

Mirjami Rossi

ERIYTYNEITÄ TEHTÄVIÄ JA YHTEISTÄ TOIMINTAA

Keskustelunanalyttinen tutkimus opettajan ja

koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta oppitunneilla

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2008

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Eriytyneitä tehtäviä ja yhteistä toimintaa. Keskustelunanalyttinen tutkimus opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta oppitunneilla

Tekijä: Mirjami Rossi

Koulutusohjelma: Aikuiserityiskasvatuksen koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 82

Liitteiden määrä: 2

Vuosi: 2008

TIIVISTELMÄ

Luokahuoneiden vuorovaikutusta on tutkittu lähinnä opettajan ja oppilaiden välillä, mutta luokan opettajien ja koulunkäyntiavustajien välisen vuorovaikutuksen tutkimusta ei ole juurikaan olemassa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutus toimii, millaisia vuorovaikutusaloitteita opettajat ja koulunkäyntiavustajat tekivät toisilleen ja mitä tehtäviä niillä oli.

Tutkimusote oli laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytettiin keskustelunanalyysia. Tutkimusaineisto koostui 25:n oppitunnin autenttisista videonauhoituksista ala- ja yläkoulujen yleis- ja erityisopetuksen ympäristöissä. Tarkastelun tuloksena aineistosta löytyi kolme luokkaa, joiden pohjalta vuorovaikutusta tarkasteltiin. Nämä luokat olivat opettajan tekemät vuorovaikutusaloitteet, koulunkäyntiavustajan tekemät vuorovaikutusaloitteet sekä opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen toiminta. Aloitteiden tehtävänä olivat mm. neuvojen antaminen, ohjeiden ja tietojen kysyminen sekä raportointi.

Tutkimustulosten perusteella opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutus näytti sujuvan suhteellisen hyvin. Vuorovaikutusaloitteiden määrissä ja käytettyjen puheenvuorojen pituudessa oli eroja opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä. Samoin eroja oli esitettyjen kysymysten muodoissa ja määrissä. Tuloksista tuli esiin sekä institutionaaliselle keskustelulle että tiimityölle ominaisia vuorovaikutuksen piirteitä.

Avainsanat: vuorovaikutus, opettaja, koulunkäyntiavustaja, institutionaalinen keskustelu, tiimityö, keskustelunanalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	3
2	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA JA OPETTAJA SAMASSA LUOKASSA	5
2.1	Koulunkäyntiavustajan toiminta opetuksen resurssina	5
2.2	Koulunkäyntiavustajan ja opettajan vuoropuhelu osana institutionaalista vuorovaikutusta	6
2.3	Yhteistyön luonne: tiimityötä vai hierarkiaa?	9
2.4	Koulunkäyntiavustajan ja opettajan välisen yhteistyön karikat.....	13
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
3.1	Tutkimuksen tavoite	17
3.2	Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä	18
3.3	Aineiston keruu ja analyysi	20
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	23
4	TULOKSET	27
4.1	Opettajan tekemät vuorovaikutusaloitteet	28
4.1.1	Tehtävänannot.....	28
4.1.2	Tietojen kysyminen	39
4.2	Koulunkäyntiavustajan tekemät vuorovaikutusaloitteet	44
4.2.1	Ohjeen kysyminen ja varmistus	44
4.2.2	Toiminta-aloite	49
4.2.3	Raportointi	51
4.3	Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen toiminta	54
4.3.1	Koko ryhmän opettaminen työparina	54
4.3.2	Yksittäisen oppilaan ohjaaminen yhdessä.....	61
4.3.3	Neuvottelut ja yhteinen suunnittelu	62
5	POHDINTA.....	67
	LÄHTEET.....	74
	LIITTEET.....	79
	Liite 1: Koulunkäyntiavustajia koskevat tutkimukset.....	79
	Liite 2: Käytetyt litterointimerkit.....	82

1 JOHDANTO

Luokkahuoneet ovat täynnä erilaisia ihmissuhteita, monenlaista vuorovaikutusta ja toimintaa. Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan luokassa toimivien aikuisten välistä vuorovaikutusta koulunkäyntiavustajan ja opettajan välisen yhteistyön näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää ja paljastaa olemassa olevia aikuisten välisiä vuorovaikutuskäytäntöjä yleis- ja erityisopetuksen ympäristöissä.

Aikaisemmin tutkimuksia on tehty opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta sekä opettajien ja koulunkäyntiavustajien rooleista ja työtehtävistä. Liitteeseen 1 olen koonnut kaikki löytämäni koulunkäyntiavustajien työtä ja toimintaa koskevat tutkimukset. Pajunen-Brand (2004, 17, 21) toteaa, että varsinaista aikuisten välistä vuorovaikutusta ja nimenomaan opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistoimintaa tulisi tutkia enemmän laadullisesti ja määrällisesti. Opettajien ja koulunkäyntiavustajien välisen suhteen tutkiminen on yhtä tärkeää kuin opettajien opetustaitojen tutkiminen, sillä koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen suhde on työn toimivuuden kannalta ratkaiseva (Lacey 2001; French 1998).

Koulunkäyntiavustajien määrä on jatkuvasti lisääntynyt Suomessa. Tämä selittyy sillä, että erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on maassamme kasvanut. (Takala 2007; Leikas & Rantio 2003; Happonen, Ihatsu & Ruoho, 2001.) Koulunkäyntiavustajien määrä kasvoi myös Yhdysvalloissa 1990-luvun aikana. Samaan aikaan kun inklusio on lisääntynyt useissa maissa (ks. esim. Leeman & Volman 2001; Palmer, Fuller, Arora & Nelson 2001, Takalan 2007 mukaan), koulunkäyntiavustajia on tarvittu yleisopetuksen luokkiin entistä enemmän (myös Gerschel 2005).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan koulunkäyntiavustajilla henkilöitä, jotka työskentelevät luokissa yhdessä opettajien kanssa ja tukevat oppilaiden oppimista. Heidän tehtävänä on avustaa ja tukea oppilaan koulunkäyntiä ja opetusta. Tutkimuksessa ei tarkastella henkilökohtaisen avustajan tai kouluavustajan toimintaa, koska heidän tehtävänsä ovat usein erilaiset kuin koulunkäyntiavustajan. Kuitenkin nimikkeissä ja tehtäväkuvauksissa on olemassa kirjavuutta, mikä mahdollisesti johtuu siitä, että avustajien tehtäväkuvauksia ei ole tarkoin määritelty.

Opettajien ja koulunkäyntiavustajien välisen vuorovaikutustutkimuksen puuttumisen lisäksi aiheeni valintaan on vaikuttanut oma kiinnostukseni tutkia juuri tätä aluetta, koska työskentelen erityisopetuksessa yhdessä koulunkäyntiavustajien kanssa. Tutkimuksen toivon tuovan myös omaan käytännön opetustyöhöni uusia näkökulmia. Aihe on merkittävä erityisopetuksen toimintaa tarkasteltaessa, sillä opettajan ja koulunkäyntiavustajan tehtävät risteytyvät konkreettisesti oppitunneilla ja vaikuttavat niin luokan ilmapiiriin kuin opetuksen onnistumiseen oppilaan näkökulmasta.

2 KOULUNKÄYNTIIVUSTAJA JA OPETTAJA SAMASSA LUOKASSA

2.1 Koulunkäyntiavustajan toiminta opetuksen resurssina

Koulunkäyntiavustajan tehtävät luokassa ovat moninaiset. Ensisijaisena tehtävänä on oppilaan avustaminen koulunkäyntiin liittyvissä tilanteissa. Toinen tärkeä koulunkäyntiavustajan tehtävä on oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen sekä kasvattajana toimiminen. Muita koulunkäyntiavustajan tehtäviä ovat opetuksen turvallisuudesta huolehtiminen, omatoimisuuden edistäminen sekä vaikeuksien tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Koulutuksen järjestäjä määrää lopullisen toimenkuvan riippuen siitä, minkälaisessa koulussa tai ryhmässä koulunkäyntiavustaja toimii. (Merimaa & Virtanen 2007, 59–66.)

Koulunkäyntiavustajien ammattitutkinnon vaatimuksissa koulunkäyntiavustajalta edellytetään kykyä työskennellä työparina pedagogisessa vastuussa olevan työntekijän kanssa. Lisäksi todetaan, että koulunkäyntiavustajan on toimittava yhteistyössä eri ammattiryhmien kanssa. Päävastuu opetustilanteista on opettajalla ja avustajan roolin tulisi toteutua enemmänkin inhimillisellä puolella oppijan oppimiskyvyn maksimoinnissa ja joissakin tapauksissa luokassa järjestyksen pitämisessä. (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003; Koulunkäyntiavustajan oma opas 2006, 6.)

Koulunkäyntiavustajien merkitystä ja tarvetta oppilaiden oppimisen tukemisessa ovat tutkineet mm. Blatchford, Russell, Bassett, Brown ja Martin (2007) sekä Logan (2006). Monille erityistä tukea tarvitseville oppilaille koulunkäyntiavustaja on välttämätön apu koulutyöstä selviytymisessä. Koulunkäyntiavustajien tehtäviin voi kuulua opetuksessa avustamisen ohella hoidollinen ja kuntoutuksellinen puoli, joka sisältää ohjaamista mm. päivittäisissä toiminnoissa. Koulunkäyntiavustajat huolehtivat

useasti opetuksesta opettajan poissa ollessa, jos sijaista ei ole mahdollista saada ja voivat toimia erityisopetuksen tiimin jäsenenä. Lisäksi koulunkäyntiavustajat huolehtivat usein valmistelutehtävistä, luokan järjestyksestä ja välituntivalvonnasta yhdessä opettajien kanssa. Kaikki nämä koulunkäyntiavustajan tehtävät tukevat sekä oppilaan oppimista sekä auttavat opettajaa toteuttamaan opetusta. (Leikas & Rantio 2003; Logan 2006; Koulunkäyntiavustajan oma opas 2006.)

Blatchfordin ym. (2007) mukaan koulunkäyntiavustajalla on vaikutusta oppilaiden oppimiseen. He toteavat, että koulunkäyntiavustajan ollessa luokassa oppilaat olivat aktiivisemmin mukana tunneilla ja kiinnittivät enemmän huomioita opettajan opetukseen. Koulunkäyntiavustajista on hyötyä oppilaan oppimisessa, koska heidän avullaan voidaan tarjota enemmän oppimiskokemuksia, vuorovaikutusta aikuisten kanssa sekä käytännön harjoituksia (Schlapp, Wilson & Davidson 2001, Blatchfordin ym. 2007 mukaan).

Groom ja Rose (2005) näkevät koulunkäyntiavustajan roolin muuttuneen enemmän ammatillisesti haastavaksi rooliksi, joka tukee opettajan työtä esimerkiksi käytöshäiriöitä omaavien oppilaiden luokissa. Kuitenkin O'Brien (1998) mainitsee, että opettajalla on yleensä enemmän koulutusta ja kokemusta opettamisesta kuin koulunkäyntiavustajilla. Vaikka koulunkäyntiavustajalla on usein läheisempi suhde oppilaaseen kuin opettajalla, O'Brienin mielestä opettajalla tulee kuitenkin olla kokonaisvastuu opettamisesta (O'Brien 1998, Groomin & Rosen 2005 mukaan).

2.2 Koulunkäyntiavustajan ja opettajan vuoropuhelu osana institutionaalista vuorovaikutusta

Avustajan ja opettajan välinen vuorovaikutus voidaan nähdä osana institutionaalista vuorovaikutusta. Ruusuvuoren, Haakanan ja Raevaaran

(2001, 11–12) mukaan arkikielessä instituutiolla viitataan julkisiin toimintoihin ja palveluihin, joilla hoidetaan jotakin yhteiskunnallista tehtävää. Vuorovaikutus on institutionaalista silloin, kun ihmisillä on tietty asema puhua (Thornborrow 2002; Tainio 1998, 203) ja kun osallistujien institutionaaliset tai ammatilliset identiteetit ovat olennaisia tehtävissä, joissa he toimivat (Drew & Heritage 1992, 3–4). Institutionaalisella keskustelulla tarkoitetaan keskustelunanalyysissa sellaista puhetta, jonka avulla puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä. Keskustelulla sekä ylläpidetään että muovataan instituutiota vuorovaikutuksessa. (Peräkylä 1998, 177; ks. myös Ruusuvuori ym. 2001.) Esimerkkejä tällaisista institutionaalisista keskusteluista ovat Peräkylän (1998) mukaan eri instituutioiden asiakkaiden ja ammattilaisten väliset keskustelut sekä ammattilaisten keskinäiset puheet (ks. myös Thornborrow 2002).

Institutionaaliset vuorovaikutustilanteet sisältävät samoja keskustelun ominaisuuksia kuin arkikeskustelu, kuitenkin niitä systemaattisesti muunnellen ja rajoittaen (Vehviläinen 2003, 33–34; Heritage 1996; Drew & Heritage 1992). Sachsin, Schegloffin ja Jeffersonin (1974) mukaan esimerkiksi vuorottelujärjestelmää voidaan institutionaalisissa keskusteluissa pitää arkikeskustelun perusjärjestelmän muunnoksena.

Institutionaalisilla keskusteluilla on todettu olevan ainakin kolme tyypillistä piirrettä. Ensimmäisenä piirteenä on keskustelun tavoitteellisuus, jolloin puhujien tekemät valinnat palvelevat heidän institutionaalisia tehtäviään (Drew & Heritage 1992). Tavoitteellista institutionaalista keskustelua ovat esimerkiksi opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliset neuvottelut, jotka liittyvät koulun tehtävään instituutiona tai oppilaan oppimiseen. Myös silloin kun opettaja ja koulunkäyntiavustaja tai lääkäri ja potilas keskustelevat esimerkiksi yhteisistä harrastuksistaan tai säästä, se voi epäsuorasti palvella institutionaalista tehtävää (Tainio 1998, 202). Tällaiset keskustelut voivat

esimerkiksi luoda luottamuksellista ilmapiiriä, joka taas helpottaa institutionaalisen tehtävän toteuttamista (Drew & Heritage 1992).

Toisena institutionaalisen keskustelun piirteinä ovat erilaiset rajoitteet, jotka säätelevät keskusteluun osallistumista (Drew & Heritage 1992). Rajoittavia tekijöitä voivat olla ammatilliset roolit, kuten esimerkiksi se, että opettajan tehtävänä on opettaa ja koulunkäyntiavustajan tehtävänä on ohjata oppimista. Tämän vuoksi koulunkäyntiavustaja ei esimerkiksi useinkaan esitä omia mielipiteitään opetuksen toteuttamiseen. Myös oppitunnin rakenne voi rajoittaa keskustelua, jos se on suunniteltu opettajajohtoiseksi niin, että opettaja rajaa ja johtaa keskustelua haluamaansa suuntaan. Koulunkäyntiavustajan keskeisenä tehtävänä on oppilaan ohjaaminen oppimistapahtumassa opettajan ohella ja opettajan antamien ohjeiden mukaisesti (Leikas & Rantio 2003; Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003, 21).

Institutionaalisisissa keskusteluissa vuorottelu on epäsymmetristä ja puheenvuorojen kestoissa on eroja riippuen siitä, kuka puhuu. Esimerkiksi koululuokassa opettaja kysyy, käyttää oppilasta pidempiä puheenvuoroja sekä nimittää seuraavan puhujan, kun taas oppilas vastaa opettajan kysymyksiin. Myös ammattilaisten ja asiakkaiden välisissä keskusteluissa keskustelijoilla on erilaiset asemat, jotka vaikuttavat keskustelun kulkuun. (Thornborrow 2002, 4; Tainio 1998, 181–182.)

Kolmantena institutionaalisen keskustelun piirteinä nähdään se, että keskusteluissa käytetään instituutioille tyypillisiä tulkintakehyksiä. Tällöin keskustelua tulkitaan aina tietyssä kontekstissa. (Drew & Heritage 1992; Tainio 1998.) Nämä piirteet tulevat esille Ruusuvuoren ym. (2001) mukaan useissa vuorovaikutuksen yksityiskohdissa, joita voivat olla sanojen ja kuvaustapojen valinnat tai keskustelujaksojen eli sekvenssien rakentamiset. Toiminnan kielellisen muodon valinta taas ilmenee esimerkiksi siinä, millaisia

lauserakenteita käytetään tai miten pyyntö, kysymys tai ilmoitus esitetään (Tainio 1998, 181).

Armisen (2005) mukaan institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus tutkii vuorovaikutuksen malleja näyttääkseen, kuinka ne vaikuttavat kielenkäyttöön. Lisäksi tarkoituksena on analysoida sitä, miten institutionaalinen puhe eroaa arkikielestä ja tunnistaa ne kielelliset keinot, jotka saavat aikaan eroavaisuuksia yleisestä vuorovaikutuksesta. Samoin yritetään löytää niitä piirteitä, jotka ovat institutionaaliselle puheelle ominaisia olemassa olevassa kontekstissa. (Arminen 2005, 17). Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulunkäyntiavustajan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen institutionaalisia ja ei-institutionaalisia tunnuspiirteitä ja niiden ilmenemistä luokkahuoneessa.

2.3 Yhteistyön luonne: tiimityötä vai hierarkiaa?

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä voidaan pohtia myös tiimityön ja hierarkisuuden näkökulmista. Tiimi määritellään useilla eri tavoilla riippuen siitä, mistä lähtökohdasta sitä katsotaan ja kuka on määrittelemässä (Katzenbach & Smith 1998; Malone & McPherson 2004; Silén-Lipponen 2005; Isoherranen 2005, 58). Nikander (2003) toteaa, että tiimityöskentelyn ja moniammatillisen yhteistyön painoarvo on noussut sosiaali- ja terveydenhuollossa. Kuitenkin hän näkee tässä ongelmana sen, että tiimityön toimivuudesta ja tehokkuudesta on olemassa vähän tutkimustietoa, vaikka se työvälineenä onkin käytössä. Tässä tutkimuksessa tiimityötä ja hierarkisuutta tarkastellaan yksilötason näkökulmasta eli keskitytään tiimin jäsenten vuorovaikutukseen ja siihen millaisena se ilmenee kielenkäytössä opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä.

Katzenbach ja Smith (1998, 59) määrittelevät tiimin seuraavalla tavalla: "Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja,

jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan.” Ryhmän koolla ei ole määrittelyssä paljonkaan merkitystä tiimin toiminnalle verrattuna muihin tiimin tehtäviin. Täydentävillä taidoilla tarkoitetaan kaikkien niiden taitojen yhdistelmää, joita tiimin työn toteutuminen vaatii. Täydentäviä taitoja ovat tekninen ja toiminnallinen asiantuntemus, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä vuorovaikutustaidot. (Katzenbach & Smith 1998, 59–63; Silèn–Lipponen 2005, 54.)

Yhteinen päämäärä ja yhteiset tavoitteet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Yhteinen päämäärä antaa toiminnalle suuntaviivat ja edistää sitoutumista toimintaan. Lisäksi tiimi tarvitsee selkeät työtulostaan määrittelevät suoritustavoitteet, jotta tiimin jäsenet voivat suunnata toimintaansa kohti yhteistä päämäärää. Yhteisen toimintamallin kehittäminen on tärkeää, koska näin saadaan luotua yhteiset työskentelytavat, joilla pyritään saavuttamaan asetettu päämäärä. (Katzenbach & Smith 1998, 64–75; Guest 2008; Silèn–Lipponen 2005; Hornby & Atkins 2000, 7; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 164–167; McGoginell, Woodruff & Roszmann–Millican 1994.) Katzenbachin ja Smithin mukaan (1998, 58, 75–77) ryhmästä ei voi tulla tiimiä, ennen kuin se tuntee vastuuta itsestään tiiminä ja vastuu on koko tiimillä (ks. myös Silèn–Lipponen 2005; McGoginell ym.1994). Yhteisen tavoitteen rakentaminen moniammatillisessa tiimikeskustelussa on haastavaa, koska ongelmana voi olla yhteisen kielen ja käsitteiden puuttuminen (Isoherranen 2005, 101; Nikander, 2003).

Katzenbachin ja Smithin (1998) tiimin ja tiimityön määritelmät ovat syntyneet yritysmaailmassa, mutta ne ovat sovellettavissa myös eri instituutioiden tiimityöhön ja toimintaan. Esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhoitoalalla eri ammattiryhmien välinen tiimityö on välttämätöntä

asiakkaan hoidon ja kuntoutuksen onnistumiseksi (Silen–Lipponen 2005; Mäkelä, Leino–Kilpi & Suominen 2000). Kun eri ammattiryhmät pystyvät toimimaan hyvässä yhteistyössä, myös työn tulokset ovat parempia (Hornby & Atkins 2000, 3).

Tiimiä rakennetaan koko ajan myös vuorovaikutuksessa, jolloin tiimi toimii välillä kuten tiimi, mutta välillä taas ei vuorovaikutuksen ollessa puutteellista (Housley 1999, 2003; Mäkelä ym. 2000). Bailey, Housley ja Belcher (2006), Housley (2003) sekä Isoherranen (2005) toteavat, että tiimin tulee toimia eri tilanteissa rutiininomaisesti ja yhteisvastuullisesti selviytyäkseen. Tiimin jäsenten oma asiantuntijuus on keskeistä, koska sen kautta he kykenevät antamaan oman osaamisensa tiimin käyttöön sekä sitoutumaan yhteiseen tavoitteeseen. Puheen muoto ja käytetyn kielen merkitys korostuu päätöksentekotilanteissa, joissa tarvitaan yhteistä kieltä ja käsitteitä. Silloin kun tiimin asiantuntijat tunnistavat oman asiantuntijuutensa ja osaavat tuoda asiansa esille ymmärrettävästi, se luo luottamusta toisten asiantuntijoiden osaamiseen (Isoherranen 2005, 102).

Tiimityön sijaan ammatti-ihmisten, opettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen yhteistyö voi olla voittopuoleisesti hierarkkista ja yhteistyön tekijöiden erilaista asemaa korostavaa toimintaa. Brillhartin ja Galanesin (1995) mukaan jokaisella henkilöllä on olemassa hierarkkinen asema (status) ja sen vaikutukset vuorovaikutukseen ovat suuret. He toteavat, että vahvan statuksen omaavat puhuvat enemmän toisilleen, kun taas heikon statuksen omaavat suuntaavat viestinsä useammin ja myönteisemmin heitä paremman statuksen omaaville kuin toisilleen. Vahvan statuksen omaavat saavat useammin enemmän vastuuta ryhmässä ja heidän oletetaan toimivan ryhmän päämäärien saavuttamiseksi ja vahvistavan ryhmän normeja. Paremman statuksen omaavalla ryhmän jäsenellä on myös enemmän vaikutusvaltaa ja he esiintyvät ryhmässä varmemmin ja puhuvat enemmän.

Tosin he voivat myös menettää statustaan, jos eivät onnistu täyttämään ryhmän odotuksia. (Brilhart & Galanes 1995, 142–143; Isoherranen 2005, 37.)

Esimiehen ja alaisen keskustelusuhteessa voi esiintyä epäsymmetriaa, joka syntyy väärinkäsitysten seurauksena. Esimerkiksi alainen on ymmärtänyt esimiehen ohjeen väärin, koska hänellä ei ole asiasta niin paljon tietoa kuin esimies olettaa ohjeen antaessaan. Tällöin väärinkäsitys sotkee keskustelun tasapainon ja rytmin. Epäsymmetria vuorovaikutuksessa johtuu osittain puhekielen vaikeudesta ja eri käsitteiden käytöstä puheessa, jotka johtavat väärinkäsityksiin. (Gavruseva 1995.) Isoherranen (2005, 102) toteaa, että epävarma asiantuntija voi käyttää ammattiterminologiaa, joka voi olla muille asiantuntijoille vierasta. Hän ei välttämättä osaa itsekään huomioida sitä, kuinka vierasta hänen käyttämänsä kieli on muille keskusteluun osallistujille. Silen–Lipposen (2005) mukaan yhteistyön tarve eri ammattiryhmien kesken on lisääntynyt ja sitä on tarpeen selkiyttää. Tutkimuksen mukaan eri ammattialojen edustajat tarvitsevat tiimityön taitojen opettelemista käytännössä, jotta pystyvät siihen työelämässä. (Ks. myös Mäkelä ym. 2000.)

Onnistuneessa opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisessä työskentelyssä toimivat samat ryhmädynamiikan pelisäännöt kuin muissakin ryhmissä. Työskentelyn lähtökohtana ovat yhteiset normit, yhtäläinen käsitys omasta ja toisen perustehtävästä sekä työskentelyn kannalta tarkoituksenmukaiset asenteet toisia kohtaan. Silloin kun opettaja ja koulunkäyntiavustaja huomioivat toisensa yksilöinä ja aktiivisina osallistujina, he pystyvät toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Myös riittävät resurssit perustehtävän suorittamiseen ja hyvät suhteet muihin kouluyhteisön jäseniin tukevat tätä suorittamista. (Brilhart & Galanes 1995,30–31; Leinonen, Partanen & Palviainen 2002, 74–75.) Virkkunen (1983, 32) on todennut, että sosiaalinen vuorovaikutus johtaa parhaaseen oppimistulokseen kahden eri tieto- ja taitotasolla olevan henkilön yhteistyössä silloin, kun myös heikompi

osapuoli tuntee jonkin verran asiaa, joka molempien tulisi oppia. Koski ja Nyyssönen (1998) mainitsevat, että koulunkäyntiavustajien ja opettajien yhteistyössä tämä voisi tarkoittaa sitä, että heidän molempien on osattava työssä vaadittu tietotaito ja heidän on myös tiedettävä toistensa ammattiin liittyvistä asioista jotain.

Koulunkäyntiavustaja ja opettaja voivat työskennellä kahdella eri tavalla. He voivat näennäisesti työskennellä ryhmässä siten, että vuorovaikutus on satunnaista ja he ovat toisistaan riippumattomia. Heillä ei tarvitse olla yhteisiä toimintaperiaatteita eikä tavoitteita. He voivat myös toimia yhdessä ryhmänä, jolloin suunnittelu ja työskentely tapahtuvat yhdessä. Tällöin he noudattavat tiettyjä normeja ja määräävät ne roolit, joissa työskentelevät. Säännönmukaisella vuorovaikutuksella pyritään edistämään yhteistä työskentelyä. (Koppinen & Pollari 1995, 29; Merimaa & Virtanen 2007, 60–61.)

2.4 Koulunkäyntiavustajan ja opettajan välisen yhteistyön karikot

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä ja rooleja on tutkittu sekä kvalitatiivisesti (Takala 2007, Jerwood 1999, French 1998, Pajunen-Brand 2004, Downing, Ryndak & Clark, 2000) että kvantitatiivisesti (Koski & Nyyssönen 1998). Lisäksi Groom ja Rose (2005) sekä Blatchford ym. (2007) ovat käyttäneet samassa tutkimuksessa sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä.

Tutkimukset osoittavat, että kouluissa on vähän opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä yhteistä suunnittelua. Esimerkiksi Loganin (2006) mukaan koulussa on rajoitettu mahdollisuus sekä viralliseen että epäviralliseen viestintään opettajien ja koulunkäyntiavustajien välillä. Tutkimusten mukaan kouluissa yhteisen ajan puute rajoittaa eniten kommunikointia ja vuorovaikutusta. Toisaalta koulunkäyntiavustajien muut tehtävät kuten välituntivalvonta, oppilaiden ohjaus ja luokan järjestäminen ovat

tekijöitä, jotka rajoittavat opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutusta ja ajankäyttöä (Logan 2006; Takala 2007.) Yhteisen suunnitteluajan puute aiheuttaa sen, että koulunkäyntiavustajat ovat epätietoisia tuntien kulusta ja omasta roolistaan tunneilla. Osittain tästä johtuen yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa ilmenee ongelmia. Ongelmia voivat aiheuttaa opettajan ohjeistuksen riittämättömyys tai ohjeistuksen puuttuminen sekä tavoitteiden epäselvyys koulunkäyntiavustajalle (Jerwood 1999; French 1998; Takala 2007; Gerschel 2005.) Tällöin ei toteudu tavoitteiden mukainen, pedagogisesti suunniteltu opetus. Jos koulunkäyntiavustaja ei ole tietoinen tavoitteista eikä opettajan odotuksista, hän ei pysty ohjaamaan oppilasta niiden mukaisesti.

Ongelmia yhteistyön toimivuuteen aiheuttaa myös palautteen saamisen puute opettajilta (Jerwood 1999; Logan 2006). Leikas ja Rantio (2003, 43) toteavat tutkimuksessaan, että opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyössä on vielä oppimista liittyen rakentavaan viestintään ja vuorovaikutukseen. Koulunkäyntiavustajan tehtäväkuvaan olisi kiinnitettävä enemmän huomiota ja suunniteltava työtehtävät siten, että opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen suunnittelu on mahdollista. Näin voitaisiin myös hyödyntää tehokkaammin koulunkäyntiavustajien tuoma resurssi opetukseen ja toteuttaa opetusta entistä paremmin (Leikas & Rantio 2003).

Frenchin (1998) mukaan koulunkäyntiavustajien ja opettajien välistä vuorovaikutusta hankaloittavia tekijöitä ovat kirjallisten suunnitelmien puuttuminen, yhteisten kokousten vähyyys sekä tehokkaan kommunikoinnin puute. Kuitenkin opettajat kuvaavat ideaaliseksi koulunkäyntiavustajaksi henkilön, joka ei tarvitse kirjallisia ohjeita, ei vaadi paljoa ohjausta, neuvomista tai päivittäistä seurantaa. (French, 1998.) Tutkimuksessa tulee esille koulunkäyntiavustajien ja opettajien erilaiset odotukset ja tarpeet toimivalle yhteistyölle. Grahamin ja Wrightin (1999) tutkimuksessa todetaan, että on

tärkeää kehittää lähityöntekijöiden suhteita sekä korostaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa esimerkiksi psyykkisesti oireilevilla lapsilla.

Koski ja Nyyssönen (1998) korostavat, että yksi edellytys toimivalle opettaja–avustaja suhteelle on se, että kullakin luokalla on vain yksi koulunkäyntiavustaja. Tämän tutkimustuloksen kanssa on ristiriidassa Jerwoodin (1999) malli, missä koulunkäyntiavustajat perehtyivät yhteen opetusalueeseen ja avustivat tällä opetusalueella eri luokissa. Tämä malli paransi heidän tietojaan opetettavasta aineesta ja vahvisti heidän suhteita opettajiin, mutta toisaalta tieto eri tuntien tavoitteista jäi epäselväksi. Tämän lisäksi avustajan rooli oli opettajille epäselvä. (ks. Jerwood 1999.) On kuitenkin huomattu, että jos tunnin tavoite, koulunkäyntiavustajan rooli ja aikuisten keskinäinen työnjako ovat selvillä, yhteistyö koulunkäyntiavustajan ja opettajan välillä toimii parhaiten. (French 1998; Jerwood 1999; Koski & Nyyssönen 1998, 41–43; Gerchel 2005.) Takala (2007) toteaa tutkimuksessaan, että yhteistyö on helpompaa, kun on toimittu useita vuosia yhdessä ja on muodostunut jo tietynlaiset rutiinit. Myös silloin kun opettajalla on selkeä tavoite tunnille, on yhteistyö koulunkäyntiavustajan kanssa tehokasta ja oppilasta hyödyttävää.

Groom (2006) tuo esille, miten koulunkäyntiavustajien taitoja ei hyödynnetä tarpeeksi eikä heitä käytetä koko luokan hyväksi. Siten hänen mukaansa koulunkäyntiavustajan roolin tulisi muuttua enemmän vastuulliseksi opetuksesta ja oppimisesta. Roolien miettiminen uudenaikaisiksi tarjoaa uusia haasteita sekä opettajille että koulunkäyntiavustajille ja johtaa tehokkaampaan työskentelyyn luokassa. (Groom 2006.) Saloviidan (1999, 66, 79) mukaan opettajilla ei ole kokemusta siitä, miten koulunkäyntiavustajan toiminnasta saisi parhaan hyödyn. Tämä johtune siitä, että opettaja on perinteisesti työskennellyt yksin ja yhteistyön tekeminen vaatii uusien työtapojen omaksumista ja asennemuutosta. Usein koulunkäyntiavustajien

työsuhteet ovat yhä edelleen määräaikaista, jolloin opettajalle ja koulunkäyntiavustajalle ei synny kokemusta onnistuneesta yhteistyöstä.

Downingin, Ryndakin ja Clarkin (2000) mielestä koulunkäyntiavustajan rooliin tarvitaan selvennystä inklusiivisessa ympäristössä, koska avustajien määrä on lisääntynyt ja heidän roolinsa on muuttunut (ks. myös Pajunen-Brand 2004; Takala 2007). Takalan (2005, 2007) tutkimuksissa todetaan, että erityisopetuksessa koulunkäyntiavustajat avustavat enemmän opettajaa, kun taas yleisopetuksessa he ovat enemmän oppilaiden kanssa (ks. myös French 1998). On myös havaittu, että koulunkäyntiavustajat, jotka työskentelevät yleisopetuksessa, olivat tyytyväisempiä kuin erityisopetuksessa toimivat koulunkäyntiavustajat (Downing ym. 2000). Tämä vaatii kuitenkin lisätutkimusta, ennen kuin asia on yleistettävissä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus käsittelee koulunkäyntiavustajan ja opettajan välistä luokkahuonevuorovaikutusta erityis- ja yleisopetusympäristöissä. Tutkimus on osa Mikkelin ja Kuopin kaupunkien Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksiköltä tilaamaa, heidän perusopetuksensa toimintaa kartoittavaa tutkimushanketta (Kuorelahti & Vehkakoski 2007–2008). Samalla tutkimus liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan ”Erialaista pedagogiikkaako? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä” - tutkimuskokonaisuuteen, josta vastaa tutkijatohtori Tanja Vehkakoski (2008–2010).

Ennen varsinaisten tulosten esittämistä käyn läpi omaan tutkimukseeni liittyvää metodiikkaa, aineistoa ja sen analyysia. Lisäksi pohdin työhöni liittyviä kysymyksiä tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.

3.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia sitä, mitä tapahtuu opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisessä vuorovaikutuksessa oppituntien aikana.

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

- 1) Millaisia vuorovaikutusaloitteita opettaja ja koulunkäyntiavustaja tekevät toisilleen?
- 2) Millaisia tehtäviä opettajan ja koulunkäyntiavustajan tekemillä vuorovaikutusaloitteilla on?
- 3) Millaiset piirteet ovat ominaisia opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutukselle?

Tutkimustulosten pohjalta tarkastelen lopuksi pohdintaluvussa myös, miten opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisessä vuorovaikutuksessa ilmenee institutionaalisen keskustelun, tiimityön tai hierarkkisuuden piirteitä. Mietin lisäksi, mitkä tekijät edesauttavat opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyön toimivuutta.

3.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmänä käytän tässä tutkimuksessa etnometodologista keskustelunanalyysia. Etnometodologian perustajana pidetään Harold Garfinkeliä. Keskustelunanalyysi perustuu näkemyksiltään Garfinkelin oppilaan Harvey Sacksin luentosarjoihin, jotka hän piti Kaliforniassa vuosina 1964–1972 (Tainio 1998, 13; Hester & Francis 2000, 2). Etnometodologiassa ja siihen pohjautuvassa keskustelunanalyysissa painotetaan yksilöiden omaan päättelyyn ja tulkintaan perustuvaa toimintaa kulloisessakin vuorovaikutustilanteessa. Tarkoituksena on ymmärtää vuorovaikutuksen taustalla olevia olettamuksia, käsityksiä ja sääntöjä vuorovaikutukseen osallistuvien yksilöiden näkökulmasta. (Ojala & Uutela 1993, 17.) Sacks ja Schegloff tekivät keskustelunanalyysia aluksi ei-institutionaaliselta näkökannalta, mutta vuoden 1970 jälkeen keskustelunanalyttikot alkoivat kiinnittää huomiota myös institutionaaliseen materiaaliin, kuten kokousten, erilaisten haastatteluiden ja oikeussalien tapahtumiin (ten Have 1999, 8).

Keskustelunanalyysista on tullut yhä suosituampi menetelmä vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Näin on tapahtunut myös Suomessa. (Heritage 1996, 9–10; Tainio 2007, 7.) Keskustelunanalyysi on yksityiskohtainen ja tarkka menetelmä, joka sopii hyvin vuorovaikutustilanteiden hienovaraiseen erittelyyn (Tainio & Harjunen 2005; Bailey, Housley & Belcher 2006).

Keskustelunanalyysin lähtökohtana on se, että ihmiset pyrkivät ylläpitämään sosiaalista järjestystä ja jaettua ymmärrystä todellisuudesta. Tätä jaettua ymmärrystä jostakin ilmiöstä tutkitaan paikallisesti ihmisten välisessä toiminnassa ja puheessa tuotettuna. Tutkimus kohdentuu autenttisiin, ilman tutkijan vaikutusta syntyneisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Sacks, Schegloff ja Jefferson 1974, 696–735; ks. myös Tainio, 1998, 13.) Keskustelunanalyysi on aineistolähtöistä tutkimusta, jossa kaikki vuorovaikutuksessa tapahtuva on mahdollinen tulkinnan lähde ja kaikkien keskustelijoiden oletetaan vaikuttavan keskustelun kulkuun. Esimerkiksi edellisen vuoron merkitys avautuu tutkijalle siinä, miten seuraavan puheenvuoron käyttäjä sen omassa vuorossaan tulkitsee. (Seedhouse 2004, 13–15; Ruusuvuori ym. 2001, 24; ks. myös Tainio 2007, 29.) Vuorovaikutuksesta tutkitaan kielen keinoja ja sääntöjä, joiden avulla osallistujat selventävät intenttioitaan ja onnistuvat ymmärtämään toisiaan (Alasuutari 2001, 165, 167–169; Tainio 2007, 310). Tainion ja Harjusen (2005) mukaan keskustelunanalyysi metodina nostaa esiin vuorovaikutustilanteista sellaisia merkityksellisiä hetkiä, jotka muuten saattavat jäädä huomiotta. Tällöin voi paljastua koko luokkahuoneen kielenkäytön ja koulujärjestyksen käytäntöjä. (Tainio & Harjunen, 2005.)

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkiminen asettaa haasteita keskustelunanalyttiselle tutkimukselle, koska se eroaa vuorovaikutuksen analysoinnista sellaisenaan. Arminen (2005) mukaan analyysissa on huomioitava instituution tehtävä sekä tutkittava institutionaalisen keskustelun kontekstin merkitystä vuorovaikutuksessa. Yksi tällainen konteksti koulussa on esimerkiksi opetussuunnitelman asettamat puitteet vuorovaikutukselle. (Arminen 2005, 31.)

Suomessa luokkahuonevuorovaikutusta keskustelunanalyttistä menetelmää käyttäen on tutkittu mm. seuraavista näkökulmista: opettajan pedagoginen auktoriteetti (Tainio & Harjunen, 2005), oppilaan aloitteet

(Karvonen, Lehtimaja, Vepsäläinen 2007), luokkahuoneen järjestys (Ristevirta, Saharinen 2007), tehtävien teko (Joutseno, Turkia 2007) sekä kysymys, vastaus ja arviointi- opetusyksi (Kleemola, Ruuskanen 2007). Sen sijaan luokassa toimivien aikuisten välistä vuorovaikutusta ei ole tutkittu.

3.3 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimusaineistona käytin autenttisia videonauhoitteita yleis- ja erityisopetuksen oppitunneilta. Videonauhoitteet kuvattiin keväällä 2008 ja kerätty aineisto on useampien tutkimusten tekijöiden käytössä liittyen aiemmin mainittuihin projekteihin. Aineistoa oli yhteensä 78 tuntia seitsemältä eri luokalta ala- ja yläkouluilta. Tästä koko aineistosta valitsin omaksi tutkimusaineistokseni ne luokat ja oppitunnit, joissa oli mukana sekä opettaja että koulunkäyntiavustaja. Rajasin siis pois tunnit, joissa tunteja piti yksistään opettaja tai koulunkäyntiavustaja. Omaan aineistooni tuli näin ollen mukaan 25 oppituntia viidestä eri koulusta. Aineistossa on mukana määrällisesti paljon tunteja ja niistä on poimittu kohdat, joissa on aikuisten välistä vuorovaikutusta. Aineiston määrän vaatimus on yhteydessä siihen, millainen on ongelma tai ilmiö, jota tutkitaan. Joskus riittää muutama oppitunti, joskus tarvitaan useita kymmeniä tunteja. (Tainio 2007, 300.)

Erittelen aineiston tarkemmin koulujen ja oppituntien mukaan taulukossa 1. Taulukosta näkyy, että suuri osa aineistosta on erityis- ja yleisopetuksen luokkien äidinkielen ja matematiikan tunneilta. Erityisopetuksen tunteja aineistossa on 16 ja yleisopetuksen tunteja 9.

TAULUKKO 1. Aineiston jakautuminen koulujen ja oppituntien mukaan

Koulu	Luok- ka- aste	Luokkatyyppi	Henkilö- kunta ¹	Oppiaineet ² /tuntimäärä					
				AI	MA	RU	EN	FY	TS
Hiekka- kumpu (K 1)	1.	yleisopetuksen luokka	LO, LTO, KKA	5	1	-	-	-	1
Metsä- pelto (K 2)	1. ja 2.	pienryhmä- opetus (jousto)	EO, LTO, KKA	2	2	-	-	-	-
Kielo (K 3)	2.	yleisopetuksen luokka	LO, EO, KKA	-	2	-	-	-	-
Pakari- nen (K 4)	5. ja 6.	erityisluokka yleisopetuksen koulussa	EO, KKA	4	3	-	1	-	-
Lumi- koski (K 5)	8.	erityisluokka yleisopetuksen koulussa	EO, KKA	1	1	1	-	1	-
yhteensä				12	9	1	1	1	1

Videonauhoitteita kuvattiin kaikissa luokkahuoneissa kahdella tai kolmella kameralla. Näin pyrittiin saamaan nauhoitettua kaikki luokkahuoneen tapahtumat tarkasti ja varmistamaan se, että luokkahuoneen keskustelut saadaan kuulumaan. Tainion (2007, 298) mukaan useamman kameran käyttö kuvauksessa auttaa tallentamaan myös niitä tapahtumia, jotka eivät yhden kameran kuvakulmasta tule esiin.

¹ Henkilökunta: LO = luokanopettaja, EO = erityisopettaja, LTO = lastentarhanopettaja, KKA = koulunkäyntiavustaja

² Oppiaine: AI = äidinkieli, MA = matematiikka, RU = ruotsi, EN = englanti, FY = fysiikka, TS = tekstiilityö

Videonauhoitteet litteroitiin teksteiksi keväällä ja kesällä 2008. Paperiversioiden lisäksi litteraatit olivat käytössä myös sähköisessä muodossa, mikä helpotti niiden työstämistä.

Kun olin saanut kaikki litteraatit luettavaksi, aloin etsiä niistä laajasti kohtia, joissa esiintyi opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä vuorovaikutusta. Sen jälkeen luokittelin niitä aluksi useaan luokkaan¹. Näissä luokissa ilmeni paljon päällekkäisyyksiä ja tarkemmin aineistoa tutkittuani ja graduryhmässä sitä pohtiessamme ryhmittelyni tiivistyi kolmeen pääluokkaan. Luokiksi muodostuivat seuraavat: 1) opettajan tekemät vuorovaikutusaloitteet, 2) koulunkäyntiavustajan tekemät vuorovaikutusaloitteet ja 3) opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen toiminta. Nämä jakoutuivat vielä alaluokkiin, joita analysoin tarkemmin.

Luokiteltuani aineiston katsoin vielä valitsemani videonauhoitteet läpi. Tällä halusin varmistaa sen, että aineistossani on oikeasti kyse opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisistä keskusteluista. Katsoessani videotunteja löysin sieltä vielä kolme kohtaa lisää omaan aineistooni, joita en paperiversioita lukiessani ollut löytänyt. Jouduin myös poistamaan viisi katkelmaa, joissa ei esiintynyt opettajan ja koulunkäyntiavustajan välistä vuorovaikutusta vaan kyse oli samassa tilassa tapahtuvasta, eri oppilaiden opetuksesta.

Pyrin tulokset luvussa tuomaan aineistoesimerkkien kautta esille opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorojen vaikutusta seuraaviin puheenvuoroihin ja siihen, miten keskustelu jatkuu. Joistakin otteista ja kaikista niistä otteista, joita olen käyttänyt aineistoesimerkkeinä, tein tarkemman

¹ Ensimmäiset luokat olivat: 1) opettajan kysymykset koulunkäyntiavustajalle tai koulunkäyntiavustajan kysymykset opettajalle, 2) opettajan ohjeistus tai neuvominen koulunkäyntiavustajalle, 3) opettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen neuvottelu/keskustelu tai yhtä aikaa neuvominen, 4) koulunkäyntiavustajan vihje, toteamus tai mielipide opettajalle, 5) palaute, 6) vahvistus ja 7) muut kohdat (eivät sopineet edellisiin luokkiin)

litteroinnin, jotta sain selville, mitä tilanteissa tapahtui. Tarkka litterointikaan ei ole täydellistä, mutta aineistosta saattaa löytyä pieniä yksityiskohtia, joiden vuorovaikutuksellinen merkitys avautuu vasta tarkan litteroinnin aikana (Tainio 2007, 304).

Litterointi ja aineiston luokittelu olivat haastavaa ja aikaa vievää työtä, koska luokkahuoneissa tapahtuu samanaikaisesti useita asioita, jotka on kirjattava litteraattiin. Mielestäni ilman litteraattien tarkkaa tekemistä aineistoon olisi ollut vaikea päästä sisälle. Tarkka ja huolellinen litterointi ja aineiston luokittelu helpottivat tulosten analysointia ja auki kirjoittamista. Aineistoesimerkkien analysoiminen on aina valintojen tekemistä ja analyysin perustelujen auki kirjoittamista lukijalle (Tainio 2007, 305).

3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa olen rajannut aineiston määrän pieneksi, koska keskusteluanalyytisissä tutkimuksissa ei pyritä tilastollisesti yleistämään asioita. Yleistämisen sijaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 87; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177.)

Tässä tutkimuksessa kaikilta oppilaiden huoltajilta sekä oppilailta itseltään pyydettiin kirjallinen lupa videokuvaukseen oppitunneilla. Heille myös tiedotettiin kirjallisesti tutkimuksesta ja tutkimusaiheesta. Ennen tätä lupa oli kysytty rehtorilta, opettajilta ja opettajan kautta koulunkäyntiavustajilta. Yhdessä luokassa (1.lk) opettaja pohti, kysyykö luvan oppilaita, koska he olivat niin pieniä. Asia jäi kyseisen luokan opettajan ratkaistavaksi, eikä näin ollen ole tiedossa, miten hän asian ratkaisi.

Tutkimusta varten kuvatut videonauhoitteet tullaan hävittämään projektin päätyttyä. Tekstilitteroinnit säilytetään arkistossa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä. Kenenkään tutkimukseen osallistuvan nimeä tai muita tietoja ei tule julkisuuteen, vaan ne on muutettu litterointivaiheessa. Myöskään koulujen nimet eivät tule esille, sillä niille on annettu litteroitaessa uudet nimet. Tutkimustulosten raportoinnissa kenenkään henkilöllisyys ei näin ollen paljastu. Näillä keinoilla taataan tutkimuksessa mukana oleville anonymiteetti ja se, että he itse ovat ymmärtäneet tutkimuksen luonteen. Tämä on tärkeää, sillä esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1999, 59) mukaan laadullisen tutkimuksen tekijän on tiedettävä, mitä hän tekee luottamuksellisuuden ja anonymiteetin säilyttämiseksi, koska esimerkiksi tutkittavien puhe ei huku tilastoihin kuten määrällisessä tutkimuksessa. Tutkimustuloksista raportoidaan mukana oleville kouluille tutkimuksen lopussa.

Teoriaosuuden lähteinä olen käyttänyt kotimaisia ja kansainvälisiä artikkeleita sekä alan kirjallisuutta. Olen valinnut lähteiksi mahdollisimman uusia artikkeleita, joilla voidaan osaltaan lisätä tulosten vertailtavuutta ja katsoa, tukevatko tulokset toisiaan vai ovatko ne ristiriitaisia. Olen perehtynyt tarkasti alan kirjallisuuteen sekä omaan tutkimusaineistooni, joka lisää myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 124) pitävät hyvän tutkimuksen kriteereinä tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. Tällä he tarkoittavat lähteiden luotettavuutta ja tutkijan omaa tietoisuutta siitä, mitä tekee. Toinen vaatimus hyvälle tutkimukselle Tuomen ja Sarajärven mukaan on tutkimuksen eettinen kestävyys. Tutkimuksessa on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta eli on toimittava siten, että kenellekään ei aiheuteta vahinkoa ja ketään ei loukata. Tärkeää on se, mitä hyötyä tai haittaa tutkittavalle tutkimuksesta on ja miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan. (Eskola & Suoranta 1999, 56.)

Oman tutkimuksen aineistoni keruutapa oli videonauhoitteiden kuvaaminen. Luotettavuuden kannalta voi pohtia sitä, mikä on kuvauksen vaikutus henkilökunnan ja oppilaiden toimintaan luokkahuoneissa. Kameroiden ja kuvaajan oleminen luokkahuoneessa voi joissain tilanteissa vaikuttaa käyttäytymiseen. Tällöin voidaan puhua tutkijan vaikutuksesta tutkittaviin, jolloin hänen läsnäolonsa voi luoda tilanteeseen jännitettä ja käyttäytyminen on erilaista kuin muulloin (Patton 1990, 473). Kuitenkin usein luokkahuoneissa on niin paljon vuorovaikutusta ja vuorovaikutusverkostot niin tiheitä, että kamera ja kuvaaja unohtuvat nopeasti. (Tainio 2007, 299.)

Yhtenä tutkimusaineistoa muokkaavana rajoittavana tekijänä on se, että opettajien ja koulunkäyntiavustajien yksilölliset tyyliä vaikuttavat heidän kielenkäyttöön oppitunneilla. Tulosten kannalta tällä ei ole kuitenkaan merkitystä, koska tutkimuksessa käytetään autenttista tilanteista kuvattua materiaalia ja johtopäätökset tehdään vain niiden pohjalta. Tällöin ulkopuolisten asioiden ei anneta vaikuttaa tulkintoihin, vaan ne tehdään olemassa olevan aineiston pohjalta. Aineistoon keskitytään vain sellaisenaan ja tulkinnat tehdään aineistoon tukeutuen eikä omiin mielipiteisiin tai intuitioihin nojautuen. (Hirsjärvi ym. 2007, 222).

Keskusteluanalyysissa kuvanauhojen litterointi on oleellinen osa tutkimusta, ja siinä vaiheessa tehdyt ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Litteroidessa jää pois osa aineistosta, eikä täydellisen tarkkaa litterointia ole mahdollista tehdä. (Tainio 1998, 18–19.) Oman analyysin luotettavuuden kannalta tällä voi olla merkitystä, koska litteraatit olivat hyvin eritasoisia tarkkuudeltaan ja voi olla, että oman tutkimuksen kannalta käyttökelpoista aineistoa rajautui tässä vaiheessa pois. Kuitenkin oman analyysini luotettavuutta pyrin varmistamaan sillä, että vertasin litteraatioita videonauhoituksiin ja litteroin käyttämäni otteet tarkasti ja huolellisesti.

Tutkimuksen tekijän omilla asenteilla ja odotuksilla voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin, jos tutkija ei sitä etukäteen tiedosta ja ota tulkinnoissaan huomioon (Patton 1990, 473). Omassa tutkimuksessa käyttämäni menetelmä jo osittain poistaa tutkijan vaikutusta tuloksiin, koska tulkinnat tehdään systemaattisesti aineistoon tiukasti tukeutuen ja yksityiskohtaisten tilannekontekstien pohjalta. Itse olen pyrkinyt tekemään tulkintoja ilman ennakko-oletuksia ja pitänyt mielessäni sen, että omat mielipiteet ja asenteet eivät tule osaksi tulkintaa. Lisäksi olen omassa analyysissäni tavoitellut luokkahuoneissa ilmeneviä yleispäteviä havaintoja ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia, jotka pohjaavat keskustelunanalyysin metodisiin ratkaisuihin.

4 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimusaineistosta löytyneitä, opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisiä vuorovaikutustilanteita oppitunneilla sekä tulkitsen opettajan ja koulunkäyntiavustajan keskinäisissä keskusteluissa ilmeneviä piirteitä. Vuorovaikutusjaksojen tarkemman jakautumisen olen koonnut taulukkoon 2, josta näkyy vuorovaikutusjaksojen määrä niiden tehtävien mukaan eriteltyinä.

TAULUKKO 2. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisten vuorovaikutusjaksojen määrä ja jakautuminen eri sisällöllisiin luokkiin

Opettajan tekemät vuorovaikutusaloitteet		Koulunkäyntiavustajan tekemät vuorovaikutusaloitteet		Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen toiminta		
Tehtävänannot	45 (69%)	Ohjeen kysyminen tai varmistus	13 (41%)	Koko ryhmän opettaminen työparina	24 (62%)	
Tietojen kysyminen	20 (31%)	Toimintaaloite	12 (37%)	Yksittäisen oppilaan ohjaaminen yhdessä	8 (20%)	
		Raportointi	7 (22%)	Neuvottelut ja yhteinen suunnittelu	7 (18%)	
Aloitteet yhteensä koko aineistossa	65 (48%)		32 (24%)		39 (28%)	136 (100%)

Tulokset jakautuivat kolmeen pääluokkaan: opettajan tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin, koulunkäyntiavustajan tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin ja opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteiseen toimintaan. Olen ottanut analyysiin mukaan aineistoesimerkkejä jokaisesta alaluokasta. Aineistoesimerkkien avulla myös lukija voi tehdä omia tulkintojaan ja päätelmiään opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaikutuksesta. Esimerkkien alussa näkyy aina kunkin koulun koodi, josta lukija voi päätellä, mistä opettamisen järjestämisestä on kyse (ks. taulukko 1). Aineistoesimerkeissä käytetyt litterointimerkit löytyvät liitteestä 2.

4.1 Opettajan tekemät vuorovaikutusaloitteet

4.1.1 Tehtävänannot

Yleisin opettajan tekemien vuorovaikutusaloitteiden muoto on erilaiset tehtävänannot, jotka voivat ilmetä niin kehotuksina kuin neuvojen ja ohjeiden antamisenakin. Opettaja voi ohjata tehtävänannossa usealla eri tavalla, kuten epäsuorasti, imperatiivimuodossa, passiivimuodossa, kohteliaalla kysymyksellä, anteeksipyytävällä sävyllä, suostuttelemalla tai koulunkäyntiavustajan tarkennuksen pohjalta. Vallitsevimmat tavat ovat epäsuorasti tai passiivimuodossa esitetyt ohjeet ja kehotukset. Harvinaisemmiksi jäävät anteeksipyytävästi tai suostuttelemalla esitetyt pyynnöt. Myös koulunkäyntiavustaja reagoi erilaisiin toimeksiantoihin usealla eri tavalla. Seuraavaksi esittelen jokaisen erilaisen tehtävänannon tavan aineistoesimerkkien avulla.

Esimerkki 1 kertoo opettajan epäsuorasta ohjeen annosta koulunkäyntiavustajalle. Ote on erityisluokan matematiikan tunnilta, jossa osalla oppilaista on koe meneillään ja oppilaat ovat menossa tämän jälkeen konserttiin.

Esimerkki 1

K4/8 577

01 Opettaja: (--) yhdeksästä kymppiin on
02 konsertti tuolla salissa
03 ja tehään niin et Elina
04 lähtee ((opettaja katsoo
05 avustajaa luokan perällä))
06 teijän kanssa [sinne]
07 Avustaja: [joo]
08 Opettaja: ((avustajalle)) *mä jään
09 oottaa kato Mikon taksi
10 saattaa olla myöhässä että
11 nyt ei Mikkoa vielä näkyny
12 mut >muistaakseni viime
13 viikollaki tais olla oli
14 vähä myöhässä<*

15 Avustaja: *joo*

16 Opettaja: niin tota mä jään oottaan
17 ja Tomppa Ali ja Matti te
18 saatte jäähän tekemään
19 koetta ((puhuu oppilaille))
20 ja sitte voitaa >sopia taas
21 sinne samoille paikoille
22 ((katsoo avustajaan tämän
23 sanoessaan))
24 jos te meette< sinne salin
25 takaosaan istumaan ni
26 sitten yksitellen täältä
27 kokeen tekijät ja ku Jani
28 tulee taksi tuo Janin niin
29 sitte pääsette tu meette
30 sinne sitte perälle. nyt
31 ennen ku vitoset lähette ni
32 mä toivosin teijän
33 reissuvihkoja annatteko ne
34 reissuvihot mulle ja sitte
35 jonoon ja Elina vie
36 ((avustaja lähtee luokan
37 takaosasta kohti etuovea))
38 ja Tero kans ku oot saanu
39 valmiiks [reissuvihko]
40 (oppilas):[unohin repun] käytävälle
41 Opettaja: oho no käyppä hakemassa ja
42 sitten (0.1) tosiaanki sitä
43 mukaa Elinan kans tuonne
44 tonne jonoon

Opettaja antaa konserttiin menemisestä koulunkäyntiavustajalle epäsuoran ohjeen riveillä 3 ja 4. Ilmaisusta *tehään niin että Elina lähtee* kertoo koulunkäyntiavustajalle sen, että hänen tehtävänä on lähteä viemään oppilaita saliin. Opettaja puhuu varsinaisesti oppilaille, mutta sanoessaan *Elina* hän kohdistaa katseensa luokan takaosassa olevaan koulunkäyntiavustajaan. Tällä hän vahvistaa antamaansa epäsuoraa ohjeistusta avustajalle. Koulunkäyntiavustaja kertoo ymmärtäneensä ohjeen vastaamalla *joo* (rivi 7). Tämän jälkeen opettaja jatkaa vuorossaan selitystä siitä, miksi toimitaan kyseisellä tavalla eli tiedottaa ohjeistuksen perusteluista koulunkäyntiavustajalle. Hän käyttää hiljaista ääntä, jolloin tässä vuorossa hänen voi tulkita kohdistavansa selityksensä vain koulunkäyntiavustajalle. Koulunkäyntiavustaja kommentoi ymmärtäneensä selityksen ja vastaa *joo* hiljaisella äänellä, mikä on kohdistettu opettajalle (rivi 15).

Opettajan vuoro rivillä 16 alkaa puheella tietyille nimeltä mainituille oppilaille, mutta riviltä 20 alkava jakso on tarkoitettu samalla myös koulunkäyntiavustajalle. Tämän voi päätellä siitä, että opettaja katsoo koulunkäyntiavustajaa puhuessaan. Nopeutettu jakso kertoo mahdollisesti siitä, että opettaja haluaa sanoa asian nopeasti erityisesti avustajalle. Hän palaa taas normaaliin puherytmiin rivillä 24 tarkentaessaan ohjeita. Rivillä 30 opettajan reissuvihkoja käsittelevän puheen kohde vaihtuu koskemaan pelkästään oppilaita riville 34 asti.

Rivillä 34 opettaja antaa jälleen epäsuoran ohjeen koulunkäyntiavustajalle *Elina vie*, jolloin koulunkäyntiavustaja siirtyy luokan ovelle (rivi 36 ja 37). Koulunkäyntiavustaja viestittää tällä siirtymisellään opettajalle, että ohje on ymmärretty, vaikka ei sanokaan mitään suullisesti. Opettaja ohjeistaa yksittäistä oppilasta, Teroa, riveillä 38–41 ja lopuksi rivillä 43 vahvistaa vielä sen, että oppilaat tietävät, että menevät konserttiin

koulunkäyntiavustajan kanssa. Samalla tämä viimeinen lause on epäsuoraa puhetta myös koulunkäyntiavustajalle.

Seuraavassa esimerkissä 2 esiintyy opettajan epäsuoran ohjeidenantotavan vastakohta eli kehotuksen antaminen suoraan imperatiivimuodossa. Ote on äidinkielen tunnilta, jossa osa oppilaista on ollut koulunkäyntiavustajan kanssa suunnittelemassa askartelutyötä luokkatilan ulkopuolella, ja he palaavat luokkaan.

Esimerkki 2

K4/3 1431

01 Ope: hyvä, hei jättäkää sinne
 02 <sivupöydälle> koska me jatketaan
 03 tätä tarinaa ja tätä hommaa↑ ni
 04 kattokaas minne saat <nyt on vähä>
 05 [nyt on vähä tota]
 06 Elina: [nyt on vähän suunniteltu]
 07 Ope: joo nonni laitetaas vähä tännepäin
 08 näitä vielä
 09 ((päällekkäistä puhetta))

Rivillä 1 opettaja antaa ohjeen käskymuodossa *jättäkää*. Käskyn edellä oleva painotus sanalla *hei* kiinnittää kuulijoiden tähän ohjeeseen. Hitaasti sanottu tarkennus *sivupöydälle* osoittaa paikan, jonne opettaja pyytää tavarat jättämään. Riveillä 3 ja 4 opettaja jatkaa ohjeistusta ja selitystä sille, miksi tavarat on hyvä laittaa sivupöydälle. Rivillä 4 oleva käskymuoto *kattokaas* on tavallista imperatiivia lievempi sanamuoto, jossa sanan lopussa oleva s-kirjain pehmittää ohjetta. Monikkomuotoinen pyyntö on tarkoitettu sekä oppilaille että koulunkäyntiavustajalle. Sen sijaan tämän jälkeen tuleva yksikön toisen persoonan muoto *minne saat* viittaa puheeseen koulunkäyntiavustajalle, jolla oli askartelumateriaalit kädessään.

Päällekkäispuheessa riveillä 5–6 opettaja ja koulunkäyntiavustaja puhuvat eri asiasta: opettaja puhuu siitä, että tilaa tavaroille on vähän ja

koulunkäyntiavustaja raportoi opettajalle siitä, että hän sai vähän suunniteltua askartelutyötä oppilaiden kanssa. Opettaja jatkaa vuorossaan rivillä 7 tilaongelmasta keskustelua eikä vastaa koulunkäyntiavustajan kommenttiin suunnittelutyöstä.

Opettaja antaa ohjeita ja kehotuksia myös käyttämällä passiivimuotoa, josta seuraava esimerkki. Ote on matematiikan tunnilta, jossa opettaja ja koulunkäyntiavustaja aloittavat keskustelun oppilaiden tehtävien tarkastamisesta opettajan opetuksen lomassa.

Esimerkki 3

K4/1 348

01 Opettaja: neljäsosaa elikkä se ois sitten se
 02 lopullinen vastaus yks kokonainen
 03 ja <yks neljäsosa> elikkä
 04 tosiaankin toi >plus ja miinus<
 05 nimenomaan sillon kun on tuo sama
 06 nimittäjä siitä si::itä pitää
 07 olla vaan tarkka *että kattoo*
 08 semmonen juttu kanssa ja katotaan
 09 tässä että nyt tänään me voidaan
 10 kattoo sitte Elina ((opettaja
 11 katsoo avustajaan)) otetaan tässä
 12 jossain vaiheessa vaikka (-) edessä
 13 niin tsekataan tähän mennessä se
 14 että jos on jotain vielä
 15 tarkistettavaa ja korjattavaa niin
 16 otetaan vaikka yks kerrassaan[että
 17 Elina: joo]
 18 Opettaja: tai ryhmässä tuolla pikkutilassa
 19 tai siun pöydän luona niin katotaan

Riveillä 1–7 opettaja opettaa luokan edessä murtoluvuilla laskemista, mutta kesken opetuksen aloittaa yllättäen puheen luokan takana istuvalle koulunkäyntiavustajalle (rivi 8). Puhe käsittelee tulevaa oppikirjan tehtävien tarkastamista ja tarkastamisessa huomioitavia asioita. Opettaja käyttää passiivimuotoa *katotaan*, jolloin tehtävä koskee myös häntä itseään. Samaa kertoo rivillä 9 ja 10 oleva passiivimuoto *me voidaan kattoo*. Opettaja kohdistaa

puheensa koulunkäyntiavustajalle kutsumalla häntä etunimellä ja katsomalla häneen ja jatkaa selitystä siitä, miten tehtävien tarkastaminen hoidetaan (rivit 10–16). Näissä ohjeissa opettaja käyttää myös passiivimuotoa *otetaan* ja *tsekataan* ja *otetaan vaikka yks kerrassaan*, joilla hän kertoo sen, että työ tehdään yhdessä.

Koulunkäyntiavustaja vahvistaa opettajan puheen lomassa minimipalautteella *joo* ymmärtäneensä opettajan monipolvisen selityksen (rivi 17). Avustajan kommentin jälkeen opettaja jatkaa ehdottamalla, missä tehtävät tarkastetaan (rivit 18 ja 19). Vaihtoehtoina on tehtävien tarkastaminen yksi oppilas kerrallaan tai ryhmässä joko luokasta erillisessä tilassa tai koulunkäyntiavustajan pöydän luona luokan takaosassa. Rivillä 19 opettaja jättää asian kuitenkin vielä avonaiseksi sanomalla *katotaan*, mihin viittaa myös opettajan aikaisempi toteamus *tässä jossain vaiheessa* (rivi 11 ja 12). Lopullisen toimintatavan päättäminen jää siis vielä sekä opettajan että koulunkäyntiavustajan ratkaistavaksi.

Seuraava ote on fysiikan tunnin alusta, jossa tilanne liittyy edellisellä tunnilla käytettyjen karttojen poisvientiin. Opettaja käyttää tässä esimerkissä kysymystä pyynnön esittämiseen koulunkäyntiavustajalle.

Esimerkki 4

K5/9 34

```
01 Elias:   mä voin viiä
02 Ope:     joo käy viemässä sinne
03          ((avustaja tulee luokkaan))
04 Elias:   älä vielä pistä ovvee kiinni
05          ((sanoo avustajalle))
06 Ope:     tuota >avaatko tuon Kaijan luokan
07          nuo kartat< (-)
08 Avustaja: joo
```

Rivillä 1 yksi oppilas, Elias, tarjoutuu viemään kartat pois luokasta ja opettaja ilmaisee suostumuksensa siihen (rivi 2). Tässä vaiheessa koulunkäyntiavustaja tulee luokkaan ja jää oven suuhun seisomaan kuultuaan Eliaksen kiellon oven

kiinni laittamisesta (rivi 4). Rivillä 6 opettajan vuoro alkaa täytesanalla *tuota*, minkä jälkeen hän esittää koulunkäyntiavustajalle pyynnön. Pyyntö on kysymysmuodossa *avaatko*, joka on suoraa käskyä kohteliaampi tapa esittää asia. Nopeutettu jakso kertonee siitä, että opettaja on aloittamassa oman tuntinsa ja kiirehtii sen vuoksi (rivi 6 ja 7). Koulunkäyntiavustaja ymmärtää viestin vastaamalla *joo* (rivi 8) ja menee avaamaan sen luokan oven, jonne kartat viedään.

Seuraava ote on tilanteesta, jossa matematiikan tunnin alussa opettaja tiedottaa koulunkäyntiavustajalle loppuviikon toiminnasta, koska koulussa on tulossa liikuntapäivä. Opettaja käyttää tässä esimerkissä anteeksipyytävää sävyä.

Esimerkki 5

K4/1 1

01	((opettaja tulee luokkaan tunnin
02	alussa avustaja on jo luokassa))
03 Opettaja:	Tiedoksi sulle (0.2) tietysti et
04	jos sulle vaan käy näin
05 Elina:	kä::y mulle käy mulle ilman muuta
06 Opettaja:	koska sit taas jos täs on aika
07	paljon muuta muuta juttua ja sit
08	voi olla vähän vaikee tälleen ex
09	temporee järjestellä niin siihen
10	sitten (0.1)

Opettaja aloittaa vuoronsa *tiedoksi sulle*, mutta lopettaa sen ikään kuin kesken ja pitää tauon ennen kuin jatkaa puhettaan (rivi 3). Pienen miettimistauon jälkeen opettaja vaihtaa asian esittämistapaa yksisuuntaisesta tiedottamisesta ehdottelevaksi, jopa anteeksipyytävän oloiseksi: *tietysti et jos ja vaan käy* (rivit 3 ja 4). Koulunkäyntiavustaja vastaa myönteisesti, mutta venytys sanassa *käy* voi kertoa siitä, että koulunkäyntiavustaja miettii asiaa tai tieto tuli hänelle yllättäen (rivi 5). Koulunkäyntiavustaja vahvistaa vielä suostumuksensa toistolla *käy mulle* sekä vakuuttavalla ilmaisulla *ilman muuta*. Jakso päättyy opettajan

tarkempaan selvitykseen siitä, miksi toimitaan näin eli hän ilmaisee olevansa vielä selityksen velkaa avustajalle (rivi 4–10). Tämän jälkeen opettaja aloittaa oppilaiden opetuksen. Tästä katkelmasta ei voi päätellä, mistä on tarkasti kyse, mutta se liittyy koulun tulevaan toimintaan (em.liikuntapäivä), josta opettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat mahdollisesti puhuneet jo edellisellä välitunnilla ennen luokkaan tulemistaan.

Seuraava ote on aineistossa ainoa, jossa ilmenee opettajan tehtävänanto suostuttelumudossa. Esimerkki on äidinkielen tunnin alusta ja liittyy tilanteeseen, jossa luokkaan on tullut uusi oppilas.

Esimerkki 6

K4/3 86

01 Ope: kaks neljä kuus kaheksan yheksän.
 02 sitte tolle, nyt ku tulee taas mieleen
 03 niin Elina tän päivän aikana
 04 yritetään >muistaa< tolle Jussille
 05 kans reissuvihko eikö niin?
 06 elikkä (-) kanssa et sä saat
 07 reissuvihon käyttöön

Opettaja laskee reissuvihkoja (rivi 1) ja huomaa, että yhdeltä oppilaalta puuttuu sellainen. Opettaja ilmoittaa asian koulunkäyntiavustajalle rivillä 3. Painotus *päivän*-sanalla vahvistaa sitä, että asia on muistettava hoitaa tänään. Opettaja käyttää passiivimuotoa *yritetään*, jolloin hän viittaa yhteiseen muistamiseen eikä tarkoita, että koulunkäyntiavustajan pitää yksin hoitaa asia. Muistutuksen jälkeen rivillä 5 opettaja esittää koulunkäyntiavustajalle *eikö niin*-kysymyksen. Kysymysmuoto on suostutteleva ja muodoltaan sellainen, että se odottaisi vahvistusta (intonaatio on nouseva eli kysyvä). Tästä huolimatta opettaja jatkaa vuoroaan saman tien ilman taukoa kertomalla kyseiselle oppilaalle, että hän myös saa reissuvihon tämän päivän aikana (rivit 6 ja 7). Tässä vuorossa hän lupaa asian hoituvan, mutta puheenvuoro ei kerro sitä kuka asian hoitaa.

Mielenkiintoista on myös se, että koulunkäyntiavustaja ei reagoi mitenkään opettajan suostutteluun.

Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa koulunkäyntiavustaja kysyy tarkennusta opettajan ensin antamaan ohjeeseen. Kyseessä on ennen matematiikan tunnin alkua oleva keskustelutilanne, joka liittyy luokassa meneillään olevaan karkkienmyyntiprojektiin.

Esimerkki 7

K4/3 56

01 Ope: me katotaan kutosten karkkien
 02 tilaukset sitte kanssa (0.2) tuosta
 03 ((avustaja siirtyy opettajan luo ja
 04 opettaja ojentaa lappuja
 05 avustajalle))
 06 ((tekstiä otettu välistä pois))
 07 Elina: joo]
 08 Ope: et sull on nyt itelläs kans se
 09 tieto et mitä
 10 Elina: niin se päivä aina et [minä päivänä
 11 Ope: joo] ja määrät ja tämmöset niin
 12 kato sillon tota (0.2)
 13 ((ei kuvauslupaa))(--)
 14 Elina: Miepäs katon sen nyt
 15 Ope: >tos hei vielä on yks< näin (0.1)
 16 >jos sä laitat vaikka ruutuvihkoon
 17 itselles ylös [kans<
 18 Elina: joo]
 19 Ope: jos kanssa noi <tosiaanki sillä
 20 tavalla> ni tietään et mitkä
 21 kuka että miehen nimi kuinka
 22 monta ↑laatikkoa
 23 ((tekstiä välistä pois))
 24 vaikka vaikka tota semmonen
 25 kokonais et Elina meille ehkä
 26 riittäis se kokonaismäärä
 27 elikkä sillä tavalla et jos sie
 28 laitat miehen nimen ja sitte
 29 kokonaismäärän
 30 Elina: nii että ei laita sitä [lajia vaan
 31 Ope: nii] kato Kerttu ottaa ne kuitenkin
 32 mun mielestä tonne sit ↓ylös
 33 Elina: *joo*

Jakson alussa opettaja informoi koulunkäyntiavustajaa siitä, miten karkkienmyyntiprojektissa edetään ja antaa siihen liittyviä lappuja hänelle (rivit 1–6). Koulunkäyntiavustajan vastaus *joo* kertoo viestin perillemenosta ja tulee opettajan puheen lomassa (rivi 7). Riveillä 8 ja 9 opettaja antaa perustelun koulunkäyntiavustajalle, miksi tiedot on tärkeää olla myös avustajalla. Koulunkäyntiavustaja tarkentaa opettajan ohjetta omassa vuorossaan mainitsemalla, mistä tiedosta on kysymys: *niin se päivä aina et* (rivi 10). Hän ei käytä varsinaista kysymysmuotoa, mutta opettaja vahvistaa mahdollisen varmistuksen tarpeen minimipalautteella *joo*. Toimeksiannon konkretisoiminen osoittaa koulunkäyntiavustajan pyrkivän tietämään tarkkaan, miten hänen tulee toimia.

Opettaja jatkaa ohjeistustaan riveillä 15–29. tarkennettu ohje. Rivillä 30 tulee koulunkäyntiavustajan uusi tarkennus asiaan *nii että ei laita sitä lajia vaan*. Myös tämä tarkennus alkaa *nii*-sanalla, joka viittaa opettajan edellisen vuoron sisältöön. Tällä koulunkäyntiavustaja varmistaa, että on ymmärtänyt opettajan antaman ohjeen oikein. Opettaja vastaa tähän *nii*, joka kertoo sen, että hän hyväksyy koulunkäyntiavustajan ehdotuksen (rivi 31). Opettaja jatkaa vielä selitystään, miksi näin toimitaan ja saa tällä koulunkäyntiavustajan vakuuttuneeksi asiasta (rivit 31–33).

Seuraava ote on englannin tunnin alkupuolelta ennen opetuksen aloittamista. Ennen otteen alkua opettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat keskustelleet hatuntekoprojektista. Esimerkissä tulee esille koulunkäyntiavustajan täydennys opettajan puheeseen.

Esimerkki 8

K4/6 122

01 Opettaja: niin voisitte tossa ↓sitte katotaan
 02 sitten sen ((opettaja osoittaa
 03 taululle päivän lukujärjestystä))
 04 bilsan kokeen jälkeen et- kumpi

05 tunti o::n niin mutta tosiaanki
 06 voisitte sitte lähtee nyt tekemään
 07 sitä ((opettaja katsoo avustajaan
 08 päin ja nyökkää sinne suuntaan))ja
 09 sitä varten voisitte hakee jos
 10 tarviitte niin tota Marjan
 11 [luokasta (-)
 12 Elina: joo] niin kuuma
 13 Opettaja: niin kuumaliiman ja jos tarttee
 14 niin jotain neulaa ja lankaa niin
 15 voitte sitte jotain ompeluhommia
 16 ((opettajan katsoo avustajaan))
 17 Elina: jo::o

Riviltä 1 alkaen opettaja antaa oppitunnin aikana koulunkäyntiavustajalle ohjeita liittyen tulevaan toimintaan. Opettaja viittaa päivän lukujärjestykseen osoittamalla taululle puhuessaan ja jatkaa sen jälkeen puhettaan koulunkäyntiavustajalle. Puhe on tarkoitettu vain hänelle, sillä opettaja katsoo avustajaan ja nyökkää hänelle. Sen jälkeen opettaja ohjeistaa avustajaa tarvittavista välineistä ja niiden sijaintipaikasta. Ohje on ehdollinen *jos tarviitte* (rivit 9 ja 10). Koulunkäyntiavustaja aloittaa päällekkäispuhunnan opettajan sanoman *luokasta*-sanon kohdalla ja täydentää opettajan puheenvuoroa *joo niin kuuma* (rivi 12). Koulunkäyntiavustajan täydennyksestä voi päätellä, että hän on tietoinen, mihin välineeseen opettaja on aikeissa viitata. Opettaja vahvistaa tämän rivillä 13 ilmaisussaan *niin kuumaliiman*. Tämän jälkeen opettaja palaa muihin työvälineisiin ja ehdottaa koulunkäyntiavustajalle, mitä välineitä voisi hakea mihinkin tarkoitukseen (rivit 14 ja 15). Opettaja katsoo puhuessaan koulunkäyntiavustajaan ja vahvistaa katseellaan viestin perillemeno. Rivillä 17 koulunkäyntiavustaja vastaa minimipalautteella *joo*, jossa sanan venytys voi kertoa siitä, että koulunkäyntiavustaja vielä miettii, mitä työvälineitä tarvitsevat he tarvitsevat hattutyötä jatkaakseen.

4.1.2 Tietojen kysyminen

Toinen opettajan tekemien vuorovaikutusaloitteiden tehtävä on kysyä tietoa koulunkäyntiavustajalta. Tietojen kysyminen liittyy oppilaiden tekemiin tehtäviin, tunnin kulkuun tai muuhun luokan toimintaan.

Opettajan tyypillisin tapa kysyä koulunkäyntiavustajalta tietoja on suoran kysymyksen esittäminen. Tästä seuraava esimerkki, joka liittyy matematiikan tunnin tehtäviin.

Esimerkki 9

K3/7 15

```

01 Opettaja: ((kävelee avustajan luo)) LEena
02           mis- missä kohassa työ ootte
03           menossa >Tuhattaiturissa<
04           ((opettaja katsoo avustajaan))
05 Avustaja: Mie en itseasias ti::iä ihan
06           tarkalleen↓ kun (-- )
07 Opettaja: Missä kohassa työ ootte menossa
08           teillä voi olla vähä eri kohta
09           ((Oppilas vastaa))
10 Opettaja: Aha::a no joo me ollaan paljo
11           edempänä >se vois olla sitte
12           parempi< että (0.1) työ menisitte
13           ihan ↑ omaa
14 Avustaja: [*joo*
15 Opettaja: juttua] >sitä mie mietin< että
16           pystyttekste täs samalla ku myö täs
17           käydään tätä läpi ni::i (0.2.)
18           kyllähän se varmaa onnistuu sit ku
19           myö alotetaan hiljanen työ niin työ
20           alotatte tämän
21           ((avustaja nyökkäilee))
22           mut sehän ei haittaa
23           mittään jos Jesse kuuntelee tän
24           alun meiän kans noista ympyröistä
25           ja noista niin sehän ei haittaa mi
26           mitää

```

Esimerkissä 9 opettaja tekee vuorovaikutusaloitteen kävelemällä koulunkäyntiavustajan luo, joka istuu luokan takaosassa ryhmään tulleen

uuden oppilaan vieressä. Opettaja esittää kysymyksen, jolla hän haluaa selvittää, missä kohdassa kyseinen oppilas on menossa matematiikan kirjassa (rivi 1-3). Opettaja aloittaa vuoronsa kutsumalla koulunkäyntiavustajaa nimeltä ja voimistamalla ääntänsä *LEena* kiinnittääkseen avustajan huomion. Tähän viittaa myös rivi 4, jossa opettaja kohdistaa katseensa koulunkäyntiavustajaan hänelle puhuessaan. Koulunkäyntiavustaja vastaa opettajalle hieman epävarmasti *en itseasias tiiä ihan tarkalleen*. Epävarmuuteen viittaa sana *ihan*, jolla koulunkäyntiavustaja ilmaisee sen, että luultavasti hän tietää suunnilleen, missä ollaan menossa, mutta ei tarkasti (rivit 5 ja 6). Koulunkäyntiavustaja alkaa kertoa opettajalle, miksi ei tiedä (*kun* rivillä 6), jolloin opettaja kysyy saman kysymyksen oppilaalta riveillä 7 ja 8.

Opettaja kommentoi oppilaan vastausta hieman mietteläästi *ahaa* ja jatkaa vuoroaan antamalla yhtä aikaa ohjeet koulunkäyntiavustajalle ja oppilaalle oppilaan tahtiin menemisestä riveillä 10–13. Koulunkäyntiavustaja sanoo välillä hiljaisella äänellä *joo*, jolla viestittää ymmärtäneensä opettajan ohjeistuksen (rivi 14). Opettaja puhuu avustajan kanssa osin päällekkäin ja jatkaa vuoroaan epäilemällä *pystyttekste tässä samalla*, kun muu luokka opettelee toista asiaa (rivi 15–16). Opettaja venyttää puheenvuorossaan sanaa *nii* ja sen jälkeen seuraa tauko. Tästä voisi päätellä, että hän odottaa vastausta koulunkäyntiavustajalta tai oppilaalta, mutta vastausta ei tule. Rivillä 17 opettaja vastaakin itse kysymykseensä olettaen, että työskentely onnistuu näin. Tähän hän saa vahvistuksen koulunkäyntiavustajalta, joka nyökkäilee opettajan puheen aikana (rivi 21). Opettaja jatkaa puheenvuoroaan riviltä 22 alkaen ja antaa samalla epäsuorasti ohjeet koulunkäyntiavustajalle siitä, että oppilas ja koulunkäyntiavustaja voivat seurata aluksi ryhmän opetusta ennen omiin tehtäviin siirtymistä.

Opettajan kysymyksen tehtävänä voi olla tuntien käytännön järjestelyihin liittyvä varmennus. Seuraavan esimerkin erityisluokassa on äidinkielen tunnilla menossa näytelmätekoprojekti, johon tarvitaan vaatekappa.

Esimerkki 10

K4/7 293

01 Opettaja: (--) roolin koska me voidaan etsiä
 02 teille eks niin Elina >et meil on<
 03 ne näytelmävaatteet on tuolla
 04 jossain
 05 Elina: sinne minne me ne viime viikolla
 06 laitettiin
 07 Opettaja: ni::in jos sä tiedät niin vois
 08 käydä hakeen vaikka
 09 Elina: sieltä löytyy kaikkia eläinhattuja
 10 ja sellasia

Opettaja aloittaa vuorossaan rivillä 2 kysymyksen koulunkäyntiavustajalle *eks niin et meil on*. Kysymyksen myönteistä vastausta hakeva muoto sekä painotus sanalla *on* kertovat siitä, että opettaja arvelee vaatteita olevan tietyssä paikassa, mutta hakee asialle varmistusta. Viittaus *ne* näytelmävaatteiden edellä ilmaisee, että kyse on joistakin tietyistä molempien tietämistä näytelmävaatteista. Opettaja puhuttelee koulunkäyntiavustajaa nimeltä, jolla hän kohdistaa kysymyksensä juuri hänelle (rivi 2). Koulunkäyntiavustajan vastaus viestittää, että opettajan olisi tullut tietää, missä vaatteet ovat (rivi 5 ja 6). Viestin sisältöä vahvistaa vuorossa olevat painotukset sanoilla *me*, *ne* ja *laitettiin*, jotka kertovat näytelmävaatteiden yhteisestä laittamisesta tiettyyn paikkaan.

Rivillä 7 opettaja laittaa vastuun näytelmävaatteiden sijainnista kuitenkin yksistään koulunkäyntiavustajalle. Sen kertoo hänen sanomansa yksikön toisen persoonan ehtolause *jos sä tiedät* ja tätä vahvistaa vuoron alussa oleva miettävä venytys sanalla *niin*. Samassa vuorossa opettaja antaa lievän toimeksiannon koulunkäyntiavustajalle ja myös itselleen: *vois käydä hakeen*

vaikka (rivi 8). Sana *vaikka* kertoo siitä, että ehdotus on vain yksi esimerkki siitä, miten toimitaan. Jakso päättyy koulunkäyntiavustajan tiedotukseen siitä, millaisia näytelmävaatteita on mahdollista löytää (rivit 9 ja 10).

Seuraava esimerkki liittyy koulun iltapäiväkerhotoimintaan, josta opettaja ei ole tietoinen. Tunti on äidinkielen tunti, jolla ei sinänsä ole tässä kohdassa merkitystä. Sen sijaan sillä voi olla merkitystä, että se on päivän viimeisimpiä tunteja.

Esimerkki 11

K1/4 88

```
01 Ope2:    *Onks Suvilla vielä huono olo*
02          ((Ope1 ja Ope2 puhuvat hiljaa
03          keskenään, ei kuulu))
04 Ope1:    Hei ↑tota Anne onko ip:ssä
05          <minkälaiset mahollisuudet levätä>
06          ((avustaja kävelee lähemmäksi
07          opettajaa))
08 Avustaja:No onhan, siellä on <tyynyjä ja
09          peittoja> kyllähän siellä
10          ((opettaja nyökkää avustajalle))
```

Yhdelle oppilaista, Suville on tullut kesken tunnin huono olo ja opettajat miettivät, miten tulisi toimia (rivit 1–3). Opettaja kysyy koulunkäyntiavustajalta mahdollisuudesta levätä iltapäiväkerhossa koulun jälkeen (rivi 4 ja 5). Ilmaisulla *hei tota Anne* (rivi 4) opettaja kiinnittää koulunkäyntiavustajan huomion tulossa olevaan kysymykseensä. Rivillä 5 hidastettu jakso kertoo ehkä siitä, että opettaja miettii itsekkin ratkaisua ongelmaan ja saa näin aikaa omalle ajattelulleen. Kun koulunkäyntiavustaja on kuullut opettajan kysymyksen aloituksen, hän kävelee lähemmäksi opettajaa (rivi 6 ja 7) ja vastaa painottaen sanoja *no onhan*. An- ja hän- loppuliitteet ilmaisuissa *onhan* ja *kyllähän* ilmaisevat jollain tavalla myös sitä, että koulunkäyntiavustaja pitää lepäämismahdollisuutta iltapäiväkerhossa kaikkien tiedossa olevana itsestäänselvyytenä. Rivillä 8 ja 9 olevassa hidastetussa vuorossa

koulunkäyntiavustaja palauttaa mieleensä, mitä iltapäiväkerhossa onkaan. Hitaampi puhe voi ilmaista myös sitä, että hän ei oikein tiedä, miten vastaisi opettajan kysymykseen.

Jakso päättyy opettajan nyökkäykseen koulunkäyntiavustajalle (rivi 10). Tämä vuoro kertoo sen, että opettaja on saanut itseään tyydyttävän vastauksen kysymykseensä ja osaa tehdä ratkaisunsa sen mukaisesti.

Aineistossa on myös esimerkki koulunkäyntiavustajan korjauksesta opettajan puheeseen opettajan tietojen kysymisen jälkeen. Ote on äidinkielen tunnilta, jossa opettaja on opettanut osaa oppilaita luokkatilassa ja koulunkäyntiavustaja palaa luokkaan muiden oppilaiden kanssa.

Esimerkki 12

K4/10 1083

```

01          ((opettaja kääntää katseensa luokkaan
02          tulleeeseen avustajaan))
03 Ope:     fonks se nyt sillä tavalla että [te
04          esitättef]
05 Joonas:[hö hyi]
06 Ope:     sitte [tuota ku]
07 Avust:   [se on] esitetty jo
08 Ope:     fai? te ootte esittäny jof
09          ((opettaja katsoo avustajaan ja ojentaa
10          kättään))
11 Avust:   <kyllä> [ja hienosti meni]
12          [((EI KUVAUSLUPAA))]
13 Ope:     n::o voisitte [fkyllä esittää
14          kympiltäf]
```

Opettaja kääntyy koulunkäyntiavustajaan päin aloittaessaan oman vuoronsa (rivit 1 ja 2). Tämän jälkeen hän kysyy hieman hymyillen, että *onks se nyt sillä tavalla että te esitätte* (--) *sitte tuota ku*. Kysymyksellä hän tarkoittaa oppilaiden tulossa olevaa näytelmäesitystä toiselle luokalle. Rivillä 7 koulunkäyntiavustaja korjaa opettajan puhetta raportoimalla tapahtuneesta: *se on esitetty jo*. Painotukset tässä vuorossa vahvistavat koulunkäyntiavustajan kommenttia. Opettaja reagoi tietoon hämmästyneesti toteamalla, että *ai te ootte esittäny jo*

riveillä 8– 10. Kysyvistä mutta myönteisestä hämmästyksestä kertoo erityisesti nouseva intonaatio opettajan vuorossa sanassa *ai*, hymyily ja käsien ojentaminen. Koulunkäyntiavustaja painottaa seuraavassa hidastetussa vuorossaan sanaa *kyllä* ja kertoo näytelmän menneen *hienosti* (rivi 11). Tällä kommentilla koulunkäyntiavustaja antaa samalla positiivista palautetta oppilaille. Jakso päättyy opettajan ehdotukseen näytelmän esittämisestä uudelleen kello *kympiltä* (rivit 13 ja 14).

4.2 Koulunkäyntiavustajan tekemät vuorovaikutusaloitteet

4.2.1 Ohjeen kysyminen tai varmistus

Yleisin koulunkäyntiavustajan tekemä vuorovaikutusaloite koskee ohjeen kysymistä tai varmistamista opettajalta. Ohjeiden kysymistä ilmenee oppitunneilla kahdella eri tavalla: se liittyy joko sillä hetkellä tapahtuvaan toimintaan tai siirtää huomion uuteen toimintaan.

Aineistossa esiintynyt tyypillisin koulunkäyntiavustajan neuvon kysymisen muoto on suora kysymys opettajalle. Seuraavassa esimerkissä koulunkäyntiavustaja on avustamassa yhtä oppilasta (Jonne) matematiikan tunnilla ja esittää opettajalle kesken ohjauksen kysymyksen.

Esimerkki 13

K1/2 97

```
01 Avustaja: *Laitetaanko Jonnelle tää moniste*
02          (-)
03 Ope2:    (0.2)*Niin se oli toi* (--)
04 Ope2:    (--) Jonne vois tulla hakeen
05          monisteen, jo::o
06 Avustaja: jo::o, jo::o
07          ((Jonne lähtee hakemaan monisteen))
08 Ope2:    ((Jonnelle)) (--) tästä lasket (--)
09          (--)
```

Koulunkäyntiavustajan suora kysymys rivillä 1 liittyy käsillä olevaan toimintaan ja oppitunnin jatkumiseen. Kysymys on spesifi, suljettu kysymys, johon odotetaan myöntävää tai kieltävää vastausta. Koulunkäyntiavustaja ei siis kysy, mitä Jonnen kanssa yleensä tehdään, vaan pikemminkin varmistaa olettamansa toiminnan oikeellisuuden: *Laitetaanko tämä moniste*. Pronomini tämä viittaa tiettyyn, käsillä olevaan monisteeseen.

Koulunkäyntiavustaja esittää kysymyksen hiljaisella äänellä. Tämä johtune siitä, että hän ei halua muiden kuin opettajan kuulevan kysymystä, joka koskee vain yhtä koulunkäyntiavustajan avustamaa oppilasta muiden luokassa tehdessä oppikirjan tehtäviä. Tauko ennen opettajan hiljaista vastausta on luultavasti merkki siitä, että opettaja palauttaa monisteen mieleensä (*niin se oli toi*) ja miettii, tehdäänkö moniste vai ei. Opettaja päätyy monisteen tekoon (rivi 4 ja 5) ja kutsuu oppilaan epäsuorasti koulunkäyntiavustajan välityksellä hakemaan sen. Koulunkäyntiavustaja hyväksyy opettajan ehdotuksen sanomalla *jo::o, jo::o* (rivi 6). Oppilas tulee opettajan luo ja opettaja ohjeistaa tehtävän oppilaalle ja samalla myös sivusta seuraavalle koulunkäyntiavustajalle (rivit 7–9).

Koulunkäyntiavustaja voi esittää kysymyksen myös varovaisesti ja lupaa kysyvästi, kuten seuraavassa esimerkissä äidinkielen tunnilta.

Esimerkki 14

K1/12 525

01 Avustaja: Hannele tietää *Hannele saanko
 02 välillä kysyä mitä niitten pittää
 03 nyt tehdä*
 04 Ope2: [(--)tän] tän sivun voi vielä
 05 tehdä
 06 (---)
 07 Avustaja: joo
 08 Ope2: joo siin on ihan joo
 09 Avustaja: joo joo

10 Ope2: nonniin

Aineistoesimerkissä 14 on myös kyse sillä hetkellä tapahtuvasta toiminnasta ja ohjeen pyytäminen esitetään kysymyksen muodossa. Kysymys (rivi 1-3) poikkeaa kuitenkin muodoltaan edellisestä siten, että koulunkäyntiavustaja esittää kysymyksen hiukan varovaisesti ja muodollisesti ikään kuin hän pyytää luvan omalle puheenvuorolleen. Ennen kysymyksen esittämistä avustaja toteaa painottaen oppilaalle, että Hannele-opettaja tietää asian eli sen, mitä seuraavaksi tehdään kirjasta. Tämän jälkeen hän puhuttelee opettajaa etunimellä, millä hän erottelee luokassa toimivat kaksi opettajaa toisistaan ja kohdistaa kysymyksensä juuri tietylle opettajalle. Koska hän esittää kysymyksen hiljaa, hän saa etunimeä käyttämällä myös paremmin opettajan huomion.

Opettaja antaa vastauksen koulunkäyntiavustajan kysymykseen riveillä 4 ja 5. Opettaja sanoo rivillä 4, että *tän sivun voi vielä tehdä*, jossa sana *voi* pehmentää vastausta siten, että vastaus koulunkäyntiavustajalle tai oppilaalle ei ole käskävä. Koulunkäyntiavustaja ymmärtää opettajan ohjeen, josta kertoo vastaus *joo*. Opettaja kuitenkin jatkaa keskustelua (rivi 8) yrittäen perustella omaa ohjettaan koulunkäyntiavustajalle. Koulunkäyntiavustaja vastaa rivillä 9 opettajalle *joo joo*, ikään kuin kertoen, että on jo tarpeeksi tietoinen siitä, mitä kirjasta tehdään. Opettaja kommentoi *nonniin*, joka ilmaisee sen, että asia on loppuun käsitelty ja siitä on päästy yhteisymmärrykseen.

Silloin kun koulunkäyntiavustaja haluaa varmistaa tai tarkastaa, että on ymmärtänyt opettajan aiemmin antaman ohjeen oikein, ei käytetä kysymysmuotoa. Seuraava aineistoesimerkki on käsityötunnin alusta.

Esimerkki 15

K1/11 34

01 Avustaja: nii että (-) kaikille kaavat

02 Ope2: niin
 03 Avustaja: ite [leikkaisivat] sitten jo::o
 04 jo::o
 05 Ope2: [niin] [(--)]
 06 Avustaja: jo::o [joo]
 07 Petteri: menneekö janilla se kaksinkerroin
 08 Suvi: en mä tiiä
 09 Petteri: mulla ainaki mennee
 10 Opel: (--) kiviä varten noita motan tosta
 11 vaan (-)
 12 Ope2: joo joo
 13 Opel: siin ois yks malli ja (--) pistolla
 14 pienellä
 15 Avustaja: ni::in ni::in ettei mitenkään
 16 Opel: ei
 17 Avustaja: *jo::o*

Esimerkissä 15 koulunkäyntiavustaja on jo tullut luokkaan ja on valmistautumassa käsityötuntiin. Opettajat keskustelevat ja oppilaita tulee vielä luokkaan. Koulunkäyntiavustaja varmistaa opettajalta, miten käsityötunnilla edetään (rivi 1 ja 3). Puheenvuorot ovat muodoltaan toteavia ja opettaja vastaa kommentteihin lyhyesti ja hyväksyvästi. Rivillä 2 opettaja painottaa kommenttiaan *niin*, jolla hän vahvistaa hyväksyntänsä koulunkäyntiavustajalle. Rivillä 6 koulunkäyntiavustaja ilmaisee, että on ymmärtänyt opettajan vastaukset.

Oppilaiden, Suvin ja Petterin, keskinäisen juttelun jälkeen koulunkäyntiavustaja vielä pohtii käsityötehtävän ohjaamista toisen opettajan selityksen jälkeen sanomalla: *niin niin ettei mitenkään*. Pohtimisesta kertoo koulunkäyntiavustajan puheenvuorossa *niin*-sanoissa esiintyvät sanojen venytykset, joilla hän viittaa opettajan juuri sanomaan ohjeistukseen. Opettaja vahvistaa jälleen koulunkäyntiavustajan kieltomuotoisen kertaavan toteamuksen lyhyesti *ei*-kieltomuodolla. Rivin 17 kommentti kertoo, että koulunkäyntiavustaja on ymmärtänyt asian, mutta jättää kuitenkin pienen epävarmuuden ilmaan, sillä kommentti sanotaan hiljaa ja *joo*-sanaa venytetään.

Aineistossa esiintyy myös koulunkäyntiavustajan aloittamia, hänen ja opettajan välisiä luokkahuonekeskusteluja, jotka siirtävät huomion tuleviin tapahtumiin. Seuraava esimerkki on äidinkielen tunnilta, jossa tunnin alussa on keskusteltu yleisistä asioista.

Esimerkki 16

K4/10 72

01 Avust: [MItes Susanna muute se diskoasia] nyt
 02 ku sä oot sit sen viikon [pois
 03 Ope: joo] meidän täytyy varmaa Mirjan ja
 04 sun kaa jutella [siitä että >joo joo
 05 joo<]
 06 Avust: [joo se olis kyllä hoidettava aika
 07 pianki]
 08 Ope: niin tota katotaan se sitten kanssa
 09 [ja katotaan]

Otteessa 16 koulunkäyntiavustaja avaa keskustelun asiasta, johon haluaa selvyyden (rivi 1). Puheenvuoron alussa puhujan ääni voimistuu hiukan ja tällä hän kiinnittää huomion vastaanottajaan. Myös käyttämällä opettajan etunimeä (Susanna) koulunkäyntiavustaja kohdistaa puheensa opettajalle. Opettaja vastaa kysymykseen hiukan kiireisesti, mistä kertoo se, että hän ei anna koulunkäyntiavustajan puhua omaa vuoroaan loppuun, vaan aloittaa puheenvuoronsa päällekkäin koulunkäyntiavustajan puheen kanssa (rivit 2 ja 3). Reagointi on myös ehdollinen *täytyy varmaa* ja siirtää kysymykseen vastaamisen myöhempään ajankohtaan. Tätä vahvistaa myös rivillä 4 alkava nopeasti sanottava puheenvuoro *joo joo joo*.

Koulunkäyntiavustaja ottaa vielä kantaa opettajan puheenvuoron sisältöön ja vaatii opettajaa ratkaisemaan asian pikaisesti (rivi 6). Tässä vuorossa koulunkäyntiavustaja esittää asian hoitamisen ehdottomana velvollisuutena ja ilmaisee sen sanoilla *olis kyllä hoidettava*. Painotus sanalla

kyllä vahvistaa vielä tätä ajatusta. Opettaja lupautuu hoitamaan asian (rivi 8) yhdessä muiden hoidettavien asioiden kanssa: *katotaan se sitten kanssa.*

4.2.2 Toiminta-aloite

Koulunkäyntiavustajan tekemät toiminta-aloitteet ovat sidoksissa tunneilla sillä hetkellä tai välitunneilla tapahtuvaan toimintaan. Tällöin koulunkäyntiavustaja ottaa puheenvuoron, jolla hän kertoo ilmoitusluontoisesti tekevänsä tietyn asian seuraavaksi.

Seuraavassa esimerkissä äidinkielen tunnin lopussa opettaja ja koulunkäyntiavustaja keskustelevat luokan karkkien myynnistä, jonka käytännön järjestelyistä koulunkäyntiavustaja suurelta osin vastaa.

Esimerkki 17

K4/4 485

```
01 Elina: JA SEMmonen juttu et mie tuon ne
02 Ope:   hei istu rauhassa istu rauhassa
03       ((sanoo oppilaalle))
04 Elina: NE makeiset sinne käsityötunnille <et
05       mie meen> Paulan kanssa nyt välkälle
06       laittamaan ne
07 Ope:   tai tehäänkö niin, että pojat tulee
08       tätä kautta toi oliki hyvä
09 Elina: [joo]
```

Esimerkissä koulunkäyntiavustaja avaa keskustelun toiminta-aloitteella (rivit 1 ja 4 alkaen), joka liittyy luokan yhteiseen karkkienmyyntiprojektiin. Koulunkäyntiavustajan äänen voimistaminen puheenvuoron alussa *JA SEM* kertoo siitä, että hän haluaa saada vielä opettajan huomion ennen kuin tunti loppuu. Koulunkäyntiavustajan aloittamaan puheenvuoroon tulee kuitenkin keskeytys, kun opettaja joutuu ojentamaan oppilasta ja avustaja korottaa jälleen ääntään saadakseen huomion sanomalla *NE*. Myös hidastettu jakso *et mie meen*

koulunkäyntiavustajan puheenvuorossa viestittää selkeyteen pyrkivällä tavalla opettajalle, että hän hoitaa asiaa eteenpäin. Koulunkäyntiavustaja viittaa karkkeihin useasti sanalla *ne*, mikä kertoo sen, että kyse on tietyistä, molempien osapuolten tietämistä karkeista (rivi 1,4 ja 6).

Opettaja saa koulunkäyntiavustajan puheenvuoroissa tiedon asiasta ja siitä, miten koulunkäyntiavustaja aikoo toimia. Opettaja kommentoi omassa vuorossaan avustajan suunnitelmaa ehdottamalla siihen pienen muutoksen. Tähän viittaa opettajan vaihtoehtoa ilmaiseva konjunktio *tai* (rivi 7 ja 8). Opettajan kommentti *toi oliko hyvä* viittaa myönteisesti koulunkäyntiavustajan toiminta-aloitteeseen ylipäätään ottaa asia puheeksi. Koulunkäyntiavustaja ilmaisee suostumuksensa opettajan uuteen ehdotukseen siitä, mistä karkit haetaan (rivi 9).

Avustajan toiminta-aloite ilmenee aineistossa myös sanattomana aloitteena, itse toimintana. Tällöin koulunkäyntiavustaja yksinkertaisesti alkaa oma-aloitteisesti toimia opettajan opetuksen suuntaisesti. Seuraava esimerkki on ainoa tällainen toiminta-aloite aineistossani. Se on fysiikan tunnilta, jossa on aiheena kitka. Opettaja käyttää havainnollistamisvälineenä suksea ja siihen laitettua pitovoidetta. Tunnilla mietitään yhdessä pitovoiteen vaikutusta suksen päällä olevaan painoon ja kitkan toimimista siinä.

Esimerkki 18

K5/9 225

```
01 Ope:  määpä 1näytän teille mitenkä se
02      mitenkä se tapahtuu se näkyy tuossakin
03      laitetaanpas tu::ohon ((opettaja
04      siirtää piirtoheitintä ja asettaa
05      suksen piirtoheittimen sivupöydälle))
06      noin ja vielä yks paperi jos tuossa
07      oi::s niin (0.2) peitetään nuo
08      liat((avustaja hakee paperin))
```

Esimerkissä opettaja ilmaisee puheessaan kesken opetuksen (rivit 6–7) tarvitsevansa yhden paperin pöydän suojaksi. Opettaja ei suoraan pyydä mitään, eikä kohdenna puheenvuoroaan eikä katsettaan erityisesti kenellekään, vaan puhuu ikään kuin itsekseen: *ja vielä yks paperi jos tuossa ois niin*. Painotus (rivi 8) sekä tauko ja venytys (rivi 9) ovat kuitenkin kielellisiä merkkejä, joista koulunkäyntiavustaja pääättelee, mitä on tehtävä. Niinpä hän tekee ilman eri kehotusta sanattoman toiminta-aloitteen ja laittaa paperin pöydän suojaksi.

4.2.3 Raportointi

Kolmas koulunkäyntiavustajan tekemien vuorovaikutusaloitteiden tehtävä on opettajalle raportointi. Raportointi ilmenee ilmoituksina, jotka ovat muodoltaan suhteellisen lyhyitä lauseita tai kommentteja. Opettaja reagoi raportointiin yleensä toistamalla koulunkäyntiavustajan puheesta osan tai vastaamalla minimipalautteella *joo* ja jatkamalla asiaa mahdollisesti eteenpäin.

Seuraava aineistoesimerkki on koulunkäyntiavustajan raportoinnista matematiikan tunnilla. Esimerkistä ilmenee raportointiin liittyvä kysymyksen esittäminen sekä se, miten opettaja käyttää koulunkäyntiavustajan puheen toistamista kommentissaan.

Esimerkki 19

K5/6 784

```

01 Avust2: Onko piirtokolmioo sulla ylimäärästä
02          Heidillä ei nyt oo mukana
03 Ope:    Heidillä e::i ol::e mukana tu::ota,
04          tu::ota
05 Heidi:  (-)
06 Ope:    Katotaanpas
07 Avust2: @Muista ottaa@ sitä tarvii kato aina
08 Heidi:  Minä en (-)
09 Ope:    Jo::o sulla ei sattumalta sitä oo
10 Avust2: (-)
11 Veeti(?): Mikä se oli se (-)

```

12 Ope: Minäpäs tuosta
 13 Tuomo: Missä on
 14 Ope: <Minäpäs nyt sitten> >Oiskos siellä
 15 tuolla kaapissa< ((avustaja menee
 16 kaapille ja etsii sieltä))
 17 Ope: Siellä ei kyllä ↓ollu
 18 Avust2: Ei sattunu sitä
 19 Ope: Joo ne pitäs se piirtokolmio kyllä
 20 olla aina mukana kun ↓tehhään
 21 >näitä ↓juttuja<

Rivillä 2 koulunkäyntiavustaja raportoi opettajalle oppilaan puuttuvasta työvälineestä matematiikan tunnilla. Puheenvuoro alkaa kysymyksellä ylimääräisten piirtokolmioiden sijainnista ja raportointi oppilaan unohduksesta toimii ikään kuin selityksenä tälle kysymykselle. Opettaja toistaa koulunkäyntiavustajan raportoinnin lähes samoilla sanoilla (rivi 3). Opettajan puheenvuorossa esiintyy äänneiden venytystä (esim. *tu::ota, tu::ota*), joka kertoo siitä, että opettaja miettii, miten ongelma ratkaistaan.

Opettajan kommentin jälkeen tilanne jatkuu eräänlaisena yhdessä opettamisena (riviltä 6 alkaen), jossa sekä opettaja että koulunkäyntiavustaja kommentoivat Heidän unohdusta. Rivillä 7 koulunkäyntiavustajan kommentti *muista ottaa* lausutaan käskevästi, mutta puheenvuoro jatkuu lievemällä sävyllä ja selvennyksellä siitä, miksi piirtokolmion mukana pitäminen on tärkeää. Opettaja lieventää unohdusta edelleen omassa vuorossaan rivillä 9 viittaamalla unohduksen satunnaisuuteen, ei tahallisuuteen tai toistuvuuteen.

Rivillä 14 oleva hidastettu jakso opettajan vuorossa *minäpäs nyt sitten* kertoo siitä, että opettaja palauttaa mieleensä, missä piirtokolmioita säilytetään. Hän tuo esille yhden vaihtoehdon ja kertoo ehdotuksensa koulunkäyntiavustajalle nopeutetussa kysymysmuodossa: *oiskos siellä tuolla kaapissa* (rivi 14-15). Koulunkäyntiavustaja lähtee katsomaan kaapista ja vasta avustajan turhan hakemisen jälkeen opettaja toteaa, että ei siinä kaapissa olekaan työvälineitä. Myös koulunkäyntiavustaja mainitsee saman asian: *ei*

sattunu sitä (rivi 18). Jakso päättyy opettajan puheenvuoroon, jossa hän toteaa oppilaalle, että tarvittavat välineet on aina oltava mukana oppitunneilla. Painotukset *joo-* ja *pitäis-* sanoilla rivillä 19 tehostavat opettajan ohjeistusta.

Alla oleva esimerkki on matematiikan tunnilta, jossa opettaja vastaa avustajan raportointiin minimipalautteella ja lisäohjeistusta antamalla.

Esimerkki 20

K3/8 538

```
01 Avustaja: *Petellä ei*(--)((katsoo opettajaa))
02 Ope:      jo::o (0.1.) se meniki ↓hieman
03          (0.1) >teil ei oo niitä kortteja
04          nyt< ((osoittaa Peteä ja
05          avustajaa))
06 Avustaja: *ei* (--)
07 Ope:      >joo te voisitte kattoo Lassen
08          kans samoilla korteilla<
09 Santeri:  (--)
10 Avustaja: *joo mee sinne Lassen viere*
```

Matematiikan tunnilla lasketaan korteilla, jotka jokaisella oppilaalla pitäisi olla. Koulunkäyntiavustajan avustamalta oppilaalta kortit puuttuvat ja tästä koulunkäyntiavustaja raportoi opettajalle (rivi 1). Koulunkäyntiavustaja aloittaa raportointinsa kuiskaamalla ja katsomalla opettajaa, joka huomioi tämän vastamaalla *jo::o* (rivi 2). Pienen tauon jälkeen (rivi 2) opettaja jatkaa puhettaan ja palaa toisen tauon jälkeen rivillä 3 jatkamaan puhettaan koulunkäyntiavustajalle ja Petelle heitä osoittaen. Nopeutettu jakso opettajan vuorossa rivillä 3 ja 4 voi kertoa siitä, että hän miettii pikaista ratkaisua asiaan.

Koulunkäyntiavustaja vahvistaa minimipalautteella *ei* (rivi 6) opettajalle sen, että kortteja ei ole. Opettaja antaa koulunkäyntiavustajalle ja Petelle ohjeen, miten he voivat toimia (rivi 7 ja 8). Nopeutettu vuoro osoittanee, että hän haluaa jatkaa opetustaan, joka keskeytyi koulunkäyntiavustajan aloittaessa raportoinnin jakson alussa. Jakso päättyy siihen, että

koulunkäyntiavustaja noudattaa opettajan ohjetta ohjaamalla Peten Lassen viereen (rivi 10) ja tunnin opetus jatkuu.

4.3 Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen toiminta

4.3.1 Koko ryhmän opettaminen työparina

Ensimmäiseksi opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisen yhteistoiminnan muodoksi olen luokitellut sellaiset vuorovaikutustilanteet, joissa opettaja kertoo opetettavasta asiasta tai luokan toimintaperiaatteista yleisesti koko oppilasryhmälle ja koulunkäyntiavustaja auttaa yksittäistä oppilasta kohdistamaan huomionsa kyseiseen asiaan tai muuten vahvistaa tälle opettajan sanomaa.

Seuraava esimerkki on ruotsin tunnilta läksyjentarkastustilanteesta, jossa opettaja kyselee luokan edessä vastauksia vuorotellen eri oppilailta.

Esimerkki 21

K5/1 443

```

01 Ope:   Ja katotko sinne Andersin kohalle.
02       Katotko sieltä kirjasta mikä siitä
03       on jäänyt pois siitä
04 Tuomo: se en
05 Ope:   Mikä
06 Tuomo: *En*
07 Ope:   Se artikkeli yy. Sanotko uudestaan
08 Tuomo: *Susannas en skoldag*
09 Ope:   Mikä si::inä on sitä artikkelia,
10       Tu::omo
11       ((avustaja katsoo Tuomoon))
12 Tuomo: Öö ((avust1 tulee Tuomon luo))
13 Ope:   [ja sinne ei tule en- päätettä ja
14       katoppas mitä täältä puuttuu
15 Avust1:kato tässä]
16 Ope:   on en mutta
17 Avust1: *sitä ei oo*
18 Tuomo: e::eh

```

19 Ope: Niin sitä ei tule siihen
 20 Avust1: *se pois*
 21 Ope: Miten sanot sen Susannas
 22 Tuomo: [skol
 23 Avust1: *Se vaan pois*]((osoittaa kirjaa))
 24 Ope: Just, Susannas skol
 25 Avust1: *tuo pois - hyvä*

Esimerkin 21 oppitunnin alussa opettaja esittää kysymyksen oppilaalle ja oppilas vastaa siihen *se en* (rivi 1–4). Opettaja toistaa kysymyksen rivillä 5 ja oppilas antaa hiljaisella äänellä saman vastauksen *en*. Vastaus ei ole oikea ja oppilas vastaa uudestaan pidemmällä tavalla opettajan uuden pyynnön jälkeen (rivit 7–8). Vastaus on edelleenkin virheellinen, joten opettaja tekee vielä uuden tarkennuksen kysymykseen ja viittaa oppilaaseen etunimellä (rivit 9–10). Tässä vaiheessa koulunkäyntiavustaja katsoo kyseiseen oppilaaseen, huomaa hänen tarvitsevan apua ja siirtyy oppilaan pulpetin viereen (rivit 11 ja 12). Opettaja jatkaa opetusta kaikille oppilaille seisoen luokan edessä, mutta kohdentaa neuvonsa edelleen erityisesti Tuomolle, jota hän kehottaa katsomaan (*katoppas*) taululla olevaa malliesimerkkiä (rivi 14). Sana *täältä* rivillä 14 viittaa taululla olevaan opettajan esimerkkiin, jossa ei ole en-sanaa. Tällä opettaja yrittää saada oppilasta oivaltamaan, että en-sanaa ei käytetä näissä omistusmuodoissa. Samanaikaisesti opettajan puheen lomassa koulunkäyntiavustaja näyttää kirjasta oppilaalle kyseistä kohtaa sanoen *kato tässä* (rivi 15). Opettaja jatkaa vihjeiden antamista ja oppilaan korjaamista vielä kahdessa vuorossa (rivit 16 ja 19) Molempien opettajan vuorojen jälkeen koulunkäyntiavustaja sanoo saman asian eri sanoin vieressään olevalle oppilaalle, jotta tämä korjaisi vastaustaan opettajan antamien suuntaviivojen mukaisesti. Koulunkäyntiavustajan sanomat lauseet *sitä ei oo* ja *se pois* sanotaan hiljaisella äänellä vain Tuomolle (rivit 17 ja 20).

Jakso päättyy opettajan viimeiseen kysymykseen tehtävästä ja siihen oppilas löytää oikean vastauksen. Koulunkäyntiavustaja tukee oppilasta

vastauksen löytämisessä, näyttää kirjasta vastausta ja sanoo yhtä aikaa oppilaan vastauksen kanssa, että *se vaan pois* (rivi 23). Opettaja antaa oppilaan vastaukselle hyväksyvän ja vähän sitä laajentavan palautteen (rivi 24). Tämän jälkeen koulunkäyntiavustaja vielä kertaa oppilaan kanssa korjauksen ja antaa samalla myös myönteisen loppupalautteen oppilaalle: *tuo pois – hyvä*.

Seuraava ote on fysiikan tunnilta, jossa opettaja opettaa kitkan merkitystä koko ryhmälle koulunkäyntiavustaja on oppilaiden luona.

Esimerkki 22

K5/9 1070

```

01 Ope:   se samaan ↓suuntaan (0.1)e::i
02       maanvetovoimahan vaikuttaa >tietysti
03       tähän suuntaan< mutta se kitka
04       vaikuttaa siinen vastakkaiseen
05       suuntaan ((opettaja näyttää käsillään
06       eri suuntiin ja piirtää taululle))eli
07       tuohon noin piirrä tähän >tämmönen
08       nuoli< <ja se on [siinä>
09 Avust: tähän kato] nyt jatkat tota
10       piirustusta tänne ((näyttää sormella))

```

Jakson alussa opettaja selittää kitkan vaikutusta koko ryhmälle ja koulunkäyntiavustajan tehtävänä on ohjata oppilaita tarvittaessa. Opettajan opetus etenee havainnollisesti liitutaalua apuna käyttäen (rivit 1–5). Vuoron lopussa opettaja antaa tehtävänannon oppilaille riveillä 6–8 ja kehottaa heitä piirtämään saman asian vihkoihinsa, mitä opettaja on piirtänyt taululle: *piirrä tähän tämmönen nuoli*. Rivillä 8 oleva hidastettu jakso *ja se on siinä* ilmaisee sen, että ohjeistus on annettu ja oppilaiden on tarkoitus ryhtyä tekemään itse tehtävää. Tässä vaiheessa koulunkäyntiavustaja alkaa jo neuvoa yksittäistä oppilasta opettajan ohjeiden mukaisesti. Tästä kertoo opettajan ja koulunkäyntiavustajan päällekkäin puhunnat opettajan vuoron lopussa riveillä 8 ja 9. Koulunkäyntiavustajan vuoro ikään kuin säestää opettajan opetusta

yksittäiselle oppilaalle. Lisäksi koulunkäyntiavustaja tehostaa vielä ohjaustaan näyttämällä sormellaan oppilaalle tämän vihkosta, mihin kohtaan oppilaan pitää piirtää.

Seuraava esimerkki on fysiikan tunnilta, jossa koulunkäyntiavustaja ohjaa kerrallaan yhtä tai kahta oppilasta opettajan opetuksen suuntaisesti ja osallistuu samalla tunninhallintaan. Tunnilla on kyse oppilaiden parityöskentelystä, jota opettaja mallintaa ensin kaikille yhteisesti luokan edessä. Tämän jälkeen oppilaiden pitää tehdä sama harjoitus pareittain.

Esimerkki 23

K5/9 430

```

01 Avustaja: >nyt ette kuunnellu< mitenkä Henri
02           näytti
03 Ope:      joo::o
04 Avustaja: *kattokaapa* ((näyttää kahdelle
05           oppilaalle))
06 Ope:      eli nyt täytyyki ottaa näköjään
07           toinen jousivaaka tässä sitte on jo
08           nyt menee >yli tuon yhen Newtonin
09           tuo< [ja sitten tuossa tuossa]
10 Avustaja: [laitetaan tähän reunalle ((näyttää
11           pulpetin reunaa))niin te näette sen
12           tästä reunalta]
13 Ope:      eli [>nyt tulee toinen jousivaaka<]
14 Veeti:    [eli miten jousivaaka vedetään]
15 Avustaja: KUunnellaan nytte
16 Ope:      tu::osta eli >ottakaa tämä
17           jousivaaka< ja <vielä kerran> [eli
18           nyt opetellaan näitä]
19 Heidi:    [(--)]
20 Veeti:    [(--)]
21 Avustaja: kuunteleppa nytte ((avustaja seisoo
22           pulpetin edessä ja sanoo yhdelle
23           oppilaalle))
24 Ope:      näitä [mittareita eli näin päin eli
25           näin kattokaa et se]
26 Heidi:    [Elias (--)]
27 Avustaja: VEeti KAto miten Henri näyttää

```

Riveillä 1 ja 2 koulunkäyntiavustaja huomaa yhden oppilasparin tekevän omiaan ja puuttuu tilanteeseen tunninhallinnan keinoin. Hän moittii kahta oppilasta nopeutetussa jaksossa siitä, että *nyt ette kuunnellu*. Tällä hän yrittää saada oppilaat kohdistamaan huomionsa opetettavaan asiaan. Opettajan kommentti *joo* on suunnattu koko ryhmälle siirtymävaiheena seuraavaan havainnollistamiseen. Rivillä 4 koulunkäyntiavustaja jatkaa kahden oppilaan ohjausta kuiskaamalla heille *kattokaapa*, joten puhe on tarkoitettu ainoastaan kyseisille oppilaille. Koulunkäyntiavustaja myös näyttää itse, mitä pitää tehdä. Opettaja jatkaa omaa vuoroaan ikään kuin puhuen itselleen, mutta kertoo samalla tulevasta toiminnasta myös oppilaille ja koulunkäyntiavustajalle (rivit 6–9).

Koulunkäyntiavustaja ohjaa kahta oppilasta opettajan opetuksen suuntaisesti näyttämällä miten vaaka *laitetaan tähän reunalle* (rivit 10–12). Rivillä 13 opettaja jatkaa opetustaan yhden oppilaan puhuessa samanaikaisesti. Rivillä 15 koulunkäyntiavustaja puuttuu jälleen tunninhallintaan sanoen *kuunnellaan nytte*. Painotus vuoron alussa kiinnittää oppilaiden huomion määräykseen ja passiivimuodon käyttö ilmaisee huomautuksen koskevan kaikkia. Myös ilmaus *nytte* kertoo siitä, että asia on kuunneltava juuri nyt, tässä hetkessä.

Opettaja jatkaa opetustaan koko ryhmälle riviltä 16. Koulunkäyntiavustaja ohjaa jälleen yhtä oppilasta *kuunteleppa nytte* (rivi 21). Hän kiinnittää oppilaan huomion opettajan opetukseen käyttäen lievää sanamuotoa, josta kertoo päätte *-ppa* sanassa *kuunteleppa*. Myös murren *nytte* pehmentää tätä puheenvuoroa ja tekee siitä kärkevän sijaan ohjaavan.

Rivillä 24 opettajan opetus jatkuu ja jakso päättyy koulunkäyntiavustajan ohjaukseen yhdelle oppilaalle: *Veeti kato miten Henri näyttää*. Tällä puheenvuorolla koulunkäyntiavustaja osallistuu jälleen tunninhallintaan ja oppilaan huomion kiinnittämiseen tunnin aiheeseen (rivi

27). Koulunkäyntiavustaja viittaa opettajaan tuttavallisesti tämän etunimellä *Henri*, ei opettajan institutionaaliseen rooliin vedoten.

Seuraava esimerkki on tilanteesta, jossa koulunkäyntiavustaja on ollut pitkään poissa ja opettaja selittää oppilaille, mitä tulevalla tunnilla tehdään. Tämän jälkeen opettaja ja koulunkäyntiavustaja kommentoivat yhdessä oppilaiden olemista luokassa.

Esimerkki 24

K4/1 26

01 Ope: nii eletään hetki hetkeltä ja näin
 02 päin pois (0.2)oisko sulla ny mittää
 03 kysyttävää päivän ohjelmasta (0.2)
 04 Ope: ei oo mitään ((pudistaa päätään)) te
 05 ootte <ihanan hiljaisia> he [he
 06 Avust: he he] *harvinaista*
 07 ((ope ja avustaja nauravat hetken
 08 yhdessä ennen tunnin jatkumista))

Riveillä 1–3 opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden kysymysten esittämiseen päivän ohjelmasta ja osoittaa kysymyksen myös koulunkäyntiavustajalle, joka on ollut pitkään pois. Vuoron jälkeen oleva tauko voi kertoa siitä, että opettaja antaa aikaa kysymyksille. Kun kysymyksiä ei tule, opettaja itse vastaa *ei oo mitään* ja vahvistaa tätä pudistamalla päätään (rivi 4). Hän jatkaa vuoroaan toteamalla vielä, että *te ootte ihanan hiljaisia*. Tässä hidastettu jakso kertoo opettajan ihmetyksestä (rivi 5). Tämän jälkeen hän naurahtaa ja myös koulunkäyntiavustaja alkaa yhtäaikaisesti nauraa (rivi 6). Koulunkäyntiavustaja sanoo hiljaa *harvinaista*, ja osoittaa kommentillaan olevansa samaa mieltä opettajan huomiosta. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan nauraminen jatkuu pienen hetken ennen tunnin jatkumista (rivit 7 ja 8). Yhteinen huumori liittyy todennäköisesti kameran läsnäoloon luokassa, minkä tulkitaan vaientavan oppilaiden tavanomaisia reaktioita luokassa.

Seuraavassa on esimerkki opettajan käyttämästä pedagogisesta toiminta-aloitteesta, jolla hän houkuttelee koulunkäyntiavustajan mukaan opetustilanteeseen. Ote on matematiikan tunnilta, jossa harjoitellaan laskemista kymmenjärjestelmävälineillä. Opettaja seisoo liitutaulun luona, kun taas koulunkäyntiavustaja istuu yhden oppilaan vieressä.

Esimerkki 25

K2/10 646

```

01 EO:  Suvi mitenkä te siinä teitte te teillä
02      oli yks semmonen hyvä konsti
03 AV:  Ym::h [<kerro Sami>
04 EO:  [yks]
05 Sami: >enkä kerro<
06 EO:  yks mahdollisuus ois semmonen otetaan
07      tämä yks satalevy montako vihreetä
08      minä saan yhdellä satalevyillä

```

Rivillä 1 opettaja avaa vuoron kysymällä koulunkäyntiavustajalta, että *Suvi mitenkä te siinä teitte te teillä oli yks semmonen hyvä konsti*. Kysymyksestä käy ilmi, että opettaja kyllä tietää käytetyn konstin, mutta haluaa koulunkäyntiavustajan kertovan sen. Koulunkäyntiavustaja vastaa lyhyesti ja mietteliäästi *yhm*, minkä jälkeen hän siirtää kysymyksen oppilaalle *kerro Sami* (rivi 3). Opettaja vielä vahvistaa, että kyse on yhdestä konstista (rivi 4). Oppilas kuitenkin kieltäytyy nopeasti vastaamasta ja opettaja päätyy kertomaan itse kyseisen tavan ratkaista ongelma. Opettaja käyttää ilmaisua *yks mahdollisuus*, jolla hän ilmaisee sen, että tapoja on useita, mutta kyseinen tapa on juuri se, jota Sami ja koulunkäyntiavustaja ovat käyttäneet (rivi 6).

4.3.2 Yksittäisen oppilaan ohjaaminen yhdessä

Toinen opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistoiminnan muoto ovat tilanteet, joissa opettaja ja koulunkäyntiavustaja ohjaavat yhdessä samaa oppilasta.

Seuraava ote on matematiikan tunnilta, jossa opettaja ohjeistaa hiljaisen työskentelyn aikana koulunkäyntiavustajan ohjaamalle pienryhmälle heidän omat kotiläksynsä.

Esimerkki 26

K2/10 176

```
01 Sami: teenks mä koti[tehtäviä teenkö
02 AV: (-) *ota kynä kätteen*
03 EO: >kotitehtävistä voit tehdä ne
04 yhteenlaskut< ((opettaja katsoo
05 oppilaaseen))
06 ((AV näyttää, mitkä))
```

Rivillä 1 yksi oppilaista kysyy, tuleeko hänelle kotiläksyjä. Koulunkäyntiavustajalla on jo oletus siitä, että läksyjä tullaan antamaan ja hän kehottaa hiljaisella äänellä oppilasta ottamaan kynän käteen niiden merkitsemistä varten (rivi 3). Tämän jälkeen opettaja vastaa oppilaan kysymykseen. Opettajan nopeutettu vuoro rivillä 4 ja 5 on hieman epämääräinen, mutta viittaus *ne yhteenlaskut* osoittaa hänen olettavan oppilaan ja koulunkäyntiavustajan tietävän mistä laskuista on kyse. Opettaja kohdistaa vastatessaan katseensa oppilaaseen ja koulunkäyntiavustaja konkretisoi opettajan antaman vastauksen näyttämällä kirjasta, mistä kohtaa tehtävät tehdään (rivi 7). Avustajan toiminta vahvistaa sen, että opettaja ja koulunkäyntiavustaja ohjaavat oppilasta yhdessä.

Seuraava esimerkki on myös yhteisohjaustilanteesta ja se on matematiikan tunnilta. Sekä opettaja että koulunkäyntiavustaja ovat saman oppilaan luona, kun hän tekee laskuja.

Esimerkki 27

K2/7 935

```
01 EO:      GLoria paljonko on kaksikymmentä
02          miinus nolla ((opettaja katsoo
03          oppilaaseen ja avustajaan))
04 AV:      *sano ossaat* ((oppilas nojaa
05          avustajaan))
06 Gloria:fkaksikymmentäf
07 EO:      fhyväf
08          ((avustaja hymyilee))
```

Jakson alussa opettaja kiinnittää oppilaan huomion voimistamalla ääntään (rivi 1) ja kysymällä sitten kysymyksensä. Opettaja katsoo kysyessään sekä oppilaaseen että koulunkäyntiavustajaan, mikä voi sanattomasti kertoa siitä, että opettaja haluaa koulunkäyntiavustajan auttavan oppilasta. Koulunkäyntiavustaja rohkaisee oppilasta vastaamaan kehottaen *sano ossaat* (rivi 4). Oppilas vastaakin opettajan kysymykseen ilikurisesti ja saa myös hyväksyvän palautteen opettajalta hymyilevällä ja pehmeällä äänensävyllä (rivit 6 ja 7). Jakson lopussa koulunkäyntiavustaja antaa myös palautteen hymyilemällä ja tällä tavoin vahvistaa oppilaan osaamista. Hymyileminen sekä oppilaan nojaaminen koulunkäyntiavustajaan ovat osaltaan merkkejä läheisestä ja luottamuksellisesta vuorovaikutuksesta.

4.3.3 Neuvottelut ja yhteinen suunnittelu

Kolmas opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteisen toiminnan muoto ovat aineistossa esiintyneet neuvottelut ja yhteinen suunnittelu opettajan ja

koulunkäyntiavustajan välillä. Ne liittyvät usein toimintaan, joka ei ole varsinaista opetusta, mutta tapahtuu oppitunneilla.

Seuraava esimerkki kuvaa tunnin alussa olevaa neuvottelutilannetta opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä. Luokan vakituisella koulunkäyntiavustajalla on tällä äidinkielen tunnilla sijainen. Keskustelu liittyy luokassa meneillään olevaan karkkienmyyntiprojektiin. Oppilaista osa istuu jo paikoillaan ja osa on vasta tulossa luokkaan.

Esimerkki 28

K4/10 88

01 Ope: elikkä nyt Jussi on tuonu ((opettaja
02 katsoo avustajaan)) kolmesta [jo]
03 Avust: [jo::oh]
04 Ope: rahat kans [että tänään nyt]
05 Avust: [joo ja hei mie] voin ottaa ne rahat
06 koska mulla on kaikkien kassat
07 ((avustaja istuu luokan etuosassa ja
08 kääntää katseensa opettajaan))
09 Ope: aha [kato ku]
10 Avust: [↓joo]
11 Ope: Elina vaan anto >mulle eilen
12 puhelimesta ohjeet< [et]
13 Avust: [↓joo]
14 Ope: hänellä on jos johonki minne ne pitä
15 laittaa
16 Avust: joo ((ojentaa kättään opettajaan päin))
17 Ope: mut otat=sä kaikki
18 Avust: jo::o koska mie lasken ne ja mie katon
19 ne että ne on mennyt oikein <nii tuota>
20 Ope: oke::i
21 Avust: sä ((avustaja heilauttaa kättään
22 opettajaan päin ja kohentaa omaa
23 istuma-asentoaan))voit toki [laskee
24 ne mutta ne on mulla listoilla]
25 Ope: [no hei no mä annan sulle] jo::o
26 Avust: joo

Riveillä 1 ja 2 opettaja kertoo koulunkäyntiavustajalle yhden oppilaan karkkienmyyntirahojen tuonnista. Hän osoittaa puheensa koulunkäyntiavustajalle, josta kertoo katsominen häneen.

Koulunkäyntiavustaja sanoo opettajan vuoron kanssa osittain päällekkäin oman ehdotuksensa siitä, miten hän voisi ottaa rahat haltuunsa (rivi 5). Koulunkäyntiavustajan vuoron loppu *koska mulla on kaikkien kassat* tarjoaa selityksen, miksi hän ottaisi rahat. Rivillä 9 opettaja vastaa avustajan ehdotukseen *aha kato ku*, ja kertoo vaihtoehtoisesta paikasta rahojen säilytykselle (rivit 11,12 ja 14). Elina tarkoittaa opettajan puheessa luokan vakituista avustajaa. Koulunkäyntiavustaja reagoi näihin opettajan kommentteihin minimipalautteella *joo*. Rivillä 16 hän lisäksi ojentaa kättään opettajaan päin ottaakseen rahat vastaan.

Rivillä 17 opettaja vastaa koulunkäyntiavustajan käden ojennukseen kysymällä *mut otat sä kaikki*. Koulunkäyntiavustajan vastaa kysymykseen myöntävästi ja selittää sitten tarkistavansa ja laskevansa rahat (rivit 18 ja 19). Opettajan hyväksytyä asian sanomalla *okei*, koulunkäyntiavustaja antaakin vielä opettajalle mahdollisuuden laskea rahat (rivit 21–23). Mutta-sanalla alkava koulunkäyntiavustajan vuoron lopetus kuitenkin kertoo, että se ei ole tarpeen, kun hän ne kuitenkin laskee ja merkitsee listoihin (rivit 21–24). Opettaja torjuukin avustajan uuden ehdotuksen välittömästi päällekkäispuheella *no hei no mä annan sulle* ja asian lopullista ratkaisua vahvistaa vielä sanan *joo* venytys. Koulunkäyntiavustaja vastaa tähän myös sanalla *joo*, jolla hän päättää neuvottelun.

Pian karkkienmyyntirahojen käsittelyä koskevan keskustelun jälkeen opettaja ja koulunkäyntiavustaja alkavat keskustella siitä, miten hyvin oppilaat ovat saaneet myytyä karkkeja, miten paljon maksaisi karkkien mahdollinen lisätilaus ja miten sen voisi hoitaa. Tästä keskustelusta on seuraava aineisto-esimerkki.

Esimerkki 29

K4/10 116

01 Avust: en tiiä mite paljo se maksais sitte et
02 jos tai >paljoko sieltä pitäs kerralla
03 ottaa<
04 Ope: [nii
05 Avust: jos] lisää ottas
06 Ope: [nii
07 Avust: nii] seki [vois]
08 Ope: [nii]
09 Avust: selvittää ku niitä noi [hyvin menee]
10 Ope: [mites teillä] on mennu
11 Avust: (0.1) no tuota meiän oppilaat ei oo
12 kyllä hirveesti vielä rahoja tuonu
13 mutta (0.1)((avustaja katso mieltivänä
14 opettajaan)) kyl mun mielestä on mennu
15 hyvin
16 Ope: *ymh*
17 Avust: ja varsinki niitä sukkaa mennu [hyvin]
18 Ope: [joo]
19 Avust: et meiltähän itse asiassa jou-utaan
20 tänään tekemään uus sukkatilaus
21 ((avustaja kääntää katseensa suoraan
22 opettajaan))
23 Ope: no sitähan te voisitte Mirjan kans
24 mieltiä että jos sitten on esimerkiks
25 ens viikolla että työ päädytte
26 tilaamaan karkkilaatikoita ((kääntyy
27 puhumaan oppilaille)) mitäs te ootte
28 mieltä [vieläkö]
29 Avust: [nii sukkaa]myö
30 ((EI KUVAUSLUPAA))
31 Avust: [tilataan ainaki]
32 Ope: [(--)] [ja tota]

Rivillä 1 koulunkäyntiavustaja toteaa, ettei tiedä, mitä karkkien lisätilaus maksaisi ja mikä olisi vähimmäismäärä, miten paljon pitäisi tilata. Lisäksi hän tekee ehdotuksen, että asiaa voisi selvittää. Ehdotus jää kuitenkin kesken, kun opettaja esittää koulunkäyntiavustajalle kysymyksen tämän luokan karkkienmyynnistä (rivi 10). Viittaus *teillä* tarkoittaa koulunkäyntiavustajan omaa luokkaa, ja hän vastaakin kysymykseen viittaamalla *meiän oppilaat* (rivi 11). Pienet tauot vastaavasti kertovat siitä, että avustaja palauttaa mieleensä heidän luokkansa tilannetta ennen kuin vastaa. Opettaja kommentoi koulunkäyntiavustajan raportointia hiljaisella äänellä *ymh*, jonka jälkeen

koulunkäyntiavustaja ja alkaa kertoa luokkansa onnistuneesta sukkiemyynnistä ja uudesta sukkitilauksen tarpeesta riveillä 19 ja 20. Opettaja kommentoi sukkitilausta ehdottamalla koulunkäyntiavustajaa keskustelemaan luokkansa opettajan kanssa karkkien lisätilauksen mahdollisuudesta (rivit 23–26). Opettaja myös kysyy oppilaiden mielipidettä karkkien lisätilaukseen, mutta tähän ei tässä katkelmassa tule vastausta.

Jakso päättyy koulunkäyntiavustajan kommenttiin siitä, että sukkiä *tilataan ainaki* lisää, mutta ei kerro sitä, miten on karkkitilauksen kanssa (rivit 29 ja 31). Tämän jälkeen opettaja siirtyy keskustelemaan asiasta oppilaiden kanssa.

5 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia vuorovaikutusaloitteita opettaja ja koulunkäyntiavustaja tekevät oppitunneilla toisilleen ja mitä tehtäviä näillä aloitteilla on. Lisäksi tarkastelin sitä, millaiset piirteet olivat ominaisia luokkahuoneessa tapahtuvalle opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliselle vuorovaikutukselle. Näiden kysymysten pohjalta selvitin ja pohdin, millaisia toimivia piirteitä yhteistyölle on olemassa.

Sujuvaa yhteistoimintaa. Tutkimukseni tulokset osoittavat että, vuorovaikutus opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä näyttää toimivan suhteellisen hyvin ja etenee sujuvasti. Jos keskusteluissa ilmenee epäselvyyksiä, ne hoidetaan yleensä tarkennuksilla tai varmistamalla, mistä on kyse. Vuorovaikututusta hallitsevat yleiset ihanteet, kuten vuorottelu, toisen kuunteleminen sekä tilan antaminen toisen puheelle. Jouhevaa vuorovaikutusta esiintyy yleisimmin silloin, kun opettaja ja koulunkäyntiavustaja tietävät yhteiset tavoitteet ja toimivat yhdessä niiden mukaisesti. (ks. Atkins & Hornby 2000). Tällöin esimerkiksi koulunkäyntiavustaja pystyy lukemaan opettajan sanattomiakin pyyntöjä ja uskaltautuu tekemään itsenäisiä toiminta-aloitteita yhteisten asioiden eteenpäin viemiseksi. Silloin kun opettaja ja koulunkäyntiavustaja ovat toimineet yhdessä samassa luokassa pitkään ja luokkaan on muodostunut tietynlaiset toimintatavat ja rutiinit, on vuorovaikutus sujuvaa. Uuden avustajan tulo luokkaan ei välttämättä tarkoita kuitenkaan heikompa vuorovaikutusta, vaan silloin koulunkäyntiavustaja saattaa esittää enemmän kysymyksiä ja tarkennuksia opettajalle.

Joustava, toinen toisiaan tukeva vuorovaikutus ilmenee erityisen hyvin opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteisissä opetus- ja ohjaustilanteissa. Opettajan opettaessa koko ryhmää, koulunkäyntiavustaja

usein ohjasi yksittäistä oppilasta opettajan opetuksen suuntaisesti. Koulunkäyntiavustaja osallistui näissä tilanteissa myös tunninhallintaan, jolloin hän auttoi oppilasta keskittymään ja kohdistamaan toimintansa opetettavaan asiaan. (ks. Merimaa & Virtanen 2007). Tämä vapautti opettajan opettamaan keskeytyksettä koko ryhmää ja vähensi näin häiriötekijöiden vaikutusta opetukseen.

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen toiminta näkyi myös silloin, kun he ohjasivat yhtä oppilasta samanaikaisesti. Näitä tilanteita ei aineistossani ollut kuitenkaan paljon ja ne olivat vain lyhyitä jaksoja. Tämä selittyy sillä, että yleensä luokassa ei ole aikaa siihen, että sekä opettaja ja koulunkäyntiavustaja ohjasivat samaa oppilasta yhtä aikaa ja muut oppilaat jäivät huomiotta.

Institutionaalisuutta ja tuttavallisuutta. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisen vuorovaikutuksen institutionaalisuus näkyy siinä, että opettaja tekee enemmän vuorovaikutusaloitteita luokahuoneessa kuin koulunkäyntiavustaja. Opettajan päärooli on opettaa ja hän on luokassa se, joka vastaa myös instituution tehtävästä eli opetuksesta. (ks. Drew & Heritage 1992). Tämä näkyy erityisesti niillä tunneilla, jotka on rakennettu opettajajohtoiseksi, jolloin opettajan rooli korostuu.

Opettajan käyttämät puheenvuorot ovat myös selvästi pidempiä kuin koulunkäyntiavustajan tekemät vuorovaikutusaloitteet, missä tulee myös esiin luokkatilanteissa vallitsevat institutionaaliset ja hierarkkiset roolit. (ks. Thornborrow 2002; Tainio 1998; Isoherranen 2005). Koulunkäyntiavustajan vastausvuorot opettajan tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin ovat tutkimustulosteni mukaan lyhyitä. Aineistossa esiintyneet tehtävänantovuorot ovat vain opettajalla, kun taas ohjeita kysyvät vuorot ovat lähes kokonaan koulunkäyntiavustajien puheenvuoroja. Lisäksi koulunkäyntiavustajien

tekemät kysymykset ovat joskus kohteliaan muodollisia, vaikkakin kysymysten esittämiseen ja puheenvuorojen pituuteen vaikuttavat puhujien erilaisten asemien lisäksi myös erilaiset persoonalliset esittämistyyliä.

Institutionaalisen keskustelujen piirteiden lisäksi opettajan ja koulunkäyntiavustajan keskusteluissa oli näkyvissä myös arkikeskustelun piirteitä. Tällaisia piirteitä olivat huumorin käyttö keskusteluissa sekä tuttavallisuus. Nämä piirteet voivat kertoa luokan ilmapiiristä ja siitä, että siellä uskalletaan ilmaista omia tuntemuksiaan, ja luokassa on tilaa myös huumorille. Kuitenkin keskustelu oli oppitunneilla tavoitteellista eikä esimerkiksi täysin vapaata kuulumisten vaihtoa, sillä keskustelun kontekstina oli koulun institutionaalisen tehtävän eli opetuksen ja kasvatuksen toteuttaminen. (ks. Arminen 2005).

Arkikeskustelulle tyypillistä oli tutkimustuloksissani myös se, että sekä opettaja että koulunkäyntiavustaja tekivät vuorovaikutusaloitteita. Kukaan ei siis jakanut puheenvuoroja toisin kuin opettaja–oppilakeskusteluissa ja keskustelu eteni siitä huolimatta sujuvasti. Lisäksi aineistossa esiintyi opettajan tehtävänantoja, jotka esitettiin anteeksipyytävällä, kohteliaan kysyvällä tai suostuttelevalla sävyllä. Samoin hierarkkinen rakenne rikkoutui opettajan kysyessä tietoja koulunkäyntiavustajalta ja avustajan korjatessa tai täydentäessä opettajan vuoroja ilman sanktioita.

Erilaisia työtehtäviä. Tutkimustulosteni perusteella koulunkäyntiavustajan työ oli suurelta osin oppilaan oppimisen ja kasvun tukemista ja avustamista. Tämän tutkimuksen pohjalta heidän työssään korostuivat pedagogiset tehtävät. (ks. Blatchford ym. 2007: Logan 2006). Pieni osa työstä oli erilaisia järjestelytehtäviä liittyen tuntien materiaaleihin (esimerkiksi kopiointia ja kirjojen hakua). Koulunkäyntiavustajan vastuulla näytti olevan myös erilaisten rahankeräystapahtumien organisointi ja niihin liittyvät tehtävät. Tässä

tutkimuksessa ei tullut esiin oppituntien ulkopuoliset koulunkäyntiavustajan tehtävät, koska aineistona olivat vain luokkahuoneissa tapahtuvat keskustelut.

Tulosteni pohjalta voi myös päätellä, että koulunkäyntiavustajalla ja opettajalla oli selkeästi omat vastuualueensa oppitunneilla. Heillä oli usein omat istumapaikkansa ja pöytänsä luokassa (opettajalla luokan edessä ja avustajalla luokan sivussa tai takana). Lisäksi erilaisista vastuualueista kertoo tarve vaihtaa tietoja sellaisista oppilaisiin tai oppitunnin kulkuun liittyvistä asioista, joista vain toisella osapuolella oli tietämystä. (ks. Isoherranen 2005). Selkeimmin tämä ilmeni opettajan tietojen kysymisenä, koulunkäyntiavustajan ohjeiden kysymisenä sekä koulunkäyntiavustajan raportointina.

Raportointi oli yleensä ilmoituksen omaista ja se ilmaistiin lyhyillä lauseilla. Raportoinnissa esiintyi tiimityön piirteitä, koska siitä seurasi usein yhteinen keskustelu siitä, miten asia hoidetaan, jotta tavoitteeseen päästään. Näissä neuvottelutilanteissa näkyi myös se, miten opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistyö toimi yhteisvastuullisesti ja tiimityön omaisesti. (ks. Katzenbach & Smith 1998).

Koko luokkahuonevuorovaikutusta ajateltaessa opettajan ja koulunkäyntiavustajan välinen vuorovaikutus ei ollut pääosassa, vaan alisteinen oppilaan opettamiselle ja ohjaamiselle. Osaltaan varmaankin tämän takia opettajan ja koulunkäyntiavustajan vuoropuhelussa esiintyi paljon myös puheen nopeuttamista sekä päällekkäispuhetta, jotta asiat saataisiin aikaa säästävästi ja nopeasti hoidettua. Lisäksi opettajan antamat epäsuorat ohjeet koulunkäyntiavustajalle oppilaan kanssa puhuessa ovat taloudellinen tapa ohjeistaa yhtä aikaa niin oppilasta kuin avustajaakin. Myös hiljaisella äänellä puhutut vuorot osoittavat, ettei aikuisten välisellä vuorovaikutuksella haluta häiritä oppilaiden toimintaa.

Vuorovaikutuksen välineellinen arvo asettaa lisäpaineita sille, että yhteistyön onnistumisen ja aikaresurssien tehokkaan käytön edellytyksenä

koulujen yhteistyötapoja ja tiimityötä kehitetään ja aikaa annetaan oppituntien ulkopuoliselle yhteiselle suunnittelulle. (ks. Gerschel 2005; Takala 2007; Hornby & Atkins 2000, 173–174; Hovila 2004, 68; Logan 2006).

Jatkotutkimusaiheet. Oman tutkimukseni pohjalta heräsi muutamia jatkotutkimuksen aiheita. Tässä tutkimuksessa aineistona oli sekä ala- että yläkoulun tunteja. Jatkossa voisi tutkia erikseen ala- ja yläkouluissa työskentelevien opettajien ja koulunkäyntiavustajien vuorovaikutusta ja sitä, näyttäytykö se erilaisena eri luokkatasoilla. Toinen jatkotutkimuksen aihe voisi olla vuorovaikutuksen tutkiminen luokan aikuisten kesken eri oppiaineiden tunneilta. Olisi hyvä tutkia, onko eroja sillä, minkä aineen tunneilta aineistot on kuvattu ja millaisia mahdolliset erot ovat. Lisäksi tutkimusaineistoa voisi kerätä toisenlaisista oppimisympäristöistä (esim. kehitysvammaisten opetus) ja pohtia erilaisen oppimisympäristökontekstin ja vielä yksilöllisempien ohjaustapojen ja useamman avustajan läsnäolon merkitystä vuorovaikutuksessa.

Yksi jatkotutkimusaihe liittyen aikuisten väliseen vuorovaikutukseen voisi olla myös välituntikeskustelujen tutkiminen opettajan ja koulunkäyntiavustajan välillä. Se ei ole enää luokahuonevuorovaikutusta, mutta toisi lisätietoa opettajan ja koulunkäyntiavustajan väliseen vuorovaikutukseen ja tiimityön toteuttamiseen. Usein on niin, että suunnittelua ja neuvotteluja luokan aikuisten kesken käydään välitunneilla tai koulupäivän jälkeen. Nämä seikat eivät tule omassa tutkimuksessani esille, koska tutkimukseni keskittyy oppitunneilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Tutkimustulokseni antavat varsin myönteisen kuvan opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisestä vuorovaikutuksesta. Jos tutkimusaineistoon olisi tullut mukaan myös selkeitä konfliktitilanteita, olisi ollut hedelmällistä tutkia, mitkä tekijät riitauttavat aikuisten välistä vuorovaikutusta ja miten

tilanteita yritetään hallita. Tähän aiheeseen voi tosin olla haastavaa löytää sopivaa videohavainnointiaineistoa.

Teoriaosuudessa käyttämäni lähteistä nousi esiin kaksi jatkotutkimusaihetta. Leikas ja Rantio (2003) ehdottavat, että olisi hyvä tutkia avustajien ohjauskieltä ohjaustilanteissa, koska koulunkäyntiavustajan tehtävärooli on muuttunut enemmän opetus- ja oppimisprosessin tukijaksi kuin aikaisemmin (ks. myös Gerschel 2005). Lisäksi Blatchford, Russell, Bassett, Brown ja Martin 2007 esittävät, että vuorovaikutuksen tutkimus edellyttää yksityiskohtaista analyysia koulunkäyntiavustajan ja oppilaan välisestä suhteesta, mutta myös tutkimusta niistä tavoista, joilla voidaan lisätä koulunkäyntiavustajan osuutta opetukseen pedagogisesta näkökulmasta.

LÄHTEET

- Arminen, I. 2005. Institutional interaction studies of talk at work. Aldershot: Ashgate.
- Bailey, N., Housley, W. & Belcher, P. 2006. Navigation, interaction and bridge team work. The editorial board of the sociological review. Oxford/Malden: Blackwell Publishing.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. 2007. The role and effects of teaching assistants in English primary schools (Years 4 to 6) 2000–2003. Results from the class size and pupil-adult ratios (CSPAR) KS 2 project. *British Educational Research Journal* 33 (1), 5–26.
- Brilhart, J.K. & Galanes, G.J. 1995. Effective group discussion. Madison: Brown & Benchmark.
- Downing, J.E., Ryndak, D.L. & Clark, D. 2000. Paraeducators in inclusive classrooms: their own perceptions. *Remedial and Special Education* 21 (3), 171–181.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analyzing talk at work: an introduction. - Talk at work. Interaction in institutional settings, s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- French, N.K. 1998. Working together: resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education* 19 (6), 357–368.
- Gavruseva, L. 1995. Positioning and framing: Constructing interactional asymmetry in employer–employee discourse. *Discourse Processes* 20, 325–345.
- Gerschel, L. 2005. The special educational needs coordinator's role in managing teaching assistants: the Greenwich perspective. *Support for learning* 20 (2), 69–76.
- Graham, J. & Wright, J.A. 1999. What does 'inter-professional collaboration' mean to professionals working with pupils with physical disabilities? *British Journal of Special Education* 26 (1), 37–41.
- Groom, B. & Rose, R. 2005. Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs* 5 (1), 20–30.
- Groom, B. 2006. Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning* 21 (4), 199–203.
- Guest, A.M. 2008. Reconsidering teamwork: Popular and local meanings for a common ideal associated with positive youth development. *Youth Society* 39, 340–361.

- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho K. 2001. Erityisopetuksen viides vaihe. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 195–204.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hester, S. & Francis, D. 2000. Local educational order. Ethnomethodological studies of knowledge in action. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hornby, S. & Atkins, J. 2000. Collaborative care. Interprofessional, interagency and interpersonal. Oxford: Blackwell Science.
- Housley, W. 1999. Role as an interactional device and resource in multidisciplinary team meetings. *Sociological Research Online* (Elektroninen versio) London: Sage 4(3). Luettu 19.10.2008.
- Housley, W. 2003. Interaction in multidisciplinary teams. Cardiff papers. Aldershot: Ashgate.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampere: Tampere University Press.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.
- Jerwood, L. 1999. Using special needs assistants effectively. *British Journal of Special Education* 26 (3), 127–129.
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 181–209.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Porvoo: WSOY.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Koppinen, M-L & Pollari, J. 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Koski, R. & Nyyssönen, N. 1998. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö. Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu- tutkielma.

- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto 2003. Näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Luettavissa Internet-osoitteessa: <http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/koulunkavustajanat.pdf> Tulostettu 20.4.2008.
- Koulunkäyntiavustajan oma opas 2006. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Helsinki: Yliopistopaino. Luettavissa Internet-osoitteessa: www.perusopetus.fi/koulu/opas.php (Luettu 31.7.2008)
- Lacey, P. 2001. The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review* 53 (2), 157-167.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- Leikas, R. & Rantio, P. 2003. "Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä – olla huomaamaton, mutta tehokas". Koulunkäyntiavustajan työn arkikäytänteet koulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Leinonen, N., Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. Tiimiakatemia: tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Logan, A. 2006. The role of the special needs assistants supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning* 21 (2), 92–99.
- Malone, D.M. & McPherson, J.R. 2004. Community- and hospital-based early intervention team members' attitudes and perceptions of teamwork. *International Journal of Disability, Development and Education* 51 (1), 99–116.
- McGoginell, M., Woodruff, G. & Roszmann-Millican, M. 1994. The transdisciplinary team. A model for family-centered early intervention. Teoksessa L.J. Johnson, R.J. Gallagher (toim.) Meeting early intervention challenges. Issues birth to three. Baltimore: Paul. H. Brookes. 103–118.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. Koulunkäyntiavustajan kirja. Juva: PS-kustannus.
- Mäkelä, M., Leino-Kilpi, H. & Suominen, T. 2000. Sairaanhoitajan ja lääkärin yhteistyö tehohoidossa. *Hoitotiede* 12 (2), 78-86.
- Nikander, P. 2003. Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 40, 279–290.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

- Pajunen-Brand E. M. 2004. Teacher and teacher assistants perceptions of their relationship. University of Saskatchewan. <http://library2.usak.ca/theses>. Tulostettu 28.2.2008.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second edition. USA: Sage publications.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Ruuskanen, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä- oppitunneilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 90–116.
- Ruusuvuori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. (toim.) 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyyttisiä tutkimuksia. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sachs, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-talking conversation. *Language* 50, 696–735.
- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppijat tavallisella luokalla. *Opetus* 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Seedhouse, P. 2004. The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Silén-Lipponen, M. 2005. Teamwork in operating room nursing – conceptual perspective and Finnish, British and American nurses' and nursing students' experiences. www.uku.fi/vaitokset/2005. Luettu 28.7.2008.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172–186.
- Tainio, L. (toim.) 1998. Keskustelunanalyysin perusteet. 2.painos. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. 2005. Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet. Helsingin yliopisto. www.hel.fi/wps/portal/opetusvirasto/Artikkeli. Tulostettu 2.8.2008.

- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1), 50–57.
- ten Have, P. 1999. *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: Sage Publications.
- Thornborrow, J. 2002. *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. Malaysia: Pearson Education.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Turkia, N. 2007. Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 210–238.
- Vehviläinen, S. 2003. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Virkkunen, J. 1983. *Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus, yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona*. Valtion painatuskeskus. Julkaisusarja B:22. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

LIITE 1: Koulunkäyntiavustajia koskevat tutkimukset

Tekijä/t	Vuosi	Maa	Tutkimuksen tarkoitus	Otanta	Tutkimusmenetelmä
Blatchford, Russell, Bassett, Brown & Martin	2007	Englanti	kartoittaa avustajan ja luokan koon merkitystä oppimiseen	erilaista aineistoa: kouluja, opettajia, avustajia	pitkittäistutkimus, useita metodeja (mm.kyselylomake, caset, havainnointi)
Downing, Ryndak & Clark	2000	USA	selvittää avustajan käsityksiä omasta roolistaan ja vastuustaan erityisoppilaiden tukemisessa yleisopetuksen luokissa	16 avustajaa	haastattelu (laadullinen)
French	1998	USA	selventää opettajien käsityksiä koulunkäyntiavustajien roolista ja vertailla näitä heidän omiin käsityksiinsä	18 opettajakoulunkäyntiavustajaparia	kyselylomake, itsearviointi, haastattelu (laadullinen)
Gerschel	2005	Englanti	selvittää koulunkäyntiavustajan rooleja ja nimikkeitä	pohjautuu aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja niiden pohjalta tehtyihin uusiin päätelmiin	
Groom & Rose	2005	Englanti	tutkia tapoja, joilla koulunkäyntiavustaja avustaa oppilasta	94 koulua	monimetodinen tutkimus, laadullinen & määrällinen aineisto

Groom	2006	Englanti	etsiä tapoja kehittää avustajan roolia oppimisen tukena	pohjautuu eri tutkimusten tuloksiin ja niiden pohjalta luotuihin näkemyksiin	
Jerwood	1999	Englanti	selvittää, miten avustajien käyttö olisi tehokasta opetuksessa	7 erityisavustajaa	haastattelu (laadullinen)
Koski & Nyysönen	1998	Suomi	selvittää opettajien ja koulunkäyntiavustajien käsityksiä heidän yhteistyöstään	41 opettajaa, 57 koulunkäyntiavustajaa	kyselylomake (määrällinen)
Lacey	2001	Englanti	welventää koulunkäyntiavustajan roolia inklusiivisessa ympäristössä	24 koulua perus- ja erityisopetuksesta	caseja, haastattelut, havainnointi (laadullinen)
Leikas & Rantio	2003	Suomi	selvittää ja kuvailla koulunkäyntiavustajan arkikäytänteitä ja opettajan sekä koulunkäyntiavustajan välistä yhteistyötä	14 koulunkäyntiavustajaa, 12 opettajaa, 6 rehtoria	havainnointi, haastattelut (laadullinen)
Logan	2006	Irlanti	tutkia koulunkäyntiavustajan työroolia perusopetuksessa	3 oppilaan caset, 127 koulua	yleiskatsaus tutkimuksiin, kyselylomakkeet kouluille, caset
Pajunen-Brand	2004	USA	tutkia avustajien ja opettajien käsityksiä heidän suhteestaan inklusiivisessa ympäristössä	3 opettajaa 3 avustajaa	haastattelu, ryhmäkeskustelu (laadullinen)

Takala	2007	Suomi	selventää millainen on koulunkäyntiavustajan työpäivä ja työtehtävät yleis- ja erityisopetuksessa	14 koulunkäyntiavustajaa	havainnointi, haastattelut, varjostaminen (laadullinen)
--------	------	-------	---	--------------------------	---

LIITE 2: Käytetyt litterointimerkit

↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
j <u>oo</u>	painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
>joo<	nopeutettu jakso
<joo>	hidastettu jakso
jo::o	äänteen venytys
joo	ympäristöä vaimempaa puhetta
JOO	äänen voimistaminen
he he	nauria
£joo£	hymyillen sanottu sana tai jakso
jo-	sana jää kesken
joo	voimakkaasti äännetty klusiili
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta