettaja: Nyt ei tarvita enää tosiaan niin
 03 tota=
 04 Luokanopettaja: =Laitetaan apupöytä tänne ni vähä
 05 tulee[ilmavampi työtila]
 06 Lastentarhanopettaja: [Mitä mieltä tosta]
 07 Luokanopettaja: Se ois aika hyvä koska (--)
 08 Lastentarhanopettaja: Pitäskö (-) ensin sipasta yhteen(-)
 09 Luokanopettaja: Nii joo sen vois ensin sipasta tohon
 10 [äkkiä kasvoihin]
 11 Topi: [Saako alottaa] Leena
 12 Luokanopettaja: Tota ei voi alottaa ennen ku
 13 kaikilla on välineet keltä puuttuu

Ympäristö- ja luonnontieto/Kuvataide 13.3.2008 klo 11-11.45

Varsinaista neuvottelua sisältävä jakso sijoittuu riveille 6–10. Sen aloittaa lastentarhanopettajan kysymys luokanopettajalle. Videolta ei täysin yksiselitteisesti selviä, mihin kysymys liittyy. Se saattaa liittyä ihonväriseen maaliin, jota lastentarhanopettaja on sekoittanut valmiiksi vähän aiemmin ja jolla oppilaat sitten alkavat maalata. Maalikulit ovat pöydällä, jonka opettajat siirtävät sivummalle. Luokanopettaja vastaa kysymykseen hyväksyvästi. Tämän jälkeen lastentarhanopettaja esittää uuden kysymyksen, joka myös liittyy jotenkin maalaamiseen. Luokanopettajan vuoron aloitus *Nii joo* rivillä 9 ilmaisee, että hän käsittelee lastentarhanopettajan ehdotusta varteenotettavana ajatuksena, joka ei ollut juuri hänellä itsellään mielessä. Toistamalla osan lastentarhanopettajan lausumasta luokanopettaja vahvistaa hyväksyvänsä ajatuksen.

5.5.3 Tiedon kysyminen

Samanaikaisopettajien vuorovaikutukseen kuuluu myös tiedon kysyminen toiselta opettajalta. Näissä tilanteissa toinen opettaja tietää jotain enemmän kuin toinen tai jompikumpi kysyy toisen mielipidettä. Aineistossa luokanopettaja ja lastentarhanopettaja esittävät toisilleen yhtä paljon kysymyksiä. Kysymykset liittyvät oppilaiden tehtäviin ja niissä etenemiseen, opetusjärjestelyihin ja tunnin kulkuun sekä erilaisiin muihin käytännön asioihin. Esimerkissä 20 on ympäristö- ja luonnontiedon oppitunti, jossa oppilaat tekevät tehtäviä itsenäisesti, ja opettajat kiertävät neuvomassa.

Esimerkki 20

01	((Luokanopettaja, Lastentarhanopettaja
02	ja Avustaja kiertävät luokassa
03	neuvomassa oppilaita.))
04	Luokanopettaja: ((oppilaalle)) Joo nyt seuraava
05	tehtävä elikkä yhdistä nämä nimet

06 näihin palloihin (-)käy ihan ekaks
07 hakemassa ne sisäkengät °jalkaan°.
08 Lastentarhanopettaja: Mennäänkö Leena tää viimenen tehtävä
09 vielä
10 Luokanopettaja: ((kävelee kohti
11 lastentarhanopettajaa))
12 Mä ajattelin että (.) kun on
13 värittä[ny]
14 Lastentarhanopettaja: [Niin]
15 Luokanopettaja: niin sit vois liimata sinne isoon
16 ympäristö[vihkoon]
17 Lastentarhanopettaja: [niin kyllä] joo
18 joo[(--)]
19 Luokanopettaja: [Mennään] sinne alareunan
20 tehtävään toisella [kertaa]
21 Lastentarhanopettaja: [joo ihan]
22 Luokanopettaja: Mä luulen että meillä on (-) jos
23 annetaan se läksy kohta kun on kohta
24 (.)ruokailu päällä
25 Lastentarhanopettaja: ((yksittäiselle oppilaalle)) Joo ota
26 tosiaan ympäristötiedon vihko (--)
27 Luokanopettaja: ((Timolle)) Liimaapas ytin vihkoon
28 ((Kaikille))nyt ruvetaan liimaamaan
29 ympäristöviikoon sitä paperia
30 ((yleistä hälinää, oppilaat liimaavat monisteita vihkoon))

Lastentarhanopettajan kysymys riveillä 8–9 liittyy tunnin etenemiseen ja oppilaiden tehtäviin. Kysymyksestä ilmenee, että luokanopettaja on oppitunnin kulusta pääasiallisessa vastuussa. Vastauksessaan luokanopettaja ei vain vastaa lastentarhanopettajan kysymykseen, vaan myös perustelee vastausta aikatauluun liittyvällä syyllä eli ruokailun lähestymisellä ja sitä ennen tarpeellisella läksyn antamisella (r.22–24). Saatuaan työpariltaan vastauksen lastentarhanopettaja jatkaa neuvomalla yksittäistä oppilasta, ja luokanopettaja antaa saman ohjeen vielä kaikille oppilaille yhteisesti riveillä 28–29.

Seuraavassa esimerkissä lastentarhanopettaja kysyy neuvoa luokanopettajalta oppilaiden käsityöhön liittyen.

Esimerkki 21

01 Lastentarhanopettaja: ((katsoo luokanopettajaan))
 02 °Ommellaanko tolla helmilangalla°=
 03 ((Ottaa opettajan pöydältä
 04 lankarullan käteensä.))
 05 Luokanopettaja: =Joo [keltasella niin se ei(-)]
 06 Petteri: [(-)]
 07 Lastentarhanopettaja: Siton aika vähän ((ottaa toisen
 08 lankarullan pöydältä)) mut sit
 09 oranssia on=
 10 Luokanopettaja: =Joo
 11 Lastentarhanopettaja: [Sitäkihä voi laittaa]
 12 Petteri: [Pittääkö nytten nää tästä] kiinni
 13 Leena
 14 Luokanopettaja: Tekstiililuokasta varmaan löytyy mä
 15 luulen et kyl toi >eikä siihen
 16 hirveen pitkää<
 17 Lastentarhanopettaja: ((Mittailee lankaa

- 18 malliaskarteluun))
- 19 Nii nii ihan
- 20 Luokanopettaja: Hirveen pitkää suikaletta kyllä
- 21 [mee ku]
- 22 Lastentarhanopettaja: [Eikä .nii]
- 23 Luokanopettaja: se on noin pieni [kumminki] (-)
- 24 Lastentarhanopettaja: [°Niih°]

Tekstiilityön oppitunti 13.3.2008 klo 8-8.45

Esimerkissä 21 oppilaat työskentelevät askartelun parissa. Lastentarhanopettaja kävelee oppilaiden luota opettajan pöydän luo. Hiljaisella äänellä ja katseen kohdistamisella hän osoittaa, että esittää kysymyksensä luokanopettajalle, joka on taaempana luokassa. Kysymys koskee ohjetta oppilaiden askarteluun. Koska lastentarhanopettaja käyttää ilmaisua *tolla helmilangalla* (r.2) ja ottaa samalla lankarullan käteensä, hän ilmaisee kiinnittäneensä huomiota lankaan, jolla askartelussa voisi ommella. Hän tiedustelee kuitenkin luokanopettajan mielipidettä asiaan. Luokanopettaja vastaa kysymykseen välittömästi ja painokkaasti minimipalautteella *Joo* ja tarkentaa sitten vastaustaan käytettävän langan värillä. Tämän jälkeen opettajien keskustelu jatkuu neuvotteluna, jossa he pohtivat langan riittävyttä askarteluihin.

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitin samanaikaisopettajien vuorovaikutuksen piirteitä opettamiseen, ohjaamiseen ja luokanhallintaan liittyvissä tilanteissa. Tutkin, millaisia vuorovaikutusaloitteita opettajat tekevät toisilleen ja millaisia responsseja heidän vuorovaikutuksessaan esiintyy. Lisäksi pohdin, millaisia tehtäviä opettajien vuorovaikutuksella on sekä millainen merkitys pedagogisella kontekstilla on opettajien vuorovaikutuksen piirteisiin.

Samanaikaisopettajien vuorovaikutuksen piirteet. Tutkimuksen tulokset osoittavat opettajien välisen vuorovaikutuksen olevan varsin sujuvaa. Esiin tulleista vuorovaikutuksen piirteistä täydentämistä ja tukemista oli aineistossa huomattavasti enemmän kuin muita vuorovaikutuksen piirteitä. Ne molemmat sisältävät opettajien vastavuoroista kommunikaatiota, joka ilmentää toimivaa yhteistyösuhdetta. Osittain samankaltaisia tuloksia samanaikaisopettajien yhteistoiminnasta sai myös Sahinaho (2007, 72) tutkimuksessaan, jossa opettajien keskinäisessä toiminnassa heille muodostuivat tukijan ja vahvistajan roolit. Lisäksi aineistossani esiintyi melko paljon opetuksen ja toiminnan suunnittelua, jotka nekin sisälsivät toimivaa vuorovaikutusta.

Vuorovaikutuksen sujuvuus tuli ilmi myös vuorojen vaihtumisessa, jossa toisen opettajan vuoro jatkui tyypillisesti siitä, mihin toinen jäi. Joissakin tilanteissa ilmeni myös päällekkäispuhuntaa, mutta useimmiten päällekkäispuhunta osui lähelle siirtymän mahdollistavaa kohtaa, eivätkä opettajat siis näissä tilanteissa keskeyttäneet toisiaan. Opettajien vuorojen pituudet vaihtelivat melko paljon tilanteen mukaan. Joissakin tilanteissa opettajat puhuivat yhtä paljon, kun taas esimerkiksi myötäilyssä toinen opettaja oli pääasiallisesti äänessä ja toinen reagoi tähän lyhyesti minimipalautteilla.

Oppilaiden läsnäolo opettajien keskusteluissa näkyi kolmella eri tavalla. Ensimmäinen opettajien vuoropuhelu saatettiin suunnata ensisijaisesti oppilaille, jolloin se liittyi esimerkiksi ohjeiden antamiseen. Toiseksi oli monenkeskistä vuorovaikutusta, jossa yksi tai useampi oppilas osallistui keskusteluun opettajien kanssa, esimerkiksi koko luokan opetuskeskustelu. Kolmanneksi aineistoon sisältyi opettajien keskinäistä puhetta, jota ei ollut suunnattu oppilaille. Koska tutkin opetukseen, ohjaukseen ja

luokanhallintaan liittyviä tilanteita, opettajien vuorovaikutus oli luonnollisesti useimmiten oppilaille suunnattua. Opettajien keskinäinen puhe ilmeni lähinnä tiedon kysymisenä ja neuvotteluna.

Institutionaalisuus opettajien vuorovaikutuksessa. Rajasin tutkimukseni koskemaan samanaikaisopettajien vuorovaikutusta, joka liittyy oppilaiden opettamiseen, ohjaamiseen ja luokanhallintaan. Lähtökohtaisesti siis näihin tilanteisiin liittyvällä puheellaan opettajat suorittavat institutionaalisia tehtäviään. Nämä tehtävät tulivatkin heidän puheestaan esiin monin tavoin. Keskeisimmäksi institutionaalisuuden ilmenemistavaksi osoittautui responsiivisen toiminnan valinta eli se, miten toinen opettaja reagoi toisen sanomaan (ks. Peräkylä 1997, 181). Useimmiten opettajien responsiivista toimintaa koskevat valinnat palvelivat oppilaiden ohjaamista ja ohjeiden antamista. Tällöin toinen opettaja jatkoi toisen sanomaa perustelulla, lisäyksellä tai tarkennuksella tai siirtyi puheenvuorossaan seuraavaan tunnilla käsiteltävään asiaan. Lisäksi toinen opettaja saattoi reagoida työparinsa sanomaan vahvistamalla sen, rauhoittelemalla oppilaita kuuntelemaan tai antamalla oppilaille edeltävään kysymykseen liittyvän vihjeen. Yksittäisiä esimerkkejä opettajien valitsemasta responsiivisesta toiminnasta olivat myös oppilaiden kannustaminen, huumorin tuominen keskusteluun ja työparin kehuminen.

Puheen institutionaalisuus voi ilmetä myös sekvenssirakenteessa eli esimerkiksi puheenvuorojen vaihtumistavoissa (Peräkylä 1997, 181). Aineistossani opettajat vuorottelivat opetuksessa ja ohjeiden antamisessa sekä oppilaan kanssa yhdessä kommunikoidessaan pääasiassa ilman erillistä puheenvuoron pyytämistä. Opettajien keskustelussa vuoro vaihtui siis enimmäkseen vapaamuotoisen arkikeskustelun tavoin ilman ennalta sovittua vuorojen jakoa (ks. Hakulinen 1997, 55). Muutamissa tilanteissa, jotka liittyivät työnjaon näkyväksi tekemiseen, opettajien puheenvuoro vaihtui siten, että luokanopettaja antoi vuoron lastentarhanopettajalle.

Sanavalinnoissa puheen institutionaalisuus tuli ilmi niin, että opettajat esittivät koko oppilasryhmälle suunnatun ohjeen yksikön toisessa persoonassa, mikä lienee varsin tyypillistä erityisesti alakoulussa. Muutoin opettajien sanavalinnat olivat kuitenkin vapaamuotoisia ja niihin sisältyi melko paljon puhekielisiä ilmaisuja. Yleinen puheen institutionaalisuuteen liittyvä piirre koulussa on myös vuorovaikutuksen

epäsymmetrisyys opettajan ja oppilaiden välillä (Peräkylä 1997, 181–182; Keravuori 1988 ks. Karvonen 2007, 119). Koska tutkin opettajien välistä vuorovaikutusta, tässä aineistossa ilmeni hieman korostuneesti, että opettajat olivat oppilaita enemmän äänessä.

Institutionaalisuus voi tulla esiin myös siten, että ammattilaiset säilyttävät puheessaan neutraalin suhteen käsiteltäviin asioihin (Peräkylä 1997, 181). Tässä aineistossa neutraalin suhteen säilyttäminen näkyi esimerkiksi oppilaiden välituntikiistojen selvittelyissä, joissa opettajat eivät asettuneet kenenkään oppilaan puolelle. Lisäksi opettajien välillä ei ilmennyt suoria konfliktitilanteita, vaan he ilmaisivat erimielisyytensä kohteliaasti tai jopa peitellysti. Eriävän näkemyksen esittämisessä oli useimmiten kyse hieman erilaisen, vaihtoehdoisen tai tarkentavan ohjeen antamisesta oppilaille. Sitä tuli aineistossa ilmi vain vähän.

Opettajien vuorovaikutuksen piirteisiin liittyvät tehtävät. Yhteinen opetuksen ja toiminnan suunnittelu ja siihen sisältyvä opettajien vuorovaikutus liittyi usein käytännön järjestelyihin luokassa. Tällöin opettajat joko etsivät yhteistä näkemystä järjestelyistä tai varmistivat asioita toisiltaan. Lisäksi opetuksen ja toiminnan suunnittelun kautta opettajat voivat saada toisiltaan tukea työnsä arjessa, mikä tuli aiemmassa tutkimuksessa esiin yhtenä samanaikaisopetuksen hyötynä (Walther-Thomas 1997). Erityisesti tiedon kysymisessä ja neuvottelussa opettajat voivat saada toisiltaan tukea ja vahvistusta oppitunnin aikana tehtäviin nopeisiin päätöksiin.

Täydentämiseen kuuluvasta vuorovaikutuksesta erityisesti tarkentaminen ja konkretisointi selvensivät käsiteltäviä asioita oppilaille ja auttoivat oppilaita ymmärtämään opetusta tai ohjeita. Jatkaminen puolestaan vei oppitunnin aihetta eteenpäin. Tukevassa vuorovaikutuksessa kohdentaminen ja toistaminen kiinnittivät oppilaiden huomion oleelliseen ensimmäisenä puhuneen opettajan sanomassa. Myötäily sen sijaan tuki äänessä olevaa opettajaa ja siten myötäilevä opettaja ilmaisi kuuntelevansa kollegaansa ja olevansa tämän kanssa samaa mieltä. Tällöin oppilaat voivat saada esimerkin kuuntelijan rooliin asettumisesta.

Eriävän näkemyksen esittäminen liittyi oppilaille annettuihin ohjeisiin ja luokanhallintaan. Siihen kuuluvien muutosehdotusten ja korjausten avulla opettajat esittivät erilaisia vaihtoehtoja toisen antamaan ohjeeseen tai ehdotukseen. Tällöin

käsillä olleessa toiminnassa saatettiin päätyä erilaiseen ratkaisuun kuin mitä ensin puhunut opettaja oli alun perin ilmaissut tai oppilaiden täytyi ainakin miettiä, kumman ohjeen mukaisesti he toimivat. Työnjaon näkyväksi tekemisessä opettajat puolestaan ikään kuin vahvistivat jaetun vastuunsa toisilleen ja samalla ilmaisivat myös oppilaille tekevänsä yhteistyötä.

Opettajien vuorovaikutuksen pedagogiset kontekstit. Opettajien vuorovaikutuksen pedagogisena kontekstina olivat useimmiten ohjeidenantotilanteet. Tarkoitan tässä ohjeidenantotilanteilla tilanteita, joissa opettajien antamat ohjeet, esimerkiksi kehotukset ja neuvot, edellyttävät oppilailta – tai joiltakin heistä – ohjeen mukaan toimimista. Ohjeidenantotilanteissa opettajien vuorovaikutus esiintyi jatkamisena, tarkentamisena, kohdentamisena, toistamisena, muutosehdotuksena tai korjaamisena. Ohjeidenantotilanteet liittyivät useimmiten taito- ja taideaineiden oppitunteihin sekä toiminnallisiin harjoituksiin ja konkreettisiin siirtymätilanteisiin. Joissakin toiminnallisissa harjoituksissa opettajien vuorovaikutus oli myös konkretisointia. Opettajien vuorovaikutuksen runsas määrä ohjeidenantotilanteissa saattaa johtua siitä, että he tarvitsivat eniten toistensa apua näissä tilanteissa.

Opettajajohtoisessa opetuksessa tai yksittäisten oppilaiden ohjaamisessa vuorovaikutus ei ollut yhtä monipuolista kuin varsinaisissa ohjeidenantotilanteissa. Tällöin toinen opettajista oli päävastuussa ja toinen myötäili ja tarkensi työparinsa sanomaa. Oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana puolestaan opettajien keskinäiseen keskusteluun sisältyi muutosehdotuksen antamista, neuvottelua ja tiedon kysymistä tai työnjaon näkyväksi tekemistä. Opettajien keskinäinen keskustelu oli siis enimmäkseen toiminnan suunnittelua, jolle oppilaiden itsenäinen työskentely tarjosi luontevan tilaisuuden. Myös tuntien aloituksissa ja erilaisissa siirtymissä seuraaviin tehtäviin vuorovaikutus oli työnjaon näkyväksi tekemistä.

Opettajien roolit. Tässä tutkimuksessa tarkastelin samanaikaisopetusta toteuttavan luokanopettajan ja lastentarhanopettajan vuorovaikutusta alkuopetuksen ympäristössä. Tällöin kummallakaan opettajalla ei lähtökohtaisesti ollut niin toisistaan poikkeavaa asiantuntijuutta kuin joissakin aiemmissa tutkimuksissa (esimerkiksi Trent 1998, Wood 1998) erityisopettajalla ja aineenopettajalla ajateltiin olevan. Kuitenkin opettajien pedagoginen asiantuntemus heidän koulutuksensa perusteella on hieman

erilaista: lastentarhanopettaja on suuntautunut työskentelemään päiväkodissa ja luokanopettaja alakoulussa.

Koska aiemmissa tutkimuksissa samanaikaisopetuksen haasteena tuli ilmi muun muassa opettajien roolien epätasainen jakautuminen tai roolien epäselvyys (Kettula & Repola 2008, Trent 1998, Wood 1998), tarkastelin opettajien rooleja ja työnjakoa tarkemmin muutamissa vuorovaikutuksen piirteissä. Opettajien rooleissa oli havaittavissa epätasaisuutta lähinnä myötäilyssä, kohdentamisessa sekä muutosehdotuksessa ja korjaamisessa. Myötäilyssä yhtä esimerkkiä lukuun ottamatta lastentarhanopettaja oli myötäilevässä eli passiivisemmässä roolissa ja luokanopettaja pääasiallisesti äänessä. Yhteensä myötäilyyn kuuluvia katkelmia oli 18. Myös kohdentamisessa luokanopettaja oli lastentarhanopettajaa useammin pääasiallisessa opetusvastuussa, sillä lastentarhanopettaja oli kohdentavassa roolissa 11 kertaa ja luokanopettaja neljä kertaa. Lisäksi yhdessä katkelmassa molemmat opettajat kohdensivat vuorotellen. Sekä korjaamisessa että muutosehdotuksessa luokanopettaja esitti eriävän näkemyksen kolmessa neljästä katkelmasta. Sen sijaan toistamisessa ja tiedon kysymisessä opettajien roolit vaihtelivat tasapuolisesti.

Yhtymäkohdat samanaikaisopetuksen toteutusmalleihin. Aineistosta esiin tulleet vuorovaikutuksen piirteet ilmentävät monia erilaisia samanaikaisopetuksen malleja, joita opettajat yhdistävät työssään. Esimerkiksi kohdentaminen, toistaminen ja myötäily liittyvät tukea antavaan opetusmalliin, jossa toinen opettaja opettaa ja toinen avustaa kiertämällä oppilaiden luona havainnoimassa ja ohjaamassa Täydentävää opetusmallia opettajat taas soveltavat, kun he monipuolistavat toistensa opetusta täydentämällä toisen sanomaa konkretisoimalla, jatkamalla tai tarkentamalla. (ks. Villa ym. 2004, 20.) Lisäksi vaihtoehtoinen opetusmalli ilmenee työnjaon näkyväksi tekemisessä ja tiedon kysymisessä, kun toinen opettajista toimii pienemmän ja toinen isomman oppilasryhmän kanssa (ks. Cook & Friend 1995).

Siten opettajien yhteistyö näyttäisi täyttävän tiimiopetuksen kriteerit, sillä opettajat käyttävät joustavasti eri malleja ja vuorottelevat erilaisissa rooleissa, opetusvastuussa ja avustavassa roolissa. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto rajoittuu kuitenkin opettajien vuorovaikutusta oppitunneilla sisältäviin katkelmiin, eikä aineiston perusteella voida tehdä laajempia päätelmiä tiimiopetuksen muiden kriteerien,

esimerkiksi opettajien yhteisen suunnittelun, toteutumisesta. (ks. Villa ym. 2004, 21.)

Tutkimuksen sovellettavuus ja jatkotutkimusaiheet. Tämä tutkimus tuo uutta tietoa samanaikaisopettajien vuorovaikutuksesta, jota on tähän mennessä tutkittu vasta hyvin vähän. Tutkimustuloksista ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä samanaikaisopetuksen vaikutuksista tai hyödyistä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden näkökulma samanaikaisopetukseen ja luokan vuorovaikutukseen jäi vähäiseksi. Tutkimuksen tulokset kertovat kahden siihen osallistuneen opettajan vuorovaikutuksesta, mutta voivat kuvata myös laajemmin samanaikaisopettajien välisen vuorovaikutuksen piirteitä oppitunneilla. Siten tämä tutkimus antaa samanaikaisopetusta toteuttaville opettajille näkökulmia keskinäisen vuorovaikutuksensa ja oman toimintansa arviointiin. Mielestäni opettajien välisen vuorovaikutuksen tutkiminen lisäsi osaltaan ammatillisia valmiuksia tulevaan työhöni.

Koska tämän tutkimuksen tulokset koskevat samanaikaisopetusta toteuttavan luokanopettajan ja lastentarhanopettajan vuorovaikutusta, jatkossa voisi tutkia, onko luokanopettajan ja erityisopettajan vuorovaikutuksessa erilaisia piirteitä kuin tässä tutkimuksessa esiin tulleet. Tämä tutkimus liittyi alakouluun, joten jatkossa myös yläkoulussa tapahtuvaa samanaikaisopettajien vuorovaikutusta voisi selvittää. Yläkoulussa opettajaparin muodostavat todennäköisesti aineenopettaja ja erityisopettaja, jolloin toinen opettajista on mukana vain joillakin oppitunneilla, eikä opettajien yhteistyö ole niin tiivistä kuin tähän tutkimukseen osallistuneiden. Yhteistyön määrä ja kummankin opettajan erilainen asiantuntemus voivat yläkoulun kontekstissa vaikuttaa opettajien vastuunjakoon ja vuorovaikutuksen piirteisiin.

Samanaikaisopettajien vuorovaikutuksessa tuli tässä tutkimuksessa ilmi joitakin piirteitä, joihin liittyvät lausumat yksi opettaja olisi voinut sanoa kokonaisuudessaan. Tällaisia olivat erityisesti opettajien täydentämisessä käyttämät ilmaisut. Täydentävässä opetusmallissa opettajien sanotaan monipuolistavan toistensa opetusta. Siksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi vertailla sitä, ovatko kahden opettajan toisiaan täydentävät ilmaisut monipuolisempia ja tarkempia kuin luokassa yksin toimivan opettajan käyttämät ilmaisut.

7 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 3. uudistettu painos.
- Arminen, I. 2005. Institutional interaction. Studies of talk at work. Aldershot: Ashgate.
- Austin, V.L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. Remedial and Special Education 22 (4), 245–255.
- Cook, L.; Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children 28 (3), 1–16.
- DeVito, J. A. 1976. The interpersonal communication book. New York: Harper & Row.
- DeVito, J. A. 1991. Human communication: The basic course. New York: HarperCollins.
- Creese, Angela. 2006. Supporting talk? Partnership teachers in classroom interaction. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 9 (4), 434–453.
- Erityispedagogiikan opetussuunnitelma 2009–2010. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 3.3.2010
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/ops2009-2010-uusi>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M. & Cook, L. 1992. It's my turn. The ethics of collaboration. Journal of Educational and Psychological Consultation 3 (2), 181–184.
- Friend, M. & Cook, L. 1996. Interactions. Collaboration skills for school professionals. New York: Longman. 2. painos.
- Fullan, M. 1993. Muutosvoimat: Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gerber, P & Popp, P. 1999. Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. Remedial and Special Education 20, 288–297.

- Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino. 2. painos, 32–55.
- Hargie, O. 2006. Skill in practice: An operational model of communicative performance. Teoksessa O. Hargie (toim.). The handbook of communication skills. New York: Routledge. 3. painos, 37–70.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Heritage, J. 1984. Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Housley, W. 1999. Role as an interactional device and resource in multidisciplinary team meetings. Sociological Research Online. 4 (3). Viitattu 13.5.2009. <http://www.socresonline.org.uk/4/3/housley.html>
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa Teoksessa L. Tainio (toim.). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 181–209.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- KELPO-kehittämistoiminta 2010. Samanaikaisopetus. Viitattu 1.3.2010. <http://www.peda.net/veraja/tkk/kelpo/arviointi/kehittamiskohteet/toimijat/samanaikaisopetus>
- Kettula, E. & Repola, T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64–81.

- Little, J. W. 1982. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal* 19, 325–340.
- Luckner, John L 1999. An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf* 144 (1), 24–34.
- Meyers, J., Gelzheiser, L. M. & Yelich, G. 1991. Do pull-In programs foster teacher collaboration? *Remedial and Special Education* 12 (2), 7–15.
- Murawski, W. 2006. Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly* 22, 227–247.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 3.3.2010
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010>
- Opetushallitus. 2010. *KELPO –tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta*. Viitattu 1.3.2010.
<http://www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,24009,24538,84915>
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. *Erityisopetuksen strategia* Viitattu 1.3.2010.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 2. painos, 177–203.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit –esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Roth, W.-M.; Masciotra, D.; Boyd, N.. 1999. *Becoming-in-the-classroom: A case study*

- of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education* 15 (7), 771–784.
- Ruben, B. D. & Stewart, L. P. 2006. *Communication and human behavior*. Boston: Pearson/A&B. 5. painos.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY. 2.painos
- Sahinaho, A. 2007. *Opettajien roolien näkyminen oppilaiden oma-aloitteisuuden kautta: mitä oppilaan oma-aloitteisuus kertoo opettajan roolista?*
Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Seedhouse, P. 2004. *Interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seppänen, E.-L. 1997. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.). *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156–176.
- Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.). *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Stewart, T. & Perry, M. 2005. Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *Teaching english as a second or foreign language* 9 (2).
Viitattu 23.2.2010.
<http://tesl-ej.org/ej34/a7.pdf>
- Tainio, L. 2007. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Tainio, L. 1997. Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.). *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 93–110.
- Trent, S. C.; Driver, B. L.; Wood, M. H.; Parrott, P. S.; Martin, T. F.; Smith, W. G. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education* 19 (2), 203–219.
- Trent, S. C. 1998. False starts and other dilemmas of a secondary general education

- collaborative teacher: A case study. *Journal of Learning Disabilities* 31 (5), 503–513.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto. & P. Tynjälä. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 64–81.
- Venemies, A. 2007. "Mä en oo mikään yksityisyrittäjä." Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. California: Corwin Press.
- Walsh, J. M. ; Snyder, D. 1993. Cooperative teaching: An effective model for all students. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children. 5.–4.1993. San Antonio, TX.
- Walther-Thomas, Christine. 1997. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4), 395–407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & Williams, B. T. 2000. *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wood, Michelle. 1998. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children* 64 (2), 181–195.

8 LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta.

Tutkimus	Tavoitteet	Otanta	Menetelmät	Tulokset
Austin, V.L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. USA.	Tutkia samanaikaisopettajien näkemyksiä samanaikaisopetukseen vaikuttavista tekijöistä	139 samanaikaisopettajaa (yleisopetuksen opettajia ja erityisopettajia)	-Kyselytutkimus -Puolistrukturoitu haastattelu 12 vastaajalle	-Opettajat kokivat samanaikaisopetuksen positiivisesti sekä itsensä että oppilaiden kannalta. -Opettajien käsityksissä yhteisen suunnittelun tärkeydestä oli eroja teoriassa ja käytännössä. -Yleisopetuksen opettajilla koettiin olevan samanaikaisopetuksessa suurempi työmäärä kuin erityisopettajilla.
Creese, Angela. 2006. Supporting talk? Partnership teachers in classroom interaction. Englanti.	Tutkia, miten samanaikaisopettajat rakentavat roolejaan ja miten heidän diskurssinsa eroavat vuorovaikutuksessa kaksikielisten oppilaiden kanssa.	26 opettajaa kolmesta eri yläkoulusta (aineenopettajia ja englanti toisena kielenä – opettajia)	-Etnografinen tutkimusote -Osallistuva ja passiivinen havainnointi, kenttämuistiinpanot -Puolistrukturoitu haastattelu	-Englanti toisena kielenä –opettajan roolissa painottui oppimisen edistäminen, käsitteiden opettaminen ja oppilaiden kielitaidon kehittäminen. -Aineenopettajan roolissa painottui opetussuunnitelman tärkeys ja paineet sen toteuttamisesta.
Gerber, P & Popp, P. 1999. Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. USA.	Tutkia oppimisvaikeuksisten oppilaiden, oppilaiden, joilla ei ole oppimisvaikeuksia sekä oppilaiden vanhempien käsityksiä samanaikaisopetuksesta.	123 oppilasta ja heidän vanhempansa	-Haastattelu (Valmiit kysymykset, erikseen oppilaille ja vanhemmille) -Teemoittelu	-Osallistujat olivat tyytyväisiä samanaikaisopetukseen. -Osallistujat kokivat samanaikaisopetuksen parantavan oppilaiden itsetuntoa ja akateemisia taitoja. -Samanaikaisopetukseen liittyvät vanhempien huolet koskivat tiedotusta koteihin, vaihtoehtoisia malleja samanaikaisopetuksen osoittautuessa toimimattomaksi sekä sitä, että mallin toteutus ei jatku läpi luokkasteiden.

<p>Kettula, E. & Repola, T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Suomi.</p>	<p>Selvittää samanaikaisopetuksen toteutumista suomalaisessa peruskoulussa, opettajien tyytyväisyyttä käytettyyn yhteistyötapaan ja samanaikaisopetuksen rakentumista.</p>	<p>31 opettajaa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Internet-kysely - Aineiston analyysi pienten aineistojen parametrittoimilla testeillä ja aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. 	<ul style="list-style-type: none"> -Opettajien työmäärä oli enimmäkseen jakautunut tasan opettajien kesken. -Yleisopetuksen opettajilla painottui vastuu aiheisällön opettamisesta, oppilaiden arvioinnista ja opetusryhmää koskevien päätösten tekemisestä. -Opettajat olivat melko tyytyväisiä käyttämäänsä menetelmään. -Yhteinen opettajuus rakentuu prosessina, joka etenee yhteisen tavoitteen kautta opettajana ja työparina kehittymiseen ja edelleen yhteisen opettajuuden muotoutumiseen. -Yhteistyön uhkina ovat epätaainen työnjako, käytettävissä oleva suunnittelu-aika, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät ja työparin vaihtuvuus.
<p>Luckner, John L 1999. An examination of two coteaching classrooms. USA.</p>	<p>Tarkastella samanaikaisopetusta ja rakentaa pohjaa muille ammattilaisille tutkia sen toteuttamista kuulovammaisten oppilaiden parissa.</p>	<p>2 samanaikaisopetuksen luokkaa, 2 kuulovammaisten oppilaiden opettajaa, 4 yleisopetuksen opettajaa, 2 rehtoria, 10 kuulovammaista oppilasta, 10 kuulevaa oppilasta, 5 kuulevan oppilaan vanhempaa, 5 kuulovammaisen oppilaan vanhempaa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observointi - Haastattelu - Aineistolähtöinen analyysi 	<p>Samanaikaisopetuksen hyötyjä:</p> <ul style="list-style-type: none"> -oppilaiden tarpeisiin vastaaminen -oppilaat oppivat toisiltaan kommunikointitaitoja -yhteisöllisyyden tunne, erilaiset oppilaat eivät leimaudu <p>Samanaikaisopetuksen haasteita:</p> <ul style="list-style-type: none"> -suunnitteluajan löytyminen ja tehokas käyttäminen -opettajien vuorovaikutustaidot ja sitoutuminen yhteistyöhön

<p>Meyers, J., Gelzheiser, L. M. & Yelich, G. 1991. Do pull-In programs foster teacher collaboration? USA.</p>	<p>-Tutkia luokanopettajien käsityksiä yhteissuunnittelupalaverista, joita heillä on erityisopettajien kanssa. -Selvittää, onko käsityksissä eroja samanaikaisopetuksena ja segregoituna toteutetun erityisopetuksen välillä.</p>	<p>23 luokanopettajaa</p>	<p>34-kohtainen haastattelu</p>	<p>-Samanaikaisopetusta toteutavilla opettajilla oli muita useammin suunnittelupalavereja. -Yleisopetuksen luokassa toteutettu erityisopetus rohkaisi opettajia opetuksen suunnitteluun keskittyyään yhteistyöhön.</p>
<p>Murawski, W. 2006. Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? USA.</p>	<p>-Verrata samanaikaisopetuksen ja perinteisten opetusmenetelmien vaikutuksia oppilaiden akateemisiin taitoihin. -Kuvata samanaikaisopettajien toimintaa.</p>	<p>-72 yleisopetuksen oppilasta ja 38 erityisopilasta yhdeksänluokalta -4 opettajaa (3 yleisopetuksen opettajaa ja 1 erityisopettaja)</p>	<p>-Oppilaat jaettiin satunnaisesti eri opetusryhmiin, joita olivat samanaikaisopetus, pelkkä erityisopetus ja osanaikainen erityisopetus (mainstreaming). -Havainnointi luokissa -Opettajien haastattelut ja muistiinpanot -Oppilaiden kielellisten ja matemaattisten taitojen mittaukset standardoiduilla testeillä tutkimuksen alussa ja lopussa -Oppilaiden haastattelut</p>	<p>-Kymmenen viikon ajan toteutettu samanaikaisopetus ei parantanut oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kognitiivisia taitoja kuin joillakin lukutaidon osa-alueilla. -Joillakin osa-alueilla tulokset testeissä jopa heikkenivät, eikä oppilaiden akateeminen suoriutuminen näyttänyt muutenkaan riippuvan johdonmukaisesti käytetystä opetustavasta.</p>

<p>Roth, W.-M.; Masciotra, D.; Boyd, N.. 1999. Becoming-in-the-classroom: A case study of teacher development through co-teaching. Kanada.</p>	<p>-Tutkia, mitä on hiljainen tieto opettamisessa ja selvittää, miten sitä voitaisiin opettaa tuleville opettajille.</p>	<p>-1 kokenut ja 1 aloitteleva opettaja</p>	<p>- Tapaustutkimus -Oppituntien ja opettajien välisten keskustelujen videointi neljän kuukauden ajalta</p>	<p>-Aloitteleva opettaja koki vaikeaksi teoretiedon siirtämisen käytännön opetustyöhön. -Kokeneempaa opettajaa havainnoimalla ja hänen kanssaan yhdessä opettaessaan aloitteleva opettaja alkoi muuttaa omaa tapansa tehdä kysymyksiä oppilaille suljetuista kysymyksistä avoimiin kysymyksiin.</p>
<p>Stewart, T. & Perry, M. 2005. Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. Japani.</p>	<p>Tutkia opettajan kehittymistä opetustapojensa muokkaamisessa samanaikaisopetuksen myötä.</p>	<p>14 opettajaa; 7 englanti toisena kielenä opettajaa ja 7 aineenopettajaa</p>	<p>-Pari- ja yksilöhaastattelu - Sisällönanalyysi</p>	<p>Malli tehokkaasta kumppanuudesta samanaikaisopetuksessa: 1) yhteistyön aloitus 2) yhteistyön jatkamiseen sitoutuminen 3) yhteistyön toimivaksi tekeminen opetusprosessissa 4) tehokkaan kumppanuuden toteuttaminen</p>
<p>Trent, S. C.; Driver, B. L.; Wood, M. H.; Parrott, P. S.; Martin, T. F.; Smith, W. G. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of change and uncertainty. USA.</p>	<p>Tutkia samanaikaisopetuksen 1) kehittymistä, 2) hyötyjä opettajille ja oppilaille sekä 3) ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat samanaikaisopetuksen toteutukseen.</p>	<p>Luokanopettaja, erityisopettaja, rehtori, kaksi hallinnon työntekijää.</p>	<p>- Tapaustutkimus - Puolistrukturoitu haastattelu, havainnointi, arkistoitu aineisto</p>	<p>1)Opettajat kävivät aluksi läpi orientaatio-, suunnittelu- ja arviointivaiheet, jotka olivat pohjana yhteistyölle. 2)Opettajat kokivat oppineensa toisiltaan erilaisia opetusmenetelmiä ja tullessaan siten paremmiksi opettajiksi. Hyötyjä oppilaiden kannalta olivat mm. taitojen yleistäminen ja oppilasarvioinnin helpottuminen. 3)-Hallinnon taso oli tukena samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. -Suunnittelu-aika ei ollut riittävä. -Aikataulujen yhteensovittaminen oli hankalaa.</p>

<p>Trent, S. C. 1998. False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: A case study. USA.</p>	<p>-Kuvata samanaisopetukseen liittyviä vaikeuksia. -Kuvata opettajien yhteistyön alkua sekä roolien ja vastuunjaon kehitystä. -Kuvata samanaisopetuksen hyödyt opettajille ja oppilaille. -Nimetä ongelmia, jotka heikentävät samanaisopetuksen toteutumista.</p>	<p>Erityisopettaja ja aineenopettaja</p>	<p>-Laadullinen tapaustutkimus -Haastattelu, havainnointi, arkistoitu materiaali</p>	<p>-Molemmat opettajat pitivät erityisopettajan roolina mukauttaa opetusta ja tuoda uusia opetusmenetelmiä yleisopetuksen opettajan käyttöön. -Opettajat oppivat toisiltaan. -Ongelmia olivat suunnitteluajan puute ja se, että erityisopettaja koki roolinsa välillä passiiviseksi.</p>
<p>Venemies, A. 2007. "Mä en oo mikään yksityisyrittäjä." Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Suomi.</p>	<p>-Kuvata erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä erityisopettajan näkökulmasta. -Kuvata yhteistyön suunnittelua, toteutusta, onnistumista ja kehittämismahdollisuuksia.</p>	<p>6 erityisopettajaa</p>	<p>- Teemahaastattelu - Aineistolähtöinen analyysi</p>	<p>-Erityisopettajat kokivat samanaisopetuksen hyödylliseksi. -Toimivan yhteistyön edellytyksinä opettajat pitivät opettajien yhteistä neuvottelua ja suunnittelua. -Yhteistyön onnistumiseen vaikuttivat opettajien asenteet, arvot ja toimintatavat. -Yhteistyön kehittämisen kannalta opettajat kokivat tärkeiksi yhteisen suunnitteluajan ja ammatillisen tietouden lisäämisen luokanopettajille.</p>
<p>Walsh, J. M. ; Snyder, D. 1993. . Co-operative teaching: An effective model for all students. USA.</p>	<p>Verrata opiskelijoiden saavutuksia yleisopetuksen luokissa, joissa käytetään samanaisopetusta ja yleisopetuksen luokissa, joissa ei käytetä samanaisopetusta.</p>	<p>343 opiskelijaa 15 samanaisopetuksen luokasta, 363 opiskelijaa 15 luokasta, jossa ei käytetty samanaisopetusta.</p>	<p>Opiskelijoiden kurssiarvosanoja, testituloksia ja poissaolojen määrää verrattiin varianssianalyysillä ja khin neliöttestillä.</p>	<p>-Kurssiarvosanoissa ja poissaoloissa ei ollut merkitseviä eroja. -Merkitsevästi isompi osa samanaisopetuksen luokkien opiskelijoista läpäisi testin. (state minimum competency test)</p>

<p>Walther-Thomas, Christine. 1997. Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. USA.</p>	<p>Tutkia inklusiivista erityisopetusta (mm. samanaikaisopetus) toteuttavien tiimien havaitsemia hyötyjä ja niiden kohtaamia ongelmia.</p>	<p>23 kouluissa toimivaa tiimiä, joissa oli keskimäärin viisi jäsentä: rehtori tai apulaisrehtori, yksi tai useampi erityisopettaja sekä yksi tai useampi yleisopetuksen opettaja.</p>	<p>-Observointi - Puolistrukturoitu yksilöhaastattelu -Koulujen dokumentit.</p>	<p>Samanaikaisopetuksen hyötyjä : -oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia: parempi itsearvostus, akateeminen suoriutuminen, sosiaaliset taidot ja vahvemmat ikäoverisuhteet -useimmille oppilaille: mm. parempi akateeminen suoriutuminen, enemmän opettajan huomiota ja parantunut luokkahenki -opettajille: ammatillinen kasvu, henkilökohtainen tuki, työtyytyväisyys Samanaikaisopetukseen liittyviä ongelmia: vähäinen suunnittelu-aika, lukujärjestyksien yhteensovittaminen, hallinnon tuen puute</p>
<p>Wood, Michelle. 1998. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. USA.</p>	<p>-Dokumentoida opettajien tunteuksia vastuutaan ja sitoutumistaan vaikeavammaisten oppilaiden kasvatustavoitteisiin. -Kuvata ammattilaisten yhteistyötä estäviä ja edistäviä tekijöitä.</p>	<p>3 työparia, jotka muodostivat yleisopetuksen opettaja ja erityisopettaja</p>	<p>Laadullinen tutkimus, yksilöhaastattelut.</p>	<p>-Opettajat näkivät erityisopettajan roolin asiantuntijana, joka muun muuassa antaa yksilöllistettyä opetusta ja mallittaa tehokkaita opetusmenetelmiä. -Opettajien roolit olivat toisilleen epäselvät.</p>

Liite 2. Esimerkeissä käytetyt litterointimerkit.

(Seppänen 1997, 22)

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
<u>ylös</u>	(alleviivaus) painotus
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(0.5)	tauon pituus sekunneissa
(.)	hyvin lyhyt (alle 0.5s) tauko
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
> <	(sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
< >	(ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
e::i	(kaksoispisteet) äänten venytys
◦ ◦	ympäristöä vaimeampaa puhetta
MÄ	(kapiteelit) äänen voimistaminen
he he	nauria
£ £	hymyillen sanottu sana tai jakso
ka-	(tavuviiva) sana jää kesken
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta