

**Samanaikaisopettajien vuorovaikutus alakoulun
ryhmänhallintatilanteissa**

Hanne Heimonen & Vilma Räsänen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heimonen, Hanne & Räsänen, Vilma. 2018. Ryhmänhallinnan toteuttaminen samanaikaisopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.

Aiempien tutkimusten mukaan ryhmänhallinta on koettu helpommaksi useamman opettajan voimin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ryhmänhallintaa toteutetaan samanaikaisopetuksessa ja millaista samanaikaisopettajien vuorovaikutus on ryhmänhallintatilanteissa. Tutkimusaineisto koostui samanaikaisopetuksena toteutettujen oppituntien videotallenteista (N = 33 oppituntia). Tutkimuksen osallistujina oli neljä opettajaparia neljästä eri alakoulusta. Aineisto analysoitiin keskusteluanalyttisesti.

Tutkimustulokset osoittivat samanaikaisopettajien toteuttavan ryhmänhallintaa toisiaan tukemalla, ryhmänhallintavastuuta jakamalla sekä ryhmänhallinnasta neuvottelemalla. Tukeminen näyttäytyi toisen opettajan ryhmänhallintavuoron vahvistamisena, täydentämisenä tai pohjustamisena. Ryhmänhallintavastuiden jakamisessa opettajat hoitivat samanaikaisesti eri ryhmänhallintatilanteita rinnakkain tai jakoivat keskenään vastuut niin, että toinen vastasi ryhmänhallinnasta ja toinen keskittyi opetukseen. Neuvottelu tapahtui joko oman näkemyksen varmistamisena toiselta tai toiminnan ehdottamisena toiselle. Tutkimuksen tulokset havainnollistivat, miten toisen opettajan ilmaisema tuki ensimmäisen opettajan ryhmänhallintavuoroja kohtaan vahvisti niitä ja toi vakuuttavuutta ryhmänhallintaan. Ryhmänhallintavastuun jakaminen mahdollisti useamman työrauhaongelman hallinnan samanaikaisesti. Ryhmänhallinta ja opetusvastuiden erottamisella puolestaan voitiin sujuvoittaa opetusta ja opettajien keskinäisellä neuvottelulla ryhmänhallinnasta selkeytettiin tuntien struktuuria.

Asiasanat: ryhmänhallinta, samanaikaisopetus, luokkahuonevuorovaikutus, työrauha, keskusteluanalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SAMANAIKAISOPETUS	8
	2.1 Samanaikaisopetuksen käsite.....	8
	2.2 Samanaikaisopetuksen toteutustavat	9
	2.3 Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet.....	12
3	RYHMÄNHALLINTA	16
	3.1 Ryhmänhallinnan käsite	16
	3.2 Ryhmänhallinnan toteutustavat	18
	3.3 Ryhmänhallinta samanaikaisopetuksessa.....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	4.1 Aineiston kuvaus	23
	4.2 Aineiston analyysi	26
	4.3 Eettiset ratkaisut.....	29
5	TULOKSET	31
	5.1 Ryhmänhallinnassa tukeminen	32
	5.1.1 Vahvistaminen.....	32
	5.1.2 Täydentäminen.....	38
	5.1.3 Pohjustaminen	42
	5.2 Ryhmänhallintavastuun jakaminen	43
	5.2.1 Rinnakkainen ryhmänhallinta.....	43
	5.2.2 Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottaminen.....	46
	5.3 Ryhmänhallinnasta neuvottelemineen.....	51

5.3.1	Varmistaminen	51
5.3.2	Ehdottaminen.....	53
6	POHDINTA.....	57
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	57
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	60
	LÄHTEET	64
	LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Ryhmänhallintaa on kuvattu luokkahuonepedagogiikan kulmakiveksi (Rytivaara 2011) ja avaimeksi tehokkaaseen opetukseen (Akin, Yildirim & Goodwin 2016). Se aiheuttaa usein huolta koulun arjessa (Belt & Belt 2017), ja opettajan ajasta kuluu keskimäärin 13 prosenttia järjestyksen ylläpitämiseen luokassa (OECD 2014, 170). Oppilaiden käytöksen pulmiin on arvioitu puuttuttavan tavallisen koulupäivän aikana jopa viidesti tai useammin (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008). Ryhmänhallinnan toimimattomuus voi johtaa opettajien stressiin ja työuupumukseen sekä näkyä tyytymättömyytenä työhön (Clunies-Ross ym. 2008; Evertson & Weinstein 2006, 3). Lisäksi puutteellinen ryhmänhallinta voi ilmetä lisääntyneen häiriökäyttäytymisen myötä oppilaiden levottomuutena, keskittymisvaikeutena sekä koulutyön laiminlyöntinä (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016). Ryhmänhallinnalla on myös merkitystä oppilaiden akateemisen suoriutumisen kannalta (Garwood & Vernon-Feagans 2017), sillä oppiminen voi tehostua, kun opettaja onnistuu luomaan otollisen oppimisympäristön.

Opettajat ovat ammattiryhmä, joka työskentelee paljon yksin. Voidaan pohtia, onko tämä vuorovaikutukseen keskittyneessä yhteiskunnassamme tarkoituksenmukaista. (ks. Vasantola 2018.) Samanaikaisopetus tarjoaa kuitenkin perinteiselle opetuksen järjestämismallille yhteisöllisemmän vaihtoehdon, sillä siinä kaksi opettajaa opettaa samanaikaisesti. Yhdessä opettamisen on havaittu tukevan opettajien henkistä hyvinvointia ja minäpystyvyyttä (Rytivaara 2012b; OECD 2014) sekä vastaavan inklusiivisten luokkien heterogeenisyyteen (Saloviita & Takala 2010). Jaettu työtaakka edesauttaa opettajien jaksamista (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012), ja yhteinen suunnittelu voi pitkällä tähtäimellä jopa vähentää suunnitteluun käytettyä aikaa (Louhela-Ristelä 2016, 86). Opettajien kokemukset samanaikaisopetuksesta ovat pääosin myönteisiä (ks. Saloviita & Takala 2010; Yopp, Ellis, Bonsangue, Duarte & Meza 2014) ja samanaikaisopetus onkin lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana Suomessa. 1980-luvulla vain 21 prosenttia laaja-alaisista erityisopettajista kertoi käyttävänsä

samanaikaisopetusta työssään, kun vuonna 2010 lähes puolet laaja-alaisista erityisopettajista ja kolmasosa luokanopettajista kertoi käyttävänsä samanaikaisopetusta viikoittain. Myös resurssiopettajien määrän kasvu kertoo samanaikaisopetuksen yleistymisestä. (Saloviita & Takala 2010.) Samanaikaisopetuksen yleistymisestä huolimatta yli puolet opettajista toteuttaa samanaikaisopetuksen tiiveintä toteutustapaa, tiimiopetusta, työssään hyvin harvoin tai ei koskaan (OECD 2014, 19).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten ryhmänhallintaa toteutetaan alakoulussa annettavassa samanaikaisopetuksessa ja millaista opettajien vuorovaikutus on ryhmänhallintatilanteissa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien kokevan työrauhan puuttumisen helpommaksi ja tehokkaammaksi opettaessaan yhdessä (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, & Thuneberg 2011, 37; Turan & Bayar 2017). Aikuisten läsnäolon on havaittu rauhoittavan oppilaita, joten samanaikaisopetuksessa rauhoittavia tekijöitä on enemmän suuremman opettajaresurssin myötä (Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rytivaara 2012b; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Opettajien roolit voidaan myös jakaa niin, että toinen huolehtii työrauhasta toisen opettaessa (Pulkkinen & Rytivaara 2015; Suomensalo 2013, 112). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yksi keskeinen keino vaikuttaa työrauhaan on yhteistyön tekeminen sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito.

Tärkeystään huolimatta ryhmänhallintaa käsitellään opettajankoulutuksessa niukasti (Evertson & Weinstein 2006, 4; Hicks 2012, 90; Jackson, Simoncini & Davidson 2013). Opettajat mainitsevatkin ryhmänhallinnan olevan taito, joka opitaan vasta työelämässä (Hicks 2012, 32) etenkin vanhemmilta kollegoilta (Geeraerts, Tynjälä & Heikkinen 2018). Myös samanaikaisopetuksen koulutusta on toivottu lisää (ks. Brendle, Lock & Piazza 2017; Chitiyo & Brinda 2018), sillä tutkimusten mukaan lähinnä erityisopettajat saavat siihen koulutusta (Hamilton-Jones & Vail 2013; Pancsofar & Petroff 2013). Nykyään on hyvin todennäköistä, että uusia erityisopettajia pyydetään luokan- tai aineenopettajan työpariksi (Scruggs & Mastropieri 2017), ja heiltä odotetaan yhteistyöhön ja samanaikaisopetukseen vaadittavia taitoja (Hamilton-Jones & Vail 2013; Panc-

sofar & Petroff 2013). Samanaikaisopetus vaatii kuitenkin harjoittelua, ennen kuin siitä tulee toimivaa (Yopp ym. 2014).

Tutkimusta ryhmänhallinnasta samanaikaisopetuksen kontekstissa on tehty niukasti, vaikka ilmiöitä onkin tutkittu paljon erikseen (ks. esim. Postholm 2013; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007). Ryhmänhallintaa samanaikaisopetuksessa tutkinut Rytivaara (2012b) on huomannut, että haastavien oppilaiden kanssa työskentely on helpompaa samanaikaisopetuksessa, sillä samanaikaisopetus mahdollistaa joustavan ryhmittelyn ja roolijaon sekä lisääntyneen huomion saamisen aikuiselta (Rytivaara 2012b). Rytivaara keskittyi tutkimuksessaan kuitenkin vain yhteen yhdistettyyn luokkaan, jossa opettajaparina toimi kaksi luokanopettajaa. Käytämme tutkimuksessamme aineistonkeruutapana Rytivaaran (2012b) suositusten mukaan luokkatilanteiden videointia ja keskitymme erittelemään tarkemmin alakoulussa työskentelevien samanaikaisopettajien vuorovaikutusta oppituntien ryhmänhallintatilanteissa silloin, kun opettajaparit koostuvat eri ammattinimikkeistä. Tutkielma on laadullinen keskusteluanalyttinen tutkimus, jota ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajat tukevat toistensa ryhmänhallintaa alakoulun samanaikaisopetuksessa?
2. Miten ryhmänhallinnallista vastuuta jaetaan samanaikaisopetuksen oppitunneilla?
3. Miten ryhmänhallinnasta neuvotellaan samanaikaisopetuksen oppitunneilla?

2 SAMANAIKAISOPETUS

2.1 Samanaikaisopetuksen käsite

Fluijt, Bakker ja Struyf (2016) ovat analysoineet samanaikaisopetuksen määritelmiä ja löytäneet niistä viisi yhteistä piirrettä. Ensiksi samanaikaisopetusta toteuttaa vähintään kaksi opettajaa, ja toiseksi sitä toteuttavat yleensä erityisopettaja ja luokanopettaja. Samanaikaisopetus ei kuitenkaan rajaudu vain erityisopettajan ja luokanopettajan väliseksi opetustavaksi, vaan sitä voivat toteuttaa myös muunlaiset opettajaparit sekä keskenään samassa asemassa olevat opettajat, kuten kaksi luokanopettajaa. (Fluijt ym. 2016.) Oleellisinta on kuitenkin, että molemmat samanaikaisopetuksen toteuttajista ovat opetuksen ammattilaisia, joten esimerkiksi koulunkäynninavustajan ja luokanopettajan yhteistyö ei täytä samanaikaisopetuksen kriteereitä (Cook & Friend 1995).

Kolmantena samanaikaisopetuksen määritelmiin sisältyy ajatus siitä, että ryhmä koostuu oppilaista, joilla on tuen tarpeita, sekä oppilaista, joilla ei ole erityisiä tuen tarpeita (Fluijt ym. 2016). Samanaikaisopetuksen takana on siis usein ajatus siitä, että tukea voitaisiin tarjota sitä tarvitseville yleisopetuksen ryhmässä ilman, että heidän tulisi siirtyä pois luokasta saadakseen tukea (Cook & Friend 1995; Pulkkinen, Ahtiainen & Malinen 2017, 28). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) samanaikaisopetus mainitaan pedagogisena perusopetuksen keinona antaa tukea.

Neljäntenä kriteerinä Fluijt ja kumppanit (2016) mainitsevat sen, että samanaikaisopetusta toteutetaan samassa fyysisessä tilassa. Tämä tila on tavallisesti yleisopetuksen luokka. Cookin ja Friendin (1995) mukaan vaatimus samasta fyysisestä tilasta ei ole kuitenkaan ehdoton, sillä joskus on perusteltua käyttää useampaa tilaa yhteisen opetuksen toteuttamiseksi. Kriteerillä pyritään kuitenkin erottamaan samanaikaisopetus muusta opettajien yhteistyöstä, kuten yhteissuunnittelusta, jossa opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä, mutta toteuttavat sen eri ryhmille eri tiloissa (Cook & Friend 1995).

Viidentenä on huomattu, että samanaikaisopetusta pidetään määritelmisessä yhteistyön muotona (Fluijt ym. 2016), jossa opettajien osaamista yhdistetään niin, että oppilaat hyötyvät siitä eniten (Eskelä-Haapanen 2013, 163). Tämä tarkoittaa sitä, että molempien samanaikaisopetukseen osallistuvien opettajien tulisi osallistua aktiivisesti opetukseen (Cook & Friend 1995). Samanaikaisopetuksessa opettajat toteuttavat yhdessä myös muun opetukseen kuuluvan toiminnan, kuten suunnittelun, ohjauksen antamisen, oppilaiden oppimisen ja toteutetun samanaikaisopetuksen arvioinnin sekä luokkahuonekäytänteistä ja säännöistä sopimisen (Ahtiainen ym. 2011, 20; Cook & Friend 1995; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Samanaikaisopetuksen intensiteetti vaihtelee opettajien mielenkiinnon mukaan. Osa opettajista toteuttaa samanaikaisopetusta kerran viikossa (Saloviita 2018), kun taas toiset voivat jakaa yhdessä täyden vastuun yhteisistä oppilaista, opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista (Malinen & Palmu 2017, 10–12). Tällaista laajempaa yhteistyötä, jossa opettajat kantavat yhdessä vastuun yhteisistä oppilaista voidaan kutsua yhteisopettajuudeksi (Malinen & Palmu 2017, 12). Louhela-Ristelän (2016, 78) mukaan samanaikaisopetus korostaa opetuksen samanaikaisuutta, kun taas yhteisopetus korostaa opettajien yhteistyön merkitystä. Kaikki eivät kuitenkaan tee eroa yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen välillä, vaan Suomessa näitä termejä käytetään myös rinnakkain (Malinen & Palmu 2017, 10; Saloviita 2016, 9). Miellämme nämä käsitteet erillisinä ja tässä tutkimuksessa käytämme termiä samanaikaisopetus, jota myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään.

2.2 Samanaikaisopetuksen toteutustavat

Samanaikaisopetuksen toteutustavat vaihtelevat kouluittain, opettajittain ja jopa oppitunneittain. Samanaikaisopettajina voivat toimia opetusalan ammattilaiset, kuten luokanopettaja, erityisluokanopettaja, laaja-alainen erityisopettaja ja aineenopettaja (ks. Saloviita & Takala 2010). Saloviidan ja Takalan (2010) mu-

kaan samanaikaisopetusta toteuttavat Suomessa eniten laaja-alaiset erityisopettajat ja heidän yleisin työparinsa on luokanopettaja. Erityisopettajat opettavat muita opettajia useammin erilaisten työparien kanssa, kun taas luokanopettajat valitsevat usein työparikseen toisen luokanopettajan (Saloviita & Takala 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Pancsofarin ja Petroffin (2013) mukaan erityisopettajat saavat myös luokanopettajia todennäköisemmin koulutusta samanaikaisopetukseen, ja onkin ehdotettu, että luokanopettajat ja erityisopettajat koulutettaisiin vastaamaan samanaikaisopetuksesta yhdessä. Tämä voisi rohkaista aloittavia opettajia käyttämään samanaikaisopetusta heti työelämään siirtyttyään.

Samanaikaisopetuksen tavoitteena on ammatillisen osaamisen yhdistäminen oppilaiden eduksi, joten on tärkeää etsiä kullekin oppilasryhmälle sopivin toteutustapa (Eskelä-Haapanen 2013, 163). Samanaikaisopetuksen toteutustavat vaihtelevat eri määritelmässä, mutta niitä on yleensä ajateltu olevan 3–6. Esittelemme seuraavaksi määritelmässä useimmin toistuvat viisi toteutustapaa, joita ovat avustava opetus, rinnakkaisopetus, eriyttävä opetus, pistetyöskentely sekä tiimiopetus (Ahtiainen ym. 2011, 22; Conderman & Hedin 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Friend 2016; Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017, 17; Saloviita 2016, 19).

Yleisin samanaikaisopetuksen malli on *avustava opetus*, jossa toinen opettajista on vastuussa opetuksesta toisen avustaessa. Avustajan rooliin valikoituu usein erityisopettaja (Hamilton-Jones & Vail 2013; Scruggs ym. 2007). Malli on yksi suosituimmista sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden keskuudessa, mikä saattaa johtua siitä, että se on koettu helppona (Ahtiainen ym. 2011, 26; Yopp ym. 2014). On kuitenkin kyseenalaistettu, tuleeko erityisopettajan osaaminen tarpeeksi hyvin hyödynnetyksi avustajan roolissa. Murawskin ja Lochnerin (2011) mukaan erityisopettajat vastaavat samanaikaisopetuksessa harvoin opetuksen sisällöstä, mikä näkyy osallistumattomuutena sen suunnitteluun. Yhteisen suunnitteluajan merkitys korostuukin eri opettajaryhmien välisessä samanaikaisopetuksessa (Ahtiainen ym. 2011, 27). Erityisopettaja voi tuoda yhteiseen suunnitteluun ja opetukseen ennaltaehkäisevää näkökulmaa esimerkiksi

eriyttämisen avulla. Tämä taas hyödyttää muitakin kuin pelkästään tukea tarvitsevia oppilaita. (Murawski & Lochner 2011.)

Rinnakkaisopetuksessa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään ja opettajat opettavat kukin omaa ryhmäänsä. Ryhmissä opiskellaan samaa asiaa, mutta opettajat voivat hyödyntää eri ryhmissä eri opetustapoja. (Friend 2016.) Toteutustapa mahdollistaa erilaisten oppimistapojen ja tuen tarpeiden huomioimisen sekä pienemmässä ryhmässä opiskelun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) samanaikaisopetus onkin mainittu yhtenä tapana järjestää osaaikaista erityisopetusta. Malinen ja Palmu (2017, 10) muistuttavat kuitenkin, ettei yhdessä opettaminen ole sellaisenaan kuitenkaan mikään tukitoimi, vaan työtapo, joka voi mahdollistaa oppilaiden tukemisen yleisopetusryhmässä.

Myös *eriyttävässä opetuksessa* tarkoituksena on tarjota oppilaille heidän oppimisvalmiuksiaan vastaavaa opetusta eriyttämisen keinoin. Toinen ryhmä on usein huomattavasti pienempi, ja siinä opettaja voi esimerkiksi kerrata tai ennakoida opittavia asioita oppilaiden kanssa. (Friend 2016.) Saloviita (2016, 19) ei määrittele eriyttävää opetusta omaksi mallikseen vaan sisällyttää sen rinnakkaisopetukseen ja pistetyöskentelyyn. *Pistetyöskentelymallissa* on useita työskentelypaikkoja, joten suuremmasta opettajaresurssista on erityistä hyötyä. Opettajat ohjaavat toimintaa eri pisteillä ja osa pisteistä on oppilaiden itsenäistä työskentelyä varten. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 31; Friend 2016). Pistetyöskentelyä on kuitenkin kritisoitu, sillä se vaatii paljon tilaa ja saattaa aiheuttaa melua (Yopp ym. 2014).

Tiimiopetus nimettiin Yoppin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa yhdeksi suosituimmista tavoista toteuttaa samanaikaisopetusta. Tiimiopetuksella tarkoitetaan sitä, että opettajat opettavat yhdessä koko luokkaa ja tuovat omia näkökulmiaan opetukseen (Ahtiainen ym. 2011, 23–24; Friend 2016). Opettajat ovat tiimiopetuksessa tasavertainen työpari, ja mallista puhutaan jopa samanaikaisopetuksen ihanteellisimpana toteutustapana (Conderman ym. 2009, 31). Mallin hyödyiksi on koettu molempien opettajien aktiivinen rooli ja oppilaiden sitoutuminen (Yopp ym. 2014). Samalla tiimiopetus on Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, 24) mukaan haasteellisin samanaikaisopetuksen muoto. Toteutus-

tavan vaativuudesta kertoo se, että vain puolet Yoppin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen opettajaopiskelijoista koki onnistuneensa tiimiopetuksessa. Opettajilla vastaava luku oli 70 prosenttia. Tiimiopetus tuntuu vaativan aikaa sujuakseen, mutta sen onnistuessa lopputulokseen ollaan erityisen tyytyväisiä. (Yopp ym. 2014.)

Opettajien erilaisten roolien tunnistaminen on avain tehokkaaseen samanaikaisopetukseen (Scruggs & Mastropieri 2017). Condermanin ja kumppaneiden (2009, 31) mukaan opettajien olisi hyvä vaihdella rooleja esimerkiksi eriyttävässä opetusmallissa, jotta molemmat pääsevät opettamaan sekä pientä että isoa ryhmää. Opettajien vaihdellessa rooleja molemmat opettajat tutustuvat paremmin kaikkiin luokan oppilaisiin (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 31). Jossakin samanaikaisopetuksen toteutustavassa onnistuminen ei myöskään automaattisesti tee kyseisestä mallista opettajien mielestä mieluisinta. Esimerkiksi varsinkin aloittelevat opettajat kertoivat kokeneensa epäonnistumisia tiimiopetuksessa, mutta nimesivät sen silti mieluisimmaksi opetustavakseen. (Yopp ym. 2014.) Tämän voidaan ajatella kertovan yhtäältä opettajien halusta kehittää omia taitoja ja toisaalta tiimiopetuksen myönteisistä tuloksista, joita kohti on mielekästä pyrkiä. Mieluisimmissa samanaikaisopetuksen toteutustavoissa oli opettajien välillä eroja, mutta kaikki ymmärsivät kuitenkin samanaikaisopetuksen merkityksen oppilaiden luokkaan kiinnittymisen kannalta (Yopp ym. 2014).

2.3 Samanaikaisopetuksen hyödyt ja haasteet

Samanaikaisopetuksesta hyötyvät tutkimusten mukaan sekä opettajat että oppilaat. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat ovat kokeneet kehittyneensä ammatillisesti samanaikaisopettajuuden myötä (Rytivaara 2012a; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007; Takala & Uusitalo 2012). Samanaikaisopetusta toteuttaessaan opettajien on mahdollista jakaa omaa osaamistaan sekä pedagogisista vinkkejä toimintatavoista toisilleen (Ahtiainen ym. 2011, 36; Eskelä-Haapanen 2013, 165). Yhdessä opettaessaan opettajat voivat oppia, luoda uusia käytäntöjä ja ajattelutapoja (Rytivaara 2012a) sekä tämän myötä kehittää

opettajuuttaan (Eskelä-Haapanen 2013, 159). Samanaikaisopetusta voidaankin pitää tapana kehittää opetusmenetelmiä ja toteuttaa monipuolista perusopetusta (Ahtiainen ym. 2011, 17).

Ammatillisen kehittymisen lisäksi opettajat näyttävät saavat yhteistyön myötä henkistä tukea toisiltaan (Rytivaara 2012b). Samanaikaisopetuksen koetaan kasvattavan opettajien voimavaroja (Eskelä-Haapanen 2013, 159) sekä henkistä hyvinvointia työn ja siihen liittyvien asioiden jakamisen seurauksena (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Lisäksi opettajat ovat kokeneet yhdessä opettamisen hauskana ja energiaa antavana (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Samanaikaisopettajuus voidaan hyvin toimiessaan nähdä eräänlaisena työnohjauksen tapana, jossa molemmat saavat toisiltaan palautetta ja kannustusta (Eskelä-Haapanen 2013, 165). On myös havaittu, että samanaikaisopetus voi loppujen lopuksi vähentää suunnitteluaikaa yhdessä työskentelyn lähdettyä kunnolla käyntiin (Louhela-Ristelä 2016, 86). Monet samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat ovatkin olleet tyytyväisiä menetelmään ja sen tuomiin etuihin (Saloviita & Takala 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

Opettajien lisäksi myös oppilaat hyötyvät samanaikaisopetuksesta monin tavoin. Kahden tai useamman opettajan ollessa luokassa oppilaat saavat tavallista enemmän huomiota ja nopeammin apua (Louhela 2012, 102; Scruggs ym. 2007; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012; Turan & Bayar 2017). Erityisesti erityisopettajan ollessa toisen opettajan parina oppilaat saavat yksilöllisempää ohjausta sekä enemmän tukea oppimiseen (Hamilton-Jones & Vail 2013; Scruggs ym. 2007; Turan & Bayar 2017). Samanaikaisopetuksesta hyötyvät varsinkin tukea tarvitsevat oppilaat, sillä heillä on mahdollisuus harjoitella yleisopetuksen ryhmässä sosiaalisia taitojaan ja kokea joukkoonkuulumisen tunnetta (Ahtiainen ym. 2011, 37; Eskelä-Haapanen 2013, 165; Scruggs ym. 2007; Strogilos & Avramidis 2016).

Suomalais tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että samanaikaisopetus voi tarjota oppilaille laadukkaampaa opetusta, sillä opettajaresursseja on enemmän käytettävissä ja tunnit ovat paremmin suunniteltuja (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Useampi opettaja mahdollistaa monipuolisemman oh-

jaus- ja opetustapojen käytön sekä tarjoaa erilaisia näkökulmia opiskeltaviin asioihin (Friend ym. 2010). Oppilaat ovatkin kokeneet hyötyvänsä mahdollisuudesta kuulla useampi selitys opiskeltavasta asiasta (Yopp ym. 2014). Opettajien yhteistyö toimii samalla mallina oppilaille yhdessä tekemisestä ja oppimisesta (POPS 2014; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Tutkimusten mukaan samanaikaisopetusta saaneet oppilaat pitävät siitä perinteistä opetusta enemmän (Anani, Badaki & Kamai, 2016; Friend ym. 2010).

Useista hyödyistä huolimatta samanaikaisopetukseen liittyy myös haasteita. On esimerkiksi hyvin yleistä, että opettajien roolit eivät ole tasa-arvoiset (Scruggs & Mastropieri 2017), ja toinen voi päätyä alisteisempaan rooliin (Hamilton-Jones & Vail 2013), kuten avustajaksi tai työrauhan ylläpitäjäksi (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Tähän liittyen opettajat ovat kokeneet haasteeksi oman paikkansa ottamisen, ja osa on kokenut olevansa liian ujo esimerkiksi kommentoimaan toisen opetusta samanaikaisopetuksessa (Yopp ym. 2014). Saloviita ja Takala (2010) otaksuvat, että yksi syy samanaikaisopetuksen vähyydelle on opettajien haluttomuus luopua autonomiastaan. Samanaikaisopetuksen onnistuminen ja haasteet riippuvat paljon sitä toteuttavien opettajien suhteesta ja toimintatavoista (Scruggs & Mastropieri 2017; Yopp ym. 2014). Samanaikaisopetus tarvitseekin useita edellytyksiä toimiakseen.

Useiden tutkimusten mukaan tärkeä edellytys samanaikaisopetuksen onnistumiselle on riittävä yhteinen suunnittelu-aika (Ahtiainen 2011, 38; Friend ym. 2010; Saloviita & Takala 2010; Scruggs ym. 2007; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Oleellista on lisäksi opettajien kouluttaminen samanaikaisopetuksen toteuttamiseen sekä opettajien halukkuus toteuttaa samanaikaisopetusta (Pancsofar & Petroff 2013; Scruggs ym. 2007). Tällä hetkellä työelämässä olevat opettajat eivät ole saaneet koulutuksessaan kovin paljoa valmiuksia samanaikaisopetuksen toteuttamiseen (Friend ym. 2010). Samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta pidetään tärkeänä myös opettajaparin sopivuutta toisilleen (Scruggs ym. 2007), mitä voidaan edistää esimerkiksi antamalla opettajien itse valita parinsa (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Hallinnollinen tuki mahdollistaa edellisten tekijöiden toteutumisen, minkä myötä sitä pidetäänkin

yhtenä tärkeimmistä edellytyksistä samanaikaisopetuksen onnistumiselle (Scruggs ym. 2007). Ennen kaikkea onnistunut samanaikaisopetus edellyttää kuitenkin yhteistyötä ja kompromisseja (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

3 RYHMÄNHALLINTA

3.1 Ryhmänhallinnan käsite

Ryhmänhallinnan käsitteellä viittaamme englanninkielisissä tutkimuksissa käytettyyn luokkahuoneen hallinnan (classroom management) käsitteeseen. Yksinkertaisesti määriteltynä ryhmänhallinnalla tarkoitetaan tilan, oppilaiden ja resurssien hallintaa (Bayraktar & Doğan 2017; Wong, Wong, Rogers & Brooks 2012). Tavoitteena on luoda tehokas ja toimiva oppimisympäristö, joka tukee sekä oppilaiden akateemista että sosio-emotionaalista oppimista (Cobbold & Boateng 2016; Evertson & Weinstein 2006, 4; Hoy & Weinstein 2006, 181; Rytivaara 2011). Postholmin (2013) mukaan ryhmänhallinta pitää sisällään oppimisprosessin hallinnan lisäksi työrauhan ylläpitämisen. Ryhmänhallinta voidaan nähdä sateenvarjoterminä, joka sisältää käyttäytymisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ulottuvuudet (Evertson & Weinstein 2006, 5). Sitä ei tule sekoittaa kurinpidon käsitteeseen, jossa keskiössä on vain käyttäytyminen ja sen hallinta (Martin & Sass 2010; Rytivaara 2012b; Wong ym. 2012). Monet ryhmänhallinnan keinot liittyvät kuitenkin käyttäytymisen ohjaamiseen. Ryhmänhallinta herättääkin usein kielteisiä mielleyhtymiä, sillä se vaatii opettajalta auktoriteettia ja kontrollin lisäämistä (Evertson & Weinstein 2006, 4).

Ryhmänhallinnan keinot voidaan jakaa häiriöitä ennaltaehkäiseviin tapoihin (proactive) sekä reaktiivisiin (reactive) häiriötä seuraaviin reagoiteihin (Akin-Little, Little & Laniti 2007; Clunies-Ross ym. 2008). Reaktiivisia ryhmänhallinnan tapoja ovat erilaiset ei-toivotusta käytöksestä seuraavat toiminnot ja rangaistukset (Clunies-Ross ym. 2008). Ennaltaehkäisevät keinot keskittyvät sen sijaan vahvistamaan toivottua käytöstä (Akin-Little ym. 2007) ja rakentamaan ryhmänhallintaa myönteisen näkökulman kautta. Ennaltaehkäisevä ryhmänhallinta on kaikkea sitä toimintaa, jolla opettaja organisoi luokkaansa (Rytivaara 2011). Ryhmänhallinta vaatii suunnitelman, jota lähdetään toteuttamaan mieluiten heti kouluvuoden alusta alkaen (Hicks 2012, 33; Simonsen, Fairbanks,

Briesch, Myers & Sugai 2008; Wong ym. 2012). Wongin ja kumppaneiden (2012) mukaan suunnitelma tuo rutiinia ja auttaa oppilaita tietämään mitä, miten ja milloin mitäkin tehdään. Luokan yhteisistä säännöistä on hyvä aloittaa (Bayraktar & Doğan 2017), ja näihin opettajan on helppo tukeutua ongelmatilanteissa.

Luokkahuoneen ilmapiirillä on vaikutusta oppilaiden oppimisprosessiin (Cobbald & Boateng 2016), sillä hyvä ryhmänhallinta mahdollistaa opetukseen keskittymisen kurinpidon ja järjestyksen ylläpidon sijasta (Hicks 2012, 32). Opettajan hallitessa luokkaa keskeytyksiä syntyy vähemmän, ja oppimiselle jää enemmän aikaa. Garwoodin ja Vernon-Feagansin (2017) mukaan ryhmänhallinnalla on merkitystä oppilaiden akateemiselle suoriutumislle. Ryhmänhallinnalla on suuri rooli myös oppilaiden kouluun kiinnittymisen kannalta (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014). Hoyn ja Weinsteinin (2006, 209) mukaan oppilaat toivovat opettajalta ennen kaikkea reiluuutta ja välittämistä. Oppilaat arvioivat opettajien toimintaa kuitenkin pääasiassa omien ennakkokäsitysten perusteella, ja kokevat saavansa oikeuden huonoon käytökseen, jos opettajat eivät täytä heidän odotuksiaan (Honkasilta, Vehkakoski ja Vehmas 2016). Sekä opettaja että oppilaat ajattelevat, että toisen pitää ansaita heidän kunnioituksensa. Tästä muodostuu itseään ruokkiva noidankehä, sillä jos kumpikaan ei jousta, ei yhteistyöhön päästä. (Hoy & Weinstein 2006, 209.) Myönteinen opettaja-oppilassuhde on tärkeä osa ryhmänhallintaa (Evertson & Weinstein 2006, 11), sillä oppilaita on helpompi hallita, kun heihin on rakentanut hyvät suhteet (Postholm 2013).

Ryhmänhallinnan haasteet liittyvät opettajien kokemusten mukaan opettaja-oppilassuhteisiin, käyttäytymisen hallintaan, suunnitteluun ja ajanhallintaan (Akin ym. 2016). Opettajan heikoilla ryhmänhallinnan taidoilla on esimerkiksi nähty olevan yhteys oppilaiden heikompaan itsetuntoon (Demirdag 2015). Clunies-Rossin ja kumppaneiden (2008) tutkimuksessa opettajat kokivat, että heillä on riittävä tieto ja taito hallita oppilaitaan. Silti iso osa etenkin aloittavista opettajista kamppailee ryhmänhallinnan kanssa (Evertson & Weinstein 2006, 3). Ryhmänhallintataidot opitaan opettajien mukaan työelämässä (Hicks 2012, 32),

sillä opettajankoulutuksessa ryhmänhallintaa ei käsitellä heidän mukaansa tarpeeksi (Evertson & Weinstein 2006, 4; Hicks 2012, 90; Jackson ym. 2013).

3.2 Ryhmänhallinnan toteutustavat

Perusta oppilaiden käyttäytymisen tukemiselle rakentuu koko kouluyhteisössä. Kun kaikki koulun aikuiset noudattavat samoja periaatteita ohjaamisessa, luodaan oppilaille kouluympäristö, jossa käyttäytymisodotukset ovat selkeät ja yhdenmukaiset kaikkien aikuisten kanssa. (Närhi ym. 2016.) Opettajalla ja hänen valinnoillaan ryhmänhallinnan suhteen on suuri merkitys sille, miten ryhmänhallinta luokassa onnistuu. Opettajan antama ohjaus ja palaute ovat koulun keskeisimpiä keinoja vaikuttaa työrauhaan (POPS 2014). Tutkimuksissa on lueteltu runsaasti erilaisia ryhmänhallinnan keinoja sekä luokiteltu niitä eri tavoin (esim. Clunies-Ross ym. 2008; Kulinna 2008; Simonsen ym. 2008). Simonsen ja kumppanit (2008) ovat ryhmitelleet näyttöön perustuvia ryhmänhallinnan keinoja viiteen ryhmään: struktuurin ja ennakoitavuuden maksimointi, käyttäytymiseen liittyvien odotusten kertominen oppilaille, oppilaiden osallistaminen oppitunneilla, epätoivottavaan käytökseen vastaaminen ja hyvän käytöksen huomioiminen.

Struktuurin ja ennakoitavuuden maksimointi tapahtuu rutiinien, etukäteen suunniteltujen tuntien sekä opettajajohtoisen opetuksen avulla (Akin ym. 2016; Egeberg, McConney & Price 2016; Simonsen ym. 2008). Struktuuria voi lisätä luokkaan myös fyysisillä järjestelyillä, kuten tarpeeksi tilavalla opiskelutilalla, keskittymistä helpottavalla luokan sisustuksella sekä tarkoituksenmukaisilla istumajärjestyksillä (Akin ym. 2016; Simonsen ym. 2008). Oppilaille voidaan osoittaa, miten heidän odotetaan käyttäytyvän määrittelemällä yhdessä heidän kanssaan pieni määrä myönteisesti muotoiltuja sääntöjä sekä opettamalla heitä käyttäytymään niiden mukaan (Akin ym. 2016; Egeberg ym. 2016; Närhi ym. 2016; Roache & Lewis 2011; Simonsen ym. 2008). Lisäksi on oleellista seurata aktiivisesti sääntöjen toteutumista ja ohjata oppilaita toivottuun käytökseen konkreettisten ja positiivisten ohjeiden avulla (Närhi ym. 2016; Simonsen

ym. 2008). Oppilaiden aktiivinen osallistuminen oppitunneille vähentää heidän mahdollisuuksiaan osallistua häiritsevään toimintaan (Simonsen ym. 2008). Oppilaiden osallistumista voidaan tukea oppimisvalmiuksia ja kiinnostuksen kohteita vastaavalla opetuksella (Akin ym. 2016). Lisäksi erilaisia keinoja, kuten teknologiaa tai parityöskentelyä hyödyntämällä tarjotaan oppilaille erilaisia tapoja osallistua opetukseen (Simonsen ym. 2008).

Ei-toivottuun käytökseen voidaan vastata erilaisilla reaktiivisilla tavoilla riippuen häiriön vakavuudesta ja toistuvuudesta. Pieniä ja yksinkertaisia tapoja voivat olla esimerkiksi oppilaan muistuttaminen, pitkä katse, oppilaan nimen kirjoittaminen taululle tai opettajan tuleminen lähemmäksi oppilasta (Akin-Little ym. 2007). Oppilaan käytökseen on mahdollista reagoida myös lyhyillä ja täsmällisillä korjauksilla, jotka toteavat havaitun käytöksen sekä kertovat, miten oppilaan tulisi tämän sijaan käyttäytyä tulevaisuudessa (Simonsen ym. 2008). Opettajan puheenvuoroja, joilla hän pyrkii ylläpitämään työrauhaa, voidaan kutsua työrauhavuoroiksi (Ristevirta 2007, 241). Työrauhavuorolla voidaan viitata sääntöihin, toivottuun käytökseen tai sillä voidaan ilmaista suoraan, ettei oppilaan käytös ole hyväksyttävää (Margutti & Piirainen-Marsh 2011). Työrauhavuoro voikin sisältää tarkan kuvauksen epätoivottavasta käytöksestä sekä sen epämieluisista seurauksista (Margutti 2011). Työrauhavuorojen sävy on usein jyrkän sijaan suostutteleva, jota luodaan esimerkiksi liitepartikkelin -s, nyt -partikkelin sekä passiivin ja imperatiivin käytöllä (esim. 'olkaapas nyt hiljaa' tai 'rauhoitutaan ja sitten kuunnelkaa') (Ristevirta 2007, 241–242). Opettajat saattavat joskus viitata työrauhavuoroissaan yksilön sijaan suurempaan ryhmään (esimerkiksi 'pojat', 'tytöt', 'oppilaat'), millä voidaan suojella yksilöä moitteen tuomalta häpeältä ja kasvojen menetykseltä (Tainio 2011).

Jos edellä mainitut keinot koetaan riittämättömiksi, voidaan oppilasta esimerkiksi puhutella tai siirtää hänet toiseen tilaan (Kulinna 2008; Simonsen ym. 2008). Liian aggressiivisia rankaisemistapoja, kuten huutamista, vihaisuutta, sarkasmia ja henkilökohtaisuuksiin menemistä tulisi kuitenkin välttää, sillä ne heikentävät oppilaan ja opettajan välistä suhdetta (Roache & Lewis 2011). On kuitenkin syytä muistaa, että ryhmänhallinnan tulisi reaktiivisen häiriöiden

huomioinnin sijaan keskittyä enemmän ennaltaehkäiseviin ja myönteisiin keinoihin, sillä niiden on todettu olevan tehokkaimpia (esim. Clunies-Ross ym. 2008; Lewis, Romi, Qui & Katz 2005; Simonsen ym. 2008). Eräs toimiva tapa reagoida ei-toivottuun käytökseen onkin jättää se tietoisesti huomiotta (Simonsen ym. 2008).

Toivottua käytöstä voidaan sen sijaan vahvistaa huomioimalla yksilön käytös täsmällisesti ja johdonmukaisesti (Simonsen ym. 2008) esimerkiksi kehuilla, tarroilla, positiivisilla terveisillä kotiin tai erityisillä vapauksilla (Akin-Little ym. 2007). Myös koko ryhmän toivottua käytöstä voidaan vahvistaa. Tällöin ryhmän käyttäytymiselle asetetaan tietty tavoite ja sen toteutuessa ryhmä palkitaan ennalta sovitulla tavalla. Yksilö tai ryhmä voi myös kerätä pisteitä hyvästä käytöksestä ja vaihtaa hyvällä käytöksellä tienaamansa pisteet haluaansa palkintoon. (Simonsen ym. 2008.) Suomessa on saatu hyviä tuloksia ryhmätasoisella Malti-interventiolla, joka yhdistää opiskelutaitojen tukemista sekä käytöksen hallintaa edellä mainituilla keinoilla (Paananen, Aro, Närhi & Aro 2017).

Akinin ja kumppaneiden (2016) mukaan ryhmän hallitseminen positiivisella tavalla pitää sisällään sekä ryhmänhallintaa ylläpitäviä tekijöitä että ryhmänhallintaa luovia käytäntöjä. Ryhmänhallintaa luovat oppilaiden kanssa yhdessä luodut säännöt, joiden tarkoituksesta keskustellaan. Lisäksi ryhmänhallinnan luomiseen liittyvät joukkoon kuulumisen tunteen vahvistaminen, käytöstopojen opettaminen, häiritsevän käytöksen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen sekä yhteistyö kollegoiden ja perheiden kanssa. Jo luotua ryhmänhallintaa sen sijaan ylläpitävät miellyttävä, demokraattinen, kunnioittava ja rohkeava ilmapiiri, jossa oppilaille on hyvät suhteet sekä toisiinsa että opettajaan. Ryhmänhallintaa ylläpitää myös oppilaiden ideoiden huomioonottaminen, tiukan kurin välttäminen sekä konfliktinhallintataitojen opettaminen oppilaille. (Akin ym. 2016.) Myös tietoisuus oppilaiden käytökseen vaikuttavista tekijöistä helpottaa ryhmänhallintaa (Sullivan, Johnson, Owens & Conway 2014).

3.3 Ryhmänhallinta samanaikaisopetuksessa

Samanaikaisopetuksen ja ryhmänhallinnan suhteesta on tutkimuksissa eriäviä näkemyksiä. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat kykenevänsä puuttumaan työrauhaongelmiin paremmin yhdessä (Ahtiainen ym. 2011, 37; Turan & Bayar 2017). Useampi opettaja pystyy huomioimaan tilanteita yhtä opettajaa tehokkaammin, jolloin tilanteisiin voidaan puuttua aikaisemmin (Ahtiainen ym. 2011, 37). Samanaikaisopetuksen onkin koettu edesauttavan luokan työrauhaa (Eske-lä-Haapanen 2013, 37; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Kaikki opettajat eivät kuitenkaan olleet sitä mieltä, että samanaikaisopetus rauhoittaisi luokkia (Ahtiainen ym. 2011, 37). Samanaikaisopetuksessa voi olla enemmän keskustelua ja sen myötä myös enemmän melua. Lisäksi melua voi aiheuttaa se, että joskus oppilaita on paikalla perinteistä opetusta enemmän. (Pulkkinen & Rytivaara 2012, 35.) Myös opettajien keskinäinen epäselvyys heidän rooleistaan voi johdattaa työrauhahäiriöihin, minkä takia onkin tärkeää, että opettajilla on yhteinen käsitys rooleista ja yhteistyöstä (Suomensalo 2013, 112).

Samanaikaisopetus tarjoaa yksinopetusta enemmän resursseja ryhmänhallintaan, sillä tällöin luokassa on enemmän ryhmänhallintaa toteuttavia opettajia. Yhdessä työskennellessään opettajat voivat jakaa ja vaihdella rooleja sen sijaan, että yksi opettaja yrittäisi hallita kaikkia opettajan moninaisia rooleja (Ahtiainen ym. 2011, 39; Suomensalo 2013, 112). Yksi tapa jakaa rooleja samanaikaisopetuksessa on, että toinen opettajista vastaa opetuksesta ja toinen pitää yllä työrauhaa (Ahtiainen ym. 2011, 39; Gladstone-Brown 2018; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 29; Rytivaara 2012b; Suomensalo 2013, 110). Tällöin toinen opettajista voi ratkaista tunnilla ilmenevät mahdolliset ongelmat toisen voidessa jatkaa edelleen opetusta (Rytivaara 2012b). Oletusarvona on usein, että erityisopettajalla on vastuu luokassa ilmenevästä ongelmakäyttäytymisestä (Scruggs ym. 2007). Rytivaaran (2012b) mukaan molemmat opettajat voivat kuitenkin vastata ryhmänhallinnasta, vaikka opetusvastuu olisi vain toisella opettajalla tai olla yhdessä vastuussa sekä ryhmänhallinnasta että opetuksesta jakamatta erikseen rooleja.

Mahdollisesta roolijaosta huolimatta on kuitenkin tärkeää, että opettajat huolehtivat sekä opetuksen että ryhmänhallinnan toteutumisesta. Suomensalo (2013, 112) huomasi opetusharjoittelijoita havainnoidessaan, ettei ryhmänhallinta välttämättä onnistu, jos yhdessä opettavilla opettajilla ei ole selvää käsitystä rooleista ja tehtävistä. Tällöin voi olla, että kumpikaan ei ota vastuuta opetuksesta tai ryhmänhallinnasta. Opettajien onkin tärkeää keskustella työrauhasta ja sopia luokkahuonekäytäntöjä koskevista säännöistä, jotta he löytävät yhteistyölleen yhtenäisen linjan (Ahtiainen ym. 2011, 20; Pulkkinen & Rytivaara 2012, 35). Yhdessä opettaessa on myös huomioitava, että toisen opettajan läsnäolo voi vaikuttaa opettajan käytökseen luokassa. Opettaja saattaa olla esimerkiksi tiukempi ollessaan yksin luokan kanssa (Rytivaara 2012b).

Roolien lisäksi samanaikaisopetus mahdollistaa oppilaiden joustavan ryhmittelyn, joka on Rytivaaran (2011) mukaan yksi tapa vähentää ryhmänhallinnan haasteita luokassa. Työrauhaongelmien takana voi olla opettajien ja oppilaiden välisen kontaktin puute (Suomensalo 2013, 114). Samanaikaisopetuksen myötä opettajilla on enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle, mikä voi edesauttaa rauhallisen ja turvallisen luokan muodostamista sekä oppilaille että opettajille (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Samanaikaisopetuksen avulla voidaan myös tukea oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä kuuluvuutta omaan luokkaansa, mikä edesauttaa työrauhaa (Eskelä-Haapanen 2013, 165).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Aineiston kuvaus

Tutkimusaineistona oli 33 videoitua samanaikaisopetuksen oppituntia, joista osan kuvasimme itse ja osan saimme valmiina. Tutkimuksen osallistujina oli neljä samanaikaisopetusta toteuttavaa naisopettajaparia. Käytämme tutkimukseen osallistuneista kouluista seuraavia keksittyjä nimiä: Kaislamäen koulu, Hiekkakummun koulu, Kielon koulu ja Metsäpellon koulu. Valitsimme aineistonkeruutavaksemme videoinnin, sillä useimmat vuorovaikutuksen ilmiöt ovat sellaisia, jotka paljastuvat vasta useamman tarkastelukerran myötä (ks. Vatanen 2016, 313). Videotallenteiden ansiosta pystyimme tarkastelemaan vuorovaikutustilanteita useita kertoja, mikä mahdollisti tarkempien havaintojen teon. Videoidut oppitunnit kuvattiin kahdella tai useammalla kameralla, jotta luokan vuorovaikutuksesta saatiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Lisäksi videoinnissa keskityttiin kuvaamaan erityisesti opettajia, jotta heidän toimintansa yksityiskohtainen analysointi olisi mahdollista. Opettajat liikkuvat paljon tilassa, minkä vuoksi myös osa kameroista liikkui heidän mukanaan.

Kuvasimme itse kahden luokanopettajan toteuttamaa samanaikaisopetusta neljän oppitunnin ajalta (Kaislamäen koulu) maaliskuussa 2018. Opettajat olivat yhdistäneet kaksi ryhmää yhdeksi 35 oppilaan 3. luokaksi. Opettajat olivat toteuttaneet samanaikaisopetusta oppilaiden ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien. Luokassa oli kaikilla tunneilla paikalla myös muita aikuisia ja lisäksi osalla tunneista luokkaan oli integroitu tukea tarvitsevia oppilaita, jolloin paikalla oli myös heidän ohjaajansa. Luokkatila oli kahden luokahuoneen yhdistelmä, mikä tarjosi runsaasti tilaa työskentelylle. Yhdellä puolella olivat muunneltavat pöytäryhmät, joissa oppilaat istuivat 3–5 hengen ryhmissä. Oppilailla ei kuitenkaan ollut määrättyjä paikkoja. Toinen puoli oli avoimempi tila ja opettajien yhteinen pöytä oli sijoitettu luokkatilan keskelle.

Lisäksi saimme valmiiksi kerättyä aineistoa, joka oli osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen "Erilaistako pedagogiikka? Luokahuonevuorovaikutus erityisopetuksen ympäristöissä" -tutkimusta (Vehkakoski 2008–2010). Kolmen tutkimuksessa mukana olleen koulun (Hiekkakummun koulu, Kielon koulu, Metsäpellon koulu) videoaineistoista löytyi samanaikaisopetuksena toteutettuja oppitunteja eli tutkimukseemme soveltuvaa materiaalia. Otimme tutkimukseemme mukaan Hiekkakummun koulusta 15 ensimmäisen luokan oppituntia, Kielon koulusta kaksi toisen luokan matematiikan tuntia ja Metsäpellon koulusta 12 osa-aikaisen erityisopetuksen tuntia (ks. taulukko 1). Metsäpellon koulun aineisto koostui sekä ensimmäisen luokan (8 tuntia) että toisen luokan (4 tuntia) oppitunneista.

TAULUKKO 1 Videoitujen samanaikaisopetuksen oppituntien kuvaukset

	Kaislamäen koulu	Hiekkakummun koulu	Kielon koulu	Metsäpellon koulu
Opettajat	2 luokanopettajaa, 1–2 ohjaajaa, englanninopettaja	Luokanopettaja ja lastentarhanopettaja, ohjaaja	Luokanopettaja ja erityisopettaja, ohjaaja	Erityisopettaja ja lastentarhanopettaja, ohjaaja osalla tunneista
Luokka-aste	3. luokka, kahden luokan yhdistelmä	1. luokka, joustoluokka	2. luokka	1. ja 2. luokka, osa-aikaisen erityisopetuksen kiinteät ryhmät
Oppilasmäärä	28–35, osalla tunneista tukea tarvitsevia oppilaita	3–18, opetusta myös pienryhmissä	22	6–8
Kuvatut oppiaineet	Matematiikka, englanti, ympäristöoppi, kuulumistenvaihtotunti	Matematiikka, äidinkieli, liikunta, ympäristöoppi, ympäristöopin ja kuvaamataidon integraatiotunti, tekstiilityö	Matematiikka	Matematiikka, äidinkieli, kielijumppa
Kuvattu tuntimäärä	4	15	2	12
Kuvausvuosi	2018	2008	2008	2008

Kielon koulussa samanaikaisopetus toteutui luokanopettajan luokassa, jonka matematiikan oppitunneille erityisopettaja osallistui satunnaisesti. Käytössä oli perinteinen luokkatila, jossa pulpetit olivat parijonoissa ja luokan edessä oli opettajan pöytä. Hiekkakummun koulussa luokanopettaja ja lastentarhanopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta kiinteänä työparina. Kyseessä oli jousto-opetuksen luokka, mikä mahdollisti alkuopetuksessa opiskelun kolmen vuoden ajan koulun aloituksen lykkäämisen sijaan. Hiekkakummun luokkatila oli myös perinteinen, mutta isompi ja tilaa saatiin jaettava liukuoven avulla. Luokan edessä oli kaksi opettajien pöytää, ja muuten isompi luokkatila koostui yksittäisjonoihin asetetuista pulpeteista. Luokan takaosassa oli pyöreitä pöytiä, joissa opetusta oli mahdollista antaa pienemmissä ryhmissä.

Metsäpellon koulussa erityisopettaja ja lastentarhanopettaja toteuttivat yhdessä osa-aikaista erityisopetusta kahdelle ensimmäisen ja toisen luokan ryhmälle, joissa oppilaat pysyivät samoina. Opetus tapahtui tavallista luokkahuonetta pienemmässä, kapeassa tilassa. Pulpetit olivat kahdessa neljän hengen ryhmässä, ja tilan perällä oli opettajan pöytä. Itse luokkatilaa ei pystynyt jakamaan, mutta ryhmä käytti hyväkseen myös luokan ulkopuolisia käytävän tiloja.

Tutkimamme ryhmät erosivat toisistaan samanaikaisopetuksen jatkuvuuden ja sen toteuttajien osalta. Osa opettajapareista toteutti samanaikaisopetusta jatkuvasti ja osa vain tietyillä oppitunneilla. Aineistomme opettajaparit muodostuivat monipuolisesti erilaisista ammattinimikkeiden yhdistelmistä (ks. taulukko 1). Myös luokkatilat erosivat toisistaan niiden koon, pulpettien järjestyksen ja tilan jaettavuuden suhteen. Luokkahuoneen kokoon voi vaikuttaa oppilaiden määrä (ks. taulukko 1). Luokkatilan muunneltavuus ja pulpettijärjestys olivat puolestaan yhteydessä luokkien työskentelytapoihin. Luokissa, joissa oppilaat istuivat ryhmissä, työskenneltiin myös enemmän pienemmissä ryhmissä. Jos tilaa pystyi jakamaan, käyttivät opettajat välillä myös rinnakkaisopetusta. Sen sijaan yhtenäisessä tilassa, jossa oppilaat istuivat yksin tai pareittain työskenneltiin enemmän isona yhtenäisenä ryhmänä.

Ryhmänhallintajaksoja, joissa samanaikaisopettajat toteuttivat ryhmänhallintaa yhdessä, löytyi kaikilta oppitunneilla kahta tuntia lukuun ottamatta, jotka

olivat Kielon ja Hiekkakummun kouluista. Kaikissa kouluissa tunneilla oli mukana myös pysyvästi tai ajoittain koulunkäynninohjaajia. Rajasimme ohjaajien ja opettajien välisen vuorovaikutuksen kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä Cookin ja Friendin (1995) mukaan opettajien ja ohjaajien yhteistyötä ei yleensä pidetä samanaikaisopetuksena.

4.2 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistomme keskustelunanalyysin avulla. Menetelmää käytetään luonnollisten vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtaiseen tarkasteluun (ks. Vatanen 2016, 330), ja se sopii näin ollen myös luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimiseen (Tainio 2007, 7). Keskustelunanalyysissä kuvataan kuva- tai äänitallenteiden ja niistä tehtyjen kirjallisten litteraattien avulla mahdollisimman tarkasti henkilöiden vuorovaikutuskäytänteitä, kuten keskustelun jäsenymistä sekä vuorojen funktioita ja niiden ilmaisemisen tapoja. Keskustelunanalyttinen tutkimus etenee usein induktiivisesti pienistä havainnoista kohti suurempaa ymmärrystä. (Vatanen 2016, 312–319.) Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja toimintoja, joilla opettajat pyrkivät ylläpitämään ryhmänhallintaa.

Löydettyämme tutkimusaineistosta kaikki ryhmänhallintajaksot, jotka sisälsivät opettajien vuorovaikutusta, tarkastelimme toimintajaksoja videotallenteilta ja tarkensimme litteraatteja, sillä hienovaraisimmat vuorovaikutuksen keinot eivät välttämättä tule esiin raakalitteraateista. Analysointivaiheessa huomio kiinnittyi opettajien vuoroihin. Puheen ja toiminnan lisäksi olennaisessa roolissa vuorojen tarkastelussa olivat myös muut viestintäkeinot, kuten eleet ja katseen suunta (Nikula & Kääntä 2011, 55). Analysointivaiheessa keskityimme siihen, mitä vuorolla tehdään sekä miten ja miksi se tuotetaan (ks. Lilja 2011, 73–74). Keskustelunanalyttiselle tutkimukselle tyypillisesti vuorot ymmärrettiin suhteessa niitä ympäröivään keskusteluun ja puhujanvaihdoksiin (Ruusuvoori 2016, 55; VISK 2008, § 1004). Opettajilla on institutionaalisen asemansa vuoksi merkittävä rooli oppitunneilla, mikä tuli ilmi analyysissämme opettajien

oikeutena rajoittaa oppilaiden puhumisoikeutta ja säädellä puheenvuoroja (ks. Lilja 2011, 70–71).

Ryhmittelimme löytämiämme ryhmänhallintajaksoja aluksi sen mukaan, toteutettiinkö ryhmänhallintaa proaktiivisin vai reaktiivisin keinoin ja toimivatko opettajat tilanteissa yksin vai yhdessä. Huomasimme kuitenkin pian reaktiivisten keinojen painottuvan aineistossa ja ymmärsimme, että iso osa proaktiivisesta ryhmänhallinnasta tapahtuu oppituntien ulkopuolella, josta meillä ei ollut aineistoa. Päätimme kuitenkin, ettemme rajaa proaktiivista ryhmänhallintaa tutkimuksen ulkopuolelle, vaan otimme sen mukaan tutkimukseemme aineiston sallimissa rajoissa. Sisällytimme aineistoon oppituntien tilanteet, joissa ryhmänhallintaa rakennettiin ennaltaehkäisevästi esimerkiksi opettajien keskinäisillä neuvotteluilla. Aineiston laajuuden vuoksi päätimme keskittyä tarkemmin vain opettajien yhdessä toteuttamaan ryhmänhallintaan ja rajasimme yksin toteutettavan ryhmänhallinnan tutkimuksen ulkopuolelle. Tällöin vaihdoin ryhmittelyn lähtökohtaa eri ryhmänhallinnan keinoista siihen, miten samanaikaisopettajat toteuttavat ryhmänhallintaa yhdessä. Tekemällä muutoksia aineiston ryhmittelyyn noudatimme keskusteluanalyysille tyypillistä aineistolähtöisyyttä (ks. Vatanen 2016, 313).

Muodostimme aineistostamme luokkia vertailemalla ja kokoamalla yhteen vuorovaikutuksen suhteen samankaltaisia ryhmänhallintatilanteita (ks. Lilja 2011, 78). Vertailimme aineistostamme löytyviä ryhmänhallintatilanteita etsien yhtäläisyyksiä ja eroja niissä toteutuvan opettajien vuorovaikutuksen suhteen (ks. Vatanen 2016, 323). Luokitteluvaiheessa jaoimme aineiston keskenämme siten, että kumpikin teki luokittelun toisen tunnistamien ryhmänhallintajaksojen osalta tarkistaen samalla, täyttyivätkö ryhmänhallintajaksojen kriteerit. Erottelimme pääluokat aluksi sen mukaan, kohdistettiinkö opettajien ryhmänhallintavuorot oppilaille vai tuliko ryhmänhallinta ilmi opettajien välisessä neuvottelussa. Oppilaille kohdistettua ryhmänhallintaa toteutettiin opettajien yhteistyönä monin eri tavoin, joten päädyimme jakamaan sen kahteen toimintatapaan: ryhmänhallinnassa tukemiseen ja ryhmänhallintavastuun jakamiseen. Ryhmänhallinnassa tukemisen yläluokiksi sisällytimme toisen vahvistamisen,

täydentämisen ja pohjustamisen. Ryhmänhallintavastuun jakaminen sisälsi puolestaan rinnakkaisen ryhmänhallinnan sekä ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottamisen. Lisäksi ryhmänhallinnasta neuvottelemiseen sisältyivät varmistaminen ja ehdottaminen. Osa aineiston ryhmänhallintajaksoista sisältyi useampaan luokkaan, jos ne sisälsivät useaa eri opettajien vuorovaikutuksen tapaa, kuten esimerkiksi sekä toisen vahvistamista että täydentämistä ryhmänhallinnassa.

Ryhmänhallinnan toteutustapoja löytyi aineistosta paljon, ja huomasimme pian, että joidenkin yläluokkien alle oli tehtävä tarkempaa luokittelua. Jaoimme vahvistamisen alaluokkiin sen perusteella, miten vahvistamista toteutettiin. Tarkastelimme, oliko vahvistaminen sanallista vai nonverbaalia, sijoittuiko vahvistava vuoro ennen vai jälkeen suhteessa toisen ryhmänhallintavuoroon sekä miten toisen ryhmänhallintavuoroa hyödynnettiin vahvistamisessa. Täydentäminen jakautui alaluokkiin ryhmänhallintaa tukevien vuorojen sisällön perusteella, jolloin tarkastelimme, toivatko vuorot uuden näkökulman tilanteeseen vai jatkoivatko ne samaa asiaa. Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottamista tarkastellessa selvitimme, kohdistuiko ryhmänhallinta koko ryhmään vai yksittäiseen oppilaaseen.

Luokittelun myötä valitsimme kullekin ryhmänhallinnan toteutustavalle kuvaavimmat aineistoesimerkit ja analysoimme ne tarkemmin (ks. Tainio 2007, 306). Tarkemmassa analyysissä selvitimme ensin aineistoesimerkin kontekstin eli mikä oppitunti ja millainen tilanne oli kyseessä sekä keitä tilanteessa oli osallisena. Tämän jälkeen analysoimme opettajien vuorovaikutusta ryhmänhallintajaksoissa vuoro kerrallaan. Samalla lisäsimme litteraatteihin videoiden katselun pohjalta tarkempia merkintöjä (ks. liite 1), kuten prosodisia piirteitä (esim. äänenvoimakkuus, painotus) sekä opettajien ja oppilaiden toimintaa. Perustelimme analyysissä tehdyt havainnot vuorovaikutuksen yksityiskohtien avulla ja pyrimme nostamaan vuorovaikutuksen säännönmukaisuuden esiin (ks. Lilja 2011, 75). Analyysin tukena käytimme kirjallisuutta vuorovaikutuksen ja kielen piirteistä (esim. VISK 2008). Erityisesti tässä kohdassa analyysia palasimme useaan kertaan tarkistamaan vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtia videoista.

Tarkempi analysointi ja ryhmänhallinnan toteutustapojen uudelleenryhmittely tapahtui osin samanaikaisesti, sillä analysointi lisäsi ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä.

4.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettiset kysymykset on pyritty ottamaan huomioon tutkimuksemme kaikissa vaiheissa. Olemme kunnioittaneet kirjoittamisen eettisiä sääntöjä ja olleet huolellisia viitatessamme lähdekirjallisuuteen (ks. Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 22). Kaikilta videoilla esiintyviltä tutkimuksen osallistujilta sekä oppilaiden vanhemmilta on saatu suostumus tutkimukseen osallistumiseen (ks. Nikula & Kääntä 2011, 63). Kerroimme vanhemmille, oppilaille, koulunkäynninohjaajille sekä opettajille tutkimuksen kohdistuvan luokkahuonevuorovaikutukseen ja opetuskäytäntöjen tutkimiseen. Näin pyrimme antamaan tutkittaville tarpeeksi tietoa, jotta he pystyivät päättämään halukkuudestaan osallistua tutkimukseen (ks. Mäkelä 2005). Itse keräämämme aineiston luokanopettajat ja rehtori tiesivät kuitenkin alusta alkaen tutkimuksemme tarkentuvan samanaikaisopettajien toteuttaman ryhmänhallinnan tutkimiseen. Oppilaille täsmensimme kuvauspäivän aamuna painopisteen olevan opettajien toiminnassa ja yhteistyössä.

Videot on litteroitaessa anonymisoitu niin, että niistä ei voi tunnistaa alkuperäisiä henkilöitä, kouluja tai paikkakuntia (ks. Tainio 2007, 295; Nikula & Kääntä 2011, 63). Tällä ei kuitenkaan kyetä täysin estämään tutkimukseen osallistujia tunnistamasta itseään tai muita samasta koulusta tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Tutkimuksen osallistujia on pyritty kunnioittamaan koko tutkimusprosessin ajan erityisesti kirjoitusvaiheessa purkamalla vuorot totuudenmukaisesti ja systemaattisesti samalla osallistujien tulkintoihin nojaten. (ks. TENK 2009, 11.) Huolellisella aineiston analyysillä on myös välttytty tulosten sepittämiseltä (ks. TENK 2012, 10). Tutkimuksen tarkoituksena on ollut eri vuorovaikutuskäytänteiden erittely, mutta ei niiden arvostelu, sillä se voi johtaa tutkimuskohteen leimaamiseen (ks. TENK 2009, 11).

Toteutimme videoinnin ulkopuolisen roolissa, jolloin tilanteisiin ei ole vaikutettu (ks. Patton 2002, 277). Osallistujat voivat kuitenkin käyttäytyä normaalista poiketen, kun he tietävät olevansa kuvaamisen kohteena (ks. Patton 2002, 291). Itse kuvaamamme luokka oli opettajien mukaan kuitenkin tottunut vierailijoihin, mikä saattoi osaltaan vähentää jännitystä ja oppilaiden esittämisen tarvetta. Videointi oli tarkoituksenmukainen aineistonkeruumenetelmä tutkimusaiheemme kannalta, sillä vuorovaikutuksen yksityiskohtaisessa tutkimuksessa on olennaista, että tilanteisiin on mahdollista palata. Videoinnin avulla aineistoon on saatu niin sanottuja luonnollisia vuorovaikutustilanteita, jotka olisivat toteutuneet sellaisenaan ilman tutkimusta ja videointia (Vatanen 2016, 313, 330). Koko aineisto on analysoitu systemaattisesti ja aineistoesimerkkien valintaperusteena on käytetty ensisijaisesti niiden kuvaavuutta sekä sopivuutta. Aineistoesimerkkejä on lisäksi pyritty löytämään tasapuolisesti eri kouluista, jotta tutkimus antaisi monipuolisen kuvan eri opettajaparien vuorovaikutuksesta.

Keräämämme tutkimusaineisto jää yliopiston käyttöön, mikä lisää aineistonkeruunne tarkoituksenmukaisuutta ja eettisyyttä, sillä samaa aineistoa voidaan käyttää muissakin tutkimuksissa. Luovutimme kuvaamamme videot yliopistolle ja poistimme ne tutkimuksen valmistuttua omilta laitteiltamme. Tietoturvallisen henkilötietojen käsittelyn turvaamiseksi aiemmin kerättyjä videoita tarkasteltiin ainoastaan yliopistorakennuksessa tutkijoiden läsnä ollessa (ks. EU:n tietosuojasetus 2016). Tutkimusaineistoa hyödynnettiin pelkästään tutkimustarkoitukseen eikä sitä luovutettu ulkopuolisille (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 156).

5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme samanaikaisopettajien vuorovaikutusta ryhmänhallintatilanteissa. Aineiston luokittelu ja tulosluvun rakenne on kuvattu taulukossa 2. Luvussa 5.1 esittelemme, miten samanaikaisopettajat toteuttavat ryhmänhallintaa toisiaan tukemalla. Luvussa 5.2 esittelemme puolestaan, miten samanaikaisopettajat jakavat ryhmänhallintavastuuta. Näissä molemmissa luvuissa esitetyt ryhmänhallinnalliset vuorot on suunnattu oppilaille. Lopuksi luvussa 5.3 avaamme, miten samanaikaisopettajat neuvottelevat ryhmänhallinnasta oppituntien aikana. Nämä neuvottelevat vuorot edustavat ryhmänhallinnan suunnittelua, ja ne kohdistetaan oppilaiden sijaan toiselle opettajalle.

TAULUKKO 2 Ryhmänhallinnan toteuttaminen samanaikaisopetuksessa

Pääluokka	Ryhmänhallinnassa tukeminen	Ryhmänhallintavastuun jakaminen	Ryhmänhallinnasta neuvottelemine
Yläluokka	Vahvistaminen	Rinnakkainen ryhmänhallinta	Varmistaminen
<i>Alaluokka</i>	<i>Toisen ryhmänhallintavuoron toistaminen</i>		
	<i>Toisen vuoroon viittäminen</i>		
	<i>Vahvistamispyyntöön vastaaminen</i>		
	<i>Nonverbaali vahvistaminen</i>		
Yläluokka	Täydentäminen	Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottaminen	Ehdottaminen
<i>Alaluokka</i>	<i>Jatkaminen</i>	<i>Vastuun ottaminen koko ryhmän hallinnasta</i>	
	<i>Uuden näkökulman tuominen</i>	<i>Vastuun ottaminen yksilöidystä ryhmänhallinnasta</i>	
Yläluokka	Pohjustaminen		

5.1 Ryhmänhallinnassa tukeminen

Samanaikaisopettajat tukevat toisiaan monin tavoin oppilaille suunnatussa ryhmänhallinnassa. Tukeminen näkyy toisen opettajan ryhmänhallintavuoron vahvistamisena, täydentämisenä ja pohjustamisena. Esittelemme seuraavissa alaluvuissa nämä erilaiset tavat.

5.1.1 Vahvistaminen

Opettajat vahvistavat toistensa ryhmänhallinnallisia vuoroja monella tapaa. Vahvistaminen tapahtuu toistamalla edellisen opettajan viesti, viittaamalla toisen opettajan vuoroon tai vastaamalla toisen opettajan vahvistamispyyntöön. Sanallisen vahvistamisen lisäksi opettajat vahvistavat toistensa viestejä nonverbaalisti, kuten käyttämällä elekieltä tai soittamalla kelloa.

Toisen ryhmänhallintavuoron toistaminen. Toistamisessa toinen opettaja toistaa ensimmäisen opettajan ryhmänhallintavuoron joko täysin tai osittain samanlaisena. Alkuperäisen ja toistetun ilmaisun välissä saattaa olla oppilaiden vuoroja varsinkin, jos tarkoituksena on hiljentää luokka kuuntelemaan. Toistava vuoro näyttää toimivan usein muistutuksena ja varmistuksena siitä, että oppilas tai oppilaat kuulivat ensimmäisen opettajan vuoron. Lisäksi toisto lisää toistettavan asian painokkuutta (VISK 2008, § 1177). Opettajat saattavat myös spontaanisti aloittaa puhumisen samaan aikaan samasta asiasta, mutta tämä ei ole laskehtavissa toistoksi. Esimerkki 1 on liikuntatunnilta, jossa ollaan aloittamassa pallopelejä. Luokanopettaja on jakanut oppilaat kahteen joukkueeseen ja seuraavaksi hän ohjeistaa joukkueet eri puolille salia.

Esimerkki 1

- 01 LO: katotaan vähän (--)
 02 kävelkääs te vaikka tänne päähän ja te toiset
 03 kävelkääpäs tohon siniselle viivalle riviin hetkeks ((opettaja näyttää kädellään viivaa))
 04 ((puolet oppilaista juoksee salin reunalle ja osa kiipeilee lavalle,
 05 puolet oppilaista kävelee toiseen suuntaan, opettajat kävelevät
 06 samaan suuntaan reunalle juoksevien oppilaiden kanssa))

07 LTO: HEI ÄLKÄÄ MENKÖ SINNE REUNAAN

08 LO: =älä mee ihan reunaan ((katsoo reunalle juoksevia oppilaita))

Hiekkakummun koulu, 1. luokka, liikunta

Esimerkissä 1 luokanopettaja ohjeistaa oppilaat kävelemään liikuntasalin päähän tietyn viivan osoittamaan kohtaan (rivit 1–3), mutta osa oppilaista kiipeilee päädyssä sijaitsevalle näyttämölle asti (rivi 4). Lastentarhanopettaja kieltää oppilaita kieltoverbin *ei* imperatiivimuodolla: *ÄLKÄÄ MENKÖ SINNE REUNAAN* (rivi 7, ks. VISK 2008, § 1623), minkä jälkeen luokanopettaja vahvistaa välittömästi lastentarhanopettajan puheenvuoron toistamalla sen (rivi 8). Toistetun puheenvuoron sisältö on lähes identtinen ensimmäisen vuoron kanssa, mutta vuoroissa on kuitenkin pieniä eroja. Lastentarhanopettajan vuoro on monikossa, kun taas luokanopettajan vuoro on yksikössä. Molemmat vuorot on kuitenkin suunnattu oppilasjoukolle, sillä liian pitkälle on menossa yhden sijaan useampi oppilas ja myös luokanopettaja katsoo koko oppilasjoukkoa yksittäisen oppilaan sijaan (rivi 8). Lastentarhanopettajan vuoro alkaa sanalla *HEI* (rivi 7), jonka tarkoituksena on kiinnittää oppilaiden huomio (ks. VISK 2008, § 858). Toistaessaan kieltoa luokanopettaja ei tarvitse enää huomionkohdistajaa, joten hän aloittaa saman tien kiellon (rivi 8). Lisäksi luokanopettaja tarkentaa vielä lastentarhanopettajan kieltoa lisäämällä siihen sanan *ihan* (rivi 8). Tällä hän ilmaisee, että tarkoituksena on mennä lähelle reunaa, mutta ei kuitenkaan reunaan asti. Luokanopettajan toistama kieltä on sanottu myös hiljaisemmalla äänellä kuin lastentarhanopettajan kovaääninen kieltä. Toistamalla opettajat saavat painokkuutta kiellolle ja samalla kiellon merkitys vahvistuu (ks. VISK 2008, § 1177).

Toisen vuoroon viittaaminen. Toisen opettajan puheenvuoroon viittaamisessa toinen opettaja viittaa aiemmin puhuneeseen opettajaan joko hänen nimellään tai yleisemmin esimerkiksi *kuulitko*-kysymyksellä. Viittaamisen lähtökohtana on yleensä ensimmäisen opettajan antama ohje tai kehoitus, jota oppilaat eivät noudata. Viittaamista voi seurata myös ensimmäisen opettajan antaman ohjeen

toistaminen. Esimerkissä 2 ollaan juuri aloittamassa oppituntia. Katkelmaa ennen on vaihdettu kuulumiset ja seuraavaksi siirrytään toimintaohjeiden antamiseen.

Esimerkki 2

- 01 EO: no niin pistäppä kirjat pulpettiin ja tuota [hetkeks]
 02 Oliver: [nukutaan]
 03 Tuukka: [tässä mun kirjassa on reikä]
 04 Oliver: [ja sitte nukutaan]
 05 LTO: joo kuule mutta kuulitko mitä Anna sano
 06 Tuukka: kuulin ((laittaa kirjan pulpettiin))
 07 LTO: =pistäppä kirja

Metsäpellon koulu, 2. luokka, matematiikka

Esimerkissä 2 erityisopettaja aloittaa siirtymän kehottamalla oppilaita laittamaan kirjat pulpettiin (rivi 1). Opettaja muodostaa kehotuksen *pistää*-verbillä käyttäen verbistä imperatiivimuotoa, joka ilmaisee yleensä käskyä tai kehotusta (ks. VISK 2008, § 1591) sekä liittämällä siihen partikkelin *-pA*, jota käytetään esimerkiksi lapsia komentelevissa ilmauksissa (VISK 2008, § 1672). Riveillä 2–4 oppilaat eivät kuitenkaan toimi opettajan pyynnön mukaisesti. Tuukka alkaa kirjan pois laittamisen sijaan tarkastella sitä (rivi 3) ja Oliver puhuu nukkumaan menemisestä (rivit 2 & 4). Rivillä 5 lastentarhanopettaja palauttaa oppilaat toimimaan annetun ohjeen mukaisesti viittaamalla erityisopettajan aiemmin antamaan ohjeeseen. Viitatessaan erityisopettajaan lastentarhaopettaja käyttää sekä opettajan nimeä että *kuulitko*-kysymystä. Rivillä 7 lastentarhanopettaja vielä toistaa erityisopettajan antaman ohjeen, vaikka ainakin Tuukka ilmaisee kuululleensa jo sen (rivi 6). Lastentarhanopettaja viittaa siis erityisopettajan aikaisempaan kehotukseen, kun oppilaat eivät toimi sen mukaisesti.

Vahvistamispyyntöön vastaaminen. Vahvistamispyyntöön vastaamisessa ensin puhunut opettaja pyytää toiselta opettajalta vahvistusta omaan vuoroonsa. Tällainen vuoro koskee parhaillaan tapahtuvan häiriön sijasta menneitä tilanteita tai ryhmänhallintaa yleisluontoisesti. Vahvistusta voidaan pyytää joko kysyväl-

lä katseella (ks. Ruusuvuori 2016, 55–56) tai kysymällä suoraan toisen opettajan mielipidettä. Pyyntöä seuraa toisen opettajan mielipiteen ilmaisu, joka aineistossamme oli aina myönteinen. Mielipiteen ilmaiseminen voi olla samanmielinen hymähdys *mm* tai muu myönteinen vastaus.

Esimerkissä 3 opettajat antavat oppilaille päivän lopuksi myönteistä palautetta kuluneesta tunnista ja koko päivästä. Kyseisessä luokassa oppilaat voivat ansaita hyvällä käytöksellä palan palapeliin, jonka he yrittävät saada koottua käyttäytymällä toivotusti. Tunti on lopussa ja opettajat ovat jo pyrkineet kiinnittämään oppilaiden huomion soittamalla kelloa.

Esimerkki 3

01 LO1: rauhotuppa

02 LO2: shh: ((oppilaat kävelevät paikoilleen))

03 LO1: loopptunnista meinas tulla vähän höpötystä mut alku oli kylä (.)

04 tai suuri osa tunnista (.) hirmu hiljasta (.) KAIken kaikkiaan päivä

05 on ollu kylä rauhallinen siihen nähen et meillä on ollu loma (0.5)

06 mitä (.) mieltä Heidi olis?

07 LO2: kylä te ootte tänää ahkeroinu ainaki tosi hyvi (.) eikö näi vaikka

08 on ollu vähä semmosta touhutekemistä ni te ootte tehny kyllä

09 reippaasti hommmia ja nytte teitte tällä tunnilla matikkaa oikein

10 tosi urakalla (.) kylä mää oisin palasen kannalla ((nyökyttelee))

11 LO1: [kyllä]

12 LO2: [voitais] alottaa uusien (.) <palkkiomerkkien> keräily

Kaislamäen koulu, 3. luokka, matematiikka

Ensimmäisillä riveillä opettajat yrittävät saada ryhmän huomion ja rauhoittaa oppilaat kuuntelemaan rauhotuppa-kehoituksella ja hyssyttelyllä. Rauhoittelun jälkeen ensimmäinen opettaja arvioi ja antaa palautetta koko päivän sujumisesta ryhmänhallinnan kannalta (rivit 3–6). Opettajan arvio on myönteinen, vaikka rivillä 3 hän toteaaakin, että tunnin lopussa on ollut *höpötystä*. Opettaja myös lieventää työrauhaodotuksia päivää kohtaan rivillä 5 ottamalla huomioon sen, että oppilaat ovat juuri palanneet talvilomalta. Vuoronsa lopuksi opettaja pyytää vielä vahvistusta mielipiteelleen kysymällä toisen opettajan näkemystä päivän sujumisesta (rivi 6).

Toisen opettajan vastaus (rivit 7–10) myötäilee ensimmäisen näkemyksiä sekä myönteisen kokonaisarvion että osittaisen rauhattomuuden havaitsemisen

suhteen: *kylä te ootte tänää ahkeroinu ainaki tosi hyoi* (rivi 7) ja *vaikka on ollu vähä semmosta touhutekemistä* (rivi 8). Lopuksi toinen opettaja tekee myös molempien opettajien arviointeja vahvistavan ehdotuksen palapelinpalan antamisesta oppilaille ja vahvistaa sitä vielä nyökyttelemällä (rivi 10). Vuoro on suunnattu oppilaille ja ainoastaan epäsuorasti vahvistusta pyytäneelle opettajalle. Vaikka opettaja ilmaisee ehdotuksessaan vain oman mielipiteensä (*kylä mää oisin palasen kannalla*), ensimmäinen opettaja vahvistaa rivillä 11 tämän ehdotuksen *kyllä*-vastauksellaan. Palapelinpalojen toimiminen palkkiona tulee ilmi vielä rivillä 12, jossa toinen opettaja ehdottaa uusien palkkiomerkkien keräilyä aloittamista palapelin valmiiksi tulemisen jälkeen. Esimerkissä ensimmäinen opettaja pyysi siis toiselta vahvistusta arviolleen oppitunnin ja päivän sujumisesta ja sai pyytämänsä vahvistuksen samansuuntaisen, oppilaille osoitetun arvion muodossa.

Nonverbaali vahvistaminen. Nonverbaalissa vahvistamisessa toinen opettaja vahvistaa ensimmäisen opettajan ryhmänhallintavuoroa muulla tavoin kuin puheella. Vahvistaminen voi olla esimerkiksi visuaalista kuten käsimerkin näyttäminen. Lisäksi vahvistaminen voidaan tehdä erilaisilla auditiivisilla apuvälineillä, kuten soittamalla kelloa. Nonverbaali vahvistaminen voi tapahtua myös kohdistamalla katse häiritsevään oppilaaseen tai menemällä sen oppilaan luokse, jota on huomautettu. Nonverbaali vahvistaminen liittyy yleensä hiljaisuuden ylläpitoon. Esimerkissä 4 oppilaat ovat alkamassa laulamaan onnittelulaulua oppilaalle, jolla on syntymäpäivät. Luokassa on kuitenkin paljon taustamelua.

Esimerkki 4

- 01 ((LO2 hakee karkit ja vie ne luokan oven lähellä istuvalle Aadalle,
 02 oppilaat hälisevät))
 03 LO1: <HIIIjaisuudesta läh↑tee> Niilo nyt paikalle ((Niilo lähtee juokse-
 04 maan omalle paikalleen))
 05 ((LO1 soittaa kelloa ja LO2 sekä muutama oppilas nostavat sor-
 06 men pystyyn ja luokka alkaa hiljentyä))
 07 LO1: hei sh sh shh ((kävelee luokassa sormi pystyssä, menee Vilhon luo
 08 ja koskettaa tätä))

- 09 LO2: katoppa sun kaverilta malli ((katsoo oikealle oppilaisiin päin, joil-
 10 la ei ole vielä sormi pystyssä))
 11 LO1: sh sh shh
 12 LO2: Vilho (.) Onni jatkaa ((kääntää katseen poikiin päin)) (.) °hei° ja
 13 pojat alottaa (.)((kääntää katseen Aadaan)) enkuksi vai suomeksi
 Kaislamäen koulu, 3. luokka, matematiikka

Esimerkin 4 alussa oppilaat hällisevät, mikä saa opettajan pyytämään rivillä 3 sanallisesti hiljaisuutta <HIIIjasuudesta läh↑tee>. Samalla opettaja ohjaa kehotuksellaan yhden oppilaan omalle paikalleen. Rivillä 5 opettaja vahvistaa kehotustaan soittamalla kelloa. Samalla toinen opettaja vahvistaa ensimmäisen opettajan yritystä saada hiljaisuutta nonverbaalilla eleellä nostamalla sormensa ylös hiljaisuuden merkiksi (rivi 5). Myös osa oppilaista lähtee mukaan toisen opettajan merkinantoon ja luokka alkaa hiljentyä (rivit 5–6). Luokassa ei kuitenkaan ole vielä täysin hiljaista ja opettajat pyrkivät hiljentämään yksittäisiä oppilaita. Riveillä 7–8 ensimmäinen opettaja vähentää fyysistä etäisyyttä oppilaan kanssa menemällä hänen luokseen ja koskettamalla tätä. Lisäksi sama opettaja hyssyttelee oppilaita riveillä 7 ja 11. Toinen opettaja sen sijaan ohjaa oppilaita ottamaan mallia oikein käyttäytyvistä luokkatovereistaan vahvistaen viestiään suuntaamalla katseensa oppilaisiin, jotka eivät ole yhtyneet hiljentymiseen (rivit 9–10). Lisäksi hän nimeää vielä oppilaat, joiden tulisi rauhoittua kuuntelemaan (rivi 12). Nimeämisen lisäksi molemmat opettajat yrittävät saada kiinnitettyä oppilaiden huomion huomionkohdistimella *hei* (rivit 7 & 12, ks. VISK 2008, § 858) ja kohdistamalla katsetta oppilaisiin, joille vuorot on erityisesti suunnattu. Hiljentyminen seurauksena toinen opettaja pääsee aloittamaan ohjeistuksen (rivi 13).

Esimerkissä hiljaisuus pyrittiin siis saamaan aikaan neljällä eri tavalla: sanallisella kehotuksella, kellon soittamisella, yhteisellä käsimerkillä ja oppilaan lähelle menemällä. Sanallisessa kehotuksessa käytettiin erilaisia keinoja kuten äänen voimistamista (rivi 3), kuiskaamista (rivi 12), hyssyttelyä (rivit 7 & 11), oppilaiden huomion kiinnittämistä nimeämällä (rivi 12) ja huomionkohdistimia (rivi 7 & 12). Lisäksi sanallisen ilmaisun tukena käytettiin katsetta.

5.1.2 Täydentäminen

Täydentämisessä toinen opettaja lisää jotakin ensimmäisen opettajan vuoroon puhuen edelleen samasta aiheesta. Täydentäminen voi ilmetä joko jatkamisena tai uuden näkökulman tuomisena. Jatkamisessa toinen vuoro toimii jatkona ensimmäiselle täydentäen kesken jääneen ajatuksen tai ohjeen. Uuden näkökulman tuomisessa toinen opettaja puolestaan joko perustelee ensimmäisen opettajan vuoroa tai tuo muutoin tilanteeseen uutta tietoa.

Jatkaminen. Jatkamisessa toinen opettaja täydentää ensimmäisen opettajan vuoroa jatkamalla samasta aiheesta omalla vuorollaan. Ensimmäisen opettajan vuoro saattaa jäädä keskeneräiseksi ja toinen opettaja voi jatkaa sitä jopa kesken lauseen. Tällöin jatkaminen ilmenee suoraan toisen vuoron jälkeen tai päällekkäispuhuntana ensimmäisen opettajan vuoron kanssa. Toinen opettaja voi jatkaa ensimmäisen vuoroa, vaikka vuoro olisikin ollut oma eheä kokonaisuutensa ja opettajien vuorojen välissä olisi myös oppilaiden vuoroja. Tällöin toisen opettajan jatkava vuoro saattaa sisältää lisäohjeen tai viedä muuten tilannetta eteenpäin.

Esimerkissä 5 ollaan lopettelemassa ympäristöopin tuntia. Oppilaat ovat tehneet tehtäviä ja opettajat yrittävät saada heidät hiljentymään läksyjen kuuntelua varten. Ennen läksyn kuuntelua oppilaiden tulee kuitenkin liimata paperi vihkoonsa.

Esimerkki 5

01 LO: kuuntele (.) läksy tulee ihan kohta. oote-

02 LTO: =>kuulitko sä Mira mitä piti tehdä< (.) ((lähtee kävelemään Miran
03 luokan)) li-

04 LO: =Liimaa se paperi ympäristövihkoon ((seisoo luokan edessä))
Hiekkakummun koulu, 1. luokka, ympäristöoppi

Ensimmäisellä rivillä luokanopettaja pyytää oppilaita kuuntelemaan ja valmistelemaan heitä läksyjen saamiseen. Luokanopettajan vuoro jää kuitenkin kesken lastentarhanopettajan ohjatessa Miraa noudattamaan ohjeita (rivi 2). Las-

tentarhanopettaja viittaa ensin luokanopettajan ohjeeseen (>kuulitko sä Mira mitä piti tehdä<), minkä jälkeen hän aloittaa antamaan ohjetta paperin liimaamisesta *li-* (rivi 3). Ohjeen antaminen jää kuitenkin kesken luokanopettajan jatkaessa ohjeen antamisen loppuun kesken sanan (rivi 4). Opettajien vuorojen välissä ei ole taukoja, vaan ne puhutaan suoraan yhteen. Lastentarhanopettajan aloitus *li-* on suunnattu lähinnä Miralle, sillä lastentarhanopettaja on juuri varmistanut yksilöidysti häneltä, onko hän kuullut ohjeet. Lisäksi lastentarhanopettaja kävelee Miran suuntaan aloittaessaan ohjetta liimaamisesta (rivit 2–3). Luokanopettajan ohje on sen sijaan suunnattu koko ryhmälle, sillä hän seisoo luokan edessä ja aloittaa vuoronsa kuuluvasti *Liimaa* (rivi 4). Luokanopettaja jatkaa siis lastentarhanopettajan ohjetta kesken vuoron laajentaen samalla ohjeen koskemaan koko ryhmää.

Jatkaminen voi tapahtua myös päällekkäin toisen opettajan vuoron kanssa. Opettajien pyrkiessä hiljentämään ryhmää voi jatkaminen olla pelkkä hiljentymispyyntöä seuraava hyssyttely. Esimerkissä 6 oppilaat ovat vaihtaneet lomakuulumisia pienissä ryhmissä ja seuraavaksi heidän tulee kertoa toistensa kuulumiset koko luokalle.

Esimerkki 6

- 01 ((LO1 käy hakemassa kellon pöydältä ja kilistää sitä))
 02 ((oppilaat puhuvat edelleen))
 03 LO1: noniin [kello soi]
 04 LO2: [shhh]
 05 Ohj: [shhh]
 06 LO1: hyvä (.) ((oppilaat hiljenevät)) nyt on varmaan jokainen saanut
 07 ryhmässä kertoo

Kaislamäen koulu 3. luokka, kuulumistenvaihtotunti

Esimerkissä 6 opettaja käy hakemassa kellon ja kilistää sitä hiljentymisen merkiksi (rivi 1). Rivillä 2 oppilaat kuitenkin juttelevat edelleen pienryhmissä, joten opettaja jatkaa oppilaiden hiljentämistä. Opettajan vuoron aloittava partikkeliketju *noniin* (rivi 3) on merkinä siirtymästä ja ilmaisee, että on aika lopettaa oppilaiden keskinäiset keskustelut ja palata opettajajohtoiseen keskuste-

luun (ks. VISK 2008, § 859). Lisäksi opettaja huomauttaa, että *kello soi* (rivi 3) vahvistaen viestiä hiljentymisestä. Samaan aikaan toinen opettaja ja ohjaaja jatkavat ensimmäisen opettajan hiljentämispyrkimyksiä hyssyttelemällä *shhh* (rivit 4–5). Hyssyttely siis täydentää ensimmäisen opettajan kellon kilistämistä muistuttamalla oppilaita vielä sen merkityksestä. Rivillä 6 oppilaat hiljenevät ja ensimmäinen opettaja pääsee aloittamaan puheensa.

Uuden näkökulman tuominen. Uuden näkökulman tuomisessa toinen opettaja täydentää edellisen opettajan vuoroa tuomalla siihen jotain uutta. Ensimmäinen vuoro on usein ohje tai käsky, kun taas täydentävällä vuorolla perustellaan yleensä ensimmäistä vuoroa. Perustelulla voidaan viitata esimerkiksi yhteiseen sopimukseen tai oppilaille asetettuihin odotuksiin. Lisäksi vuorolla voidaan ilmaista, millaisia seurauksia tai hyötyjä tietyllä käytöksellä voidaan saavuttaa. Uusi näkökulma voi tuoda tilanteeseen myös sellaista tietoa, mitä toisella opettajalla ei ole esimerkiksi välienselvittämistilanteessa. Uuden näkökulman tuova vuoro seuraa yleensä hyvin pian ensimmäistä ryhmänhallintavuoroa, mutta välissä voi olla myös oppilaiden vuoroja.

Esimerkissä 7 luokassa käydään yhteisesti läpi tehtäviä niin, että oppilaat saavat vuorollaan vastata. Yksi oppilaista, Oliver, ei kuitenkaan keskity opetukseen vaan pyörittelee pulpetillaan satataulua ja kymppisauvoja. Lastentarhanopettaja huomauttaa asiasta Oliverille kaikkien kuullen. Esimerkissä ryhmänhallinta on kohdistettu yhdelle oppilaalle.

Esimerkki 7

- 01 LTO: - nyt jostaki syystä sieltä kuuluu koko ajan röpelystä eikä kuk-
 02 kaan kuunnellu mitä Tuukka sano ((Lto katsoo Oliveria puhu-
 03 essaan))
 04 Oliver: kuuntelin koko ajan
 05 ((Oliver rakentelee palikoilla ja Lto katsoo Oliveria kunnes, hän
 06 irrottaa otteensa palikoista ja laittaa kädet syliinsä, jolloin Lto
 07 nyökkää Oliverille))
 08 EO: Oliver vaikka sä oot [LTO: mm .hh] sen oman tehtävän jo rat-
 09 kassu [LTO: mm] ni se on kohteliasta seurata [(-)]
 10 LTO: [samalla]opit

11 itekki
 12 EO: nii opit
 Metsäpellon koulu, 2. luokka, matematiikka

Esimerkissä 7 lastentarhanopettaja huomauttaa Oliverille kuuntelemisesta (rivit 1-3). Lastentarhanopettaja käyttää huomautuksessaan ääri-ilmauksia, kuten *koko ajan* (rivi 1) ja *eikä kukkaan* (rivi 1-2). Huomautus on kohdistettu Oliverille, sillä opettaja suuntaa katseensa Oliveriin puhuessaan (rivi 2-3). Rivillä 4 Oliver puolustautuu lastentarhanopettajan kuuntelemattomuuden syytöstä väittämällä vastaan: *kuuntelin koko ajan*. Oliver kuitenkin jatkaa rakentelua, minkä lastentarhanopettajan ilmaisee hiljaisella katseellaan olevan epäsopivaa (rivit 5-6). Oliverin irrotettua otteensa palikoista lastentarhanopettaja osoittaa Oliverin toimivan oikein nyökkäämällä hänelle (rivi 6-7).

Erityisopettaja jatkaa tilannetta olemalla tilanteesta yhtä mieltä lastentarhanopettajan kanssa eikä hyväksy Oliverin vastausta. Sen sijaan hän antaa selityksen kuuntelemattomuudelle viittaamalla siihen, että Oliverin oma tehtävä on jo ratkaistu (rivit 8-9). Erityisopettajan jatkaa vuoroaan perustelemalla kuuntelemisen tärkeyttä kohteliaalla käytöksellä (rivi 9). Lastentarhanopettaja vahvistaa erityisopettajan viestiä minimipalautteella *mm* ja vetää henkeä aloittaakseen puheenvuoron erityisopettajan vuoron ollessa vielä kesken (rivit 8-9). Minimipalaute *mm* toimii myös lastentarhanopettajan pyrkimyksenä saada puheenvuoro itselleen. Lopulta lastentarhanopettaja aloittaa vuoronsa päällekkäispuhuntana rivillä 10. Lastentarhanopettaja tuo perusteluihin jälleen uuden näkökulman riveillä 10-11 sanomalla *samalla opit itekki*. Lastentarhanopettajan mukaan kuunteleminen ei siis ole pelkästään kohteliasta vaan hyödyttää sekä Oliveria itseään että muitakin oppilaita oppimisen näkökulmasta. Rivillä 12 erityisopettaja vielä vahvistaa lastentarhanopettajan perustelun toteamalla *nii opit*. Molemmat opettajat siis täydensivät toisiaan tuomalla uuden näkökulman aiempaan huomautukseen.

5.1.3 Pohjustaminen

Pohjustamisen tarkoituksena on kiinnittää oppilaan tai oppilaiden huomio toisen opettajan tulevaan puheenvuoroon tai toimintaan. Toiseen opettajaan viitataan tilanteessa usein nimellä, mutta toisen puheenvuoroa saatetaan pohjustaa myös pelkällä huomautuksella katseen suuntaamisesta tai kuuntelemisesta. Pohjustettavassa puheenvuorossa on usein kyse tärkeästä asiasta, kuten ohjeiden annosta. Pohjustus voidaan suunnata koko luokalle tai yksittäiselle oppilaalle.

Esimerkissä 8 ollaan liikuntasalissa valmistautumassa loppurentoutukseen. Oppilaat ovat asettumassa patjoille makaamaan, ja erityisopettaja avustaa Olavia ja Johannesta lastentarhanopettajan himmentäessä valoja. Oppilaita on viisi ja heistä yksi saa oman patjan. Muut oppilaat ovat pareittain patjoilla.

Esimerkki 8

- 01 Olavi: minäki haluisin olla yksin mansikkamehu ku Kim on
 02 EO: meppä vaikka tänne tähän katopa noin ((pyöräyttää Johannek-
 03 sen selälleen ja nousee ylös)) ja sitte nyt Tiinalta tulee ohje
 04 ((katsoo LTO:n ja muiden oppilaiden suuntaan))
 05 Olavi: IHA OIKEESTI MÄ HALUUN PÄÄSTÄ [YKSIN]
 06 LTO: [meillä on] nyt yks
 07 mahdollisuus [normaalisti meillä ei oo aina ku aina on että pittää
 08 [jo]]
 09 Opp?: [(-)]
 10 Olavi: [IHA] OIKEESTI mä haluan päästä yksin
 Metsäpellon koulu, 1. luokka, kielijumppa

Esimerkissä 8 Olavi osoittaa mieltään patjapaikastaan kertomalla halustaan olla yksin ja saada oma patja (rivi 1). Saatuaan Olavin ja Johanneksen asettumaan patjalle erityisopettaja nousee ylös ja viittaa lastentarhanopettajaan alkavaan vuoroon: *ja sitte nyt Tiinalta tulee ohje* (rivi 3). Erityisopettajan vuorossa adverbi *sitte* viittaa siihen, että tunnilla siirrytään seuraavaan toimintaan eli kuuntelemaan ohjetta. Partikkelilla *nyt* puolestaan viestitetään, että siirtyminen tapahtuu välittömästi. Käyttämällä lastentarhanopettajan nimeä erityisopettaja kertoo, keneltä ohje on tulossa ja tarkentaa näin ollen viestiään. Erityisopettaja

on nostanut katseensa pois pojista ja kohdistaa sen lastentarhanopettajan sekä muiden oppilaiden suuntaan (rivi 4).

Erityisopettajan vuorolla (rivit 3–4) on kaksinainen merkitys, sillä se yhtäältä suuntaa oppilaiden tarkkaavaisuuden kiinnittymistä oikeaan asiaan ja toisaalta toimii osoituksena lastentarhanopettajalle, että nyt voidaan aloittaa. Olavi kuitenkin jatkaa protestointia patjapaikoista vielä kovempaan ääneen kuin aiemmin (rivit 5 & 10). Erityisopettaja pysyy kuitenkin vaiti ja jättää näin Olavin toiveen huomiotta. Esimerkissä erityisopettaja siis pohjustaa lastentarhanopettajan puheenvuoroa, mutta myös siirtää vastuuta hänelle. Lastentarhanopettaja pääsee aloittamaan vuoronsa rivillä 6, jolloin hän myös ottaa vastuun Olavista vastaamalla pojan protestointiin.

5.2 Ryhmänhallintavastuun jakaminen

Samanaikaisopettajat hyödyntävät kahden opettajan resurssia myös jakamalla ryhmänhallintavastuuta. Vastuuta jaetaan harjoittamalla ryhmänhallintaa rinnakkain niin, että opettajat hoitavat samaan aikaan eri tilanteita. Lisäksi vastuita jaetaan niin, että toinen opettajista opettaa ja toinen huolehtii ryhmänhallinnasta.

5.2.1 Rinnakkainen ryhmänhallinta

Rinnakkaisessa ryhmänhallinnan toteuttamisessa luokassa on samanaikaisesti kaksi eri opettajien puuttumista vaativaa tilannetta. Samanaikaisopettajat ovat voineet jakaa ryhmän puoliksi rinnakkaisopetuksen tapaan, jolloin opettajat ovat vastuussa omasta ryhmästään sekä opetuksellisesti että ryhmänhallinnallisesti. Jos tällaista jakoa ei ole tehty, rinnakkainen ryhmänhallinta koskettaa eri oppilaita saman ryhmän sisällä. Kyseessä voi olla esimerkiksi yleinen epäjärjestys, jota opettajat alkavat hoitaa yksittäisiä oppilaita ohjeistamalla. Rinnakkain toimiessaan opettajat ottavat vastuun eri tilanteista ja oppilaista. Tällöin ryhmänhallintavuorot ovat usein kohdistettuja tietyille oppilaille, jotka voidaan

mainita myös nimeltä. Vuorot sisältävät oppilaiden hiljentämistä, omalle paikalle ohjaamista, huomion suuntaamista tai toiminnan ohjaamista. Kumpikin opettajista hoitaa siis eri tilanteita samaan aikaan tai peräkkäin.

Esimerkissä 9 oppilaat ovat matematiikan tunnilla. Oppilailla on pulpeteillaan palikoita, joiden avulla heidän tulee muodostaa luku ja käydä merkitsemässä se taululle omaan ruutuunsa. Molemmat opettajat ohjeistavat tilanteessa eri oppilaita. Erityisopettajan luona on useampi oppilas, kun taas lastentarhanopettaja työskentelee Salehin kanssa toisella puolella luokkaa.

Esimerkki 9

- 01 EO: elikkä Oliver tuo sä otit sen ja [Petri ottaa tuon]
 02 ((myös Petri katselee palikoitaan pulpetilla))
 03 LTO: [sä otitsä ite näitä lissää] (.) otit-
 04 kohan kato taisit pyöräyttää ite
 05 EO: Petri oota >Petri Petri Petri< [laita tuohon] ((EO pyyhkii sormellaan Petrin kirjoittaman luvun ja osoittaa oikean paikan))
 06
 07 LTO: [eiku hei] kato otit
 08 Tuukka: [minun oli tää]
 09 LTO: tuota hei Saleh Saleh oota stop ei älä sammaa ((Saleh on kirjoittamassa lukua taululle, mutta LTO juoksee hänen luokseen))
 10
 11
 12 EO: [kato Petri paljonko satasia]
 13 LTO: [Saleh Saleh]

Metsäpellon koulu, 2. luokka, matematiikka

Esimerkissä 9 erityisopettaja ohjeistaa Oliveria ja Petriä (rivi 1) lastentarhanopettajan ohjatessa samaan aikaan Salehin työskentelyä (rivit 3–4). Molemmat opettajat yrittävät hidastaa oppilaiden työskentelyä, jotta oppilaat eivät tekisi vääriä ratkaisuja (rivit 5 & 9). Rivillä 7 lastentarhanopettaja huomaa, että Saleh on tekemässä väärin ja alkaa kertoa tästä Salehille: *eiku hei kato otit*. Opettajat pyrkivät saamaan oppilaiden huomion toistamalla heidän nimiään. Samalla oppilaiden nimeäminen toimii puhutteluilmauksena, jolla tarkennetaan, kenelle tulevat ohjeet on kohdistettu (VISK 2008, § 1651). Opettajat pyrkivät siis pysäyttämään Petrin ja Salehin työskentelyn sekä ohjeistamaan heitä toimimaan toivotulla tavalla. Erityisopettaja puuttuu Petrin työskentelyyn riveillä 5–6 ja 12.

Lastentarhanopettaja puolestaan yrittää pysäyttää Salehin työskentelyä riveillä 9–11 ja 13. Erityisopettajan ja lastentarhanopettajan vuoroilla on siis hyvin samanlainen funktio, ja ne tapahtuvat osittain samanaikaisesti. Vuorot ovat silti toisistaan irralliset ja kohdistettu eri oppilaille, joten ryhmänhallintatilanteet tapahtuvat rinnakkain.

Opettajien rinnakkainen toiminta saattaa aiheuttaa oppilaissa välillä hämmennystä. Epäselvyyttä opettajien rooleista voi aiheutua erityisesti rinnakkaisopetuksen aikana, jolloin opettajat ovat vastuussa omista ryhmistään, vaikka työskentelevät samassa tilassa. Seuraavassa esimerkissä 10 opettajat ovat jakaneet ryhmän kahteen pulpettiryhmään ja vastaavat eri ryhmistä. Li on lastentarhanopettajan ryhmässä ja Miriam erityisopettajan ryhmässä.

Esimerkki 10

- 01 Li: [pii pii ((laulelee ja naputtaa kirjaa kynällä))]
 02 LTO: [hei sää voit tätä käyttää (-) otat sitten pois] Li Li nyt häiritset
 03 ((tiukkaan sävyyn, kohottaa kättään ja kääntyy Liä kohti))
 04 Miriam: Li häiritsee ku (--)) ((käy hakemassa lukusuoran ja kääntyy
 05 toista ryhmää kohti puhumaan LTO:lle))
 06 EO: [käytäksää lukusuorana sitä- ((neuvoo Johannesta))]
 07 LTO: [älä(-) Miriam minä vastaan täältä ja työ ootte Annan kans]
 08 ((näyttää kädellään rajaa kahden pöytäryhmän välissä ja puris-
 09 taa huulet yhteen))
 10 ((Miriam kääntyy takaisin pulpettiinsa päin))

Metsäpellon koulu, 1. luokka, matematiikka

Esimerkissä 10 Li pitää ääntä lauleskelemalla ja naputtamalla kirjaa kynällä lastentarhanopettajan antaessa ohjeita toiselle oppilaalle (rivi 1). Lastentarhanopettaja puuttuu Lin ääntelyyn puhuttelemalla Litä nimellä, painottamalla puhettaan, kohottamalla kättään ja kääntymällä tätä kohti (rivit 2–3). Miriam kääntyy lastentarhanopettajan puoleen kertomaan myös Lin häirinnästä (rivit 4–5). Lastentarhanopettaja kuitenkin torjuu Miriamin kieltoverbillä *älä* ja avaa Miriamille opettajien kesken työnjaon kertomalla itse työskentelevänsä toisen ryhmän kanssa ja Miriamin olevan erityisopettajan vastuulla (rivi 7). Lisäksi hän vahvistaa sanomaansa vetämällä kädellä rajan ryhmien väliin ja purista-

malla huulensa yhteen (rivit 8–9). Vuorollaan lastentarhanopettaja siirtää vastuun Miriamin asiasta pois itseltään erityisopettajalle. Samaan aikaan erityisopettaja neuvoo toista oppilasta, eikä ole näin ollen Miriamin saatavilla (rivi 6). Lastentarhanopettaja ei mainitse asiasta erikseen erityisopettajalle, joten asian käsittelyä ei jatketa, vaan Miriam kääntyy takaisin omaa ryhmäänsä kohti (rivi 10). Esimerkissä oppilas lähestyi niin sanotusti väärää opettajaa, joka ohjaa oppilaan toisen opettajan luo.

5.2.2 Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottaminen

Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottamisessa yksi opettajista opettaa ja toinen huolehtii ryhmänhallinnasta. Ryhmänhallinnasta huolehtiminen voi tapahtua koko ryhmän tasolla tai se voi kohdistua yhteen oppilaaseen. Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottamisen hyötynä on se, että opetusta voidaan jatkaa ilman isompaa keskeytystä, kun toinen opettajista ottaa ryhmänhallinnan vastuulle. Ryhmänhallintavuoro tuotetaan usein opetusvuorojen välissä, mutta välillä vuorot myös päällekkäistyvät.

Vastuun ottaminen koko ryhmän hallinnasta. Koko ryhmän hallintaa toisen opettajan opettaessa edeltää usein tilanne, jossa oppilaat ovat saaneet keskustella vapaammin. Ryhmänhallinnan tarve tulee esiin, kun ollaan aloittamassa tuntia, siirtymässä toiminnasta toiseen tai luokassa ilmenee muuten häiriötä. Ryhmänhallinnasta vastaavan opettajan huomautus on suunnattu koko luokalle ja se on usein suullinen. Samaan aikaan toinen opettaja valmistelee opetusta tai pyrkii opettamaan tai ohjeistamaan oppilaita. Esimerkissä 11 opetusvastuussa oleva opettaja esittelee ryhmätyöaiheita ja kertoo samalla omia kokemuksiaan aiheena olevista eläimistä.

Esimerkki 11

01 [((oppilaat puhuvat))]

02 LO1: [mustia koiria mulla oli musta pupu]

- 03 [((LO2 katsoo oppilaita))]
 04 Opp?: mulla [(-)]
 05 LO1: [£mää harrastan] mustia lemmikkejä£
 06 ((opettajat nauravat, Niklas ja osa muista oppilaista on
 07 viitannut jo jonkun aikaa))
 08 Minja: musti ja mirri ((katsoo silmä pyöreinä Viola))
 09 [((oppilaat puhuvat))]
 10 LO1: [<sitten>] ((LO1 katsoo taululle, LO2 vilkaisee Niklaksen
 11 suuntaan))
 12 LO2: nyt sh sh nyt tääl on Niklaksella käsi pystyssä mut muut
 13 höpöttelee vähä ((katsoo muita oppilaita)) (.) ((osoittaa Niklasta
 14 ja kääntää katseen Niklakseen)) °omiaan°
 15 LO1: kysytääs mitä Niklaksella
 16 [((oppilaiden hälinää))]
 17 Niklas: [kun mä olin] [kauppakeskuksessa ni] siellä myytiin-
 18 LO2: [sh sh shh]
 Kaislamäen koulu, 3. luokka, ympäristöoppi

Esimerkissä 11 luokanopettaja kertoo omista lemmikeistään (rivit 2 & 5). Samaan aikaan myös osa oppilaista puhuu omia juttujaan lemmikkeihin liittyen (rivit 1, 4 & 8-9), kun taas osa viittaa saadakseen puheenvuoron (rivit 6-7). Toinen opettaja havainnoi oppilaita ensimmäisen opettajan puhuessa (rivit 3, 10-11 & 13-14). Rivillä 13 ensimmäinen opettaja on jatkamassa opetusta, kun toinen opettaja huomaa Niklaksen viittaavan ja hiljentää oppilaat kuuntelemaan Niklasta (rivit 12-14). Hiljentäminen tapahtuu oppilaita hyssyttelemällä sekä tilanteen sanallistamisella: *muut höpöttelee vähä (.) °omiaan°*. Opettajan ryhmänhallintavuoro on suunnattu koko ryhmälle, sillä useat oppilaat luokassa ovat puhuneet ja opettaja suuntaa katseensa vuoron aikana useampaan oppilaaseen. Vuoron seurauksena ensimmäinen opettaja antaa puheenvuoron Niklakselle (rivi 15), joka pääsee aloittamaan asiansa (rivi 17). Osa oppilaista puhuu Niklaksen kanssa yhtä aikaa (rivi 16), mutta toinen opettaja hiljentää heidät jälleen hyssyttelemällä (rivi 18). Tässä siis ensimmäisen opettajan ei tarvitse ottaa kantaa ryhmänhallintaan, vaan hän voi keskittyä opetuspuheeseen. Sen sijaan toinen opettaja havainnoi ryhmää ja pitää työrauhaa yllä.

Vastuun ottaminen yksilöidystä ryhmänhallinnasta. Yksilöidyssä ryhmänhallinnassa yksittäinen oppilas tuottaa häiriötä opetukselle tai ei keskity opetukseen.

Häiriötä voi tuottaa oppilaan häiritsevä liikkuminen tai ääni. Tilanteissa, joissa joku oppilaista ei keskity, ei välttämättä synny häiriötä muille, mutta ohjaamalla oppilas opetuksen pariin voidaan ennaltaehkäistä myöhempää häiriön syntymä. Ryhmänhallinnasta vastaava opettaja huomauttaa asiasta oppilaalle suullisesti tai eleiden avulla sekä siirtyy tarvittaessa oppilaan luokse ja minimoi näin tilanteeseen puuttumisesta syntyvän häiriön muulta luokalta. Opettavan ja ryhmänhallinnasta vastaavan opettajan vuorojen päällekkäisyys on tavallisempaa yksilöidyssä ryhmänhallinnassa kuin koko ryhmälle suunnatuissa työrauhavuoroissa.

Esimerkissä 12 opettajat ovat ohjeistamassa läksyjen tekemistä ennen ruokailuun lähtöä. Opettajat ovat ennen esimerkin alkamista täydentäneet toisiaan läksynannossa. Tuisku ei kuitenkaan keskity ohjeisiin.

Esimerkki 12

- 01 LTO: ja kun sä oot kotona hei [piirrelly]
 02 LO: [>keskity < ((nyökkää ja suuntaa
 03 katseen Tuiskuun))]
 04 LTO: [piirtänyt sen] (.)
 05 Tuisku: [ope mahtuuks] [siihen]
 06 LO: [shh shh shh] ((nostaa sormen suun eteen))
 07 mahtuu ((nyökkää ja suuntaa katseen Tuiskuun))
 08 LTO: siihen (.) ne jalat (.) niin älä (.) älä tee mitään muuta
 09 LO: joo

Hiekkakummun koulu, 1. luokka, ympäristöoppi

Esimerkissä 12 opettajien roolit ovat jakautuneet niin, että lastentarhanopettaja ohjeistaa koko luokkaa luokanopettajan huolehtiessa ryhmänhallinnasta. Lastentarhanopettaja antaa ohjeita riveillä 1, 4 ja 8. Luokanopettaja toteuttaa ryhmänhallintaa vastaavasti riveillä 2-3 ja 6-7. Ryhmänhallinta kohdistuu ainoastaan Tuiskuun, joka häiritsee toiminnallaan muun ryhmän ohjeiden kuulemistä. Ensimmäisellä ryhmänhallinvuorollaan luokanopettaja antaa Tuiskulle nopeatempoisen käskyn keskittymisestä (rivi 2). Vuoroa seuraa Tuiskun kysy-

mys: *ope mahtuuks siihen* (rivi 5), joka päällekkäistyy lastentarhanopettajan ohjeistuksen kanssa. Kysymyksestä ei selviä tarkalleen mihin Tuisku sillä viittaa, mutta voi olla, että tiedustelun kohteena on jalkojen mahtuminen paperille. Tällöin luokanopettajan keskittymiskäsky näyttäisi menneen perille. Luokanopettaja reagoi Tuiskun kysymykseen aluksi hyssyttelemällä (rivi 6) ja osoittaa näin, ettei ole Tuiskun aika puhua. Tämän jälkeen luokanopettaja kuitenkin jatkaa vastaamalla Tuiskun kysymykseen: *mahtuu* (rivi 7). Vuorollaan opettaja vastaa Tuiskun tiedon tarpeeseen ja osoittaa, että Tuisku on tullut kuulluksi. Luokanopettaja tehostaa suullisia ryhmänhallintavuorojaan liikkeiden avulla. Riveillä 2–3 ja 7 hän nyökkää Tuiskun suuntaan ja rivillä 6 nostaa sormen suunsa eteen. Luokanopettaja lausuu ensimmäisen ryhmänhallintavuoronsa yksikössä (>*keskity*<), minkä lisäksi ryhmänhallinnan yksilöiminen tulee näkyväksi opettajan nyökkäysten sekä katseen suuntaamisen myötä.

Opettajien puheet päällekkäistyvät tilanteessa useaan otteeseen (rivit 1–6), mikä on luonnollista yksilöidyssä ryhmänhallinnassa. Luokanopettajan ensimmäinen vuoro >*keskity*< päällekkäistyy lastentarhanopettajan *piirrelly* verbin kanssa (rivit 1–2). Rivillä 5 lastentarhanopettaja toistaa verbin eri muodossa (*piirtänyt*), joka taas päällekkäistyy Tuiskun vuoron kanssa. Luokanopettajan ryhmänhallintavuorot tekevät lastentarhanopettajan ohjeiden antamisesta katkonaista, mutta niillä voitaneen ehkäistä suurempia häiriöitä.

Yksilöidyssä ryhmänhallinnassa voidaan hyödyntää muiden keinojen ohella myös fyysistä läheisyyttä, jolloin opettaja siirtyy häiriötä aiheuttavan oppilaan lähelle. Tällainen sanaton toiminta voi olla huomaamattomampi tapa ylläpitää ryhmänhallintaa ja häiritä vähemmän toisen opettajan opetusta. Esimerkissä 13 opettaja esittelee ryhmätöiden aiheita luokan edessä dokumenttikameralla toisen opettajan seurattessa tilannetta sivusta.

Esimerkki 13

01 LO1: eli koira on yks vaihtoehto (.) mistä voi tehdä sen (.) esitelmän (.)

02 siitä on tietoo-

03 Onni: =jaa te↑hääks me [esitelmä]

04 LO1: [°enempi°]

- 05 LO2: sh sh shh: °joo° ((katsoo taulun ja Onnin suuntaan))
 06 LO1: kyllä (.) semmonen pieni ryhmätyö (.) ja kerta on koira niin on
 07 myös mahdollista tehdä kissasta (2.0) sitten (.) tääl ois useempia (.)
 08 hamsteri
 09 Onni: mä tiän [siitä]
 10 LO1: [<marsu>] on yks [vaihtoehto minä tiän marsusta kun
 11 minä oon kattonu supermarsun]
 12 LO2: [°Onni nyt ei voi (-)° ((pudistaa pää-
 13 tään, laittaa sormen suun eteen, kurtistaa kulmiaan siirtyy sa-
 14 maan pöytäryhmään istumaan))]
 15 ((oppilaat ja LO2 nauravat))

Kaislamäen koulu, 3. luokka, ympäristöoppi

Esimerkissä 13 opettaja esittelee ryhmätyönaiheita riveillä 1–2, 6–8 ja 10–11. Onni puuttuu opettajan puheeseen riveillä 3 ja 9, minkä seurauksena toinen opettaja pyrkii hiljentämään häntä riveillä 5 ja 12–14. Onnin ensimmäinen kysymys *te^hääks me esitelmä* (rivi 3) katkaisee opettajan opetuspuheen, mutta opettaja jatkaa aloittamansa lauseen loppuun rivillä 4. Toinen opettaja pyrkii vaimentamaan Onnin hyssyttelemällä (rivi 5). Molemmat opettajat myös vastaavat Onnin kysymykseen (rivit 5–6), minkä jälkeen ensimmäinen opettaja jatkaa aiheiden esittelemistä. Opettajan päästessä hamsteriin (rivi 8) Onni toteaa eläinten luettelemisen väliin tietävänsä kyseisestä eläimestä (rivi 9). Samaan aikaan kun opettaja jatkaa aiheiden esittelyä, puuttuu toinen opettaja Onnin puhumiseen (rivit 12–15). Hän kohdistaa puheensa Onnille nimeämällä tämän, minkä jälkeen hän kieltää Onnia hyvin hiljaisella äänellä: °*Onni nyt ei voi (-)°* (rivi 12). Hän ilmaisee puhumisen sopimattomuuden myös elekielen avulla pudistamalla päätään, nostamalla sormen huuliensa eteen ja kurtistamalla kulmiaan (rivit 12–13). Lisäksi hän siirtyy istumaan samaan pöytään Onnin kanssa (rivit 13–14) varmistaakseen, että Onni ei enää puhu kesken opetuksen. Istututtuaan kyseinen opettaja ei kuitenkaan enää käsittele Onnin häirintää, vaan nauraa yhdessä oppilaiden kanssa ensimmäisen opettajan kommentille marsuista (rivi 15).

Ryhmänhallinnasta vastaava opettaja puuttui siis Onnin välihuomatukseen kesken opetuspuheen ensimmäisen opettajista saadessa jatkaa opetustaan.

Opettaja käytti hyvin hiljaisia ja lyhyitä keinoja Onnin hiljentämiseen, jotta tilanteeseen puuttuminen ei häiritsisi opetuksesta vastaavan opettajan työtä, vaan hän saisi jatkaa häiriöttä. Puheen ja elekielen lisäksi ryhmänhallinnasta vastaava opettaja vähensi fyysistä etäisyyttä häiritsevään oppilaaseen saadakseen tämän hiljentymään ja ehkäistäkseen toistuvan puhumisen. Opettajien sijoittumisella voidaankin huomaamattomasti ehkäistä häiriöitä.

5.3 Ryhmänhallinnasta neuvottelemine

Ryhmänhallinnasta neuvottelemine on opettajien välistä keskustelua oppitunneilla. Neuvotteluissa suunnitellaan tulevaa toimintaa ja varmistetaan, että molemmat opettajat ovat siitä samaa mieltä. Tällainen neuvottelu ei ole seurausta työrauhahäiriöistä, vaan sen tarkoituksena on ennaltaehkäistä pulmia ja varmistaa oppitunnin sujuminen. Opettajien keskinäinen yhteisymmärrys tunnin etenemisestä näkyy siten johdonmukaisuutena oppilaille, mikä tukee ryhmänhallintaa. Neuvottelu ilmenee kahdella eri tavalla: oman näkemyksen varmistamisena toiselta ja toiminnan ehdottamisena toiselle. Varmistaminen on neuvottelun tavoista vastausvaihtoehtoja eniten rajaavin, sillä siihen odotetaan vastaukseksi samanmielisyyttä. Ehdottaminen tarjoaa vastaajalle suuremman mahdollisuuden ilmaista oma mielipiteensä, sillä siinä vastausvaihtoehtoja on kaksi tai useampi.

5.3.1 Varmistaminen

Samanaikaisopettajat käyttävät varmistamista silloin, kun varmistavalla opettajalla on jo oma mielipide asiasta, mutta sille halutaan vielä varmistusta toiselta. Opettajat varmistavat toisiltaan esimerkiksi, ollaanko jo valmiita siirtymään seuraavaan toimintaan tai ehditäänkö seuraavaa toimintaan enää mennä. Varmistamista tehdään yleisimmin päätteen -kO avulla, joka voi muuntua puhekielessä muotoon -ks (esim. *voiks*). Lisäksi varmistamista voidaan tehdä kysyvillä

oletuksilla (esim. *sul oli ne ryhmät?*) tai mahdollisuutta ja todennäköisyyttä ilmaisevan *varmaan* -partikkelin avulla (VISK 2008, § 1603).

Esimerkissä 14 oppitunti on loppuillaan ja opettajat neuvottelevat aikatauluista. Oppitunnilla on työskennelty pistetyöskentelymallin mukaisesti eli oppilaat työskentelevät ryhmittäin eri pisteillä tietyn aikaa, kunnes vaihtavat seuraavalle. Opettajat ja ohjaajat ovat kiertäneet auttamassa oppilaita. Työskentely on alkanut jo edellisellä englannin tunnilla ja jatkuu jälleen seuraavilla englannin tunneilla. Toinen opettaja lähestyy luokan keskellä seisovaa opettajaa ja aloittaa keskustelun.

Esimerkki 14

01 LO2: ((vilkaisee kelloa)) (--) lähetää varmaa sitte syömää

02 LO1: ehitäänkö me enää vaihtaa (.) ei [varmaa] ei

03 LO2: (((pudistaa päätään)) ei) (.)

04 muute jää nii lyhyeks kuitenkin ((pudistaa päätään))

05 LO1: oishan sitä nyt voinu sanookin mut sanotaan näin et

06 seuraavalla kerralla (.) ne menis sitte seuraavaan ((siirtää käsiään

07 sivulle)) (.) eli keskiviikkona

08 LO2: ((nyökkää)) °joo°

Kaislamäen koulu, 3.luokka, englanti

Esimerkissä 14 opettaja tarkistaa ajan ja hakee toiselta opettajalta varmistusta syömään lähtemiselle toteamalla, että *lähetää varmaa sitte syömää* (rivi 1). Opettaja tuo oman mielipiteensä selvästi esiin, mutta käyttää modaalista adverbiä *varmaa*, mikä tuo toteamukseen epävarmuutta. Toinen opettaja vastaa varmistukseen uudella varmistuksella siitä, ehtivätkö oppilaat enää vaihtaa työskentelypistettä (rivi 2). Varmistukset liittyvät toisiinsa, sillä molemmissa on kyse lopputunnin aikataulusta. Toisen opettajan kysymys *ehitäänkö me enää vaihtaa* on -ko -päätteinen varmistus ja hän vastaa itse siihen *ei* (rivi 2) jo ennen kuin varmistuksen antava opettaja ehtii vastata. Keskustelun aloittaneen opettajan vastaus vaihtamiseen on kielteinen (rivit 3–4) ja hän myötäilee näin sekä kollegansa mielipidettä että ensimmäisellä rivillä esittämänsä vuoroa syömään lähtemisestä. Lisäksi opettaja vahvistaa kantaansa pään pudisteluilla (rivit 3–4) ja tuo lisäksi kannalleen perustelun: *muute jää nii lyhyeks kuitenkin* (rivi 4). Lopuksi

toinen opettaja suunnittelee työskentelyn jatkumista seuraavalla kerralla (rivit 5–7), minkä keskustelun aloittanut opettaja hyväksyy nyökkäämällä ja dialogipartikkelilla *’joo’* (rivi 8).

5.3.2 Ehdottaminen

Ehdottamisessa ensimmäinen opettaja ehdottaa toiselle opettajalle toimintatapaa ja tiedustelee hänen mielipidettään asiaan. Ehdottava opettaja ei siis ole lyönyt lukkoon omaa mielipidettään asiasta, vaan asiassa on vielä neuvottelunvaraa. Ehdotus voi liittyä tunnin etenemisen lisäksi työnjakoon. Ehdottaminen voidaan tehdä -kO -päätteisellä vaihtoehtokysymyksellä (esim. *vaihdetaanko*, VISK 2008, § 1689), entä (jos) -kysymyksellä (VISK 2008, § 1702) tai konditionaalimuotoisella verbillä (esim. *voitas*), jonka tunnus voi puhekielessä olla pelkkä -s (VISK 2008, § 1593). Lisäksi ehdotus voidaan ilmaista kertomalla oma ajatus asiasta (esim. *mä ajattelin et*). Ehdottamiseen odotetaan vastaukseksi myöntymistä tai kieltäytymistä ehdotuksesta tai vaihtoehtoista valitsemista.

Aineistossamme ehdotuksiin vastattiin vain kerran kielteisesti. Tällöinkään ehdotusta ei kielletty suoraan, vaan toinen opettaja kieltäytyi kertomalla vaihtoehtoisen ajatuksensa siitä, mitä hän tekee. Ehdotuksiin myöntyminen oli siis vallitsevaa ja sitä tehtiin monilla tavoilla: kertomalla itse ajatelleensa samalla tavalla, myöntymistä osoittavalla dialogipartikkelilla (esim. *joo*) tai ehdottavan kysymyksen sisältämän verbin passiivimuotoisella toistamisella (esim. *annetaan*). Aina ehdotukseen ei kuitenkaan anneta varsinaista kielellisesti ilmaistua vastausta, vaan myöntyminen saatetaan myös ilmaista alkamalla suoraan toimimaan ehdotuksen mukaisesti.

Esimerkissä 15 luokanopettaja on vastuussa viidestä oppilaasta luokan varsinaisella puolella, ja lastentarhanopettaja työskentelee kolmen oppilaan kanssa luokan perällä olevassa tilassa. Tila on jaettu väliseinällä, jota ei ole kuitenkaan suljettu ihan kokonaan. Oppilaat lukevat lukuläksyä vuorollaan ääneen luokanopettajan johdolla. Samaan aikaan kolme oppilasta tekee tehtäväkirjaa lastentarhanopettajan kanssa. Lukuläksyn lukemisen jälkeen luokanopettaja

ohjeistaa oppilaille sivun tehtävän tekemistä varten ja sanoo menevänsä katso-
maan, missä vaiheessa toisella puolella ollaan.

Esimerkki 15

- 01 LO: ootteko jo siirtymässä tehtävävaiheeseen, (.) [vaihdetaanko?]
 02 LTO: [noni vaihdetaan]
 03 ((LTO elehtii käsillään)) no niin pojat laittakaa kirjat vähäks aikaa
 04 kiinni ((osoittaa sormella kirjaa)) niin saatte niin niin tota Sallan
 05 kanssa lukkee sen sen tota ni ni niin lukuläksyn, nii tehtäväkirjan
 06 voit laittaa siks aikaa ootteleen, laita kynä ja kumi vaikka sinne si-
 07 sälle ((LTO poistuu oppilaiden luota))

Hiekkakummun koulu, 1. luokka, äidinkieli

Esimerkissä 15 ehdotuksen tekee luokanopettaja ja ehdotuksen tarkoituk-
sena on roolien vaihto. Aluksi luokanopettaja esittää kysymyksen *ootteko jo siir-
tymässä tehtävävaiheeseen* (rivi 1). Hän jatkaa kuitenkin välittömästi ehdotuksen
tekemiseen *vaihdetaanko?* -kysymyksellä (rivi 1) eikä jätä lastentarhanopettajalle
aikaa vastata ensimmäiseen kysymykseen. Opettajien puheet päällekkäistyvät
luokanopettajan ehdotuksen myötä (rivit 1–2). Luokanopettaja käyttää vuoros-
saan -kO -päätteisiä yksinkertaisia vaihtoehtokysymyksiä, jotka voidaan purkaa
disjunkttiivisiksi kysymyksiksi *vai*-konjunktion avulla: *vaihdetaanko vai ei(kö
vaihdeta)?* (ks. VISK 2008, § 1689). Jättämällä kielteisen vastineen sanomatta luo-
kanopettajan voidaan ajatella olevan sitä mieltä, että vaihtaminen olisi suota-
vampaa kuin työskentelyn jatkaminen.

Lastentarhanopettaja antaa suostumuksen ehdotukseen rivillä 2 vastaa-
malla *noni vaihdetaan*. Partikkeliketjun *no* niin funktio on usein toimia rajasig-
naalina eli tässä tapauksessa merkkinä uuteen toimintaan siirtymistä (ks. VISK
2008, § 859). Lastentarhanopettaja ilmaisee suostumuksensa heti vuoron aloi-
tuksen jälkeen *vaihdetaan* -verbin avulla. Suostumusta seuraa toiminta lasten-
tarhanopettajan jatkaessa vuoroaan ohjeistamalla oppilaille, mitä seuraavaksi
tapahtuu ja mitä heidän pitää tehdä (rivit 3–7). Tämän jälkeen hän poistuu pai-
kalta (rivi 7). Huomioitaessa vuorovaikutustilanteen konteksti on selvää, että
opettajat ovat sopineet roolien vaihdosta etukäteen ja tietävät sen tapahtuvan

jossain vaiheessa oppituntia. Jos roolien vaihdosta ei olisi puhuttu etukäteen, voisi luokanopettajan ehdotus vaatia perusteluja tuekseen.

Esimerkissä 15 ehdottaminen tehtiin yksinkertaisella vaihtoehtokysymyksellä, jossa näkyvissä oli vain yksi vaihtoehto (VISK 2008, § 1689). Kysymys oli lisäksi myönteisesti suuntautunut, joten siihen odotettiin myöntävää vastausta. Ehdottaminen voi kuitenkin tapahtua myös hakukysymyksen avulla, jolloin tarkoituksena on avoimemmin selvittää toisen opettajan mielipide. Esimerkissä 16 ehdottamiseen käytetään sekä hakukysymystä että disjunkttiivista vaihtoehtokysymystä, jossa näkyvissä on kaksi vaihtoehtoa (VISK 2008, § 1698).

Esimerkissä 16 oppilaita saapuu välitunnilta luokkaan ja opettajat neuvottelevat koulunkäynninohjaajan, Tainan, tehtävistä tulevalla tunnilla. Luokanopettaja on keskustellut aluksi ohjaajan kanssa kahdestaan siitä, mitä viimeksi tehtiin ja missä tilassa oltiin. Luokanopettaja haluaa kuitenkin tietää myös lastentarhanopettajan mielipiteen ohjaajan roolista tulevalla tunnilla.

Esimerkki 16

01 LO: hei↑ mitä oot mieltä et oisko toi Taina nyt noitten poikien kans vai
 02 [LTO: nii.] meniskö ne Minnan luokkaan (.)
 03 ((oppilaiden hälinää))
 04 LTO: tuota ku meki jakkauvuttaa vielä tässä [LO: NII] ois ehkä hyvä et
 05 ois [LO: nii] Taina tässä
 06 LO: kyllä kyllä eli mennee Minnan luokkaan
 Hiekkakummun koulu 1. luokka, äidinkieli

Luokanopettaja kiinnittää lastentarhanopettajan huomion tulevaan kysymykseensä *hei*-huomionkohdistimella (ks. VISK 2008, § 858) ja nousevalla intonaatiolla (rivi 1). Hän esittää lastentarhanopettajalle disjunkttiivisen vaihtoehtokysymyksen *oisko toi Taina nyt noitten poikien kans vai meniskö ne Minnan luokkaan* (rivit 1–2), jossa konjunktioilla *vai* rinnastetaan kaksi vaihtoehtoa ja kysyjä haluaa mielipiteen siitä, kumpaa vaihtoehtoa noudatetaan (ks. VISK 2008, § 1698). Kysymys on muodostettu liittämällä verbiin päätte *-ko* eikä siinä tule ilmi kysyjän omaa kantaa. Vaihtoehtokysymykseen alkuun on myös liitetty suora viite toisen mielipiteen haluamisesta hakukysymyksen muodossa (ks. VISK 2008, § 1679): *mitä oot mieltä* (rivi 1).

Lastentarhanopettaja aloittaa kysymykseen vastaamisen perustelemalla valintansa: *ku meki jakkauvouttaa vielä tässä* (rivi 4). Tämän jälkeen hän valitsee yhden luokanopettajan antamista vaihtoehtoista: *ois ehkä hyvä et ois Taina tässä* (rivit 4-5). Luokanopettaja osoittaa myöntymistä jo lastentarhanopettajan vuoron aikana toistamalla *Nii, nii* (rivit 4-5). Lisäksi lastentarhanopettajan vuoroa seuraa vielä luokanopettajan kiittäus vastaukseen (ks. VISK 2008, § 1209), joka tässä tapauksessa on lyhyt myöntymisen valittuun toimintatapaan (*kyllä kyllä*) ja toimintatavan toistaminen (*eli mennee Minnan luokkaan*, rivi 6). Tilanne noudataa siis luokahuonevuorovaikutukselle tyypillistä kysymys-vastaus-arvio-sekvenssiä, joka tässä tapahtuu oppilaan ja opettajan sijaan kahden opettajan välillä (ks. Nikula & Kääntä 2011, 50). Opettajat päätyivät lopputulokseen, jossa ohjaaja jää luokkaan ja pojat menevät toisen opettajan, Minnan, luokkaan.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat toteuttavat ryhmänhallintaa samanaikaisopetuksessa analysoimalla heidän välistä vuorovaikutusta. Tulokset osoittivat ryhmänhallintaa toteutettavan samanaikaisopetuksessa toisen opettajan ryhmänhallintavuoroja tukemalla, ryhmänhallintavastuuta jakamalla sekä ryhmänhallinnasta neuvottelemalla. Ryhmänhallinnan tukemisessa molemmat opettajat osallistuivat aktiivisesti saman ryhmänhallintatilanteen hoitamiseen joko vahvistamalla, täydentämällä tai pohjustamalla toistensa ryhmänhallintavuoroja. Aiemmassa vuorovaikutustutkimuksessa sekä toisen opettajan tukeminen että täydentäminen on havaittu opettajien vuorovaikutuksen piirteiksi (ks. Korpi 2010). Myös ryhmänhallinnan tutkimuksessa on havaittu ryhmänhallintaa voitavan toteuttaa yhdessä (ks. Rytivaara 2012a), mutta yhdessä toteuttamisen tapoja ei ole eritelty. Tutkimuksemme tarjoaakin uutta ja yksityiskohtaisempaa tietoa opettajien yhdessä toteuttamasta ryhmänhallinnasta.

Toisessa ryhmänhallinnan toteutustavassa eli ryhmänhallintavastuun jakamisessa opettajat hoitivat samaan aikaan eri ryhmänhallintatilanteita rinnakkain tai jakoivat keskenään vastuut niin, että toinen vastasi ryhmänhallinnasta ja toinen keskittyi opetukseen. Tällainen erilaisten roolien, kuten työrauhan ylläpitäjän tai opetuksesta huolehtijan roolien mahdollistuminen samanaikaisopetuksessa on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Ahtiainen ym. 2011, 39; Gladstone-Brown 2018; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 29; Rytivaara 2012b).

Kolmas tapa toteuttaa ryhmänhallintaa oli ryhmänhallinnasta neuvottelemisen. Tämä erosi kahdesta ensimmäisestä siten, että tällöin opettajien vuorot eivät suuntautuneet oppilaille, vaan edustivat opettajien keskinäistä suunnittelua tunnin etenemisestä. Neuvottelu tapahtui joko ehdottamalla toiselle jotakin toimintatapaa tai varmistamalla, toimitaanko nyt myös toisen opettajan ajatuksen mukaisesti. Se ei siis ollut seurausta häiriöistä, vaan tarkoituksena oli pi-

kemminkin ylläpitää hyvää ryhmänhallintaa ja ehkäistä häiriöitä. Havaitsimme neuvottelun olevan tärkeä osa ryhmänhallintaa samanaikaisopetuksessa, sillä opettajat ehdottivat ja varmistivat toisiltaan ryhmänhallintaan liittyviä asioita ja ylläpitivät näin yhteistä käsitystä ryhmänhallinnallisista toimintatavoista (ks. Ahtiainen ym. 2011, 20; Rytivaara 2012a, 46).

Neuvottelu oli myös esimerkki ennaltaehkäisevästä eli proaktiivisesta ryhmänhallinnasta (ks. Belt & Belt 2017; Clunies-Ross ym. 2008). Ryhmänhallinta samanaikaisopetuksessa edellyttää opettajilta avointa keskustelua, yhteistä suunnittelua sekä käsitystä yhteisistä toimintatavoista (Eskelä-Haapanen 2013, 166; Rytivaara 2012a, 46; Scruggs & Mastropieri 2017). Nämä proaktiiviseen ryhmänhallintaan kuuluvat elementit luovat pohjan koko ryhmänhallinnalle (Rytivaara 2012b). Toisen opettajan tukeminen ryhmänhallinnassa sekä ryhmänhallintavastuun jakaminen painottuivat tutkimuksessa vastaavasti enemmän reaktiiviseen eli häiriöitä seuraavaan ryhmänhallintaan (ks. Clunies-Ross ym. 2008), joka rakentuu proaktiivisen ryhmänhallinnan päälle.

Samanaikaisopetuksen yleisten toteutustapojen (ks. esim. Friend ym. 2010) ja tutkimuksessamme havaittujen ryhmänhallinnan toteutustapojen välille on löydettävissä yhteyksiä. Voidaan pohtia, tuottavatko erilaiset samanaikaisopetuksen toteutustavat jopa tietynlaista ryhmänhallintaa. Tiimiopetusta toteuttaessaan samanaikaisopettajat tukivat toinen toisiaan vahvistamisen, täydentämisen ja pohjustamisen keinoin. Rinnakkaista ryhmänhallintaa oli puolestaan havaittavissa erityisesti tilanteissa, joissa myös opetus oli rinnakkaista. Tällöin yksi opettajista oli vastuussa osasta oppilaita ja toinen opettajista toisista sekä opetuksellisesti että ryhmänhallinnallisesti. Ryhmänhallinnasta neuvottelemisen oli tyypillistä erityisesti silloin, kun samanaikaisopettajat työskentelivät eriyttävän opetuksen tai pistetyöskentelyn avulla. Tällöin tilanne vaati enemmän ajan tasalla pysymistä toisen opettajan ratkaisusta. Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden erottaminen oli puolestaan yhdistettävissä avustavaan opetukseen, jolloin avustavalla opettajalla oli ryhmänhallinnallinen vastuu oppilasta toisen opettaessa. Myös aiempi tutkimus on löytänyt yhtymäkohtia sa-

manaikaisopettajien vuorovaikutuksen piirteiden ja samanaikaisopetuksen toteutustapojen väliltä (ks. Korpi 2010, 72).

Toivomme tutkimuksemme rohkaisevan opettajia samanaikaisopetukseen sekä tarjoavan tapoja ryhmänhallinnan toteuttamiseen samanaikaisopetuksessa. Tutkimuksen tulokset selittänevät osaltaan, miksi samanaikaisopetuksen koetaan helpottavan ryhmänhallintaa (ks. Eskelä-Haapanen 2013; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Kun ryhmänhallintaa toteutetaan yhdessä, opettajat näyttävät saavan toisiltaan tukea siihen. Toisen opettajan ilmaisema samanmielisyys ensimmäisen opettajan ryhmänhallintavuoroja kohtaan vahvistaa niitä ja tuo vakuuttavuutta ryhmänhallintaan. Samanmielisyyttä voidaan osoittaa toistamalla, jatkamalla tai viittaamalla toisen opettajan vuoroon. Vakuuttavuutta saadaan lisättyä erityisesti toisen opettajan tuomilla perusteluilla parinsa ryhmänhallintavuoroille. Voidaan myös pohtia, luoko toiselta saatu ryhmänhallinnallinen tuki psyykkisen kokemuksen siitä, ettei ryhmänhallintahaasteiden kanssa tarvitse painia yksin. Aiempi tutkimus osoittaa, että ryhmänhallinnan jakaminen tukee opettajien hyvinvointia (Rytivaara 2012b), minkä lisäksi opettajat kokevat työrauhan puuttumisen helpommaksi ja tehokkaammaksi opettaessaan yhdessä (Ahtiainen ym. 2011, 37; Turan & Bayar 2017).

Ryhmänhallintavastuun jakamisen myötä luokassa näytetään voitavan hallita useampia työrauhaongelmia samanaikaisesti, sillä opettajat pystyvät keskittymään eri tilanteiden hoitamiseen. Ryhmänhallinta- ja opetusvastuiden jako näyttäneen puolestaan sujuvoittavan opetusta ja vähentävän keskeytyksiä, kun toinen voi keskittyä opetukseen toisen hoitaessa ryhmänhallintaa. Parhaimmillaan ryhmänhallinta tapahtuu huomaamattomasti vain yhteen oppilaaseen keskittyen opetuksen saadessa jatkua häiriöttä. Opettajien keskinäinen neuvottelu ryhmänhallinnasta sen sijaan selkeyttää tuntien struktuuria ja sen avulla saatetaan ennaltaehkäistä häiriöitä. Yhdessä neuvottelemalla opettajat saavat tukea tunnilla tehtäviin nopeita ratkaisuja vaativiin päätöksiin. Tilanteiden sanallistaminen voi usein jo yksinään jäsentää ajatuksia, sillä joskus opettajan sanottua ääneen kysymyksensä hän osaakin jo vastata siihen. Tutkimuk-

semme tulokset valaisevatkin, miten samanaikaisopetuksen resurssia voidaan hyödyntää ryhmänhallinnassa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Pyrimme noudattamaan tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä olemalla huolellisia ja seuraamalla systemaattisesti tieteellisen tutkimuksen toimintatapoja. Tutkimuksen osallistujien pieni määrä, neljä opettajaparia, aiheuttaa haasteita tutkimustulosten siirrettävyydelle. Toisaalta aiemmissa vastaavissa tutkimuksissa tutkimusjoukko on koostunut vain yhdestä opettajaparista (ks. Rytivaara 2012b; Korpi 2010). Keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa vuorovaikutuskäytäntöjen yleistyksestä tekee lisäksi haastavaa menetelmän kontekstiherkkyys (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016, 26). Yleistämisen sijaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on yleensä tarkemman ymmärryksen saaminen ilmiöstä (Patton 2002, 11, 21). On kuitenkin todennäköistä, että löytämiämme ryhmänhallintatapoja on löydettävissä myös muista samanaikaisopetusympäristöistä, sillä analysoimme useamman erilaisen ja eri kouluissa työskentelevän parin vuorovaikutusta. Toivommeekin, että opettajat saisivat tutkimuksestamme esimerkkejä, kuinka hyödyntää useamman opettajan resurssia ryhmänhallinnassa.

Tutkimuksemme luotettavuutta vahvisti videoinnin käyttö aineistonkeruumenetelmänä. Aineistonkeruuvaiheessa tutkimuskysymykset eivät olleet vielä lopullisia, joten ilman videointia olisi ollut haastavaa kirjata kaikkia olennaisia havaintoja ylös etenkin, kun tutkimuksen suunta muuttui prosessin edetessä. Videoihin oli myös mahdollista palata tutkimuksen aikana tarkistamaan asioita sen sijaan, että olisi tarvinnut tukeutua ainoastaan tutkijan muistiin tai muistiinpanoihin. Analysoinnin luotettavuutta lisäsi myös useamman kameran käyttö, sillä tilanteita oli mahdollista tarkastella eri näkökulmista (ks. Tainio 2007, 298). Keskustelut kuuluivat välillä paremmin toisesta kamerasta ja toinen kamera saattoi myös tarjota yksityiskohtaisemman kuvan vuorovaikutustilanteesta näyttämällä keskustelukumppanien eleet, ilmeet sekä liikkeet. Näin ollen

useamman kameran avulla luotettavan kokonaiskuvan muodostaminen vuoro-vaikutustilanteista ja luokkaympäristöistä oli helpompaa.

Useammasta kamerasta huolimatta videot näyttivät vain tietyn näkökulman tilanteeseen ja täysin kattavan kokonaiskuvan saaminen on haastavaa (ks. Tainio 2007, 297). Opettajat liikkuivat oppitunneilla ja tämä aiheutti ajoittain haasteita kuvaajille, sillä kameroita oli liikuteltava aktiivisesti, jotta opettajat pysyivät kuvassa. Lisäksi oppitunneilla ilmeni hälinää, jolloin kaikkien keskustelujen kuuleminen oli hankalaa. Kuvakulmat ja tallenteiden laatu vaikuttavatkin siihen, mitä niiltä voidaan lopulta analysoida, minkä takia videointi on suunniteltava huolella (Lilja 2011, 71). Kuvasimme itse vain osan aineistosta, minkä takia emme pystyneet vaikuttamaan kuvausta koskeviin seikkoihin koko aineistossamme. Itse kuvatun aineiston kohdalla voidaan pohtia, käyttäytyivätkö opettajat tavanomaisesti vai kiinnittivätkö he enemmän huomiota ryhmänhallintaansa tietäessään tutkimuksen tarkan aiheen (ks. Patton 2002, 269).

Etsimme analyysin alkuvaiheessa tutkimuksemme kannalta merkittäviä kohtia raakalitteraateista sen sijaan, että olisimme katsoneet itse kaikki videot. Saimme suurimman osan litteraateista valmiina ja litteroijia on ollut useita, joten litteraattien laatu oli vaihteleva. Litteraattien laadulla on kuitenkin merkittävä rooli tutkimuksessa, ja epätarkka litterointi on voinut vaikeuttaa kaikkien aineistossa olevien ryhmänhallintatilanteiden löytämistä. Löytämämme ryhmänhallintatilanteet on tarkastettu videoilta ja aineistoesimerkeiksi valikoituneiden tilanteiden litteraatit on tarkennettu. Nämä tarkennetut litteraatit ovat näkyvissä tutkielmassamme, joten lukijat pystyvät tekemään omat päätelmät niiden pohjalta, mikä lisää tutkimustulostemme arvioitavuutta (ks. Lilja 2011, 84).

Tutkimuksemme vahvuutena oli tutkijatriangulaatio, sillä toteutimme koko tutkimusprosessin kahden tutkijan voimin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 167–168). Aineiston läpikäynnissä varmistimme tutkimukselle oleellisten tilanteiden löytymisen vuorottelemalla rooleja niin, että molemmat perehtyivät koko aineistoon. Tutkimustulosten luotettavuutta vahvistaa se, että olemme molemmat päätyneet itsenäisesti samoihin tulkintoihin. Keskustelunanalyysissä pyritään

nojautumaan vain osallistujien tulkintoihin, mutta koska nämä eivät aina ole selkeästi näkyvissä omat näkemyksemme vaikuttavat väistämättä analyysiimme. Tutkijoiden omien tulkintojen näkyminen onkin yleinen syy laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kyseenalaistamiselle (Tuomi & Sarajarvi 2018, 160).

Tutkimuksen luotettavuutta paransivat analyysivaiheessa tehdyt valinnat. Päätimme siirtää tutkimuksen painopisteen reaktiivisiin ryhmänhallintavuoroihin, sillä huomasimme, ettei proaktiivista ryhmänhallintaa ole mahdollista tutkia luotettavasti aineistomme avulla. Suuri osa proaktiivisesta ryhmänhallinnasta tapahtuu oppituntien ulkopuolella ja oppitunneilla sitä on hankala erottaa itse opetuksesta, sillä lähes kaikki opettajien toiminta tähtää ryhmänhallinnan ennakointiin. Aineistomme ei ulottunut oppituntien ulkopuolelle, joten esimerkiksi istumajärjestystä ja luokan sääntöjä ei ole voitu huomioida tutkimuksessa, ellei niihin viitattu oppitunneilla. Tämä aiheutti samalla tutkimuksellemme rajoituksia. Proaktiivinen ryhmänhallinta on olennainen osa ryhmänhallintaa, sillä suunnittelun ja ennaltaehkäisyn avulla rakennetaan ryhmänhallinnan pohja. Tutkimuksessamme proaktiivinen ryhmänhallinta rajautuu lähinnä opettajien välisiin neuvotteluihin. Jatkossa samanaikaisopetuksessa toteutettavan ryhmänhallinnan tutkimuksen painopiste tulisi asettaa proaktiiviseen ryhmänhallintaan. Tämä vaatisi oppituntien ulkopuolisen toiminnan kuvaamista ja esimerkiksi opettajien suunnittelutilanteiden havainnoimista.

Toisena tutkimuksemme rajoituksena voidaan nähdä koulunkäynninohjaajien rajautuminen tutkimuksen ulkopuolelle. Ohjaajilla on iso rooli ryhmänhallinnassa ja erityisesti työrauhan ylläpidossa (ks. Sosinsky & Gilliam 2011). Saloviidan tutkimuksissa (2013, 2016) ohjaajan läsnäolon ja työrauhaongelmien väliltä ei kuitenkaan löydetty yhteyttä. Voidaan pohtia, onko ohjaajilla jopa liian suuri vastuu ryhmänhallinnasta verrattaessa heidän koulutuksensa antamiin edellytyksiin luoda ja ylläpitää rakentavaa ryhmänhallintaa. Jatkossa voitaisiin tutkia myös ohjaajien roolia ryhmänhallinnassa, sillä tällä hetkellä tutkimusta on vielä vähän.

Jatkotutkimuksena olisi tärkeää selvittää samanaikaisopettajien omia näkemyksiä ryhmänhallinnasta ja sen eri toteutustavoista. Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä voitaisiin kartoittaa esimerkiksi haastatteluilla tai kyselyillä, joiden perusteella saataisiin lisää tietoa samanaikaisopetuksen vaikuttavuudesta ryhmänhallintaan. Tutkimuksessamme emme ottaneet kantaa eri ryhmänhallinnan toteutustapojen vaikuttavuuteen tai niiden tehokkuuteen. Jatkossa eri tapoja voitaisiin vertailla keskenään ja pohtia mitä tavoista opettajien tulisi suosia. Tutkimuksessamme emme myöskään pyrkineet vertailemaan eri opettajaparien toteuttamaa ryhmänhallintaa keskenään, vaikka tutkimuksemme samanaikaisopettajat muodostuivat monipuolisesti erilaisista ammattinimikepareista. Olisikin mielenkiintoista tutkia, eroavatko ryhmänhallinta ja sen toteutustavat eri ammattinimikeparien välillä. Tutkimuksemme pyrki vertailun sijaan antamaan kattavan kokonaiskuvan ryhmänhallinnasta samanaikaisopetuksessa erilaisten opettajaparien avulla.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Akin-Little, K. A., Little, S. G. & Laniti, M. 2007. Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece: A cross-cultural comparison. *School Psychology international* 28 (1), 53–62.
- Akin, S., Yildirim, A. & Goodwin, A. L. 2016. Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory and Practice* 16 (3), 771–797.
- Anani, O., Badaki, J. & Kamai, R. 2016. Effects of feedback intervention on team-teaching in English language classrooms in Nigeria. *Journal of Education and Practice* 7 (25), 27–43.
- Bayraktar, H. V. & Doğan, M. C. 2017. Investigation of primary school teachers' perception of discipline types they use for classroom management. *Higher Education Studies* 7 (1), 30–45.
- Belt, A. & Belt, P. 2017. Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research* 59 (1), 54–72.
- Brendle, J., Lock, R. & Piazza, K. 2017. A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education* 32 (3), 538–550.
- Chitiyo, J. & Brinda, W. 2018. Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning* 33 (1), 38–51.

- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *International Journal of Experimental Educational Psychology* 28 (6), 693–710.
- Cobbold, C. & Boateng, P. 2016. How confident are kindergarten teachers in their ability to keep order in the classroom? A study of teacher efficacy in classroom management. *Journal of Education and Practice* 7 (36), 181–190.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. California: Corwin Press.
- Conderman, G. & Hedin, L. 2012. Purposeful assessment practices for co-teachers. *TEACHING Exceptional Children* 44 (4), 18–27.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Demirdag, S. 2015. Classroom management and students' self-esteem: Creating positive classrooms. *Educational Research and Reviews* 10 (2), 191–197.
- Egeberg, H., McConney, A. & Price, A. 2016. Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education* 41 (7), 1–18.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- EU:n tietosuoja-asetus (GDPR). 2016. Asetus 679. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A32016R0679> Viitattu 16.12.2018.

- Evertson, C. M. & Weinstein C. S. 2006. Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 3-16.
- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. 2016. Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187-201.
- Friend, M. 2016. Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership* 73 (4), 16-22.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain DA. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9-27.
- Garwood, J. D. & Vernon-Feagans, L. 2017. Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children* 83 (2), 123-142.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2018. Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education* 41 (4), 479-495.
- Gladstone-Brown, W. 2018. Staging co-teaching: An investigation of college faculty leading a course on collaboration for inclusion. *Journal for Leadership and Instruction* 17 (1), 13-19.
- Hamilton-Jones, B. & Vail, C. O. 2013. Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education* 28 (1), 56-68.

- Hicks, S. D. 2012. Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management. Liberty University, Lynchburg. Dissertation. ProQuest LLC.
- Honkasilta, J., Vehkakoski T. & Vehmas, S. 2016. 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education* 55, 100-109.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. 2006. Student and teacher perspectives on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 181-222.
- Jackson, C., Simoncini, K. & Davidson, M. 2013. Classroom profiling training: Increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education* 38 (8), 30-46.
- Kalaja, K., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva. (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.
- Katz, L. 2018. The impact of co-teaching on teacher efficacy. Indiana State University, Terre Haute. Dissertation. ProQuest Number 10790096.
- Korpi, M. 2010. Samanaikaisopettajien vuorovaikutus oppitunneilla: Keskusteluanalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kulinna, P. 2008. Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction* 42 (2), 21-30.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y. 2005. Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher*

Education: An International Journal of Research and Studies 21 (6), 729–741.

Lilja, N. 2011. Keskustelunalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva. (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 68–87.

Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. 2016. Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koulu-
liikunnassa. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium* 130. Oulu: Oulun yliopisto.

Louhela-Ristelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteisopettajuuteen. T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–88.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Kummi 16: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 9–13.

Margutti, P. 2011. Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'. *Linguistics and Education* 22, 310–329.

Margutti, P. & Piirainen-Marsh, A. 2011. The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. *Linguistics and Education* 22, 305–309.

Martin, N. & Sass, D. 2010. Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education* 26 (5), 1124–1135.

- Murawski, W. & Lochner, W. 2011. Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic* 46 (3), 174–183.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Teoksessa Stakes (toim.) Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Työpapereita 4. Helsinki: Stakes, 9–21.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>. Viitattu 20.12.2018.
- Nikula, T. & Kääntä, L. 2011. Luokahuonevuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva. (toim.) Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 49–67.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–207.
- OECD. 2014. TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. TALIS OECD Publishing.
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. Viitattu 21.5.2018.
- Paananen, M., Aro, T., Närhi, V. & Aro, M. 2017. Group-based intervention on attention and executive functions in the school context. *Educational Psychology* 38 (7), 859–876.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. 2013. Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education* 36 (2), 83–96.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 21.5.2018.

Postholm, M. B. 2013. Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal* 12 (3), 389–402.

Pulkkinen, J & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Kummi 16: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 25–35.

Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt - opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.

Roache, J. & Lewis, R. 2011. The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education* 34 (2), 233–248.

Ruusuvuori, J. 2016. Katse. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 47–62.

Rytivaara, A. 2011. Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal* 10 (1), 118–128.

Rytivaara, A. 2012a. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, erityispedagogiikka. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Rytivaara, A. 2012b. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53, 182–191.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Kummi 16: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 15–23.
- Saloviita, T. 2013. Classroom management and loss of time at the lesson start: A preliminary study. *European Journal of Educational Research* 2 (4), 167–170.
- Saloviita, T. 2016. *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children* 73 (4), 392–416.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 2017. Making inclusion work with co-teaching. *TEACHING Exceptional Children* 49 (4), 284–293.

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children* 31 (3), 351–380.
- Sosinsky, L. S. & Gilliam, W. S. 2011. Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education and Development* 22 (4), 676–706.
- Strogilos, V. & Avramidis, E. 2016. Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 24–33.
- Sullivan, A., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. 2014. Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 39 (6), 42–66.
- Suomensalo, A. 2013. Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 100–115.
- Tainio, L. 2007. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Tainio, L. 2011. Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. *Linguistics and Education: An International Research Journal* 22 (4), 330–347.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390.
- TENK 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 20.12.2018.

TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 20.12.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turan, M. & Bayar, B. 2017. Examining teachers view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies* 5 (11), 82–97.

Vasantola, S. 2018. Suomessa on myös huonoja opettajia – johtuuko se siitä, että he tekevät työtään niin yksin? Kolumni. *Helsingin Sanomat* 11.3.2018.

<https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005598333.html>. Luettu 5.4.2018.

Vatanen, A. 2016. Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 312–330.

Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. 2014. Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences* 36, 201–206.

VISK. 2008. Iso suomen kielioppi, verkkoversio. Kirjoittaneet Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk>. Viitattu 27.11.2018.

Wong, H., Wong, R., Rogers, K. & Brooks, A. 2012. Managing your classroom for success. *Science and Children* 49 (9), 60-64.

Yopp, R. H., Ellis, M. W., Bonsangue, M. V., Duarte, T. & Meza, S. 2014. Piloting a co-teaching model for mathematics teacher preparation: Learning to teach together. *Issues in Teacher Education* 23 (1), 91-111.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkeissä käytetyt lyhenteet ja litterointimerkit

LO	luokanopettaja
LTO	lastentarhanopettaja
EO	erityisopettaja
Ohj	ohjaaja
Opp?	tunnistamaton oppilas

(Tainio 2007, 6)

.	laskeva intonaatio
,	tasainen tai vähän laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	katkos
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
> <	nopeampi tempo
< >	hitaampi tempo
:	äänteen venyminen
allev	painottaminen
KAPITA	voimakkaampi ääni
° °	hiljaisempi ääni
£ £	hymyilevä ääni
(.)	hyvin lyhyt tauko
(0.5)	tauon pituus, tässä 0,5 sekuntia
hh .hh	ulos- ja sisäänhengitys
[]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
=	vuorojen välissä ei taukoa
(--)	puheesta ei saa selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta