



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

ALAKOULUN OPPILAAT KOULUKURAATTORIN OHJAAMANA KOHTI
LUOKKAYHTEISÖN OSALLISUUTTA: keskusteluanalyyttinen tutkimus
luokkahuonevuorovaikutustilanteesta ohjaajan näkökulmasta

Anni-Maria Lassila
Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Sosiaalityö (LasPe)
Maisterintutkielma
Maaliskuussa 2020

Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen		Laitos/Institution – Department Sosiaalitieteet	
Tekijä/Författare – Author Anni-Maria Lassila			
Työn nimi / Arbetets titel – Title ALAKOULUN OPPILAAT KOULUKURAATTORIN OHJAAMANA KOHTI LUOKKAYHTEISÖN OSALLISUUTTA: keskustelunanalyttinen tutkimus luokkahuonevuorovaikutustilanteesta ohjaajan näkökulmasta			
Oppiaine / Läroämne – Subject Lapsi- ja perhepalveluiden sosiaalityö			
Työn laji/Arbetets art – Level Maisterintutkielma		Aika/Datum – Month and year 03/2020	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 64 sivua + 1 liitesivu
Tiivistelmä/Referat – Abstract			
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan alaluokan oppilaiden vuorovaikutusta koulukuraattorin ohjaamalla yhteisöllisellä tunnilla. Huomion keskiössä on erityisesti se, miten oppilaiden osallisuus rakentuu luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa silloin, kun koulukuraattori ohjaa sitä vastaus- ja aloituspuheenvuoroilla.</p> <p>Aineisto on kerätty eräässä pääkaupunkiseudun alakoulun luokassa koulukuraattorin opetus- ja ohjaustunnilla. Koulukuraattorin tunti on kuvattu kahdella kameralla ja litteroitu videonauhoituksen perusteella keskustelunanalyysin litterointiperiaatteita noudattaen. Aineisto on analysoitu keskustelunanalyysia soveltamalla ja ohjausnäkökulmaa painottaen. Keskustelunanalyysilla voidaan tarkastella vuorovaikutusta systemaattisesti ja yksityiskohtaisesti. Ohjausnäkökulman painottaminen puolestaan tuo näkyväksi kuraattorin tehtävän opettajana ja ohjaajana, ja sitä kautta avaa pääsyn ohjausvuorovaikutukseen ja osallisuuteen ohjaamisen lähemmälle tarkastelulle.</p> <p>Koulukuraattori ohjaa puheenvuoroillaan keskustelua ja sitä, mistä puhutaan ja kuka saa puheenvuoron. Luokkahuonekeskustelussa voidaan tunnistaa kahdenlaisia kuraattorin ohjauksellista vuorovaikutuskäytänteitä: ensinnäkin, oppilaiden puheenvuoroihin vastaaminen joko myötäilevästi tai kyseenalaistamalla puheenvuoro, toisekseen kuraattorin itse aloittamalla puheenvuorolla, jolla hän muun muassa ohjaa oppilaita tietynlaiseen toimintaan tai kutsuu oppilaita pohtimaan osallisuuden kannalta merkittävää asiaa.</p> <p>Koulukonteksti ja koulukuraattorin valta-asema luokassa yhtäältä mahdollistaa oppilaiden keskustelemisen osallisuudesta, mutta toisaalta myös ohjaa ja rajoittaa keskustelua sen suhteen, miten ja mistä puhutaan. Koulukuraattorin yhteisöllisen tunnin tavoitteena ja koulukuraattorin institutionaaliseen rooliin sisältyvänä tehtävänä on yhteisöllisyyden tukeminen ja oppilaiden osallisuuden vahvistaminen luokkayhteisössä.</p> <p>Koulukuraattorin puheenvuorot pohjautuvat kuraattorille määrättyyn institutionaaliseen tehtävään koulun sosiaalipedagogina. Institutionaalinen tehtävä näkyy koulukuraattorin oppilaille antamissa palautepuheenvuoroissa ja kuraattorin aloituspuheenvuoroissa. Kaikille puheenvuoroille yhteistä on se, että niiden tavoitteena on ohjata oppilaita kohti luokkayhteisön osallisuutta siten, kuin osallisuus koulukuraattorin institutionaalisen roolin ja siihen liittyvien tehtävien viitekehyksissä ymmärretään.</p> <p>Tutkimuksen keskeinen tulos on, että koulukuraattori ohjaa oppilaiden luokkahuonevuorovaikutusta kohti osallisuutta luokkayhteisössä institutionaalisten tehtäviensä mukaisesti käyttäen erilaisia vuorovaikutuskeinoja. Keskustelun aloittavalla puheenvuorolla koulukuraattori käyttää kutsua tai pyyntöä osallistua vuorovaikutustilanteessa, tiedonantamista ja neuvontaa. Vastauspuheenvuoroilla koulukuraattori antaa tietoa ja neuvoja, kuten aloituspuheenvuoroilla, ja sen lisäksi hän antaa palautetta oppilaan puheenvuoroon kehumalla oppilasta. Vuorovaikutuskeinojen tunnistaminen ja analysointi mahdollistavat koulukuraattorin työmenetelmien kehittämisen ja siten oppilaiden osallisuuteen ohjaamisen edistämisen.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords koulun ennaltaehkäisevä sosiaalityö, koulukuraattorin yhteisöllinen työ, osallisuus, ohjaus, luokkahuonevuorovaikutus, institutionaalinen vuorovaikutus, keskustelunanalyysi, toimintakategoriat			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, Helda (opinnäytteet), E-Thesis			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLTÖ

1 Johdanto	4
2 Koulu yhteiskunnan pienoismallina ja sosiaalisen kohtaamisen paikkana	8
2.1 Koulu instituutiona: formaalit ja informaalit vuorovaikutustasot	8
2.2 Osallisuus lainsäädännössä, koulussa ja luokkayhteisössä	10
2.3 Ohjaus käsitteenä ja vuorovaikutuskäytänteenä	13
3 Koulu ennaltaehkäisevän sosiaalityön areenana	15
3.1 Koulukuraattorin ohjaus- ja opetustehtävät: sosiaalityöntekijänä ja sosiaalipedagogina	15
3.2 Koulukuraattorin tunnin vuorovaikutuksen rakenteista ja piirteistä	17
4 Vuorovaikutus käytänteinä ja tutkimuksen kohteena	20
4.1 Vuorovaikutuksen käytänteet, vuorovaikutustutkimus ja keskustelunanalyysi	20
4.2 Luokkahuonevuorovaikutustutkimus	21
4.3 Keskustelunanalyttisiä toimintakategorioita	22
5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus	24
5.1 Tutkimuskysymykset	24
5.2 Tutkimusasetelma ja aineiston muodostuminen	24
5.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	27
5.4 Tutkimukseen liittyvät rajoitteet	28
5.5 Analyysiprosessin kuvaus	29
6 Koulukuraattorin aloitteet ja vastaukset	31
6.1 Kutsu ja pyyntö aloituksena	31
6.2 Kehu vastauksena	35
6.3 Yhteenvedo: koulukuraattorin ohjaus informaalilla vuorovaikutustasolla	41

7 Koulukuraattorin institutionaalinen puhe	44
7.1 Tiedonanto	44
7.2 Neuvo tai ehdotus	47
7.3 Yhteenveto: koulukuraattorin ohjaus formaalilla vuorovaikutustasolla	52
8 Johtopäätökset ja pohdintaa	53
Lähteet	58
Liite	
Liite 1 Litterointimerkit	64

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen alaluokan oppilaiden ja koulukuraattorin vuorovaikutusta. Olen kiinnostunut siitä, miten koulukuraattori ohjaa luokkahuonekeskustelua puheenvuoroillaan kohti oppilaiden osallisuutta koululuokassa. Tutkimuksessani korostan koulukuraattorin näkökulmaa, joskin ymmärrän vuorovaikutuksen rakentuvan koulukuraattorin ja oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa vuoropuhelussa. Tutkimuskysymykseni on: *Minkälaisia oppilaiden luokkayhteisön osallisuuteen ohjaavia koulukuraattorin puheenvuoroja voidaan tunnistaa luokkakeskustelussa?* Aiemmassa sosiologian maisterintutkielmassani tarkastelin samaa aineistoa oppilaiden tulokulmasta (Lassila 2019). Koska aiemmassa tutkielmassani koulukuraattorin ohjausnäkökulma jäi tutkimatta, päätin jatkaa tutkimusta tämän tutkielman puitteissa, ja tuoda esille toisen näkökulman aineistosta. Yhdessä nämä kaksi tutkielmaa mahdollistavat sekä oppilaiden että koulukuraattorin näkökulmien tarkastelun, jolloin osallisuuden rakentumista voidaan ymmärtää kokonaisuutena lapsen ja aikuisen, oppilaan ja opettajan sekä oppilaan ja ohjaajan näkökulmista.

Koulukuraattori toteuttaa roolissaan institutionaalista tehtäväänsä koulun sosiaalipedagogina. Institutionaalinen rooli ja sen mukaiset ammatilliset tehtävät ja tavoitteet heijastuvat myös koulukuraattorin puheenvuoroihin luokkahuonevuorovaikutuksessa. Luokkahuonepuheessa rakennetaan käsitystä siitä, minkälainen oppilaiden toiminta ja puhe ovat sopivia, hyväksyttäviä ja odotusten mukaisia. Koulukuraattori ohjaa tätä puhetta ja arvioi sitä minkälaiset käsitykset, ja niiden kautta oppilaiden toiminta on yhteensopivaa koulukuraattorin edustaman institutionaalisen roolin ja siihen liittyvien tehtävien ja tavoitteiden kanssa. Koulukuraattorin arviointi "oikeanlaisesta" puheesta näkyy luokkahuonekeskustelussa puheenvuorojen määrittämisestä hyväksytyiksi tai ei-hyväksytyiksi. Tätä keskustelua käydään siis luokkahuoneessa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden ja koulukuraattorin välillä, mutta siten, että koulukuraattori opettajan roolissa ohjaa keskustelua.

Tutkielmassani lähestyn luokkayhteisön osallisuuden rakentumista sosiaalipedagogian ja ohjauksen tulokulmista. Tutkimuksessa korostuvat koulukuraattorin sosiaalipedagoginen tehtävä ja opettajan asema osallisuuden oppimiseen ohjaavana koulun aikuisena. Lasten ja sosiaalisten taitojen opettelu kiinnostavat minua erityisesti sen vuoksi, että koen osallisuus- ja vuorovaikutustaitojen luovan perustan täysimääräiselle yhteiskunnan jäsenyydelle lasten kasvaessa ja kehittyessä aikuisiksi. Käsitykseni mukaan koulun ennaltaehkäisevällä sosiaalityöllä, johon katson koulukuraattorin sosiaalipedagogisen työn lukeutuvan, voi olla merkittävä rooli lasten eriarvoisten lähtökohtien tasaamisessa ja sitä kautta mahdollistamassa yhdenvertaisemmat lähtökohdat täysimääräiselle kansalaisuudelle lasten varttuessa. Lasten eriarvoisiin perhetaustoihin linkittyvät myös erilaiset

vuorovaikutus- ja osallisuustaidot, joiden opettelua voidaan harjoitella koulussa. Koulussa opitut sosiaaliset taidot voivat mahdollisesti luoda tasa-arvoisuutta lasten välille myös myöhemmin elämässä.

Edellä kuvatuista lähtökohdista ja kiinnostuksen kohteistani käsin lähdin tarkastelemaan eräässä pääkaupunkiseudun alakoulun luokassa vuoden 2018 syksyllä keräämääni aineistoa. Aineisto on kerätty koulukuraattorin yhteisölliseltä tunniltä. Yhteisöllinen tunti on sosiaalipedagoginen oppitunti, jonka tavoitteena on edistää koululuokan yhteisöllisyyttä, oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä ja opetella osallisuus- ja vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustutkimus sopii erityisen hyvin reaaliaikaisten tapahtumien tarkasteluun. Sosiaalinen vuorovaikutustilanne tapahtuu tiettyssä hetkessä ja paikassa. Analysoin keräämääni luokahuonevuorovaikutuksen aineistoa keskusteluanalyysillä, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen systemaattisen tarkastelun.

Lasten osallisuuden vahvistamista kasvatus- ja opetusinstituutiossa on viime vuosikymmeninä korostettu myös maailmanlaajuisissa virallisissa linjauksissa ja sopimuksissa. Lasten osallisuutta heitä koskevassa päätöksenteossa on vahvistettu muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen astuessa voimaan (Strandell 2012, 18, 206). Sopimuksen myötä kasvatusinstituutioiden on velvoitettu kiinnittämään enemmän huomiota lasten osallisuuden lisäämiseen kehittämällä osallistumiskäytäntöjä (Strandell 2012, 206). Suomessa lasten parissa toimivien instituutioiden muodolliseksi toimintaperiaatteeksi on omaksuttu lasten osallistumisoikeus. Kiilin (2008) mukaan lasten osallisuus ja osallistumisen mahdollisuus koulussa jää kuitenkin muodolliseksi eikä tavoite toteudu käytännössä ainakaan suunnitellussa mittakaavassa.

Koulussa tapahtuu runsaasti sosiaalisia kohtaamisia, joiden yhteydessä osallisuutta on mahdollistaa rakentaa ja vahvistaa. Luokahuoneopetustunnit edustavat koulun tyypillistä kokoontumista, jossa yksilöiden kohtaaminen mahdollistuu. Koulukuraattorin tehtävänä koulussa ja koululuokissa on oppilaiden osallisuuden vahvistaminen ja yhteisöllisyyden lujittaminen. Oppilaan osallisuutta koulussa ja luokassa tapahtuvissa kohtaamisissa voidaan tukea ammatillisin, sosiaalipedagogiikan keinoilla. Tämä on merkityksellistä siksi, että lapsi on luonnostaan sosiaalinen, hän hakeutuu toisten seuraan ja hänellä on tarve yhteisön toimintaan osallistumiselle (Corsaro 2003, 36, 217).

Tutkimukseni keskeinen käsite on osallisuus ja se on vahvasti yhteydessä yhteisöllisyyden käsitteeseen. Männistön ym. (2017, 90, 92) mukaan ihmisen perusolemus on luonteeltaan sosiaalinen ja ihminen elää omaa elämäänsä suhteessa toisiin ihmisiin. Osallisuus on jotakin, mikä voi joko

toteutua tai jäädä toteutumatta. Ihmisellä on osallisuuden kokemuksia eri elämänosa-alueilla, joista yhdellä hän voi kokea olevansa osallinen ja toisella ei. Yksilö voi esimerkiksi kokea olevansa osallinen omassa perheessään, mutta ei luokkayhteisössä tai laajemmin yhteiskunnassa. Osallisuutta voi siis kokea suhteessa erilaisiin yhteisöihin eri tavoilla (Kiilakoski ym. 2015, 8). Osallisuutta tutkittaessa tarkastellaan täten yksilön asemaa tai roolia suhteessa yhteisöön; tarkemmin siis yksilön osallistumista, osallistamista ja kuulumista yhteisöön. Osallisuuden käsite suomenkielessä viittaa monipuolisesti eri näkökulmia huomioiden kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikutuksen käsitteisiin. Edellisen lisäksi osallisuus käsitteenä sisältää ajatuksen yhteiseen toimintaan sitoutumisesta ja vastuunkantamisesta. (Männistö ym. 2017, 92.) Kiilakosken ym. (2015, 13–15) mukaan osallisuuden määritelmään sisältyy edelleen ymmärrys yhteisön ihanteesta, jonka jäsenet jakavat kokemuksen yhteisön arvokkaana jäsenenä olemisesta. Jäsenet haluavat toimia yhteisössä ja yhteisön kautta myös ympäröivässä maailmassa. Kiilakosken määritelmä on osuva kiteytys ja hyvä sanallinen muotoilu koulukuraattorin yhteisöllisen työn tavoitteista.

Osallisuuden rakentumista oppilaiden ja koulukuraattorin vuorovaikutuksessa koulukuraattorin ohjausnäkökulmasta ei ole aiemmin tutkittu Suomessa koulukontekstissa, vaan pääosin esimerkiksi työnohjauksessa ja sosiaaliohjauksessa. Tässä tutkielmassa koulukuraattorin työ katsotaan kuuluvan koulussa tehtävään ennaltaehkäisevään sosiaalityöhön. Laajemmassa sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmässä koulukuraattori toimii osana lakisääteistä oppilashuoltoa (*oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013*).

Kansallisella tasolla yhteisöllisyyttä ja sen tukemista osallisuutta vahvistamalla on sisällytetty perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jossa yhteisöllisyydellä on keskeinen asema. Vuonna 2014 julkaistussa perusopetuksen opetussuunnitelman linjauksessa todetaan:

Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäväksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. (POPS 2014, 24).

Yhteiskunnan näkökulmasta koululla on merkittävä kasvatuksellinen ja pedagoginen tehtävä, jonka tarkoituksena on valmistaa lapsia täysimääräistä yhteiskunnan jäsenyyttä varten. Koulun tehtävät sisältävät yhteisöllisten taitojen ja osallistumistaitojen opettamisen lapsille. Koulu voidaankin nähdä yhteiskunnallisena instituutiona, jossa toteutetaan yhteiskunnan instituutiolle määräämiä tehtäviä (Heritage & Stivers 2013, 667).

Tämä tutkimus keskittyy vuorovaikutuksellisten, instituutionaalisten tehtävien tarkasteluun. Kodin ohella kasvatusinstituutina koulun katostaan olevan lapselle merkittävä kehityksen ja oppimisen ympäristö (Rautiainen ym. 2017, 19). Koulussa ja kotona luodaan edellytyksiä laajemman osallisuuden muodostumiselle, mikä edesauttaa yhteiskunnan täysmääräiseksi jäseneksi tulemistä myöhemmissä elämänvaiheissa. Näin ollen lapsen osallisuus ja osallisuuden oppiminen koulussa luovat mahdollisuuden oppia näitä myöhemmin tarvittavia sosiaalisia taitoja pienemmässä mittakaavassa. (Nivala & Ryyänen 2013, 28.) Koulua kutsutaankin yhteiskunnan pienoismalliksi (Kiilakoski 2014, 29). Koulussa ja koululuokassa yhteisöllisyyttä pyritään vahvistamaan ja oppilaiden osallisuutta tuetaan koulukuraattorin toimesta ennaltaehkäisevän sosiaalityön muodossa (Väinälä ym. 2010, 231, 232).

Osallisuuden tarkastelu ja osallisuuteen ohjaamisen keinojen tunnistaminen koulunkontekstissa on täten monesta näkökulmasta yhteiskunnallisesti tärkeää. Tavoitteenani on tuottaa maisterintutkielmani tulosten kautta uutta tietoa koulukuraattorin vuorovaikutuskäytänteistä, jotta tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulukuraattorin institutionaalisen tehtävän ja käytänteiden kehittämisessä. Lisäksi tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulukuraattorin ohjausvuorovaikutuksen käytänteistä, sillä ne voivat olla merkityksellisiä koulun ennaltaehkäisevän sosiaalityön kannalta.

Nojaan Malcolm Paynen (2014, 6) jaotteluun sosiaalityötä varten tehdystä tutkimuksesta ja sosiaalityön käytäntöjen tutkimuksesta. Tutkimukseni voidaan nähdä sijoittuvan näihin kumpaankin kategoriaan, sillä koulukuraattorin työ on osa ennaltaehkäisevää sosiaalityötä. Samalla kuitenkin tutkimukseni tuottaa sellaista tietoa vuorovaikutuksen käytänteistä, joilla on laajemminkin merkitystä sosiaalityön kannalta.

Tutkielma koostuu luvun 1 johdannon ja luvun 8 johtopäätösten ja pohdinnan lisäksi kuudesta luvusta. Luvussa 2 johdattelen lukijan näkemykseen koulusta yhteiskunnan pienoismallina ja sosiaalisen kohtaamisen paikkana. Luvussa 3 esittelen koulua ennaltaehkäisevän sosiaalityön areenana. Luvussa 4 kirjoitan vuorovaikutuksesta käytänteinä ja tutkimuksen kohteena. Luvussa 5 kuvaan tutkimuksen lähtökohdat, tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttamisen. Luvussa 6 esittelen tutkimuksen tuloksia koulukuraattorin aloitus- ja vastauspuheenvuoroissa ilmenevistä vuorovaikutuskeinoista. Luvussa 7 esittelen tutkimuksen tuloksia koulukuraattorin institutionaalisissa puheenvuoroissa ilmenevistä vuorovaikutuskeinoista.

2 Koulu yhteiskunnan pienoismallina ja sosiaalisen kohtaamisen paikkana

Koulussa tapahtuu paljon kohtaamisia ja sosiaalisia vuorovaikutustilanteita sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Tässä luvussa tarkastelen ja erittelen erilaisia koulussa tapahtuvia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa kaksi tai useampi ihminen kohtaa. Kiinnitän erityistä huomiota siihen, minkälaisia erityispiirteitä nämä kohtaamiset sisältävät.

2.1 Koulu instituutiona: formaalit ja informaalit vuorovaikutustasot

Kouluun instituutiona liittyy tutkimukseni kannalta keskeisesti kaksi merkittävää aspektia: vuorovaikutustilanne sekä koulukuraattorin rooli ja siihen liittyvät tehtävät. Vuorovaikutuksen näkökulmasta instituutio yhtäältä mahdollistaa koulun opetuksen ja koulukuraattorin yhteisöllisen tunnin järjestämisen, mutta toisaalta rajoittaa vuorovaikutustilannetta instituution tehtävien ja tavoitteiden ollessa etusijalla. Koulukuraattorin institutionaalinen rooli ohjaa hänen opetus- ja ohjaustehtäväänsä siten, että hän pyrkii kaikella (vuorovaikutus)toiminnallaan kohti näitä instituution asettamia tavoitteita.

Gordon ym. (2000, 9) ymmärtävät koulutuksen kansalliseksi projektiksi ja valtion toiminnaksi, joiden tavoitteita koulut toteuttavat valmistalla lapsia aikuisuuteen. Opetusohjelman lisäksi koulussa opetellaan sosiaalisen käyttäytymisen taitoja, jotka valmistavat yhteiskunnassa hyväksytyä käyttäytymistä kohti (Gordon ym. 2000, 99). Gordon ym. (2000) ja Tolonen (2001) ovat tehneet sosiaalista kouluinstituutiotutkimusta, jossa he tarkastelevat koulua fyysisellä, formaalilla ja informaalilla tasoilla. Tämän jaottelun perusteella voidaan myös pyrkiä ymmärtämään koulussa tapahtuvia sosiaalisia kohtaamisia ja niihin sidonnaisia vuorovaikutustilanteita.

Formaalilla koululla viitataan kouluun ja sen toimintaan säädettävänä, virallisina linjauksina, säädöksinä ja asiakirjoina (Tolonen 2001, 78). Edellinen ilmenee koulun toiminnassa siten, että toimintaa säädellään lakiin perustuvaan opetussuunnitelmaan pohjautuen (*perusopetuslaki 628/1998* 2 §). Koulun arjessa formaali koulu näyttäytyy koulun käytäntöjen järjestelmällisyytenä, kuten opetusmenetelmien ja opetuksen sisältöjen sekä opetukseen ja sen tavoitteisiin kietoutuvien luokkahuonevuorovaikutuksen muodoissa (Tolonen 2001, 14, 78). Myös koulun opettajien ja oppilaiden välisten hierarkkiset suhteet ja molempien roolien mukainen käyttäytyminen ilmentävät koulun formaalia tasoa (Tolonen 2001, 14).

Myös koulun oppilashuollon voidaan katsoa kuuluvan formaalin koulun tasoon, sillä sen järjestäminen on lakisääteistä (*oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013*). Vaikka oppilashuollosta

säädetään oppilaitoksia koskevassa laissa (Väinälä ym. 2010, 229), löytyy viittauksia oppilashuoltolakiin esimerkiksi perusopetuslaista ja lastensuojelulaista (*perusopetuslaki 628/1998* ja *lastensuojelulaki 417/2007*). Koulun oppilashuolto ja koulukuraattorin työtä koskeva lainsäädäntö löytyy *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaista (1287/2013)*, jossa on muiden säädösten ohella keskeisenä viittauksena *lastensuojelulaki (417/2007 12 §)*. Lain mukaan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma on oppilashuollon edellytys. Oppilashuoltoon koskevaa lainsäädäntöä löytyy myös koulutusta koskevassa lainsäädännöstä ja sen perusteella laadituista opetussuunnitelmista. Ennaltaehkäisevän sosiaalityön näkökulmasta on merkillepantavaa, että opiskeluhuoltoon todetaan lain mukaan toteutettavan ”ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko opiskeluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä toimintana” (Talentia 2014). Talentia (2014) suosittelee, että koulukuraattorin on oltava osa kouluyhteisöä, kuulua kouluorganisaatioon sekä tuntea koulu ja sen oppilaat. Koulun yhteisöllistä työtä tekevänä ja oppilaille osallisuustaitoja opettavana voidaan koulukuraattorin katsoa edustavan koulun sosiaalityöntekijää ja sosiaalipedagogia.

Boocook ja Scott (2005) ovat tutkineet koulukontekstissa sosiaalisten taitojen opettelua ja yhteisöllisyyttä koulun sosiaalipedagogiikan näkökulmasta. Boocookin ja Scottin (2005, 122) mukaan koulussa voidaan tunnistaa kaksi oppimisen tai opetuksen maailmaa: yksi muodostuu luokassa tapahtuvasta, aikuisen hallinnoimasta oppimistilanteesta, toinen muodostuu lasten keskinäisen verkoston ja lasten välisten suhteiden ympärille, jonka viitekehyksissä lapset opettelevat keskenään vertaissuhdetaitoja. Näistä ensimmäinen on verrattavissa formaalin koulun tasoon, kun taas jälkimmäinen informaaliin tasoon, joista tämä tutkimus keskittyy ensiksi mainittuun.

Gordon ym. (2000, 101) ymmärryksen mukaan informaali koulu linkittyy ja on formaalin koulun sisällä. Heidän mukaansa formaalin koulun tasolla niin ikään luodaan raamit sille, mikä on mahdollista informaalin koulun tasolla. Näin ollen informaalin koulun tasolla yhtäältä noudatetaan formaalin koulun tasolla määritettyjä reunaehtoja, toisaalta voidaan myös neuvotella siitä, miten näitä reunaehtoja noudatetaan. Neuvottelua rajoista käydään niin sanotulla hiljaisen vuorovaikutuksen tasolla, vastaanottamalla ja tulkitsemalla hienovaraisia viestejä ja merkkejä. Tulkintojen ja merkitystenannon perusteella tapahtuu liikehdintää ja ketjureaktioita, joiden perusteella myös tapahtuu marginaaliin jättäytyvän tai jätetyn yksilön enemmistön ja yhteisön ulkopuolelle sulkemista. (Gordon ym. 2000, 101.) Juuri näitä hienovaraisia viestejä ja merkkejä koulukuraattorin tulisi osata tulkita siten, että hän pystyisi vaikuttamaan ohjaustyöllään oppilaiden osallisuuden vahvistamiseen. Informaalia koulua ikään kuin rakennetaan oppitunneilla ja sen ulkopuolella tapahtuvan epävirallisen vuorovaikutuksen kautta (Tolonen 2001, 78).

Infomaalilla vuorovaikutuksen tasolla oleminen voi olla oppilaalle nautinnollista tai kivuliasta - riippuen siitä, miten koulun informaalilla tasolla muodostetut ryhmät ja niihin kuuluminen mahdollistaa yksilön osallisuuden kokemuksen (Gordon ym. 2000, 134, 135). Tolosen (2001, 15) mukaan nuorten sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä kouluyhteisöön ja sen muodostumiseen, sillä koulun sosiaalista tilaa luodaan ja muovataan koulun informaalilla tasolla ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Lapset myös määrittelevät itseään toistensa kautta olemalla keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lapset määrittelevät itseään eri rooleissa ja muodostavat käsityksiä itsestään niin oppilaana kuin kaverina ja tulevaisuuden menestyjinä tai syrjäytyjinä (Tolonen 2001, 15). Tässäkin lapsen osallisuuden kokemuksen merkitys korostuu jälleen.

Formaali ja informaali vuorovaikutuksen tasot limittyvät toisiinsa eikä niitä ole mahdollista täysin erottaa toisistaan (Tolonen 2001). Tässä tutkielmassa kuitenkin keskityn koulun ja luokkahuoneen vuorovaikutuksen formaalin tason tarkasteluun, koska koulukuraattorin tunnin voidaan ymmärtää edustuvan koulun virallista vuorovaikutuksen tasoa sekä siinä mielessä, että opetus sisältyy opetussuunnitelmaan että siinä mielessä, että koulukuraattorin vuorovaikutustoimintaa ohjaavat hänen institutionaalinen roolinsa ja siihen liittyvät institutionaaliset opetus- ja ohjaustehtävät.

2.2 Osallisuus lainsäädännössä, koulussa ja luokkayhteisössä

Osallisuutta pidetään onnellisen elämän keskeisenä osatekijänä, mutta sen esitetään samalla myös olevan monien nyky-yhteiskuntien kompastuskivi. Tämä näkyy usein sosiaalisen osallisuuden ulkopuolelle jäämisinä (WHO, 2010; THL, 2015). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 12 lisäksi lapsen oikeuksista säädetään useassa lainsäädännön kohdassa, joissa velvoitetaan lasten ja nuorten osallisuuteen. Lain mukaan lapsella ja nuorella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ikätasoaan huomioivalla tavalla. *Suomen perustuslaissa* (628/1998 luku 6 § 3 momentti) määrätään, että lastan on kohdeltava tasa-arvoisesti ja lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ikätaso huomioiden. *Kuntalain* (410/2015) pykälässä 22 säädetään, että kuntalaisella on oikeus osallistua ja vaikuttaa kunnan toimintaan. *Nuorisolain* (1285/2016) 24 pykälässä määrätään, että kuntalaisena nuorella tulee olla mahdollisuus osallistua paikalliseen nuorisotyöhän ja politiikkaan ja että nuorta on kuultava häntä koskevissa asioissa. Myös *perusopetuslain* (628/1998) pykälään 47 a on kirjattu opetuksen järjestäjän velvollisuudesta edistää oppilaiden osallisuutta ja mahdollistaa lapsen osallistumisen koulun toimintaan sekä oman mielipiteensä ilmaisemiseen.

Lapsen osallisuuteen ja sen edistämiseen on enenevässä määrin kiinnitetty huomiota lainsäädännössä viime vuorikymmeninä. *Lastensuojelulain (417/2007)* luvussa 2 pykälässä 5 säädetään, että lapsella on oikeus saada mahdollisuus esittää oma mielipiteensä häntä koskevassa lastensuojeluasiassa. Myös lain luvussa 4 pykälässä 20 säädetään lapsen toivomusten ja mielipiteiden huomioimisesta lastensuojelua toteutettaessa. Lapsen osallisuus ja oikeus osallistua omaa elämäänsä koskevaan päätöksentekoon sekä ylipäänsä lastensuojelun toimintaan onkin ollut lastensuojelulain lähtökohtana (Toivonen & Pollari 2018, 73).

Toivonen ja Pollari (2018, 75, 76) tekevät kahtiajakoa osallisuuden käsitteen tulkinnassa. He erottavat lapsen konkreettisen osallistumisen ja lapsen tosiasiallisen kokemuksen osallisuudesta toisistaan, joskin jako myös heidän näkemyksensä mukaan on jokseenkin keinotekoinen. Osallisuusosoikeuksilla on kolme perustehtävää, joista ensimmäinen on lapsen muodollisen osallisuuden turvaaminen (Toivonen & Pollari 2018, 77). Toinen tehtävä on pyrkimys lapsen osallisuuden kokemuksen tukemiseen. Kolmas tehtävä on kehityspsykologinen, jolla tuetaan lapsen kehittymistä täysimääräiseksi aikuiseksi. Lapsen tukeminen tässä kehityksessä on puolestaan aikuisen velvollisuus.

THL:n (2019b) mukaan osallisuus edistää yksilön terveyttä ja osallisuuden edistämällä on merkitystä ihmisen hyvinvoinnille ja terveydelle. Väyliä osallisuuteen ovat osallistuminen ja vaikuttaminen. Edelleen THL:n (2019a) mukaan lasten ja nuorten osallisuus tarkoittaa vaikutusmahdollisuuksia oman elämän kannalta tärkeissä asioissa. THL:n mukaan lapset ovat oman elämänsä parhaita asiantuntijoita. Vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan kuitenkin lähes viidesosa (19 %) yläkoulun oppilaista kokee, ettei saanut ilmaista mielipidettään koulussa. Alakouluikäisistä (4. ja 5.-luokkalaiset) kuitenkin vain 4 prosenttia ei kokenut vuoden 2019 kyselyn mukaan olevansa tärkeä osa koulu- eikä luokkayhteisöä, kun vastaava osuus yläkouluikäisistä oli yli 10 prosenttia.

Vaikka lainsäädännössä velvoitetaan lapsen osallisuuden edistämiseen, toteutuu osallisuus viime kädessä vuorovaikutuksessa. Osallisuuden voidaan ymmärtää rakentuvan erityisesti kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisia kohtaamisia tarkastellessa luokkahuone voidaan käsittää osallistumisen ”näyttämöksi”. Sosiaalisen kohtaamisen tilanteessa rakennetaan myös puhetilannetta. Puhetilanne puolestaan koostuu puhujasta sekä yhdestä tai useammasta kuulijasta (Seppänen 1998, 157; Goffman 1981). Vuorovaikutusnormeja myötäillen yleisimmin vain yksi henkilö on äänessä kerrallaan (puhujasta) muiden kuunnellessa (kuulijat). Puhuja tuottaa puhettaan

kuulijoilleen eli ottaen yleisön huomioon. Puhe ei täten synny tyhjiössä, vaan puheen tuottamiseen vaikuttaa se, kenen puhe on tarkoitettu kuultavan. Puhetilanteessa kullakin osallistujalla on erilainen mahdollisuus keskustella puheena olevasta asiasta. Osallistumismahdollisuuksiin vaikuttaa osallistujan aiempi käsitys asiasta. Osallistujan käsitys voi perustua yhteisössä jaettuun tietoon tai omaan kokemukseen. Kollektiivinen tieto on sellaista yhteisön tai ryhmän jäsenillä olevaa tietoa, jonka perusteella heillä odotetaan olevan samankaltainen pääsy yhteisesti jaettuun tietoon. Kokemukseen perustuva tieto puolestaan on sellaista henkilökohtaista tietoa, johon toisella ihmisellä ei ole samanlaista tiedollista pääsyä kuin edellä kuvattuun. (Seppänen 1998, 156, 157.)

Käytännössä osallistuminen perustuu siihen, ketä on läsnä ja mitä he tekevät. Osallistuminen on täten tilannesidonnaista. Tilanne on luonteeltaan muuttuva, sillä sitä myös luodaan koko ajan puheen kautta ja sen edetessä. Puheelle on ominaista sen sekventiaalinen luonne eli ominaisuus, jonka perusteella keskustelun jokainen puheenvuoro on yhteydessä sekä sitä edeltävään että sitä seuraavaan. Jokaisella vuorolla yhtäältä vahvistetaan tai kumotaan edellisten vuorojen odotuksia, toisaalta luodaan uusi tilanne ja uudet odotukset suhteessa seuraaviin vuoroihin. (Seppänen 1998, 161, 162.) Puheenvuorojen voidaankin täten ymmärtää luovan yhtenäistä verkostoa, jonka osat kietoutuvat toisiinsa. Kiteytettyinä vuorovaikutustilannetta rakennetaan puheenvuoroilla ja suhteessa edellisiin ja tuleviin puheenvuoroihin.

Tässä tutkimuksessa määrittelen osallisuuden käsitteen sosiaalipedagogisesti siten, että siinä korostetaan ihmisten yhteistyön kannalta merkittäviä tekijöitä, joita ovat vuorovaikutus, yhteinen vastuunkanto ja luottamus. Näkemys on siinä mielessä konstruktionistinen, että siinä korostetaan yhteisen maailman ja todellisuuden rakentamista ja siihen osallistumista (mm. Nivala & Ryyänen 2013).

Osallisuuden käsite rakentuu tässä tutkimuksessa koulukuraattorin institutionaalisen tehtävän ympärille, ja se on yhtenäinen koulukuraattorin tehtävien ja työn tavoitteiden kanssa. Näin ollen koulukuraattorilla kouluinstituution edustajana on siis koulun opetussuunnitelman ja muiden linjauksien ja ohjeiden mukainen käsitys oppilaiden osallisuudesta luokkayhteisössä (POPS 2014). Koulukuraattori toteuttaa tätä institutionaalista tehtäväänsä ohjaamalla oppilaita kohti edellä kuvatun ymmärryksen mukaista osallisuutta ja opettaa oppilaille sen käsityksen mukaisia osallisuustaitoja.

2.3 Ohjaus käsitteenä ja vuorovaikutuskäytänteenä

Ohjausta tehdään laaja-alaisesti yhteiskunnan eri instituutioissa. Ohjausta toteutetaan sosiaali- ja terveyshuollossa, mutta myös työnohjauksessa ja koulussa muun muassa koulukuraattorin yhteisöllisellä tunnilla, jolla ohjaus liittyy luokkayhteisön osallisuuden edistämiseen vuorovaikutus- ja osallisuustaitojen opettelun kautta. Sosiaalityössä ohjauksella on neuvonnan rinnalla keskeinen merkitys (Kananaja & Marjamäki 2017, 209). Ohjauksella tarkoitetaan henkilön, sosiaalityössä sosiaalihuollon asiakkaan, ohjaamista yhtäältä kohti jotakin tiettyä päämäärää kohti, kuten voimaantumista, itsenäistymistä ja erityisesti hyvinvoinnin edistämistä kohti. Toisaalta ohjauksen käsite viittaa myös sosiaalihuollon palveluiden tai muiden yhteistyötahojen piiriin ohjaamista. (Kananaja & Marjamäki 2017, 210.)

Koulukuraattori tekee ohjaustyötä oppilaiden parissa. Hän ohjaa oppilaita kohti yhteisöllisempää luokkahenkeä eli oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä. Vuorovaikutustasolla ohjauskeinoja vuorovaikutustasolla on erilaisia, mutta ohjauksen tehokkuuteen vaikuttaa se, miten ohjausta tehdään (Logren ym. 2018). Ohjaustilanteessa osapuolilla on taipumus orientoitua vuorovaikutustilanteeseen ottamalla tietynlaiset roolit ja toimimalla roolien mukaisten odotusten ohjaamina (Logren ym. 2018, 326). Nämä roolit ja odotukset ohjaavat osapuolten toimintaa ja siten myös rajoittavat sitä. Lisäksi kaikki osapuolet eivät osallistu vuorovaikutustilanteeseen tasavertaisesti ja yhtä aktiivisesti, mikä aikaansaa sen, että kaikkien ääni ei tule samalla tavalla kuuluviin. Näin ollen luokkahuoneen vuorovaikutus- ja ohjaustilanteessa osa oppilaista on näkyvämpiä ja kuuluvampia kuin toiset, mikä omalta osaltaan myös vaikuttaa luokkahuonevuorovaikutuksen rakentumiseen.

Ohjaukseen liittyy tiiviisti neuvomisen käytännöt, jotka ovat tyypillisiä erityisesti terveydenhuollon ohjauksellisessa kohtaamisessa. Saman tyyppistä neuvomisen käytäntöä esiintyy myös koulukuraattorin tunnilla. Neuvomista vuorovaikutustekona onkin tutkittu paljon. Tutkimukset osoittavat, että neuvomiseen liittyy tasapainottelua ohjattavan kokemusten ja ohjaajan asiantuntijuuden välillä (Weiste ym. 2018, 328).

Ryhmässä tapahtuvassa ohjauksessa, jollaista myös luokkahuoneessa toteutettu koulukuraattorin ohjaus on, on havaittu ohjaajavetoisen vuorottelun rakenteen vaikeuttavan ryhmäläisten keskinäistä keskustelua (Tiitinen ym. 2018). Tunneilmastoon ryhmässä voidaan Vänskä ja kumppaneiden (2011, 98) mukaan vaikuttaa sosiaalistamalla ryhmän osallistujia, mitä voidaankin pitää koulukuraattorin yhteisöllisen tunnin tavoitteena. Osallisuuden kannalta on merkityksellistä, että jokaisella osallistujalla on hyvä ja turvallinen olo vuorovaikutustilanteessa. Turvallisuuden tunteen sekä

ryhmän jäsenten välisen myönteisen vuorovaikutuksen tukeminen onkin ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä (Vänskä ym. 2011, 98).

Ymmärrän tässä tutkimuksessa ohjauksen konstruktivistiseksi. Konstruktivistinen ohjaus tarkoittaa Vänskän ja kirjoituskumppanien (2011, 21) mukaan, että ohjaus on ohjattavan oppimisprosessi. Täten ohjauksen ymmärretään olevan ohjattavan oppimisprosessin ohjausta. Konstruktivistisen ohjauksen perustaa ei voida jäljentää tiettyyn teoriaan, vaan se on pikemminkin filosofinen viitekehys. Peavy (1999) ja Vähämöttönen (1998) kuvaavat konstruktivistista ohjausta keskustelumenetelmäksi, eivätkä niinkään käyttäytymisohjeiden antamiseksi. Lisäksi konstruktivistisen ohjauksen viitekehyksessä ohjattavan katsotaan olevan aktiivinen tiedon prosessoija, jonka "minä" ja uuden oppiminen rakentuvat vuorovaikutuksessa (Vänskä ym. 2011, 21). Ohjattava rakentaa uutta tietoa aiempien kokemustensa pohjalle, ja muodostaa omaa käsitystään maailmasta ja itsestään vuorovaikutustilanteessa (Vänskä ym. 2011, 22). Konstruktivistinen ohjauksen viitekehys sopii hyvin keskustelunanalyysin raameihin, sillä myös analyysimenetelmä on konstruktivistinen. Keskustelunanalyysissa vuorovaikutuksen ymmärretään myös rakentuvan suhteessa tilanteeseen ja osallistujiin.

Koulukuraattorin yhteisöllistä tuntia voidaan jäsentää ja paikantaa Työministeriön (2002) käsitystä myötäillen tiedon antamisen, neuvojen antamisen ja ohjauskeskustelun jäsenysten avulla. Edellä mainitut poikkeavat toisistaan muiden muassa tavoitteen, suhteen tietoon, ohjattavan rooliin ja ohjauskeskustelun etenemisen osilta (Onnismaa 2007; Vähämöttönen 1998). Tiedon antamiselle on ominaista, että keskustelun tavoite on ennalta määritelty. Neuvojen antamisessa tavoite on selkeä, kun taas ohjauskeskustelussa se on "sumuinen". Suhde tietoon on ohjauskeskustelussa sellainen, että siinä teoriaa muodostetaan vuorovaikutustilanteessa, kun tiedon antamisessa tiedon katsotaan olevan faktatietoa ja neuvojen antamisessa neuvot perustuvat asiantuntijatietoon tai tilanteessa muodostuvaan tietoon. Ohjattavan rooli on tiedon annossa tiedon vastaanottaja, neuvojen antamisessa neuvojen pyytäjä tai vastaanottaja. Ohjauskeskustelussa ohjattavan ymmärretään olevan oman elämänsä ja kokemustensa asiantuntija, joka osallistuu aktiivisesti löytämään ratkaisua käsiteltävään asiaan. Ohjauskeskustelu on tiedon antamisen kohdalla usein lyhyt keskustelu, jossa ohjattava esittää asiantuntijalle kysymyksiä, joihin asiantuntija antaa vastauksen. Neuvojenantamisessa keskustelu voi olla laajempi ja monivaiheinen. Ohjauskeskustelu puolestaan on useimmiten useista keskusteluista koostuva, löyhärakenteinen ja monivaiheinen, ja ohjattava voi tehdä aloitteita, jotka ohjaavat ohjaajan toimintaa.

3 Koulu ennaltaehkäisevän sosiaalityön areenana

Koulun formaalilla tasolla oppilashuolto on muodostunut kiinteäksi osaksi kasvatus- ja opetustyötä, jonka puitteissa koulukuraattori toteuttaa koulun sosiaalityötä. Oppilashuolto tarjoaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tukitoimia oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tavoitellen (Väinälä ym. 2010, 230). Koulukuraattorin toteuttama ennaltaehkäisevä sosiaalityö on osa oppilaiden tukitoimia (Väinälä ym. 2010, 232). Tässä luvussa tarkastelen koulukuraattorin ohjaus- ja opetustehtäviä erityisesti sosiaalityön näkökulmasta. Lisäksi käyn läpi koulukuraattorin tunnin rakenteita ja piirteitä, sillä ne muodostavat tutkimukseni kontekstin.

3.1 Koulukuraattorin ohjaus- ja opetustehtävät: sosiaalityöntekijänä ja sosiaalipedagogina

Sosiaalityön yhteiskunnalliseen tehtävään ymmärretään kuuluvan ihmisten hyvinvoinnin lisääminen. Sosiaalityön kohteena puolestaan on Sosiaalityön kansainvälisen järjestön (*International Federation of Social Workers*) vuorovaikutus ihmisen ja tämän ympäristön välillä. (Talentia 2005.) Suomessa sosiaalityö perustuu yhteiskunnalliseen tehtävään, joka liittyy tiiviisti maamme sosiaalihuollon periaatteisiin (Kananoja 2017, 30). *Sosiaalihuoltolain (1301/2014)* pykälän 1 mukaan sosiaalihuollon tehtävänä on muiden muassa vähentää eriarvoisuutta ja edistää osallisuutta. Koulukuraattori toteuttaa oppilaitoksen sosiaalityötä yhdessä muun henkilökunnan ja muiden tahojen kanssa (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 362). Kuraattorityö on osa opetussuunnitelmaa ja se on osa oppilaitoksen opiskeluhuoltoa. Opiskeluhuollon on ensisijaisesti tarkoitus olla ennaltaehkäisevää ja kouluyhteisöä tukevaa työtä. Koulukuraattorin työ perustuu koululuokissa tehtyyn havainnointiin koskien oppilaiden käyttäytymistä ja toimintaa ryhmässä. Havainnointia voidaan tehdä kiinnittämällä huomiota esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin tai kiusaamiseen. (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 363, 371.) Koulukuraattorin toimenkuvaan kuuluvat myös opiskeluhuollon suunnittelu- ja kehittämistehtävät, työmenetelmien kehittäminen sekä oppilaiden hyvinvointia tukevan toimintaympäristön luominen (Gråsten-Salonen & Mehistö 2017, 371, 374).

Koulukuraattorin pätevyysvaatimukseen sisältyy sosiaalialalle soveltuva sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, josta säädetään *sosiaalihuollon ammatillista kelpoisuusvaatimuksia annetussa laissa (272/2005, 6 § Sosiaaliohjaaja)*. Koulun sosiaalityön asiantuntijaksi katsotaan henkilö, jolla on sosiaalityöntekijän pätevyys ja joka toimii koulukuraattorina tai vastaavana koulukuraattorina oppilaitoksessa (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 365). Koulukuraattorin roolia ja tehtäviä paikannan tässä tutkimuksessa lasten- ja perhepalvelujen sosiaalityön ja perinteisen koulun tunti- tai aineenopettajan tehtäväkentän välimaastoon. Myös vuorovaikutuksen näkökulmasta ymmärrän koulukuraattorin ja yhteisöllisen tunnin sijoittuvan sosiaalihuollon ja opitun välille.

Yhtäältä koulukuraattorin tunnin vuorovaikutustilanteessa on yhtäläisyyksiä sosiaalityöntekijän ja asiakkaan välisessä keskustelussa. Esimerkiksi keskustelunaiheet ja jonkinlainen sosiaalinen ohjaus ovat yhtenäistä sosiaalihuollon työskentelyn parissa. Toisaalta samanlaisia piirteitä on havaittavissa myös tuntiopetuksen ja yhteisöllisen tunnin välillä. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa opettajan ja koulukuraattorin opetustehtävät ja niiden toteuttaminen luokkahuoneessa, useimmiten luokkahuoneen eteen asettuneena ja sieltä puheenvuoroja jakamalla sekä puheenaiheista päättäen (McHoul 1978; Gardner 2013).

Koulukuraattorin toteuttamaa ohjaustyötä tehdään Suomessa pääosin opinto-ohjauksen muodossa, ja peruskoulun ohjaus liittyy muun muassa opiskelutaitoihin, koulunkäyntiin ja lasten itsetuntemukseen (Onnismaa 2007, 16). Onnismaa (2007, 21) kuvailee ohjaustilanteita kaiken muunlaisen vuorovaikutustilanteen tavoin ainutkertaiseksi, inhimilliseksi vuorovaikutukseksi. Ohjaustaidot kehittyvät kokemuksen ja vaihtelevat koulutuksen mukaan. Arkipäivän keskustelusta poiketen ohjaustilanne on kuitenkin aina jäsennellympi ja siten selkeämpi, arkikeskustelun ollessa pikemmin spontaania keskustelua, jolla ei ole samalla tavalla asetettuja tavoitteita (Onnismaa 2007, 21). Ammatillisia toimintatapoja ilmentävät Onnismaan (2007, 23) mukaan tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus.

Sosiaalipedagoginen näkökulma tutkielmassani nousee esille erityisesti koulukuraattorin sosiaalisten taitojen ja osallisuuden opettamisen muodoissa (Nivala ja Ryyänen 2013). Koulukuraattori opettaa lapsille sosiaalisesti hyväksyttävää toimijuutta koulussa. Koulussa oppimiaan sosiaalisia ja osallisuuteen liittyviä taitoja lapset soveltavat myöhemmin myös yhteiskunnallisessa toimijuudessaan (Kiilakoski 2014). Koulukuraattori toteuttaa kouluinstituution hänelle osoittamaa sosiaalipedagogista tehtävää, jonka tavoitteena on lisätä oppilaiden osallisuutta ja vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä (Väinälä ym. 2010). Koulun sosiaalipedagogisen tehtävän asettamiin tavoitteisiin koulukuraattori pyrkii muun muassa ohjaamalla luokkahuonekeskustelua osallisuutta vahvistavaan suuntaan erilaisilla vuorovaikutuskeinoilla.

Vuorovaikutustaitojen opettamisen voidaan katsoa olevan itsessään jo haastavaa, vaikka siihen ei sisältyisi mitään erityisiä ymmärrettävyyteen liittyviä haasteita, kuten oppilailla ilmenevää autistisuutta tai kuulemisen haasteita. Muiden opettajien työhön verrattuna koulukuraattorin työ on erityistä siitä näkökulmasta, että työhön ja sen tavoitteisiin liittyy aina jollakin tavalla vuorovaikutukseen ja osallisuuteen liittyvien taitojen opettaminen. Näihin tavoitteisiin liittyy myös erilaiset opetusmenetelmät. Kun tuntiopettaja esittää oppilaille kysymyksiä, on hänen tavoitteensa

usein testata oppilaiden tietoa (Tainio 2007a, 41), kun taas koulukuraattorin kysymyksillä muun muassa herätellään keskustelua ja kutsutaan oppilaita pohtimaan asioita, selvittellään luokassa vallitsevia tilanteita ja käytänteitä sekä etsitään mahdollisia sosiaalisia ongelmia tai ristiriitoja. Tässä mielessä koulukuraattorin opetuksen voi nähdä toteutuvan vuorovaikutuksessa luokan oppilaiden kanssa. Koulukuraattori hyödyntää työssään oppilaiden kokemuksia ja heidän tuottamia vastauksia koulukuraattorin asettamiin kysymyksiin. Koulukuraattorin esittämiä kysymyksiä voidaan kutsua "aidoiksi" eikä niihin ole niin sanottua oikeaa vastausta, vaan kysymyksellä halutaan saada oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin perustuvia vastauksia, kun taas Hayanon (2013, 395, 412) mukaan opettajan esittämiä kysymyksiä voidaan kutsua "epäaidoiksi" opettajan arvioidessa oppilaiden vastaukset oikeiksi tai virheellisiksi.

3.2 Koulukuraattorin tunnin vuorovaikutuksen rakenteista ja piirteistä

Yhteisöllinen opiskeluhuolto viittaa sellaiseen toimintakulttuuriin ja toimintaan, joiden tavoitteena on edistää muun muassa oppilaiden oppimista, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta sekä vuorovaikutusta ja osallisuutta (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 371).

Koulukuraattorin tunti ilmentää osittain institutionaalisen keskustelun piirteitä, kuten institutionaalisen tehtävän tavoittelu vuorovaikutuksen kautta (Drew & Heritage 1992) sekä institutionaalisen vuorovaikutuskäytänteitä ja normeja noudattamalla (MacBeth 2004, 723; Alanen 2009; Kasanen 2003). Tainion (2007a, 51) mukaan vuorovaikutustilanteesta tulee institutionaalinen osallistujien orientoituessa tilanteeseen institutionaalisesti. Toisaalta tunti on formaalisti vapaamuotoisempi kuin oppitunti, sillä oppilaat ovat esimerkiksi aktiivisesti mukana rakentamassa keskustelua eikä koulukuraattorilla vaikuta oleva yhtä vahvaa opetusroolia kuin luokanopettajalla. Voisikin ajatella, että koulukuraattorin yhteisöllisellä tunnilla ennaltaehkäisevä sosiaalityö tuodaan koulun oppitunnin viitekehykseen.

Arkikeskustelun ja institutionaalisen keskustelun välillä voidaan tunnistaa yhtäläisyyksiä ja eroja, joita esiintyy esimerkiksi siinä, missä asemassa ja roolissa vuorovaikutustilanteen osallistajat ovat sekä yleisemmin keskustelun rakenteissa. Osallistujien asemaan liittyy erilaista valta- ja auktoriteettiasemointia riippuen keskustelun institutionaalisuuden tasosta. Valta näyttäytyy esimerkiksi opettajan oikeutena aloittaa ja lopettaa keskustelu. Lisäksi opettajalla oleva runsaampi tietomäärä suhteessa oppilaisiin vahvistaa opettajan asemaa (Stivers ym. 2010). Kouluninstituution määrittämät kasvatukselliset ja pedagogiset tehtävät puolestaan ilmentävät opettajan institutionaalisen roolin luonnetta (Alanen 2009; Kullman ym. 2012). Myös luokahuoneen

tilankäyttö vahvistaa omalta osaltaan opettajan valta-asemaa suhteessa oppilaisiin, sillä opettajat asettuvat fyysisesti luokkahuoneen eteen (Tainio 2007a).

Koulukuraattorin vuorovaikutusta voidaan tarkastella asiantuntijakeskeisen ja dialogisen vuorovaikutusorientaatioiden piirteitä huomioiden. Asiantuntijakeskeiselle vuorovaikutusorientaatiolle on tyypillistä, että ohjaaja on tilanteen keskiössä. Ohjaaja päättää mistä aiheista keskustellaan ja hän johdattelee keskustelua. Ohjaaja toimii asiantuntijan roolissa ja antaa ohjeita ja neuvoja ohjattavilleen. Keskustelussa esiintyy useimmiten suljettuja kysymyksiä ja puheen keskeyttämisiä. (Vänskä 2011, 52, 53.) Dialogiselle vuorovaikutusorientaatiolle on puolestaan ominaista, että ohjaaja ja ohjattavat pyrkivät tasavertaiseen ja vastavuoroiseen keskusteluun, jossa rakennetaan yhteistä ymmärrystä; toisin sanoen yhteinen ymmärrys konstruoituu vuorovaikutuksessa osallistujien vastavuoroisena prosessina. Vastavuoroisessa ja tasapainoisessa vuorovaikutustilanteessa ohjaajan voidaan ymmärtää olevan oman alansa asiantuntija, ohjattavan puolestaan oman elämänsä ja kokemustensa asiantuntija. Dialogisen vuorovaikutuksen voidaan lisäksi katsoa olevan monologisten puheenvuorojen toisiinsa nivoutumisen prosessi, jossa keskustelussa rakennetaan yhteistä "kudelmaa". "Kudelma" rakentuu vuorovaikutuksessa siitä, että kuunteleminen ja puhuminen vuorottelevat, mikä mahdollistaa uusien merkitysten muodostumisen kyseisessä vuorovaikutustilanteessa. (Vänskä ym. 2011, 58, 59.)

Koulukuraattorin tunti ei ole yksiselitteisesti jaoteltavissa arkiskeskusteluksi tai opetustilannetta vastaavaksi institutionaaliseksi keskusteluksi, vaan siinä esiintyy piirteitä molemmista. Koulukuraattorin tunti muistuttaa muun muassa siinä mielessä arkikeskustelua, että sen aikana keskustelussa tapahtuu päällekkäispuhuntaa ja oppilas saattaa ajoittain ottaa itse itselleen puheenvuoron odottamatta, että koulukuraattori antaa puheenvuoron. Opetustilannetta tunti vastaa siten, että oppilaat istuvat opetuspöytiensä takana omalla paikallaan, koulukuraattori seisoo luokan edessä ja ohjaa luokkahuonekeskustelua päättämällä keskustelunaiheesta ja useimmiten puheenvuorojen siirtymisestä. Koulukuraattorin tunnin piirteissä on sekä asiantuntijakeskeisen että dialogisen vuorovaikutusorientaation piirteitä. Koulukuraattori edustaa vuorovaikutus- ja osallisuustaitojen opettamisen asiantuntijaa ja ilmentää asiantuntijakeskeisen vuorovaikutusorientaation tyypillistä ohjaajan roolia, jossa hän antaa ohjeita ja neuvoja sekä määrää mistä aiheista puhutaan, kuka puhuu ja minkälaiset puheenvuorot ovat hyväksytyjä. Dialogisen vuorovaikutusorientaation piirteitä ilmentävät vuorovaikutustilanteessa rakentuvat merkitykset ja oppilaiden näkeminen oman elämänsä asiantuntijoina, joiden kokemusten kuuleminen on koulukuraattorin työn peruselementtejä. Rakenteeltaan luokkahuonevuorovaikutus rakentuu

keskustelunalyysille tyypillisten tarkastelukohteiden ympärille. Keskustelu rakentuu sekventiaalisesti siten, että koulukuraattorin ja oppilaiden puheenvuorot saavat merkityksiä toisen osapuolen vastauspuheenvuorossa.

4 Vuorovaikutus käytänteinä ja tutkimuksen kohteena

Tässä luvussa esittelen vuorovaikutuksen käytänteitä ja vuorovaikutustutkimusta. Omassa tutkimuksessani sovellettu keskustelunanalyysi on yksi vuorovaikutustutkimuksen laji. Koulukontekstissa keskustelunanalyttistä tutkimusta on tehty pääasiassa luokkahuonevuorovaikutustutkimuksen muodossa, josta kirjoitan myös tässä luvussa. Luvun lopussa johdattelen keskustelunanalyysin toimintakategorioihin, joita hyödynnän tässä tutkimuksessa ohjaustematiikan tarkastelussa.

4.1 Vuorovaikutuksen käytänteet, vuorovaikutustutkimus ja keskustelunanalyysi

Institutionaalisessa vuorovaikutustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten osallistujien puheenvuorot kietoutuvat toisiinsa sekä siitä, miten osallistujat pyrkivät toteuttamaan instituution heille asettamaa tehtävää (Drew & Heritage 1992). Institutionaalisessa tavoitteenasettamisen tutkimisessa on olennaista huomioida, että jokaisessa instituutiossa on sille tyypilliset vuorovaikutustoiminnot, sosiaaliset normit ja kulttuurispesifit toiminta- ja käyttäytymismallit (Lehtinen & Pälli 2014, 294).

Puheenvuorojen ymmärretään rakentuvan edellisen puheenvuoron tulkinnalle. Lisäksi puheenvuorolla asetetaan odotuksia seuraavalle puheenvuorolle. Keskustelunanalyysin avulla tarkastellaan niitä rakenteita, joita näiden puheenvuorojen taustalla on. Analyysin tavoitteena on pyrkimys ymmärtää vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien. Vuorovaikutustoimintoja lähestytään kahdesta näkökulmasta, joista ensimmäisessä ollaan kiinnostuneita edeltävälle puheenvuorolle annetun merkityksen tulkinnasta, toisessa puolestaan puheenvuorolla muodostetun seuraavan puheenvuoron odotuksista.

Vuorovaikutusta voidaan tutkia erilaisin menetelmin, jotka eroavat toisistaan tutkimuksesta riippuen. Keskustelunanalyysi on yksi vuorovaikutustutkimuksen menetelmä. Keskustelunanalyysissa edetään niin vahvoin induktiivisin ottein, että menetelmää on jopa kuvattu aineistovetoiseksi (Vatanen 2016, 313). Analyysin keskeinen kohde on vuorovaikutustilanteessa julkisanotun tulkitseminen (Vatanen 2016, 320). Keskustelunanalyysi soveltuu vuorovaikutuksen systemaattiseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun (Vatanen 2016, 315). Toisin kuin muussa vuorovaikutustutkimuksessa, keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vuorovaikutuksesta mukaan lukien sen rakenteet ja resurssit (Peräkylä 2004). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen kohteena on luonnollinen vuorovaikutustilanne, jossa keskustelu olisi syntynyt riippumattomana tutkimuksesta. Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat eivät kokoontu aineiston tuottamisen vuoksi, vaan

tutkimuksen ulkopuolisista syistä. Tutkittavan vuorovaikutustilanteen nauhoittaminen on olennaista, jotta aineistoa olisi mahdollista tarkastella lähemmin vuorovaikutustilanteen jälkeenkin. Nauhoituksen perusteella aineisto myös litteroidaan. Päästäkseni tarkemmin kiinni keskustelun tapahtumiin ja siihen kenen toimesta vuorovaikutusteko tapahtuu, olen valinnut tutkimusmenetelmäksi keskusteluanalyysin, sillä se mahdollistaa vuorovaikutuksen hienovaraisen tarkastelun ja tarkan analysoinnin (Vatanen 2016, 313–315).

Keskusteluanalyysi ammentaa perustansa Garfinkelin etnometodologiasta ja Goffmanin mikrososiologiasta, joka soveltuu erinomaisesti sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden systemaattiseen tarkasteluun (Peräkylä, 2004; Heritage & Stivers, 2013; Stevanovic & Lindholm, 2016). Keskusteluanalyttisen tutkimuksen aineistona käytetään ensisijaisesti videonauhoitetta, jonka perusteella laaditaan tarkka litteraatio analyysin tueksi.

4.2 Luokkahuonevuorovaikutustutkimus

Luokkahuonevuorovaikutus kuuluu institutionaalisen vuorovaikutuksen piiriin. Koulu edustaa tässä instituutiota, joka kontekstoi vuorovaikutusta. Kouluinstituutiossa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa opetus-, ohjaus- ja kasvatustehtävät ovat keskeisiä. Näiden institutionaalisten tehtävien tavoittelemiseksi instituution vuorovaikutusta ohjaa sille tyypilliset piirteet ja käytänteet. Institutionaalinen vuorovaikutus eroaa tavanomaisesta arkikeskustelusta siten, että se on ennalta määriteltyä ja siten sillä on tietyt tehtävät, tarkoitukset ja tavoitteet (Juhila ym. 2016, 9). Institutionaalisen keskustelun tehtävä on tiiviisti yhteydessä puhujan institutionaaliseen rooliin. Koulukuraattorin (myös sosiaalityöntekijän) tärkein työkalu on puhe, jolla hän saa asiakkaalta tietoa ja jonka avulla hän voi antaa asiakkaalle tämän tarvitsemaa apua, tukea ja ohjausta.

Vuorovaikutuksen järjestäytyminen institutionaalisessa keskustelussa noudattaa sille tyypillisiä normeja ja osallistujat käyttävät sille ominaisia vuorovaikutuskeinoja (Juhila ym. 2016, 11). Goffmanin (1981, 2) vuorovaikutusjärjestyksen mukaan jokainen keskustelun osapuoli puhuu vuorollaan, mikä korostuu ohjatussa keskustelussa, koska koulukuraattori jakaa ja siirtää puheenvuoron päättämäänsä ajankohtaan. Vuorovaikutusjärjestys on syvästi moraalista ja suhteellista, mikä viittaa siihen, että aina kun ihmiset kohtaavat, vuorovaikutuksen normit astuvat voimaan ja otetaan käyttöön (Juhila ym. 2016, 11). Garfinkelin mukaan sosiaalisissa kohtaamisissa ihmiset pyrkivät vakiintuneilla vuorovaikutuskäytännöillään vahvistamaan tilanteiden ennakoitavuutta (Juhila ym. 2016, 13). Sackin (1992) mukaan vuorovaikutustilanteissa on vakiintunut käytäntö, jonka mukaan keskustelussa vuorotellaan. Sacks nimittää tätä

vuorovaikutuksen piirrettä sekventiaalisuudeksi (Juhlia ym. 2016, 17). Heritagen (1984) mukaan institutionaalinen vuorovaikutus on hyödyllistä sellaisissa tilanteissa, kuten lääkäri potilas ja opettaja oppilas -asetelmissa, koska keskustelulla on tällöin institutionaalinen tehtävä, jota puheen kautta toteutetaan (Juhila ym. 2016, 20).

Gardnerin (2013, 593, 594) mukaan keskusteluanalyttinen luokkahuonetutkimus voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen, joista ensimmäinen on luokkahuonekeskustelua ja oppimista tarkasteleva tutkimus, toinen tiedon välittämiseen puheen kautta keskittyvä tutkimus. Näistä ensimmäinen on varsinaisesti institutionaalista tutkimusta. Allardtin (1983, 220) mukaan instituutio on vakiintunut yhteistoiminnan muoto, ja se toteuttaa yhteiskunnallisesti merkittäviä tehtäviä. Instituution toiminta on jatkuvaa riippumatta ajasta, paikasta ja sen puitteissa toimivista henkilöistä. Edelleen instituution toimintaa säädellään sekä virallisilla että epävirallisilla säännöillä. Määritelmän mukaan koulu on tällainen instituutio, mutta myös koulukuraattorin yhteisöllinen tunti voidaan ymmärtää instituutioksi ja Goffmanin (1981) mukaa myös vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa liikutaan täten usean instituution välillä ja siten myös niiden asettamien ehtojen ja raamien saattelemana.

Luokkahuonekeskustelun tavoitteelle on tyypillistä tiedon jakaminen, vuorovaikutuksellisiin resursseihin käsiksi pääseminen ja vuorovaikutukseen osallistuminen (Drew & Heritage 1992, 49; Gardner 2013, 593). Luokkahuonevuorovaikutustilanteessa opettaja on tiedon välittäjän, oppilaiden puheenvuorojen korjausten ja puheenvuorojen jakajan rooleissa. Koulukuraattorilla (myös opettajalla) on vahvempi asema aloittaa ja lopettaa puheenvuoro kuin oppilailla. Varhainen etnometodologinen ja keskusteluanalyttinen tutkimus kohdistui luokkahuoneeseen ja opetustilanteisiin, erityisesti vieraan kielen opetuksessa. Keskusteluanalyttinen tutkimus on edelleen tavanomaista nimenomaan kielitieteellisen tutkimuksen parissa (Häkkinen 2016; Merke 2012; Lehtimaja 2012).

4.3 Keskusteluanalyttisiä toimintakategorioita

Keskusteluanalyysissa voidaan hyödyntää toimintakategorioita vuorovaikutuskäytänteiden tunnistamisessa ja keskustelun analysoinnissa. Toimintakategorioilla tarkoitan tässä tutkimuksessa vuorovaikutuskäytänteitä. Tämän tutkimuksen ja ohjausorientaation kannalta merkityksellisiä toimintakategorioita ovat koulukuraattorin eli ohjaajan puheenvuorolla esitetyt kutsut ja pyynnöt, kehut, tiedonannot, neuvot ja ehdotukset. Jokaisella toimintakategoriolla on sille ominaiset vuorovaikutuskäytänteet ja -rakenteet.

Kutsu on tyypillisesti aloituspuheenvuoro, johon vastauspuheenvuorolla esitetään joko hyväksyntää ja vastustusta ilmentävä vastine (Davidson 1984). *Pyynnöt* ovat siinä suhteessa samankaltaisia kutsujen kanssa, että niihin voidaan vastata vastaanottavasti tai hylkäävästi eli kieltäytymällä vastata esitettyyn pyyntöön esimerkiksi ilmaisemalla haluttomuutta ottaa tarjottua apua vastaan (Curl & Drew 2008; Lindström 2005; Heinemann 2006). *Tiedonannot* ovat yhteydessä ammatilliseen tietoon ja toteutuvat usein institutionaalisisessa kontekstissa, jossa vuorovaikutusosapuolten asemiin liittyy epäsuhtaista vallanjakoa muun muassa tietoon ja vuorottelujärjestykseen liittyen. Toimintakategoriana tiedonantoa esiintyy tyypillisesti opetus- ja kasvatustieteissä (Gardner & Mushin 2013).

Neuvojen yhteydessä ja niitä tutkittaessa on olennaista se, että niitä voidaan pyytää ja vastaanottaa. Neuvoille on myös ominaista se, että niiden muodostamisessa voidaan huomioida niiden vastaanottaja ja asiayhteys, mitkä vaikuttavat siihen minkälaisia neuvoja on sopivaa antaa ja minkälaisessa muodossa. Lisäksi vuorovaikutustilanteen osallistujilla on erilaiset oikeudet antaa neuvoja. Tyypillisesti kouluympäristössä aikuisella, opettajalla, on legimitteetti antaa lapsille, oppilaille, neuvoja. (Vehviläinen 2009; Emmison & Frith 2012).

Ehdotukset ovat toimintakategoriana kirjava ilmiö, sillä ehdotuksen esittämiselle ja sen hyväksymiselle tai torjumiselle voidaan tunnistaa useita vuorovaikutuskäytänteitä aina pitkistä sanallisista ilmauksista lähes huomaamattomiin non-verbaalisiin ilmaisuihin. Esimerkiksi suomen kielessä ehdotus voidaan tuottaa minimaalisella ilmaisulla *jooko?* (Tykkyläinen & Laakso 2009). Vastaavasti ehdotukseen voidaan vastata sanallisesti, mutta ehdotuksen torjuminen voi tapahtua myös muulla tavalla, kuten hyräilyllä (Stevanovic 2013).

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kaikki edellä esitetyt toimintakategoriat koulukuraattorin ohjauskeinoiksi. Toimintakategoriasta riippumatta koulukuraattori tavoittelee kaikella vuorovaikutustoiminnallaan institutionaalista osallisuuden vahvistamista ohjaamalla oppilaita kohti luokkayhteisön osallisuutta. (Weiste ym. 2018).

5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaan ensin tutkimuskysymykseni ja kuvailen tutkimusasetelmaa. Sitten kuvailen tutkimukseen liittyviä rajoitteita. Lisäksi kuvailen soveltamaani keskustelunanalyysin metodia tarkemmin. Lopuksi kuvaan analyysiprosessiani mahdollisimman tarkkaan, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

5.1 Tutkimuskysymykset

Koulukuraattorin ohjaamaa luokkahuonekeskustelua on tärkeää tutkia yksityiskohtaisesti, että voitaisiin tunnistaa koulukuraattorin ohjauskeinoja ja niissä ilmeneviä oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä vahvistavia vuorovaikutuskäytänteitä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Minkälaisia oppilaiden luokkayhteisön osallisuuteen ohjaavia koulukuraattorin puheenvuoroja voidaan tunnistaa luokkakeskustelussa?

Alakysymykseni on:

Minkälaisia vastaus- ja aloituspuheenvuoroja koulukuraattorin puheessa voidaan erottaa?

Minkälaisia vuorovaikutuskeinoja (toimintakategorioita) koulukuraattorin puheenvuoroissa luokkakeskustelussa voidaan tunnistaa?

Tarkastelen tutkimusaineistossa esiintyviä koulukuraattorin puheenvuoroja tarkoituksena tunnistaa niistä erilaisia keskustelunanalyysin toimintakategorioita, joita koulukuraattori käyttää ohjauksensa työkaluina. Tutkimus on kuvailevaa ja sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, millä tavoin ja millä vuorovaikutuksen keinoilla sekä toiminnoilla koulukuraattori ohjaa oppilaita kohti luokkayhteisön osallisuutta. Ymmärryksen lisääntyminen vuorovaikutuksen rakenteista ja toiminnoista mahdollistaa vuorovaikutustilanteen kehittämisen ja sitä kautta oppilaiden osallisuuden rakentamisen vahvistamisen.

5.2 Tutkimusasetelma ja aineiston muodostuminen

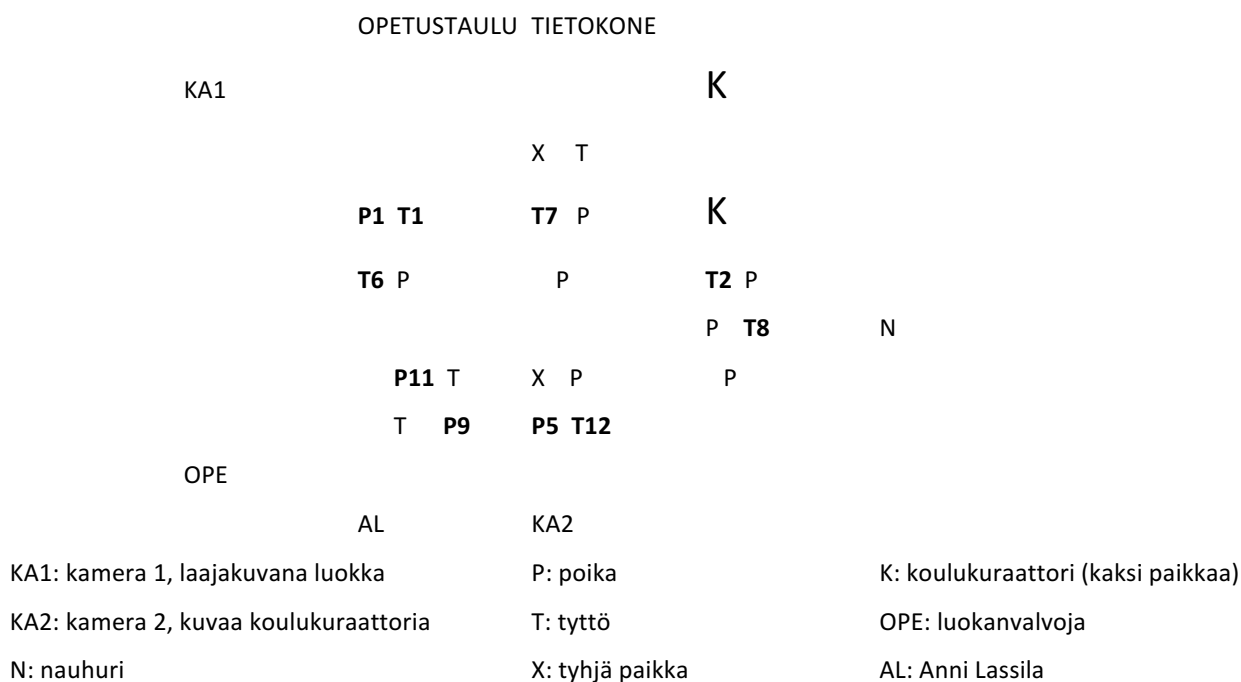
Tutkimuksen aineisto kerättiin eräässä pääkaupunkiseudun koulun 22 oppilaan alaluokassa pidetyllä koulukuraattorin yhteisöllisellä tunnilla. Osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi en mainitse

osallistujien tai koulun tarkempia tunnistetietoja. Luokan oppilaista kaikki muut paitsi yksi osallistuivat tunnille. Oppilaiden lisäksi luokassa olivat koulukuraattori ja luokanopettaja, joka oli sivustaseuraajana koulukuraattorin pitäessä tuntia. Sukupuolijakaumasta tämän tutkimuksen aineistonäytteiden osalta todettakoon, että pojat ja tytöt osallistuivat suhteellisen tasavertaisesti keskusteluun sekä puheenvuorojen määrän että niiden pituuden osilta. Kokonaisuudessaan koulukuraattorin tunnilla tytöt olivat kuitenkin poikia enemmän äänessä. Koulukuraattori ja luokanopettaja ovat molemmat naisia, kuten koulun henkilökunnan opetushenkilöistä enemmistö.

Tunti ajoittui koulupäivän kolmannelle ja neljännelle oppitunnille ennen kouluruokailua. Oppilaiden pöydät oli asetettu ryhmätyöjärjestykseen, ja oppilaan istuivat neljän tai viiden hengen ryhmissä. Näin oppilaat olivat eri asennoissa suhteessa koulukuraattoriin (K); osa oli kasvot kohti opettajaa, osa taas selkä kohti koulukuraattoria. Koulukuraattori seisoi pääosin luokan edessä. Opettaja (OPE) istui luokkahuoneen sivulla oven vieressä ja videokameran kuvausalueen ulkopuolella. Minä (AL) seisoin toisen videokameran takana havainnoimassa tuntia luokkahuoneen perältä.

Alla on luokkahuoneen tilanjakoa havainnollistava kuva, johon kamerat on merkitty lyhenteillä KA1 ja KA2, nauhuri N sekä opetustaulu ja tietokone. Oppilaat on merkitty sukupuolen mukaan joko tyttö T tai poika P, jonka perässä on numero, mikäli hänen puheenvuoroaan tarkastellaan tässä tutkimuksessa. Tyhjät paikat on merkitty X-merkillä.

Luokkahuoneen tilanjako:



Luokkahuonekeskustelua kuvattiin kahdella kameralla, joista ensimmäinen kuvaa luokkaa laajakuvana luokan sivulta, toinen luokan perältä kohtisuoraan koulukuraattoria. Kameran on asetettu Tainion (2007b) ehdottamalla tavalla. Varmuudeksi keskustelu myös nauhoitetaan luokan toisella sivulla olevalla nauhurilla.

Luokkahuonevuorovaikutuksen tarkastelu on Tainion (2007b, 301) mukaan erityisen haastavaa, koska siihen osallistuu suuri määrä henkilöitä, puheessa on usein paljon päällekkäispuhunutta ja muuta samanaikaista toimintaa. Tässä vuorovaikutustilanteessa ei kuitenkaan esiintynyt paljoa päällekkäistä puhumista, mutta oppilaat saattoivat puhuessaan esimerkiksi kosketella jotakin esinettä.

Koulukuraattorin tunti perustui hänen laatimaansa ilmapirikyselyyn, joka käsitti 15 kysymystä, joihin oppilaat vastasivat ennen tunnin alkua mobiilisovelluksella. Koulukuraattorin tunnin rakenne myötäili kyselyn rakennetta ja sisältöä siten, että koulukuraattori esitti opetustaululle oppilaiden vastaukset heijastaen kyselyn kysymykset ja niiden tulokset. Näiden kysymysten ja oppilaiden vastausten mukaisesti käsiteltiin koulukuraattorin ohjaamassa keskustelussa jokainen aihe vuorollaan. Tämä analyysi myös rakentuu näiden kysymysten mukaisesti ja tekstinäytteet on merkitty kysymyksen numeron perusteella. Kysymykset ja niiden vastaukset on liitetty tämän tutkielman loppuun. Samoin myös litteraatiossa käytetyt merkit.

Litterointi on toteutettu keskusteluanalyysin periaatteiden mukaisesti, jossa kysymyksen ja vastauksen ymmärretään kietoutuvan yhteen ja muodostavan sekvenssin (Gardner 2013, 597). Tässä ymmärrän sekvenssillä koulukuraattorin kysymyksen ja oppilaan vastauksen sekä joissain tilanteissa vielä koulukuraattorin arvion oppilaan vastaukseen. Litteraatiota laadittaessa videonauhoite on ensisijainen aineisto ja se käydään useaan kertaan läpi, jotta "pysäytetystä", kirjatusta kuvasta saataisiin mahdollisimman tarkka (Tainio 2007b, 300 & 304). Litteroinnissa kirjataan paitsi puhe, myös non-verbaalinen viestintä, kuten kehonasento, ilmeet ja eleet. Yhteensä litteroitua aineistoa oli 72 sivua rivivälillä 1 fontilla Andale Mono kirjaisinkoolla 10.

Litteraatio on kuin hidaste vuorovaikutustilanteen tapahtumista ja sen kulusta. Tekstin muotoon kirjoitettu puhetilanne mahdollisti vuorovaikutuksen johdonmukaisen ja hienovaraisen tarkastelun. Etsin keskustelusta kohtia, joissa esiintyi koulukuraattorin puheenvuoro, jolla katsoin olevan merkitystä ohjausnäkökulman kannalta. Tällaisiksi muodostuivat koulukuraattorin oppilaiden puheenvuoroihin vastaavat puheenvuorot ja keskustelun aloituksen tekevät puheenvuorot. Näitä

puheenvuoroja lähdin tarkastelemaan lähemmin ja päädyin seuraavassa kahdessa kappaleessa esittelemääni analyysiin.

5.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Tutkimuksessa noudatetaan Helsingin yliopiston ja Suomen Akatemian hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, jotka perustuvat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita. Nauhoitettu aineisto on litteroitu kokonaisuudessaan siten, että se on anonymisoitu ja tunnistetiedot häivytetty. Julkaisuissa litteraatioita käytetään ilman tunnistetietoja.

Kerättyä aineistoa säilytetään tutkimuksen ajan tutkijan ulkoisella kovalevyllä, jota säilytetään yliopiston tiloissa lukollisessa kaapissa. Alkuperäiset videomateriaalit tuhoetaan, kun niihin liittyvä tutkimus on saatettu loppuun eli maisterintutkielman virallisen hyväksymisen jälkeen. Yksittäisiä pätkiä videoista ja niihin perustuvista litteraatioista voidaan käyttää tutkimus-/havainnollistamismateriaalina sellaisessa muodossa, ettei yksittäinen henkilö ole niistä tunnistettavissa.

Lasten parissa tehtyyn tutkimukseen liittyy tunnustetusti metodologisia ja eettisiä haasteita (Lonne ym. 2016, 85). Lapset ovat monin tavoin aikuisista riippuvaisia ja siten lasten voidaan katsoa kuuluvan haavoittuvaan ihmisryhmään. Koska lapset kuuluvat suojeltavaan erityisryhmään eikä heillä ole täysimääräistä itsemääräämisoikeutta (Kiili 2006, 129; Kuula 2006, 147; Mäkelä 2010, 76, 77), on lasten tutkimukseen osallistumisesta pyydetty vanhemmilta kirjallinen suostumus.

Viime kädessä lapsi itse kuitenkin päättää siitä, haluaako hän osallistua tutkimukseen. Lapsen lopullisen päätösvallan, kuulemisen ja oikeuksien toteutumisen varmistamiseksi tutkimustani ohjaa myös *lastensuojelulaki (417/2007)*. Lastensuojelulain soveltaminen ohjaavana eettisenä linjauksena lapsia tutkittaessa onkin muodostunut Suomessa yleiseksi käytännöksi (Kuula 2006, 148, 149). Ristiriitaista on kuitenkin se, että vaikka lapsi saa tehdä lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisestaan, ei lapsen osallistuminen ole mahdollista ilman vanhempien tai muun huoltajan suostumusta (Mäkelä 2010, 69).

Kuten yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle on tyypillistä, pohdin tämän tutkimuksen mahdollisia haittoja ja hyötyjä. Lapsen edun näkökulmasta tutkimukseni voi parhaimmillaan tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan käyttää koulukuraattoreiden työn kehittämisessä, ja siten edistää lasten osallisuutta.

5.4 Tutkimukseen liittyvät rajoitteet

Tähän tutkimukseen liittyy instituution asettamia rajoitteita sekä oppilaiden sosiaalsiin taitoihin liittyvää vaihtelua, jotka vaikuttavat tutkimustulosten yleistettävyyteen ja siihen, etteivät ne ole suoraan sovellettavissa muiden alakoulujen koulukuraattorin tunteihin. Tutkimukseni tehtävänä on ennemminkin ymmärtää luokkahuonevuorovaikutusta tietyssä kontekstissa pikemminkin kuin tehdä laajempia yhteyksiä ilmiöstä.

Institutionaalisiin rajoituksiin tulkitsen kuuluvan koulun ja opetussuunnitelman asettamat rajoitteet, koulukuraattorin rooliin ja sen mukaisiin tehtäviin liittyvät ohjaukselliset tekijät sekä vuorovaikutuskäytänteet, joiden mukaan koulukuraattori ohjaa keskustelua ja jotka vaikuttavat myös koulukuraattorin puheenvuorojen ja niiden tavoitteiden muodostumiseen. Koulukuraattorin puheenvuorojen muodostumista ohjaavat koulukuraattorin institutionaalille roolille määrätyt sosiaalipedagogiset tehtävät ja tavoitteet oppilaiden osallisuuteen liittyen. Keskustelulla on selkeä institutionaalinen tehtävä, jonka tavoitteena on oppilaiden ohjaaminen kohti osallisuutta sekä yhteisöllisyyttä tukevaa puhetta ja toimintaa.

Myös luokkahuone tilana ja luokka kokoonpanona asettavat omat reunaehdonsa formaalin vuorovaikutustilanteen rakentumiselle. Koulukuraattorin asemoituminen luokan eteen vahvistaa hänen valta-asemaansa myös vuorovaikutustilanteen rakentamisen kannalta. Luokan edestä koulukuraattori näkee kaikki oppilaat ja pystyy sieltä hallitsemaan tilaa ja tilannetta muun muassa jakamalla puheenvuoroja. Luokan kokoonpanolla viitataan siihen, että oppilaiden erilaiset vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä heidän mahdollisuuksiinsa osallistua osallisuutta käsittelevään keskusteluun.

Luokkakokoonpanon osalta on vielä todettava, että luokan oppilaat ovat kaikilla opetustunneilla usean vuoden ajan olleet samojen, tuttujen lasten kanssa, mikä voi omalta osaltaan vaikuttaa muun muassa vuorovaikutustilanteessa vallitsevaan luottamuksellisuuteen sekä heidän vuorovaikutuskäyttäytymiseensä, kuten Allen (2000) sekä Nivala ja Ryyänen (2013) esittävät. Lisäksi koulukuraattori on työskennellyt paljon kyseisen luokan kanssa, joten sekin mahdollisesti vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen.

Tutkijan läsnäolo ja osallistujien tietoisuus siitä on merkityksellinen aineiston muotoutumisen kannalta, vaikka tunti olisi pidetty tutkijasta huolimatta, eikä sitä oltu määritelty lähtökohtaisesti tutkijan intressien pohjalta toisin kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa. Tunnin aikana pysyttelin

kuitenkin taustalla, enkä osallistunut keskusteluun tai hakenut katsekontaktia muiden läsnäolijoiden kanssa, joten läsnäoloni vaikutusta voidaan pitää vähäisenä.

Tutkijan subjektiivisuuden tunnustaminen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää (Hakala 2008, 172; Eskola & Suoranta 1998, 210.) Tutkijana minulla oli aiempaa kokoemusta vuorovaikutustutkimuksesta, osallisuudesta ja sen rakentumisesta edeltävän maisterintutkielmani osalta, jossa siis tarkastelin luokkahuonevuorovaikutusta oppilaiden näkökulmasta. Näin ollen minulla oli tutkijana jonkinlaista taustatietoa tutkimustilanteesta ja sen tutkimisesta, ja aiempi kokemus ja tuntemukseni luokan oppilaiden ja koulukuraattorin vuorovaikutuksesta ja siinä ilmenevistä käytänteistä on voinut joltain osin vaikuttaa tämän tutkimuksen analysointiin ja siten myös sen tuloksiin. Näkemykseni mukaan kykenin kuitenkin suhtautumaan aineistoon avoimesti ja uudella innokkuudella ja mielenkiinnolla, koska näkökulman vaihtaminen oppilaiden tulokulmasta koulukuraattorin tulokulmaan koin vaikuttavan myös siihen, miten ja mitä aineistossa havaitsin. Myös erilaiset tutkimuskysymykset ohjasivat havainnointiani toiseen suuntaan. Tutkimuskysymykset muotoilin tutkimusprosessin alkuvaiheessa, kun kävin läpi aineistoa ensimmäisiä kertoja. Tutkimuskysymykset osoittautuivat päteviksi nostamaan esiin etsimääni tietoa.

5.5 Analyysiprosessin kuvaus

Aluksi on todettava, etteivät kaikki oppilaat osallistuneet luokkahuonekeskusteluun. Kuitenkin myös keskusteluun osallistuvien oppilaiden osallistumisella oli havaintoni mukaan eroavaisuuksia. Tulkinta mukaan kaikki puheenvuorot eivät saaneet samanlaista merkitystä koulukuraattorin puheenvuoron perusteella. Joiden oppilaiden puheenvuorot näyttivät ja kuulostivat olevan jollakin tavalla toisia puheenvuoroja arvostetumpia ja tärkeämpiä. Vaikutti siltä, että koulukuraattori piti tietynlaista puhetta hyväksyttävämpänä ja ”oikeanlaisena”. Puheen lisäksi havaintojani tukivat videolla näkyvät muutokset kehon suuntaamisessa, katseen kohdistamisena, nauramisena, rauhattomuutena ja erilaisina vastauksina edelliseen puheenvuoroon.

Seuraavaksi aloin tarkastella lähemmin ja yksityiskohtaisesti keskusteluanalyysin menetelmin sitä, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Erityistä huomiota kiinnitin non-verbaaliin vuorovaikutukseen ilmeiden ja katseiden osilta, koska ajattelin niiden viestivän vuorovaikutustilanteen osallistujan kiinnostuksesta keskustelua kohtaan (Goffman 2012, 269). Verbaalilla tasolla kiinnitin huomiota erityisesti sanavalintoihin, kuten epäröintiä ilmentäviin sanoihin ja pronomien käyttöön (Tainio 2007b, 300, 301). Lisäksi huomioin puheen prosodiaa eli sävelkulkua, naurua ja luokan taustamelua (Stevanovic 2016, 100).

Vuorovaikutuksen yleisemmällä tasolla tarkastelin ikään kuin edellä kuvatun puhetoiminnan kehystämää sekventiaalisuutta. Sekventiaalisuus näkyy vuorovaikutuksessa puheenvuorojen yhteen kietoutumisessa toisiinsa (Tainio 2007a). Puheenvuorot kytkeytyvät edelliseen ja seuraavaan puheenvuoroon ja muodostavat täten puheenvuoroista koostuvat jatkumon. Yhtäältä edellinen puheenvuoro määrittää sitä, mitä seuraavassa puheenvuorossa on mahdollista sanoa. Esimerkiksi kysymykseen odotetaan sen edellyttämää vastausta. Toisaalta edellinen puheenvuoro saa merkityksen seuraavassa puheenvuorossa. Esimerkiksi kysymystä seuraava vastaus kertoo siitä, miten vastaaja on tulkinut kysymyksen. (Raevaara 1997, 75.)

Vuorovaikutustilanne on vahvasti formaalin keskustelun tapainen ja myös etenee sen mukaisesti. Formaalisuus ilmenee keskustelun muodollisuudessa, esimerkiksi koulukuraattorin puheenvuorojen jakamisessa, sekä keskustelun rakenteessa, esimerkiksi koulukuraattorin johdattelevien kysymysten ja tavoitteellisten puheenvuorojen muodoissa. Koulukuraattori vahvistaa tai haastaa vastaus- ja aloituspuheenvuoroillaan sosiaalipedagogisen ymmärryksen mukaista osallisuuden käsitettä ja käsitystä.

Tekstinäyteisiin olen merkinnyt **lihavoituna** ne kohdat litteraatiosta, jotka ovat kunkin analyysikohdan kannalta olennaisia. Kukin tekstinäyte on merkitty aiheotsikolla.

6 Koulukuraattorin aloitteet ja vastaukset

Tässä luvussa tarkastelen koulukuraattorin aloituspuheenvuoroja, joilla hän ohjaa oppilaita kohti luokkayhteisön osallisuutta. Aloituspuheenvuoroissa on tunnistettavissa kolme eri toimintakategoriaa, joita ovat kutsu, pyyntö ja kehu. Koulukuraattori käyttää näitä toimintakategorioita ohjaajan ja opettajan roolille määritellyn tehtävän tavoittelemiseksi. Tässä luvussa esitän videoaineistosta litteroituja näytteitä, joissa erittelen toimintakategorioiden piirteitä ja kontekstia. Luvun lopussa teen yhteenvedon näistä informaalisella vuorovaikutustasolla tapahtuvista aloitus- ja vastauspuheenvuoroista.

6.1 Kutsu ja pyyntö aloituksena

Usein kutsu tai pyyntö on kysymyksen muodossa. Puheenvuoro voi olla myös kutsu pohtia asiaa tai oppilaiden tietoa ja kokemuksia koskevien kysymysten esittäminen. Lisäksi se voi olla lisätiedon pyytämistä oppilailta. Näiden aineistonäytteiden tarkoitus on havainnollistaa niitä koulukuraattorin puheenvuoroja, joilla hän pyytää tai kutsuu oppilaita pohtimaan hänen esittämäänsä asiaa.

Alla esitetyn näytteen on tarkoitus osoittaa koulukuraattorin aloitteen tekevää puheenvuoroa, jolla hän esittää oppilaille kutsun pohtia vuorovaikutustilanteessa turvattomaksi olonsa tuntevan oppilaan auttamista. Koulukuraattori kutsuu oppilaita pohtimaan sitä, miten he voisivat auttaa oppilasta, joka ei tunne oloaan turvalliseksi (rivit 14, 15). Sisällöllisesti kysymys liittyy luokkayhteisön vahvistamiseen siten, että esitetty kysymys ohjaa oppilaita suuntaamaan ajatuksensa siihen suuntaan, että jokainen oppilas kokisi olonsa mukavaksi ja turvalliseksi luokassa. Turvallisuuden kokemus luo yhteisöllistä tunnetta ja tukee yksittäisen oppilaan osallisuutta luokkayhteisössä.

Näyte 1: Toisen oppilaan auttaminen

14 K: **Miten te voisitte auttaa sellasta oppilasta (hh)kuka,(.)**
 15 **kuka sanoo, että hän ei tunne oloosa (hh) turvalliseksi.**
 16 K: (hh) sano: vaa, KATSE VIIPYY P1:SSÄ
 17 P1:öö, (hh)no: ainaki kannatta:is ky:syä: et öhm miks hän=ei
 18 tunne oloaan >turvalliseks< OPPILAS KATSOO KURAATTORIA, PYÖRITTELEE
 TAVARAA KÄDESSÄÄN PULPETILLA
 19 K: [joo:?]PIENI NYÖKKÄYS
 20 P1:ja: sit jos hän sanoo (.) ee vaikka et niinku et
 21 häntä jännittää joku asia: (.)
 22 K: [joo:?]PIENI HYMY

Katseen viipymisellä oppilaassa P1 koulukuraattori (rivi 16) osoittaa antavansa puheenvuoron kyseiselle oppilaalle. Katseen lisäksi koulukuraattori kehottaa oppilasta puhumaan sanomalla *sano vaa* (rivi 16). Oppilas P1 esittää asiansa ja räplää samalla esinettä kädessään. Koulukuraattorin katse

viipyy oppilaassa tämän puheenvuoron ajan. Koulukuraattori myötäilee ja osoittaa kuuntelevansa sanomalla oppilaan puheenvuoron aikana nousevalla intonaatiolla *joo* sekä samaan aikaan nyökkäämällä kevyesti katse ja pään suunta oppilasta kohti (rivi 19). Vielä myöhemmässä kohdassa oppilaan puheenvuoroa koulukuraattori edelleen myötäilee puhetta nousevalla intonaatiolla tuotetulla *joo*:lla ja samaan aikaan oppilaan suuntaan tuotetulla pienellä hymyllä (rivi 22).

Seuraavassa aineistonäytteessä koulukuraattori aloittaa keskustelun kiusaamisen aiheesta esittämällä kysymyksen oppilaille siitä, mitä he ymmärtävät kiusaamisen olevan (rivit 41, 42). Koulukuraattori kutsuu oppilaita pohtimaan kiusaamista ja määrittelemään sen merkitystä heille. Hän jatkaa puheenvuoroaan esittämällä suoran kysymyksen siitä, osaisiko joku määritellä kiusaamisen käsitteen (rivi 44). Alla esitetyssä näytteessä eräs oppilas P11 vastaa kysymykseen, ja se edustaa vain yhtä tähän kysymykseen annettua vastausta esimerkinomaisesti. Keskustelussa useampi oppilas vastaa tähän kysymykseen, ja niiden kautta keskustelussa määritellään yhteisesti käsitystä siitä, mitä kiusaaminen tarkoittaa. Koulukuraattori ohjaa käsitteen määrittämistä kohti sosiaalipedagogista kiusaamisen käsitettä.

Näyte 2: Kiusaamisen määritteleminen

41 K: *tiedättekste mitä kiusaaminen on teiän mie- (.) tai niin*
 42 *ku oottekste käynee sitä lävitte?*
 (oppilaiden puhetta taustalla)
 43 O: no sillee,
 44 K: **Osaisko joku teistä määritellä mitä kiusaaminen on,**
 45 (0.3) (oppilaiden puhetta)
 46 K: *↑sano:tsä,*
 47 P11: ai mä?
 48 K: Jo,
 49 P11: *e:ttä: (.) et niinku (.) #ee et niinku jo:ka päivä (.)*
 50 *ku se tulee kouluun sitä vaik haukutaan tai tönitään*
 51 K: Joo,
 52 P11: *mut sit se on niinku ärsyttämistä et niinku niinku niinku*
 53 *niinku tekee sitä niinku kerran jossai niin ku tuhannessa*
 54 *vuodessa,*

Tässä esimerkissä koulukuraattori aloittaa puheenvuoronsa kysymyksellä, jonka hän kuitenkin muotoilee uudelleen. Aluksi koulukuraattori aikoo esittää kysymyksen siitä, tietävätkö oppilaat mitä kiusaaminen on, mutta muuttaa kysymystään kesken lauseen, mikä aiheuttaa sen, että kysymyksestä tulee epäselvä: *tiedättekset mitä kiusaaminen on teiän mie-* (rivi 41). Tässä koulukuraattorin kysymys ikään kuin sisältää kaksi kysymystä, joista ensimmäisessä hän tiedustelee tietävätkö oppilaat mitä kiusaaminen on, toisessa hän puolestaan esittää kysymyksen siitä, mitä oppilaiden mielestä kiusaaminen on. Koulukuraattori päättää kuitenkin esittää kysymyksen kokonaan toisella tavalla ja jatkaa puheenvuoroaan tiedustelemalla, *oottekste käynee sitä lävitte?* (rivi 42). Edelleen hän tarkentaa

kysymystään tiedustelemalla osaisiko joku määritellä mitä kiusaaminen on (rivi 44). Näin esitettyyn kysymyksen koulukuraattori myös saa haluamansa vastauksen oppilaan P11 puheenvuorossa.

Näytteessä 3 koulukuraattori aloittaa uuden keskusteluaiheen (sekvenssin) ilmoittamalla, että hän haluaisi tietää, onko kiusaamisesta puhuttu vuosittain luokassa (rivit 99–102). Hän ei esitä suoraan kysymystä, vaan sanoo haluavansa tietää. Toteamus kuitenkin sisältää kysymyksen oppilaille, pyynnön kertoa koulukuraattorille luokan tilanteesta suhteessa kiusaamisesta puhumiseen. Oppilaat myös tulkitsevat koulukuraattorin puheenvuoron kysymykseksi, koska useampi oppilas viittaa ja antaa vastauksen edeltävään puheenvuoroon (rivit 103, 105).

Näyte 3: Kiusaamisesta puhuminen luokassa

99 K: **Mä haluaisin tietää että oottekste kaikki (.) kaikilla**
 100 **niin kun (.) joka vuosi kuitenkin puhunu teiän luokassa**
 101 **kiusaamisesta ihan ykkösestä asti. (.) et onkse aina niin ku**
 102 **yleisesti et**
 103 (0.4) (oppilaiden puhetta)
 104 K: ykkösellä ja kakkosella oli KiVa-juttuja, joo o,
 (jätin pois puhetta)
 105 T1: meidän luokalla ei siis ole kiusaamista mutta ärsyttämistä

Tämän esimerkin kysymyksen muotoilun koulukuraattori aloittaa ilmoittamalla haluavansa tietää tietyn asian. Näin hän valmistaa kuulijansa siihen, että hän aikoo esittää kysymyksen, johon odottaa vastausta oppilailta. Koulukuraattori myös ilmoittaa haluavansa yleisesti tietää asiasta, minkä seurauksena oppilaat eivät odota puheenvuoron jakamista, vaan puhuvat päällekkäin antaen vastauksia koulukuraattorin kysymykseen. Koulukuraattorin esittämän kysymyksen tarkoituksena on saada yleisesti tiedossa olevaa tietoa, eikä oppilaiden henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa, jota koulukuraattori tarvitsee voidakseen toteuttaa institutionaalista tehtävänsä osallisuustaitojen opettajana.

Seuraavassa aineistonäytteessä koulukuraattori ottaa esille kysymyksen siitä, miksi oppitunneilla ei ole hyvä työrauha. Pyyntö tai kutsu oppilaille pohtia luokassa ilmeisesti epätoivotun, vallitsevan tilanteen syitä sisältää koulukuraattorin ajatuksen siitä, että luokassa tulisi vallita hyvä työrauha. Oppituntien työrauhan voidaan ymmärtää olevan edellytys kouluinstituution opetustehtävälle, minkä vuoksi asian pohtiminen luokassa on merkityksellistä myös luokan yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kutsu tai pyyntö pohtia luokassa vallitsevan epätoivotun tilanteen syitä, käynnistää oppilaissa ajatusprosessin siitä, mistä tilanne aiheutuu ja luo mahdollisuuden sille, että tilannetta voidaan

muuttaa toimimalla toisin. Koulukuraattori mahdollisesti pyrkii tällaisella kysymyksellä siihen, että oppilaat oivaltavat itse tilanteen taustasyyt ja löytävät pulmaan itse ratkaisuja.

Näyte 4: Oppituntien työrauha

07 K: **MI:STÄ se johtuu että E:I ole hyvä työrauha oppitunneilla.(0.5)**
 08 O: °ei koskaan,°(oppilaat puhuu taustalla)
 09 K: (oppilaan nimi)
 10 T7:mm no: joskus meillon sillee a:i- (.) to:si ↑hiljasta:
 11 K: [↑joo o?]
 12 T7:mutta ↑jo:skus sitte e:i ole
 13 T7:[°sellane eläintarha°]
 14 K: **mutta, mistä se johtuu että e:i ole hiljaista.**
 15 (oppilaat puhuvat ja huutavat taustalla)

Koulukuraattori esittää tämän tekstinäytteen alussa kysymyksen luokalle, ja oppilas T7 vastaa kysymykseen selittämällä, että heidän luokassaan on joskus hiljaista *ja joskus sitte ei ole* (rivit 10, 12). Oppilaan vastaus ei kuitenkaan vastaa koulukuraattorin odottamaa vastausta, minkä vuoksi hän vastaa oppilaan puheenvuoroon aloittamalla lauseensa konjunktiolla *mutta*, joka viestii, ettei oppilaan vastaus ollut sopiva (rivi 14). Koulukuraattori esittää kysymyksensä uudelleen käyttämällä samoja sanoja kuin ensiksi esittämässään kysymyksessä.

Näytteessä 5 koulukuraattori pyytää oppilailta vastausta kysymykseen siitä, miksi joku oppilas ei uskaltaisi kysyä neuvoa opettajalta (rivi 4). Kysymyksen taustalla on ajatus siitä, että koulussa tulisi olla turvallisia aikuisia, joiden puoleen voi kääntyä apua tai tukea tarvittaessa. Hän valitsee esittää pyynnön kielteisessä muodossa ja kutsuu oppilaita pohtimaan tilannetta, jossa oppilas EI uskaltaisi kysyä opettajalta neuvoa. Kysymyksen asettaminen kielteiseen muotoon saattaa tuoda pohdinnoissa esille pelkotiloja, joita myönteisesti asetettu kysymys ei välttämättä herättäisi. Näin koulukuraattori pyrkii saamaan tehtävänsä kannalta olennaisia ongelmakohtia esille, joihin hän pystyisi institutionaalista roolistaan käsin vastaamaan. Ennaltaehkäisevän sosiaalityön kannalta tällaisten piilevien pulmien ratkaiseminen hyvissä ajoin voi olla merkityksellistä, ja niiden tunnistaminen vaatii työntekijän tietämystä ongelman olemassaolosta, jotta hän voi siihen puuttua.

Näyte 5: Uskaltaa kysyä neuvoa

04 **Mi:ks joku E:I uskaltais kysyä opettajalta neuvoa?** Kysytääs
 05 niin päin. (.) vastaat↑sä?
 (0.3) (oppilaiden puhetta taustalla)
 06 T1: No: (.) ehkä ei pelkää va:rsinaisesti sitä ↑fo:pettajaa,
 07 (oppilaiden kovaäänistä puhetta)
 08 K: ↑vaa:n?
 09 (0.3) (oppilaiden kovaäänistä puhetta ja huutoa)
 10 K: shhh (.) sa:no vaan (oppilaan nimi). (0.3)
 11 K: shh

12 T1:ää (.) mu:tta ehkä pelkää sitä mu:iden (.) et jos joku
 13 kuulee et sä et tiedä tätä ja sit se saatta olla aika
 14 ↑he:lppo juttu, ni sit sä pelkääät, että muut ajattelee
 15 nyt @sä oot joku tommo:ne °friikki ku sä et tiiä tätä°
 16 K: Mu:t meneekse vähän tähän kympiin? (.) kategoriaan,
 17 T1:mm no ↑a:ika sama,

Oppilas vastaa koulukuraattorin esittämään kysymykseen kertomalla, ettei se, että oppilas ei uskalla kysyä opettajalta jotakin asiaa, välttämättä johdukaan itse opettajasta (rivi 6). Koulukuraattori pyytää lisäselvitystä oppilaan vastaukseen lausumalla nousevalla intonaatiolla ja kysyvällä äänensävyllä *vaan?* (rivi 8). Oppilas vastaa koulukuraattorin pyyntöön, että oppilaan käyttäytyminen voikin johtua muista oppilaista (rivit 12–15). Koulukuraattori esittää oppilaalle vastakysymyksen, jossa hän ehdottaa asian kuuluvan kyselyn toisen aihepiirin alle (rivi 16), johon oppilas vastaa myöntävästi (rivi 17).

6.2 Kehu vastauksena

Tässä luvussa tuon esille sellaisia koulukuraattorin vastauspuheenvuoroja oppilaan puheenvuoroon, joissa vastaus ilmentää hyväksyntää ja myönteistä palautetta oppilaan edellä esittämälle sanomalle. Kehu voi olla kannustamisen, oppilaan sanojen toistamisen ja myötäilemisen muodoissa. Kehu on sekventiaalisesti kolmas vuoro, joka opetustilanteessa on palautteen tai arvion muodossa. Perinteisen tutkimuksen mukaan etujäsen on opettajan esittämä kysymys, jälkijäsen oppilaan vastaus ja lisäjäsen eli kolmas jäsen (myös laajennus) opettajan lisäys, palaute tai arviointi (Gardner 2013, 597).

Koulukuraattorin hyväksyvää vastausta ilmentävä verbaalinen palaute voi olla kehu, kannustus tai oppilaan puheenvuoron jatkaminen, joka sisältää mikrososiologisen, hienovaraisen myötäilevää ilmentävän vuorovaikutustekijän. Myös oppilaan vastausta myötäilevät ilmaukset, kuten *joo, niin, okei* ja *mm*, olen luokitellut tähän ryhmään.

Ensimmäinen aineistonäyte kehusta on rakenteeltaan selkeä ja se edustaa tyypillistä vuorottelua opetustilanteessa, jossa ensin on opettajan kysymys, siihen oppilaan vastaus ja edelleen opettajan palaute oppilaan antamaan vastaukseen. Koulukuraattori esittää kysymyksen oppilaille siitä mitä muita syitä sille voisi olla, ettei joku (oppilas) ei osaisi vastata kysymykseen siitä, onko koulussa turvallinen aikuinen, kenen puoleen voi kääntyä ongelmatilanteessa (rivi 17). Kysymyksen muotoilu kertoo myös siitä, että edellä annettu vastaus koulukuraattorin kysymykseen ei ole ollut häntä tyydyttävä, koska hän kysyy samaa kysymystä uudelleen. Tätä kysymystä seuraavan oppilaan vastauksen (rivi 20) koulukuraattori arvioi hyväksytyksi ja antaa siitä myönteistä palautetta

ilmaisemalla, että oppilaan antama vastaus vastaa hänen odotuksiaan vastauksesta (rivi 21). Näyte ilmentää osuvasti sitä sekventiaalisuutta, jota institutionaalisessa vuorovaikutustilanteessa ilmenee. Koulukuraattorin esittämien kysymysten taustalla on tietty odotus "oikeanlaisesta" oppilaan vastauksesta, joka on yhtenäinen koulukuraattorin institutionaalisen tehtävän kanssa. Tässä tulee hyvin ilmi se, miten puheenvuorot kietoutuvat toisiinsa yhtäältä asetetun kysymyksen asettamalla odotuksilla vastausvuorosta, toisaalta vastausvuoroa seuraavan palautteen hyväksynnän tai hylkäämisen ilmentämällä arvioilla.

Näyte 6: Juuri tätä hain

16 K: KUUNNELKAAS ni (.) kuullaan mitä sanotaan.
 17 (.) O:isko mitään muuta syytä, miksi jo:ku ei osaa sano:a?
 18 P5: no (.)
 19 K: ↑sa:no:>sä<,
 20 P5: no: (.) nō (.) >jo:s ei oo ongelmatj:lanteita<.
 21 K: juuri tä:tä ha:in = e:likkä tä:tä samaa vastausta on tullu
 22 Myös noilta y:lä:koululaisilta, e:li, jos eii oo koskaan o:llu
 23 ongelmatilannetta, ni ei oo tarvinnu ha:kea apua.

Koulukuraattori on esittänyt luokalle kysymyksen siitä, miksi joku oppilas ei osaisi vastata kysymykseen siitä, onko koulussa luotettava aikuinen, kenen puoleen voi tarvittaessa kääntyä. Oppilas on vastannut kysymykseen siten, että se ei vastannut koulukuraattorin toivomaa vastausta, joten hän muotoilee kysymyksensä uudelleen ja kysyy muita syitä sille, miksi joku ei osaa sanoa vastausta (rivi 17). Näin koulukuraattori ilmaisee epäsuorasti, ettei ollut tyytyväinen aiempaan vastaukseen, vaan toivoo saavansa kysymykseensä jonkin muun vastauksen. Oppilaan P5 vastatessa kysymykseen *jos ei oo ongelmatilanteita* (rivi 20), jonka koulukuraattori epäilemättä ilmaisee hyväksyvänsä *juuri tätä hain* (rivi 21). Sanat viestivät lisäksi, että koulukuraattorilla on ollut mielessä niin sanottu oikea vastaus esittämäänsä kysymykseen, ja on odottanut jonkun oppilaan tuottavan hänen mielestään olevat sanat.

Seuraavassa näytteessä koulukuraattorin kehu on oppilaan puheenvuoroa myötäilevässä muodossa. Koulukuraattorin palaute on hyväksyvää, minkä hän esittää yhtäältä toistamalla oppilaan sanoman omin sanoin, toisaalta toteamalla, että *yleensä se meneekin niin, että* (rivit 32–36). Verbin *meneekin*-päätte osoittaa, että koulukuraattori myötäilee edellistä puheenvuoroa ja sen sanomaa.

Näyte 7: Jää mieleen

25 K: Sanoksä=sä et oo vielä vastannu ni
 26 P5: ämm, no että (.) öö no toi ku tuolla on pari ei koskaan, ni
 27 mä vähä ajattelen että (.) niiden varmaa vaan on jääny mi:eleen

28 ne ku niinku on ollu hu:ono °ilmapiiri°, mut sit ku jos on ollu
 29 hyvä ni se ei jää nii paljo mieleen
 30 K: [↑joo o]
 31 O: °se on nii harvinaista°
 32 K: **Yleensä se meneeki niin että että helposti muistaa sen**
 33 **negatiivisen mut sitte ei välttämättä muista niitä positiivisia**
 34 **hetkiä=se on aika inhimillistä, (.) mutta: (.) nytte ehkä**
 35 **havahdutte sitte siihe että @he:i, meiän pitäis enemmän muistaa**
 36 **myös niitä (hh) positiivisia hetkiä, ja (.) tsellanen juttu,**
 37 **että mä nyt vaa**

Tällä puheenvuorolla koulukuraattori tekee tulkintaa oppilaan edeltävästä puheenvuorosta vahvistamalla, että yleensä ihmisen muisti toimiikin juuri oppilaan esimerkin mukaisesti (rivit 32, 33). Edelleen koulukuraattori jatkaa puheenvuoroaan kutsumalla pohtimaan ja havaitsemaan kyseistä toimintamallia (rivit 35, 36).

Koulukuraattorin kehu ja hyväksyntää ilmentävä palaute voi olla myös minimaalinen ja sen hän voi esittää joko verbaalisin keinoin, non-verbaalisin keinoin tai molempia keinoja käyttäen. Näytteessä 8 koulukuraattori myötäilee oppilaan vastauspuheenvuoroa äännelemällä hyväksyvästi *mm* sekä verbaalisesti lyhyellä ilmaisulla *ihan totta* (rivi 60).

Näyte 8: Ihan totta

56 K: Mitä sä halusit sanoa.
 57 T2:että mmm mö ö että myös se (.) jolla on sellanen ni vois hm
 58 pyytää apua koska jos sitä esittää, että on kaikki hyvin ni ei
 59 sitte tiiä et sillä ois joku °huonosti°.
 YKSI OPPILAS SUUNTAAN KASTEENSA PUHUJAAN, MUUT KATSOVAT TAULULLE
 60 K: **Mm, ihan totta. (0.3) NYÖKKÄÄ** okei, mennäas sitte tähän kakkos
 61 kysymykseen. (.)

Koulukuraattori vahvistaa verbaalista palautettaan nyökkäyksellä. Hän nyökkää kevyesti hänen puheenvuoroaan edeltävän äänessä olleen oppilaan suuntaan (rivi 60). Siihen hän päättää sekä oman puheenvuoronsa että keskustelun kyseisestä aiheesta.

Aineistonäytteessä 9 korostuu katseen merkitys hyväksyntää ilmentämänä vuorovaikutuskäytänteenä.

Näyte 9: Hyväksyntää ilmentävä katse

58 Halusiksä sanoo jotakin? **KURAATTORIN KATSE VIIPYY 06:SSA**
 59 T6:öö no että to:ta niku niku liikuntatunnilla vaikka, jos
 60 K: [↑joo o?] [↑joo o?]
 61 T6:↑jaetaan ryhmät niinku et toisessa ryhmässä on vaikka viis
 62 tyttöä ja toisessa vaikka vaan kaksi, vaikka meiän luokalta

63 (oppilaiden naurua)

64 K: [↑joo o?] **KURAATTORI HYMYILEE**

Katseen viipymisellä oppilaassa koulukuraattori ilmaisee yhtäältä puheenvuoron siirtämistä oppilaalle, toisaalta kuuntelevansa oppilaan sanomaa ja hyväksyvänsä sen, että oppilas jatkaa puheenvuoroaan. Rivillä 58 koulukuraattorin katse viestii oppilaalle, että hänen odotetaan ottavan seuraava puheenvuoro. Oppilaan puheenvuoro aikaansaa naurua muiden oppilaiden keskuudessa, johon myös koulukuraattori vastaa hymyllään sekä nousevalla intonaatiolla tuotetulla *joo*:lla (rivi 64).

Verbaalisen palautteen ja katseen lisäksi koulukuraattori ilmentää hyväksyntää ja oppilaan vastausta myötäilevää palautetta myös muilla non-verbaalisilla keinoilla. Alla esitetyssä näytteessä on runsaasti non-verbaalista viestintää, joista erityistä huomiota kiinnitin koulukuraattorin katseeseen, pään liikkeisiin (nyökkäys) ja ilmeisiin (hymy).

Näyte 10: Katse, nyökkäys ja hymy

39 T1:No: (.) esimerkiks >ei ehkä< suoraan kysyä että mikä sua
 40 jännittää täällä luokassa? ko sillo sitä voi alkaa jopa
VIISI MUUTA OPPILASTA KÄÄNTYY KATSOMAAN PUHUJAA, PUHUJA KATSOO KURAATTORIA
 41 K: [↑joo o?] **KURAATTORI NYÖKKÄÄ**
 42 T1:jännittää enemmän tai sillee (.hh) et ite yrittää ehkä vähä
 43 K: [↑mm] **KURAATTORI HYMYILEE**
 44 T1:selvittää että:=että:, niinku et onko hän yksin
 45 välitunneilla=ja ottaa sitä enemmän mukaan ehkä=ja pyytää ehkä
 46 muita oleen vähän ystävällisempi vielä (.) ystävällisempiä sitä
 47 kohtaan, jos nyt niin ei ole ollut?
 48 K: [↑joo o?] **KURAATTORI NYÖKKÄÄ**
 49 T1:ja sitte niinku ehkä enemmän kannustamaa jos on vaikka koe
 50 tai sellasta että hyvin se menee ja tollasta
 51 K: [↑nii,]
 52 K: se onki kiva että sä mainitsit useimpia juttuja että se
 53 jännittäminen tai turvallinen olo ei välttämättä liik- liity
 54 niinku luokkakavereihin=se voi liittyä myös just kokeeseen
 55 tai uusiin tilanteisiin tai näi.

Tässä näytteessä koulukuraattori kehuu vastauspuheenvuorollaan oppilasta, joka hänen mukaansa on toiminut hyvin ja oikein tuodessaan esille *useampia juttuja* (rivit 52–55). Koulukuraattorin palautteesta käy ilmi, että hän pitää sitä hyvänä, että oppilas on vastauksessaan koulukuraattorin kysymykseen maininnut useamman asian, jotka voivat vaikuttaa siihen, että oppilasta jännittää koulussa jokin asia. Koulukuraattorin vastauksesta ilmenee, että hän pitää siitä, että oppilaan vastauksessa ongelmaa on lähestytty useasta näkökulmasta ja tuotu useampi vaihtoehtoinen syy ilmenevälle haastavalle tilanteelle.

Näytteessä 10 koulukuraattori ilmaisee hyväksyntäänsä oppilaan puheenvuorolle non-verbaalin viestinnän lisäksi kahdessa kohtaa nousevalla intonaatiolla ja *joo*-sanalla, jolla hän samalla ilmaisee odottavansa oppilaan puheenvuoron jatkuvan (rivit 41, 48). Lisäksi koulukuraattori myötäilee oppilaan sanomaa *mm*-äänteellä rivillä 43 sekä *niin*-lausahduksellaan rivillä 51. Kaikki nämä myötäilevät ilmaukset tuotetaan samaan aikaan eli päällekkäin oppilaan puheenvuoron kanssa ikään kuin kehottamalla puhujaa jatkamaan ja samalla osoittamalla hyväksyntää tämän puheenvuorolle.

Oppilaan T1 ollessa äänessä muutama muu luokan oppilas kääntyy katsomaan hänen suuntaansa puhujan itsensä katsoessa koulukuraattoria. Koulukuraattorin katse on suunnattu kohti puhujaa, millä hän osoittaa kuuntelevansa äänessä olevaa oppilasta. Katseen lisäksi koulukuraattori nyökkää oppilasta kohti (rivi 41). Äänten *mm* lisäksi koulukuraattori hymyilee pienesti oppilasta kohti ilmaisten täten olevansa osallinen oppilaan puheenvuorossa (rivi 43). Myös rivillä 48 koulukuraattori ilmaisee kuuntelevansa ja myötäilevänsä oppilaan puhetta nyökkäämällä oppilasta kohti.

Aineistonäyte 11 sisältää myönteistä verbaalista palautetta oppilaan puheenvuorolle. Lisäksi koulukuraattori tekee ehdotuksen oppilaan puheenvuoron jatkamiseksi (rivi 32). Oppilas hyväksyy koulukuraattorin ehdotuksen toistaen tämän ehdotuksen (rivi 33). Vuorovaikutustoiminta ilmentää yhteisymmärrystä puheena olevan asian suhteen. Koulukuraattori esittää omalta osaltaan hyväksyntää oppilaan sanomaa kohtaan, ja oppilas puolestaan osoittaa hyväksyvänsä koulukuraattorin ehdotuksen myös omaksi näkemykseksen.

Näyte 11: Ottaa mukaan ehkä

28 P1:nin #em: ainakin (.) uusil oppilail yleensä on tommosta,
 29 K: nii i(.) ihan totta,
 30 P1: [em ni=vois auttaa sillee että: yrittäs niinku: (0.3)
 31 P1:emmä osaa selittää,(.) silleen,
 32 K: ottaa(.) mukaan(.) ehkä,
 33 P1:ottaa mukaan kaikkii juttuihin
 34 K: [joo,]
 35 P1:ja ei missään nimessä syrjiä,ja,
 36 K: [joo:?]
 37 P1:(hh)silleen
 38 K: hyvä: (.) otetaan sä ensin ja sitten sä.

Tekstinäytteen rivillä 29 koulukuraattori vastaa oppilaan puheenvuoroon hyväksyvästi toteamalla *niin, ihan totta*. Koulukuraattori esittää hyväksymistään kahdella vuorovaikutuksen tavalla. Ensinnäkin hän käyttää verbaalista *niin*-sanon ilmaisumuotoa. Toisekseen koulukuraattori vielä vahvistaa hyväksymisensä lausumalla *ihan totta* sanat. Kun oppilas toteaa rivillä 31, ettei osaa selittää sanomaansa tarkemmin, koulukuraattori jatkaa oppilaan pohdintoja seuraavalla rivillä (32) ehdottaen

jatketta oppilaan kesken jääneelle sanomalle: *ottaa mukaan ehkä*. Lauseen lopussa lausuttu *ehkä*-sana viittaa siihen, että koulukuraattori lausuu sanomansa nimenomaan ehdotuksena oppilaan puheenvuoron jatkoksi. *Ehkä*-sanalla puheenvuorossa haetaan epäsuoraa hyväksyntää lausutulle. Oppilas jatkaakin heti koulukuraattorin puheenvuoron perään lausetaan koulukuraattorin ehdotuksen mukaisesti *ottaa mukaan kaikkii juttuihin* (rivi 33). Edelleen koulukuraattori esittää hyväksyntänsä vastaamalla oppilaan puheenvuoroon lyhyellä *joo*-vastauksella (rivi 34). Oppilas jatkaa vielä puheenvuoroaan tarkentamalla aiemmin sanomaansa *ja ei missään nimessä syrjiä* (rivi 35). Tähän koulukuraattori vastaa jälleen *joo* (rivi 36), mutta tällä kertaa vastaus tuotetaan nousevalla intonaatiolla, mikä viittaa siihen, että koulukuraattorin ilmaus sisältää hyväksynnän lisäksi kysyvän lisämerkityksen *joo*:lle, ja koulukuraattori ilmaisee täten odottavansa oppilaan jatkavan puheenvuoroaan ja antavan lisäselvitystä puheenvuoroonsa.

Useissa kohdissa luokkahuonekeskustelua koulukuraattorin hyväksyntää ilmaiseva verbaalinen palaute on sanallisesti minimaalista, mutta palaute on selkeästi esitetty muun muassa sanojen *joo* ja *okei* muodoissa, kuten seuraavasta aineistonäytteestä käy ilmi.

Näyte 12: Joo, okei

95 T2:mä haluan vielä sanoo vielä tohon sen että kyllä mä myös
 96 K: [↑joo sano.]
 97 T2:ymmärrän välillä mikse tekee koska aina kaikki ei yritä niin
 98 Hyvin kun oikeesti osais sen
 99 K: ↑joo o okei, et on vähä sillai laiska sitte, joo
 100 T2: [↑mm]

Koulukuraattorin vastauspuheenvuorossa hän ensin ilmaisee hyväksyntänsä oppilaan puheenvuoroa kohtaan toteamalla sekä *joo* että *okei*, minkä jälkeen hän toistaa oppilaan sanoman toisin sanoin *et on vähä sillai laiska sitte* (rivi 99). Toteamansa jälkeen koulukuraattori päättää puheenvuoronsa *joo*-sanalla.

Näytteessä 13 koulukuraattori ilmaisee hyväksyntänsä oppilaan puheenvuoroa kohtaan toistamalla oppilaan sanoman ja vahvistamalla arvionsa sanallisesti *se on ihan totta* (rivi 121).

Näyte 13: Kyllä

117 P1:mutta: mut sitte: ei enää #ees huvita yrittää, ku sanotaa
 118 et nyt meil on näi paljo
 119 K: [nii,]
 120 O: [↑nii]
 121 K: se syö mo:tivaatiota kyllä = se on ihan totta

Vastauspuheenvuorossaan koulukuraattori esittää ymmärtävänsä oppilaan sanoman ja ilmaisee sen jatkamalla oppilaan kertomaa viemällä tämän pohdintaa vielä eteenpäin toteamalla toiminnan seurausten syövän motivaatiota (rivi 121).

Näytteessä 14 koulukuraattori kehuu oppilasta siitä, että hän tuo esille useampi sosiaalisesti "oikeita" tapoja toimia. Koulukuraattori esittää ensin hyväksyvänsä oppilaan puheenvuoron sanomalla *joo*, pitämällä sen jälkeen lyhyen tauon puheessaan ja jatkamalla oppilaan puheenvuoron toistamisella *ei oo mitään sellasta* (kiusaamista) (rivi 32). Edelleen oppilas ehdottaa heidän luokkassaan olevan ennemmin ärsyttämistä kuin kiusaamista (rivit 33, 35). Koulukuraattori vastaa oppilaan sanomiseen toistamalla ensin oppilaan mainitseman käsitteen *ärsyttämistä* (rivi 36) ja sen jälkeen ilmaisemalla laskevalla intonaatiolla hyväksyntäänsä *joo-* ja *okei-*ilmauksilla, joilla hän ilmoittaa oppilaan puheenvuoron päättyneeksi.

Näyte 14: Se onkin kiva

28 P9: ja sitte meillä on niinku ollu sillai et (.) öm niinku
 29 j_{os} n_ä:kee et joku on yksin ni kyl meiän luokalla mun mielestä
 30 aina, melkeen aina j_o:ku on menny sanoo sillee et onks kaikki
 31 hyvin et
 32 K: joo, HMYILEE
 33 P9:@>haluutsä tulla meiän kans leikkii<@
 34 K: joo, (.) eli joskus se on niinku o:ma valinta, ja se on
 35 tosi kiva juttu mitä sä sanoit että te meette kysyyn sitte
 36 siltä kaverilta joka on yksin et @he:i et haluutsä nyt olla
 (oppilaiden hiljaista puhetta taustalla)
 37 yksin vai haluutsä tulla meiän kaa leikkii = ni se on justii
 38 ihan oikea tapa toimia. (.) ää (.) sanotsä? Sä et oo
 39 vielä vastannu,

Vastauksena oppilaan puheenvuoroon koulukuraattori kehuu oppilasta tämän esittämästä toiminnasta. Koulukuraattori antaa oppilaalle myönteistä palautetta tämän kuvaamasta toiminnasta, joka on koulukuraattorin arvioinnin mukaan hyväksyttävää, jopa suotavaa. Koulukuraattori epäsuorasti kannustaa oppilaita tämän kaltaiseen toimintaan ilmaisemalla tyytyväisyyttään oppilaan esittämää puheenvuoroa kohtaan.

6.3 Yhteenveto: koulukuraattorin ohjaus informaalilla vuorovaikutustasolla

Tässä luvussa esitetyissä aineistonäytteissä koulukuraattori ohjaa aloitus- ja vastauspuheenvuorollaan luokkakeskustelua kohti luokkayhteisön osallisuutta. Yhtäältä koulukuraattori esittää jokaisen uuden puheenaiheen ja käsiteltävän asian aluksi aloitteen tekevän kysymyksen. Kysymys perustuu ilmapiirikyselyyn, joka toimii tarkasteltavan koulukuraattorin tunnin ohjaavana runkona. Koska koulukuraattori on itse laatinut kyselyn ja hän myös aloittaa aina keskustelun, voidaan katsoa, että

koulukuraattorilla on hyvin vahva keskustelua ohjaava ja raamittava tehtävä - mutta myös vaikutus - vuorovaikutuksessa. Toisaalta koulukuraattori myös ohjaa keskustelua antamalla kehua institutionaalisen tehtävän toteuttamisen kannalta sopivan vastauksen esittämisestä tai sosiaalipedagogisesti "oikeanlaisesta" oppilaan toiminnasta. Toimimalla edellä kuvatulla tavalla koulukuraattori toteuttaa institutionaalista tehtäväänsä sille ominaisella tavalla.

Tässä luvussa esittelin tekstiotteita koulukuraattorin puheenvuoroista, joilla hän yhtäältä aloitteellisesti, toisaalta antamalla palautetta oppilaan puheenvuoroon, ohjaa oppilaita. Puheenvuorot ovat suorien ja epäsuorien kysymysten esittämistä, pohtimaan kutsuvia puheenvuoroja ja palautteen antamista oppilaan vuorovaikutustoiminnoille. Kaikilla koulukuraattorin puheenvuoroilla on epäsuora ohjauksellinen tarkoitus ja tavoite. Pohdintaan herättelevä puheenvuoro ohjaa oppilaita miettimään osallisuuden kannalta tärkeitä asioita luokkaan ja luokkahenkeen liittyen. Pohdinnan kautta mahdollisesti myös oppilaiden käyttäytyminen muuttuu kohti yhteisöllisempää toimintaa. Uuden tiedon tuomisella puolestaan pyritään tiedon lisäämisen kautta vaikuttamaan oppilaiden ajatteluun ja toimintaan. Näin ollen voidaan todeta, että kaikilla tässä kappaleessa esitetyillä puheenvuoroilla on samanlainen tavoite: vaikuttaa oppilaiden ajatteluun ja sitä kautta toimintaan, joka tukee luokan yhteisöllisyyttä ja edistää oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä.

Tässä luvussa esitin kutsua tai pyyntöä ja kehua vuorovaikutuskeinona ohjaustehtävän toteuttamisessa. Näissä esimerkeissä kutsu tai pyyntö toimivat aloituksina vuorovaikutustilanteessa luokkahuoneessa. Tällaista aloituspuheenvuoroa seuraa oppilaan vastauspuheenvuoro. Koulukuraattorin aloituspuheenvuoron voi ymmärtää jonkinlaisena kimmokkeena herättää keskustelua koulukuraattorin esittämästä aiheesta. Kehu puolestaan esitetään vastauksena oppilaan puheenvuorolle. Vastauspuheenvuorollaan koulukuraattori esittää oman näkemyksensä oppilaan puheenvuoron ja esittämän toiminnan hyväksynnälle. Vastauspuheenvuoro on sekventiaalisesti palaute oppilaan puheenvuoroon.

Kutsu ja pyyntö vuorovaikutuskeinona ovat aloitteentekevä toimintoja, jotka ovat kohdistettu oppilaalle kutsuna tai pyyntönä toimia tai osallistua toimintaan. Kutsu tai pyyntö voivat liittyä puheenvuoroon itsessään tai esimerkiksi puheenvuorolla esitettyyn toimintatapaan. Kutsu tai pyyntö ja kehu vuorovaikutuskeinoina ilmentävät henkilökohtaista palautetta oppilaan toiminnasta. Vuorovaikutuskeinojen taustalla vaikuttavat koulukuraattorille annetut institutionaaliset tehtävät, ja ne ohjaavat vuorovaikutustilannetta ja ohjaustehtävää. Institutionaalisuus sosiaalipedagogisen osallisuustaitojen opetus- ja ohjaustehtävän tavoittelemisessa ei kuitenkaan ilmene suoraan

koulukuraattorin puheenvuoroissa niiden ollessa yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvia ja kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvia. Kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa rakennetaan yhteistä ymmärrystä vallitsevista vuorovaikutuksen olosuhteista, jossa suora yhteys institutionaalisuuteen ei tule selkeästi puheenvuoroissa esille. Näin voisi ymmärtää kutsun tai pyynnön ja kehun olevan vuorovaikutuksen informaalisella tasolla tapahtuvaa.

7 Koulukuraattorin institutionaalinen puhe

Tässä luvussa tarkastelen koulukuraattorin vastauspuheenvuoroja, joilla hän ohjaa oppilaita kohti luokkayhteisön osallisuutta. Vastauspuheenvuoroissa on tunnistettavissa kolme eri toimintakategoriaa, joita ovat tiedonanto ja neuvo tai ehdotus. Näitä toimintakategorioita koulukuraattori käyttää ohjaajan ja opettajan roolille määritellyn tehtävän tavoittelemiseksi. Tässä luvussa esitän videoaineistosta litteroituja näytteitä. Luvun lopussa teen yhteenvedon näistä formaalilla vuorovaikutustasolla tapahtuvista koulukuraattorin ohjauspuheenvuoroista.

7.1 Tiedonanto

Tiedonanto voi olla oppilaan sanoman selittämistä, avaamista tai tulkitsemista sekä lisäselvityksen eli koulukuraattorin oman näkemyksen ja ammatillisen tietämyksen tuomista keskusteluun. Tiedonanto perustuu ammatilliseen asiantuntijuuteen, jota tässä edustaa koulukuraattorin asiantuntemus osallisuustaitojen opettajana ja osallisuuteen ohjaavana ennaltaehkäisevän sosiaalityön asiantuntijana.

Tiedonantoon liittyy tässä tutkimusaineistossa tyypillisesti opettajan (koulukuraattorin) pitkä puheenvuoro, jolla hän jakaa ammattitaitoonsa ja asiantuntemukseensa pohjautuvaa tietoa. Tieto perustuu usein opetusmateriaaliin, joka on kouluinstituution opetusohjelmaan kuuluvaa materiaalia. Aineistonäytteessä 15 koulukuraattori keskustelee luokkahuoneessa kiusaamisesta ja tuo esille kiusaamisen ehkäisyyn tuotetun opetusmateriaalin sisällön. Koulukuraattori viittaa puheenvuorollaan KiVa-materiaalin tietoon ja avaa materiaalissa esitettyjä käsitteitä ja niiden merkityksiä (rivit 51, 52).

Näyte 15: KiVa-materiaali

48 K: [mm.] (0.3) Mä en tiedä oottekste
 49 (luokanvalvojan nimi) kans käynty näit KiVa-materiaaleja lävite
 SUURIN OSA OPPILAISTA KATSOO PULPETTIAAN JA TEKEE JOTAKIN MUUTA
 50 mut siellähän puhutaan näistä erilaisista käsitteistä että
 51 mitä on kiusaaminen ja mitä on kiu:soittelu (.) ni se menee
 52 ehkä siihen kategoriaan että voi olla että teiän luokassa on
 53 sellasia vi:tsejä, sisäpiirijuttuja ja pitää olla aika tarkka
 54 että joskus se ei enää naurata~~k~~:aan sitä toista oppilasta
 55 vaikka se on aina ollu teillä vitsi = ni pitää olla sillee
 56 herkkä että ei sitte jatka sitä juttua jos huomaa että toista
 57 alkaa ärsyttää tai muuten niinku on surullisen oloinen.(.)
 58 Halusiksä sanoo jotakin?

Näyte 15 on pituudeltaan pitkä yksinpuhelu, jonka aikana koulukuraattori tekee tiedonantoa tuntemastaan asiasta, joka on institutionaalisen tehtävän kautta hänelle osoitettu (rivit 48–57). Koulukuraattorin puheenvuoron aikana oppilaat ovat hiljaa ja istuvat paikoillaan, mutta samaan

aikaan on havaittavissa myös oppilaiden oheistoimintaa, eivätkä he kuunetele koulukuraattorin puhetta aktiivisesti, mikä näkyy siinä, että oppilaiden katseet ja huomio kiinnittyvät muualle kuin koulukuraattorin suuntaan. Useampi oppilas myös tekee jotakin muuta, kuten piirtää tai pyörittelee jotakin esinettä kädessään.

Aineisto-otteen 16 aluksi koulukuraattori pyytää oppilaiden näkemyksiä ja määrittelyitä kiusaamisesta. Oppilaat vastaavat koulukuraattorin esittämään kysymykseen, joista alla olevassa aineistonäytteessä on yhden oppilaan vastauspuheenvuoro (rivit 60, 62–63, 67, 69–71).

Näyte 16: Kiusaamisen määrittelyä

58 P11: kiusaaminen on sellasta jatkuvaa,
 59 K: joo, (.) haluutsä: sanoo jotai?
 60 T12: No siis se et
 61 K: [pshhht]
 62 T12: kiusaaminen ni voihan se olla myös semmosta et niinku
 63 öm (.) vai öm on on vaan sillee ilkee toiselle et niinku
 64 K: [mm,]
 65 T12: tiuskii. (.) Tai et välillä tai sit vaan menee jonku
 66 K: [mm,] [mm,]
 67 T12: toisen kaverin ↑kanssa: (.) niinku m m m ja a a ei sitä
 68 K: [mm,]
 69 T12: ei sen oo pakko toistua niinku koko ajan et voi se
 70 toistua esimerkiks (.) mm tai sille et siinä on vaikka
 71 kuukaus välissä ja sit taas viikko semmosta (.) ja
 72 K: [mm, (.) nii justii,
 73 **se: e i:tseasiassa Ki:Va-materiaaleissa on määritelty**
 74 **niin että kiusaaminen on sy:stemaattista, to:istuvasti**
 75 **tapahtuvaa (.) fyysistä tai psyykkistä ↑kiusaamista = eli**
 76 **vo:i olla tö:ni:mistä (.) mut se voi olla myös sitä että**
 77 **pyörittelee silmiään tai kääntää niinku selän (.) tai lähtee**
 78 **tilanteesta pois.**

Oppilaiden vastaukset kysymykseen kuultuaan koulukuraattori tuo tietopohjaista tietoa keskusteluun. Tämä uusi tieto jollakin tavalla edustaa mallivastausta, koulukuraattorin odottamaa "oikeaa" vastausta, jonka hän itse tuo keskusteluun. Koulukuraattori kertoo tiedon perustuvan KiVa-materiaaliin eli hänen ulkopuolella olevaan tietolähteeseen (rivit 73–78). Puheenvuorollaan koulukuraattori vetoaa ammatilliseen tietoperustaan.

Koulukuraattorin tiedonanto voi perustua myös hänen kokemukseensa käytännön työssä. Seuraavassa aineistonäytteessä koulukuraattori tuo keskusteluun asiantuntemukseensa perustuvaa tietoa, jota hänelle on kertynyt toimiessaan kouluinstituutiossa.

Näyte 17: Kokemukseen perustuva tieto

15 K: **Te:illä ei ehkä Ny:t oo (.) niin paljoa ope:ttajia (.)**
 16 **teillä on (.) o:ma luokanvalvoja, mut sit ku te meette**
 17 **y:läkoulun puolelle, niin (.) teillä on niin ku u:seita**
 18 **aineenopettajia, (.) He:- (.) mo:nesti tulee y:läkoululaisilta**
 19 **vastauksia , että et jotkut opettajat on vähän pelottavampia**
 20 **= tai ei oikeen tiiä et miten opettaja ↑re:ago:i,**
 21 (oppilaiden puhetta taustalla)
 22 K: **niin sitte ei välttämättä to:ta (.) >u:skalla kysyä neuvoa<.**

Koulukuraattori kertoo oppilaille heidän mahdollisista tulevista kokemuksista vetoamalla vanhempien oppilaiden palautteisiin (rivit 17–19). Näin koulukuraattori antaa oppilaille ohjeita tulevaisuuden varalle samalla pyytäen, etteivät oppilaat vielä kiinnitäsi huomiota siihen, mihin koulukuraattori antamassaan ohjeessa viittaa (rivit 15–17).

Aineistonäytteessä 18 koulukuraattorin tiedonanto sisältää oppilaiden kokemuksia selittävää puhetta. Tiedonanto perustuu koulukuraattorin tuntemukseen koulupäivän kulusta, eli arjessa muodostuneeseen tietoon, ja siihen liittyvistä oppilaiden käyttäytymisestä, olotiloista ja tuntemuksista.

Näyte 18: Arjessa muodostuva tieto

51 K: **Kuunnelkaapa. (0.4) e:li to:ta: (0.3) mä luulen et se**
 52 **varmaan johtuu vä:hä myös ↑pä:ivästä, voi olla että perjantai**
 53 **iltapäivällä vä:syttää jo enemmän ku ↑esimerkiksi ↑maanantaina**
 54 (0.4) (oppilaiden puhetta)
 55 K: **ja sitte varmaan <vo:i jo:htua> myös (.) siit ↑oppiaineesta**
 56 **jos ei oo ehkä ihan niin lempia:ine, ni ettei jaksu keskittyä**
 57 **tai sitte jos teillä on ollu pi:tkä tu:platunti ni ei**
 58 **välttämättä jaksu keskittyä. Mut to:ki: se johtuu myös teistä**
 59 **itsestänne ja ehkä siinä on sellanen että jos se on niinkun,**
 60 **on hyvä tunnelma luokassa (.) ja se ei häiritse mu:ita,**
 61 **ni mun mielestä sillon saa kyllä niinku ky:syä ↓kaverilt**
 62 **ne:uvoo ta:i (0.3) ta:i opettajalta neuvoo ja, sehä luo**
 63 **sellasta hyvää tunnelmaa jos te niinkun myös (.) kes-**
 64 **keskustelette toistensa kanssa ja kerrotte vitsejä = mutta**
 65 **sitte pitää o:sata vetää myös se ra:ja millon se menee niinkun**
 66 **lijan kovaks se meteli et häiritsee oppituntia tai toisen**
 67 **oppilaan työske:ntelyruuhaa. (.) Y:ks kommentti vielä ↑tä:hän**
 68 **↑A:pua, nyt on vaikee valita, ↑Sä: et oo vielä sanonu mitään,**
 69 T8: **Nii ja joskus menee myös sillee että (.) kun meillä on**
 70 **si:jainen, ni: sillon kaikki alkaa mölyymään, koska:**
 71 (oppilaiden puhetta taustalla)

Tällä puheenvuorolla koulukuraattori ilmaisee selkeästi, että kyse on hänen oletuksestaan *mä luulen* (rivi 51). Tässä koulukuraattori tekee tulkintaa oppilaiden puheenvuorojen perusteella, mutta hakee tulkinnalleen epäsuorasti vahvistusta ilmaisemalla olevan kyseessä hänen luulonsa asiasta. Oppilaat eivät suoraan vastaa koulukuraattorin epäsuoraan kysymykseen, mutta puheenvuoro herättää hiljaista

keskustelua oppilaiden välillä. Koulukuraattori jatkaa puheenvuoroaan esittäen toisen mahdollisen syyn oppilaiden käyttäytymiselle (rivit 55–57).

7.2 Neuvo tai ehdotus

Tässä luvussa tuon esille sellaisia koulukuraattorin puheenvuoroja, joissa vuoro sisältää neuvon tai ehdotuksen. Neuvo voi olla ohjeen tai kehotuksen muodossa. Neuvo perustuu ammatilliselle asiantuntemukselle, jota koulukuraattorilla on osallisuustaitojen opettajana ja oppilaiden yhteisöllisyyden tukijana. Koulukuraattori hyödyntää myös oppilaan puheenvuoroa esittäessään neuvoja ja ehdotuksia ratkaisemaan muun muassa oppilaan puheenvuorossa esille tulevaa ongelmatilannetta tai pulmaa.

Aineistonäytteessä 19 käydään keskustelua luokan säännöistä ja siitä, ovatko nämä säännöt kaikkien tiedossa. Koulukuraattori esittää kannanottonsa pulmatilanteeseen yhteisten sääntöjen esilletuomisesta ja olemassaolosta kertomalla, että hänen näkemyksensä mukaan luokan oppilaiden käyttäytyminen esille tuodussa ristiriitatilanteessa on hyväksyttävää, mikäli säännöt ovat kaikkien tiedossa (rivit 91–95).

Näyte 19: Yhteiset säännöt

75 P1: [>ei ne silleen niin ku, ei ne silleen< (.)
 76 tee, ett et pääse ennen ku kierros on loppu, et ne kyl>kaikki
 77 tekee sillee, että et oota et kierros loppuu, koska: (.)
 78 ei voi kesken kierroksen (.) vaik jossai poliisis ja rosvos,
 79 K: [mm,]
 80 P1: eihä voi kesken kierroksen tulla mukaan ni se on ihan fine
 90 ainaki mun mielestä ihan ymmärrettävää, mutta se, että-
 91 K: onkse sellane sääntö mikä on teiän luokassa ↑ka:ikille
 92 ti:edossa, (.) ja te ootte siitä sopinu erikseen ni sillonhan
 93 se on mun mielestä ookoo et kaikki tietää et okei nyt mä nyt
 94 mun pitää odottaa vuoroa, ku kierros loppuu ni sit mä pääsen
 95 leikkiin mukaan.

Oppilaan P1 puheenvuoroon koulukuraattori vastaa esittämällä kysymykseen siitä, onko oppilaan esittämä sääntö kaikkien oppilaiden tiedossa (rivit 91, 92). Kysymykseensä hän ei kuitenkaan odota vastausta, sillä hän jatkaa puheenvuoroaan kertomalla mielipiteensä siitä, että hänen näkemyksensä mukaan oppilaiden toiminta on hyväksyttävää, jos asiasta on keskenään sovittu (rivit 92, 93). Koulukuraattori siis avaa puheenvuoronsa esittämällä kysymyksen, mutta kysymys on laadultaan sellainen, ettei hän tosiasiallisesti odota siihen vastausta, vaan se toimii kutsuna pohtia asiaa. Koulukuraattorin puheenvuoroa pidemmälle tarkastelemalla siis selviää, ettei hänen aluksi esittämänsä kysymys olekaan todellinen, vaan näennäinen. Kysymyksen funktio ei ole saada

vastausta, vaan saada oppilaat pohtimaan asiaa itsekseen, mahdollisesti vieläpä hänen esittämänsä hyväksyttävän käyttäytymisen suuntaan.

Seuraavassa näytteessä koulukuraattori ehdottaa oppilaille toimintamallia, jossa huomioidaan sekä luokan rauhallinen ilmapiiri oppilaiden näkökulmasta että opettajan näkökulmasta. Koulukuraattori tuo puheenvuorollaan esille, että hänen mielestään on hyvä, että oppilaat saavat toisiltaan apua, mutta myös sen, että luokassa vallitsevaan työrauhaan on kiinnitettävä huomiota (rivit 38–43).

Näyte 20: Luokkakavereiden apu

35 K: joo o, (.) o:kei, (.) kiva. (.)ja(.) e:hkä sekin vaikuttaa,
 36 (.) se: (.) rauhallisuus siihen, että: jos puhuu niin kun (.)
 37 sen tunnin aiheesta ja asia:sta ja kysyy neuvoa ja puhuu
 38 sellasella ääne:llä et se ei häiritse muita, ni (.) mun
 39 mie:lestä se on (.) ki:va: että te saatte luokkakvereilta
 40 myös apua:. (.) mu:t to:ki jos opettaja huomaa että @o:ke:i@,
 41 (.) nyt tää häiritsee ja menee vä:hän asian vierestä niin (.)
 42 niin (.) sit siihen pitää puuttua että (.) että hä:n pystyy
 43 niin ku opettaan teitä,
 44 (.) Mi:tes teillä siellä takana, (.) oli:ks siellä teillä
 45 jotain juttua vielä meno:ssa?

Puheenvuoronsa alussa koulukuraattori ilmaisee hyväksyvänsä oppilaan puheenvuoron *joo-* ja *okei-*sanoilla sekä *kiva*-ilmauksella (rivi 35). Hän jatkaa puheenvuoroaan tekemällä epäsuoran ehdotuksen, mitä ilmentää lauseenaloitus *ehkä*-sanalla. Koulukuraattori ehdottaa luokalle, että ilmapiirin rauhallisuuteen voisi mahdollisesti vaikuttaa sekin, mistä asiasta tunnilla puhuu ja kuinka kovalla äänellä (rivit 36, 37). Edelleen koulukuraattori antaa palautetta siitä, että hänen näkemyksensä mukaan se on itsessään hyvä asia, että oppilaat saavat toisiltaan apua (rivi 39, 40), mutta että jos se häiritsee opettajan mielestä työrauhaa luokassa, niin silloin kyseinen toiminta ei olisikaan hyväksyttävää. Puheessaan koulukuraattori siis asettaa ehtoja sille, minkälainen käyttäytyminen luokassa on hyväksyttävää.

Aineistonäytteessä 21 koulukuraattori ottaa puheeksi sen, että hänen näkemyksensä mukaan osa oppilaista osallistuu aktiivisemmin luokkahuonekeskusteluun kuin toiset. Hän esittää kysymyksen luokalle siitä, mistä se voisi johtua. Kysymys sisältää epäsuoran ohjeen, pyynnön tai neuvon siitä, että hän toivoisi kaikkien oppilaiden osallistuvan keskusteluun.

Näyte 21: Huomio osallistuvista oppilaista

33 K: (hh) mä: huomaan nyt esi:merkiksi tässä tilanteessa et
 34 täällon niin ku (.) e:hkä viis kuus oppilasta jotka
 35 viittaa melkeen joka kysymyksen aika:na ja on sillee oma

36 mielipide ja haluu sanoo, mut sit on pa:ljo jo:tka (.) ei sa:no
 37 mi:tään et (.) mä ihmettelen sitä et johtuukse siitä ettette te
 38 ↑u:skalla sanoo vai eiks teillä oo mitään ↑sa:nottavaa tai (.)
 39 (oppilaiden puhetta)
 40 K: ↑e:i oo mitään sanottavaa, (.) o:ke:i,
 41 (oppilaiden puhetta)

Koulukuraattori esittää huomioitaan luokkaa ja oppilaiden käyttäytymistä koskien (rivit 33–38). Koulukuraattori toteaa havainneensa, että kaikki luokan oppilaan eivät osallistu keskusteluun, vaan vain muutama viittaa ja haluaa sanoa mielipiteensä ja näkemyksensä. Koulukuraattori aloittaa puheenvuoronsa esittämällä havaintonsa ja jatkaa sitä esittämällä kysymyksen oppilaille siitä, eikö osa uskalla sanoa kantaansa vai eikö heillä ole mitään sanottavaa. Siinä mielessä koulukuraattorin kysymys on jopa absurdi, että oletettavasti oppilaat, jotka eivät uskalla ilmaista mielipidettään, eivät myöskään vastaisi tähän kysymykseen. Näin ollen jäljelle jää ainoastaan koulukuraattorin esittämä toinen vastausvaihtoehto, jolla tavalla oppilaan hiljaisella äänellä moniäänisesti vastaavat. On tosin mahdollista, että ne oppilaat, jotka eivät uskalla sanoa mielipidettään eivätkö ilmoittaudu tämänkään kysymyksen yhteydessä, kuitenkin jäävät tykönäen pohtimaan asiaa. Toinen asia on kuitenkin se, onko asian itsekseen pohtiminen luokan osallisuuden vahvistamisen kannalta niinkään positiivinen asia.

Aineistonäyte 22 sisältää edellisen näytteen tavalla epäsuorasti ilmauksen siitä, että vallitseva tilanne ei ole koulukuraattorin näkemyksen mukaan suotuisa ja hän toivoisi siihen institutionaalisen tehtävänsä toteuttamiseksi muutosta.

Näyte 22: Mitä asialle voisi tehdä?

88 K: ↑joo
 89 T1: ja sitte ää ja kyllä tytötki on joskus sillä tavalla että
 90 Vaikka toisiaan että nyt me ehkä hävitään tai tolla tavalla
 91 muttei kyllä suoraan olla sillai niinku sanottu mitään mutta
 92 sillee sellasta vihjaillu sellasta
 93 K: **okei, Mitä sille vois tehdä, mitä te voisitte asialle tehdä.**
 94 (0.4)

Oppilas T1 on tuonut puheenvuorollaan esille luokassa ilmenevästä kiusaamisesta (rivit 89–92).

Koulukuraattori jatkaa keskustelua esittämällä kysymyksen luokalle siitä, mitä oppilaan esittämälle kiusaamiselle voisi tehdä (rivi 93). Kysymyksellään koulukuraattori myös ilmaisee epäsuorasti, että asia on epäkohta luokassa ja sitä tarvitsee muuttaa.

Aineistonäytteessä 23 koulukuraattori esittää ehdotuksensa toisenlaisesta toimintamallista. Näytteen keskustelu liittyy luokan oppilaiden kannustamiseen ja toistensa tukemiseen.

Näyte 23: Ehdotus toisenlaisesta toiminnasta

41 K: [tu:lkit~~senko~~ oikeen, et sä toivoisit
 42 luokkakaverilta sellasta kannustusta että kaikilla menee joskus
 43 ko:e hu:onosti, mutta mutta toivoisit että ne kannustais sillee
 44 et @hei että tiiätkö että kyllä se koe menee seuraavalla
 45 kerralla varmasti paremmin@ tai näin ettei tulis sellasta
 46 ikävää kommentointii
 47 P1:°nojoo: (.) ehkä sillai (.) vähä semmosta (.) että tota=Tai
 48 tää on ollu tällasta toimintaa mulla ↑itselläniki
 49 K: >joo o,<

Koulukuraattori aloittaa puheenvuoronsa johdattelemalla kuulijat siihen, että hänen puheenvuoronsa on tulkinta oppilaan puheenvuorosta, jonka sisällön hän haluaa varmistaa (rivi 41). Tarkastelemalla oppilaan P1 seuraavaa puheenvuoroa, voidaan havaita oppilaan tulkinneen koulukuraattorin puheenvuoron myös pohdintaan kutsuvaksi. Oppilas P1 nimittäin alkaa reflektoida omaa ja muiden oppilaiden käyttäytymistä seuraavalla puheenvuorollaan (rivit 47, 48).

Seuraavassa aineisto-otteessa (näyte 24) koulukuraattori tekee ehdotuksen toisenlaisesta käyttäytymisestä luokassa. Hän tuo ehdotuksensa esille sellaisessa muodossa, että hän osallistuttaa oppilaat pohtimaan asiaa ja "heittää heille pallon", jotta he muuttaisivat luokan ilmapiiriä kannustavaksi ja myönteiseksi (rivit 104, 105).

Näyte 24: Heitän pallon teille

104 K: **Mut nyt ehkä (.) heitän teille sellasen pallon,** että miten
 105 saatas myönteinen ja kannustava ilmapiiri (.) liikunta(hh)-
 106 tunnilleh. Se vois olla sellane mitä ehkä tästä kyselystäh,
 107 luokanvalvoja voi ottaa mukaansa ja välittää tietoa eteenpäin
 108 = ja te voitte i:te po:htia sitä että mite me saadaa
 109 erityisesti myönteine ja kannustava ilmapiiri. Ää(.) leikkeihi
 110 ja peielihi ja sinne liikuntatunnilleh, ee, meillä on nyt aika
 111 paljon näitä ilmoituksia kuka haluaa jotai sanoa=↑oliksi:lla:
 112 Jo:ku ↑juttu:,

Koulukuraattori kertoo puheenvuoronsa alussa, että siirtää vastuun puheellaan oppilaille (rivi 104). Hän antaa heille tehtäväksi miettiä, miten luokan ilmapiiriä voitaisiin parantaa. Erityisesti liikunnantunneilla, koska kyselyn mukaan niillä oppitunneilla ilmenee haasteita kaikkien oppilaiden mukaan ottamisessa ja huomioimisessa (rivit 106–109).

Aineistonäytteessä 25 keskustelu jatkuu luokan ilmapiirin parantamisesta. Koulukuraattori vetää yhteen oppilaiden vastauksia ja tekee niistä oman tulkintansa, jonka sitten esittää luokan oppilaille ehdottavan neuvon muodossa.

Näyte 25: Toisten kannustaminen

138 K: mutta ka:ks asiaa mulle tu:li että (.) mi:ten voitas
 139 kannustaa toisiamme liikkatunnilla ja sitte se (vieraskieli)
 140 o:li ↑ongelma:, (.) ni siitä vois kyl liikkaopettajan kanssa
 141 puhua ja viedä sitä viestiä (hh)eteenpäin.(.)
 142 (oppilas puhuu taustalla)
 143 ja se on kiva että näitä ↑kommentteja tulee teiltä että
 144 voidaan Jo:tenki parantaa niitä teidän tunteja, (0.3) o:kei?
 145 (oppilaat puhuu taustalla)

Aluksi koulukuraattori esittää hänelle mieleen nousseet ehdotukset siitä, miten luokan ilmapiiriä voitaisiin parantaa kannustamalla toisia ja selvittää vieraskielisyyden haasteen liikunnantuntiin liittyen (rivit 138–140). Koulukuraattorin havainnoilla on myös oppilaiden toimintaa ohjaamaan pyrkivä merkitys. Yhtäältä puheenvuoron voi tulkita uutta tietoa keskusteluun tuovaksi, koska koulukuraattori tuo esiin havaintonsa tilanteesta. Toisaalta puheenvuoron voi tulkita myös epäsuoraksi ohjeiden antamiseksi. Riveillä 143 ja 144 koulukuraattori antaa suoraa palautetta oppilaiden toiminnasta.

Aineistonäytteessä 26 koulukuraattori antaa ensin myönteistä palautetta oppilaiden käyttäytymisestä, mutta jatkaa että he voisivat vieläkin enemmän kiinnittää huomiota miellyttävän ilmapiirin luomiseen (rivit 18–21).

Näyte 26: Kivan ilmapiirin luominen

18 K: luokassa niin ku aja:tellaan = ja te voitte (.) kiinnittää
 19 pa:remmin huomiota siihen että (.) et vi:eläkin ene:mmän
 20 panostatte siihen että vi:etätte vä:litunnit yhdessä ja
 21 luotte sellasta kivaa ilmapiiriä (.) e:i pelkästään
 22 lu:okassa (.) vaan myös niin ku vä:litunnilla ja vaapaa-
 23 aja:lla.

Koulukuraattori jakaa ohjeita ja kehottaa oppilaita toimimaan hänen esittämällä tavallaan sanomalla, että oppilaat voivat kiinnittää paremmin huomiota siihen, että kaikki yhdessä luovat luokassa hyvää ilmapiiriä (rivit 18–21). Koulukuraattori neuvoo oppilaita toimimaan kaikkia huomioivalla ja mukaan ottavalla tavalla, eli oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä vahvistavalla tavalla.

7.3 Yhteenveto: koulukuraattorin ohjaus formaalilla vuorovaikutustasolla

Tässä luvussa esittelin tekstiotteita koulukuraattorin puheenvuoroista, joilla hän vastauksillaan ohjaa oppilaita kohti yhtenäisempää luokkahenkeä ja oppilaiden osallisuutta luokkayhteisössä. Puheenvuorot ovat palautetta sisältäviä, kantaa ottavia ja ohjeita antavia vastauksia oppilaan puheenvuoroon. Puheenvuoroista mahdollisesti selkein ohjauksellinen vuorovaikutuskeino on konkreettisten neuvojen antaminen, kuten edellisen luvun aineistonäytteiden osalta myös totesin. Kun muita puheenvuoroja kuitenkin tarkastelee lähemmin, voidaan tunnistaa, että muillakin tässä kappaleessa esitetyillä koulukuraattorin puheenvuoroilla on epäsuora ohjauksellinen tarkoitus ja tavoite. Kannanottoa, näkemyksiä ja ohjeita käsittävä puheenvuoro ohjaa oppilaita miettimään osallisuuden kannalta tärkeitä asioita luokkaan ja luokkahenkeen liittyen. Pohdinnan kautta mahdollisesti myös oppilaiden käyttäytyminen muuttuu kohti yhteisöllisempää toimintaa. Uuden tiedon tuomisella puolestaan pyritään tiedon lisäämisen kautta vaikuttamaan oppilaiden ajatteluun ja toimintaan. Näin ollen voidaan todeta, että kaikilla tässä kappaleessa esitetyillä puheenvuoroilla on samanlainen tavoite: vaikuttaa oppilaiden ajatteluun ja sitä kautta toimintaan.

Tässä luvussa esitin kehua, tiedonantoa ja neuvomista vuorovaikutuskeinona ohjaustehtävän toteuttamisessa. Tällaista vastauspuheenvuoroa edeltää oppilaan puheenvuoro. Kuten edellisessä luvussa, jossa esittelin koulukuraattorin aloituspuheenvuoroja, myös tässä luvussa esitän tiedonantoa ja neuvomista vuorovaikutuskeinoina ohjaustehtävän toteuttamisessa. Edellisestä luvusta poiketen, tässä tiedonanto ja neuvominen toimivat vastauksena oppilaan puheenvuoroihin. Vastauspuheenvuoron voi ymmärtää toimivan eräänlaisena ratkaisupyrkimyksenä oppilaan esittämälle puheenvuorolle. Kehu on vuorovaikutuskeinona palautteenantamista oppilaalle tämän toiminnastaan, joka voi olla esitetty puheenvuoro itsessään tai esimerkiksi puheenvuorolla esitetty toimintatapa. Kehu poikkeaa siten kahdesta muusta vuorovaikutuskeinosta, että se on henkilökohtaista palautetta oppilaan toiminnasta. Tiedonanto ja neuvominen perustuvat molemmat koulukuraattorin ammatilliselle asiantuntijuudelle, jossa ilmenee myös vahvemmin koulukuraattorin institutionaalisen tehtävän ohjaus- ja opetusorientaatio.

8 Johtopäätökset ja pohdintaa

Maisterintutkielmassani tarkastelin luokkahuonevuorovaikutuksessa tapahtuvaa koulukuraattorin ohjausta ja luokkahuonevuorovaikutustilanteessa esiintyviä puheenvuoroja keskittyen erityisesti koulukuraattorin aloitus- ja vastauspuheenvuoroihin. Kiinnostukseni kohteena olivat puheenvuoroissa esiintyvät keskustelunanalyysin toimintakategoriat, jotka määrittelin tässä tutkimuksessa vuorovaikutuskeinoiksi, ja koulukuraattorin työvälineiksi, joilla hän tavoittelee institutionaalisen tehtävänsä toteutumista. Tutkimuskysymykseni olivat:

Minkälaisia oppilaiden luokkayhteisön osallisuuteen ohjaavia koulukuraattorin puheenvuoroja voidaan tunnistaa luokkakeskustelussa?

Minkälaisia vastaus- ja aloituspuheenvuoroja koulukuraattorin puheessa voidaan erottaa?

Minkälaisia vuorovaikutuskeinoja (toimintakategorioita) koulukuraattorin puheenvuoroissa luokkakeskustelussa voidaan tunnistaa?

Keskeisiksi tutkimustuloksiksi sain:

1. Koulukuraattorin vuorovaikutuksen ohjaukikäytännöt perustuu tämän institutionaaliseen rooliin ja sen mukaisiin tehtäviin ja tavoitteisiin.
2. Ohjauksessa voidaan tunnistaa kaksi puheenvuoron tyyppiä: keskustelun avaava koulukuraattorin aloituspuheenvuoro ja koulukuraattorin vastauspuheenvuoro oppilaan puheenvuoroon.
3. Koulukuraattorin aloitus- ja vastauspuheenvuoroissa voidaan tunnistaa ainakin neljä erityyppistä keskustelunanalyttistä toimintakategoriaa, joita ovat kutsu ja pyyntö, kehu, tiedonanto, neuvo ja ehdotus.

Analyysissa tulee ilmi, että koulukuraattori ohjaa puheenvuoroillaan oppilaiden keskustelua kohti luokkayhteisön osallisuutta vahvistavaa puhetta ja puheessa ilmenevää osallisuuden käsitystä. Ohjaus tapahtuu koulukuraattorin aloitus- ja vastauspuheenvuoroilla oppilaiden kanssa käydyssä luokkahuonekeskustelussa, jossa jutellaan osallisuudesta ja luokkayhteishengestä. Keskustelussa

rakennetaan yhteistä ymmärrystä osallisuudesta ja sen edistämisestä, mikä kuitenkin tapahtuu koulukuraattorin ohjauksessa.

Keskustelun ohjaaminen kohti sosiaalipedagogista käsitystä osallisuudesta on tiiviisti yhteydessä koulukuraattorin institutionaaliseen rooliin koulun sosiaalipedagogina ja sosiaalityöntekijänä työtä hänelle määrättyjen tehtävien ja institutionaalisten tavoitteiden mukaisesti. Vuorovaikutustoiminnassaan koulukuraattori yhtäältä toteuttaa hänelle uskottuja institutionaalisia tehtäviä, toisaalta hän myös ylläpitää niitä toimimalla niiden mukaisesti.

Koulukuraattorin vuorovaikutuskäyttäytymisessä on tunnistettavissa keskusteluanalyysille tyypillisiä rakenteita, joita tässä esille nostamani ovat oppilaan puheenvuoroihin vastaaminen (vastauspuheenvuoro) ja koulukuraattorin keskustelun uuden aiheen avaukset (aloituspuheenvuorot). Vaikka keskustelu ymmärretään keskusteluanalyysissa sekventiaaliseksi kokonaisuudeksi, jossa kaikki puheenvuorot ovat yhteyksissä toisiinsa (Juhlia ym. 2016, 17), keskityin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan koulukuraattorin puheenvuoroja. Painotukseni oli koulukuraattorin tulokulmassa sen vuoksi, että aiemmassa maisterintutkielmassani olen tarkastellut luokkahuonekeskustelua oppilaiden näkökulmasta. Tässä tutkielmassa halusin tuoda esille koulukuraattorin tulokulman vuorovaikutustilanteen analysoinnissa. Lisäksi koulukuraattorin puheenvuorojen tarkastelu sopi hyvin lapsi- ja perhepalvelujen sosiaalityön maisterintutkielman tarkastelun kohteeksi, koska koulukuraattori toimii lasten parissa ennaltaehkäisevää sosiaalityötä ja sosiaalipedagogista kasvatus- ja opetustyötä tehden.

Luokkahuonevuorovaikutuksessa on tunnistettavissa keskusteluanalyysin toimintakategorioita. Koulukuraattorin puheenvuoroissa voidaan tunnistaa tämän tutkimuksen ja ohjausorientaation kannalta merkityksellisiksi toimintakategorioiksi kutsut ja pyynnöt, kehut, tiedonannot, neuvot ja ehdotukset. Koulukuraattori käyttää puheessaan edellä mainittuja toimintakategorioita tehtävänsä kuuluvan ohjauksen toteuttamiseksi. Vaikka kullakin toimintakategoriolla on omat tyypilliset ominaisuutensa, on jokaisella vuorovaikutustoiminnalla yhtenäinen tavoite: ohjata oppilaita kohti luokkayhteisön osallisuutta. Näin ollen voidaan ymmärtää, että toimintakategorian valinnasta riippumatta koulukuraattori pyrkii vuorovaikutustoiminnallaan kohti instituutionaalista tehtävänsä koulun määräämän ohjaajan ja opettajan roolissa toimiessaan.

Tämän tutkielman tulosten perusteella voidaan tulkita, että koulukuraattorilla on merkittävä rooli koulun vuorovaikutus- ja osallisuustaitojen opettajana sekä koululuokan yhteisöllisyyden

vahvistamisessa. Kuten kirjoitan tutkimukseen liittyvistä rajoitteista, ei tämän tutkimuksen tulokset ole suoraan yleistettävissä muihin alaluokkiin eikä muiden koulujen alaluokkiin, sillä koulukuraattorin tehtävissä, toimenkuvassa ja toimintatavoissa on ilmeisen paljon vaihtelua sekä koulujen välillä että koulun luokkien välillä. Tutkimustulokset voivat kuitenkin toimia kimmokkeena kehittää koulukuraattorin oppilaiden luokkayhteisön osallisuutta vahvistavaksi. Sosiaalityön näkökulmasta kehittäminen voisi olla erityisen kiinnostavaa siinä mielessä, että ennaltaehkäisevä sosiaalityö on sekä sosiaalihuollon asiakkaiden että työntekijöiden kuten myös kunnan ja lopulta koko yhteiskunnan etu niin inhimillisten kuin taloudellisten resurssien näkökulmasta. Lisäksi lapset viettävät suuren osan arkipäivästään koulussa, joten koulu on myös luonteva paikka tehdä ennaltaehkäisevää sosiaalityötä lasten parissa. Koulun ennaltaehkäisevään sosiaalityöhön panostaminen ja resursoiminen voisi vähentää sosiaalisten ongelmien syntymistä tai pahentumista ja siten vaikuttaa perhesosiaalityön ja lastensuojelun sosiaalityön asiakasmääriin.

Ohjauselementin lisäksi luokkahuonekeskustelua ohjaavat instituutioiden asettamat raamit ja keskustelun kulkuun vaikuttaa osallistujien orientoituminen institutionaalisesti, kuten Tainio (2007a) esittää. Koulun fyysisen tilan käytön osalta istumajärjestys ja koulukuraattorin asettuminen luokan etuosaan vaikuttava vuorovaikutustilanteeseen (Berger & Luckmann 1967; Tainio 2007a). Tutkimuksessani istumajärjestyksellä vaikuttaisi olevan yhteys vuorovaikutustilanteeseen ainakin siten, että selin koulukuraattoriin päin istuvat oppilaat tai sellaiset oppilaat, joiden pöytä on tilallisesti etäämmällä koulukuraattorista, eivät osallistu yhtä aktiivisesti keskusteluun kuin kasvot koulukuraattori kohti suuntautuneet oppilaat ja oppilaat, joiden pöytä on luokkahuoneen etuosassa lähellä koulukuraattoria.

Luokkahuonekeskustelussa liikutaan formaalin ja informaalin vuorovaikutuksen tasoilla, joskin tässä tutkimuksessa keskitytään formaalin vuorovaikutuksen tarkasteluun (Tolonen 2001; Gordon ym. 2000). Formaalityylillä vuorovaikutuksen tasolla oppilaat tuottavat institutionaaliseen kontekstiin ja sosiaalipedagogiseen osallisuuden käsitykseen yhteensopivaa puhetta koulukuraattorin ohjauksella, ohjauksesta ja institutionaalisiin odotusten kanssa yhteensopivasti. Jako formaalin ja informaalin vuorovaikutuksen tasojen välillä on kuitenkin jokseenkin keinotekoinen, ja todellisuudessa nämä kaksi tasoa limittyvät toisiinsa eivätkä ne näin ollen ole täysin toisistaan erillään tarkasteltavissa (Strandell 2005, 241). Formaalityyliltä vuorovaikutuksen tasolta oppilaat liikkuvatkin lähes huomaamatta informaalityylille vuorovaikutuksen tasolle esimerkiksi silloin, kun he kertovat omista kokemuksistaan lapsen kokemana. Koulukuraattori kuitenkin ohjaa oppilaiden informaalityylin puheen takaisin formaalityyliin.

vuorovaikutuksen tasolla muun muassa osoittamalla puheenvuorossaan, ettei oppilaan vastaus ole hyväksyttävä tai muotoilemalla kysymyksensä uudelleen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkimuksen kokonaisuudella ja johdonmukaisuudella eli koherenssilla on merkitystä (Tuomi 2007, 150). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on olennaista, että tutkimusprosessi kuvataan mahdollisimman tarkasti ainakin aineiston keruun, tutkimusasetelman ja analyysiprosessin osilta (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi 2007, 151, 152). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan edellä mainitut mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi, jotta lukijan olisi mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta omakohtaisesti.

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta koulun kasvattajien haasteen katsotaan olevan lasten osallisuuden edistäminen arjen käytännöissä (Rasku-Puttonen 2006, 123). Koulussa sosiaaliset kohtaamiset, kokoontumiset ja siten vuorovaikutustilanteet ovat pitkälti koulun aikuisten organisoimia, joten lasten arkisen vuorovaikutuksen toteutuminen ja toteuttaminen ovat korostuneesti aikuisten ja toiminnasta riippuvaista (Rasku-Puttonen 2006, 125). Paitsi koulun aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, myös lasten välisessä vuorovaikutuksessa on sekä aikuisten kontrolloimaa että kontrolloimatonta toimintaa (Boocock & Scott 2005, 130). Lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen analysoinnilla voidaan saada käsitystä siitä, miten aikuinen vuorovaikutustilannetta kontrolloi, kuten tästä tutkimuksesta käy ilmi. Sosiaalipedagogisesta tulokulmasta koulukuraattorin puheenvuorojen tarkempi analyysi tuo lisää ymmärrystä koulukuraattorin ohjaukseen luokahuonevuorovaikutuksessa, joita voitaisiin hyödyntää koulussa koulukuraattorin toimenkuvan ja ohjauksen kehittämisen tukena, kuten aiemman keskusteluanalyttisen tutkimuksen perusteella opettajan työn osalta on jo tehtykin (esim. Fajardo 2008).

Koska keskusteluanalyysi on hyvin yksityiskohtainen analyysimenetelmä, tutkimuskysymysten täytyy olla tarkasti rajattuja. Tässä tutkielmassa keskityin nimenomaan osallisuuden tukemisen tarkasteluun. Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella myös niitä kielellisiä keinoja, joita luokahuoneyöskentelyssä tuottavat oppilaiden ulossulkemista. Lisäksi olisi mielenkiintoista tehdä tutkimusta syventymällä koulukuraattorin ohjaustyössä käyttämiin toimintakategorioihin ja niiden merkitykseen vuorovaikutuksen rakentumisessa. Voi olla mahdollista, että erilaisten toimintakategorioiden käyttäminen vaikuttaa oppilaiden toimintaan, minkä vuoksi yksittäiseen toimintakategoriaan, kuten ehdotukseen, olisi mielenkiintoista paneutua syvällisemmin. Koska

keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa keskustelun ymmärretään rakentuvan vuorotteluun, olisi kiinnostavaa tarkastella koulukuraattorin puheenvuorolla esitetyn ehdotuksen asettamia oletuksia oppilaiden puheenvuorojen muodostumisessa. Oppilaiden vastausvuorot rakentuvat niille odotuksille ja sen ennakoasetelman varaan, jotka koulukuraattori edellisellä puheenvuorollaan mahdollistaa. Oppilaiden vastauspuheenvuorojen analysoiminen voisi tuoda uutta tietoa koulukuraattorin toimintakategorioiden käyttämisen vaikuttavuudesta oppilaiden luokkayhteisön osallisuuden rakentumisessa.

Lähteet

- Alanen, L (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L Alanen & K Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9 - 30.
- Allen, T (2000) 'Creating community in your classroom'. *The Education Digest*. 65: 7. Richmond: Social Science Premium Collection, 23 - 27.
- Berger, P & Luckmann, T (1967) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Boocock, S S & Scott, K A (2005) *Kids in Context: The Sociological Study of Children and Childhoods*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Corsaro, W (2003) *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Curl, T S & Drew, P (2008) Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction* 41: 129 - 153.
- Davidson, J (1984) Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. Teoksessa J M Atkinson & J Heritage (toim.) *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 102- 128.
- Drew, P & Heritage, J (1992) Analyzing talk at work: An Introduction. Teoksessa P Drew & J Heritage (toim.) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Studies in Interactional Sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press, 3 - 65.
- Emmison, M & Frith, A (2012) Requesting and receiving advice on the telephone: A comparative analysis of some Australian-based helplines. Teoksessa H Limberg & M A Locher (toim.) *Advice in Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 213 - 232.
- Eskola, J & Suoranta, J (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fajardo, A (2008) 'Conversation Analysis (CA) in Primary School Classroom'. *HOW 15*: 11 - 27. Columbia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Gardner, R (2013) Conversation Analysis in the Classroom. Teoksessa J Sidnell & T Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 593 - 611.
- Gardner, R & Mushin, I (2013) Teachers telling: Informings in an early years classroom. *Australian Journal of Communications* 40/2.
- Goffman, E (1981) *Forms of Talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E (2012) *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T & Holland, J & Lahelma, E (2000) *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan Press Ltd.

- Gråsten-Salonen, H & Mehtiö, M (2017) Koulun sosiaalityö osana opiskeluhoitoa. Teoksessa A Kananoja, M Lähteinen & P Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 362 - 376.
- Hakala, Juha T. (2008) Uusi graduopas. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hayano, K (2013) Question Design in Conversation. Teoksessa J Sidnell & T Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 395 - 414.
- Heinemann, T (2006) "Will you or can't you?": Displaying entitlement in interaction. *Journal of Pragmatics* 38: 1081 - 1104.
- Heritage, J (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J & Stivers, T (2013) Conversation Analysis and Sociology. Teoksessa J Sidnell & T Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 659 - 673.
- Hirsjärvi, S & Remes, P & Sajavaara, P (2009) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hämäläinen, J & Kurki, L (2007) Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Juhila, K & Mäkitalo, Å & Noordegraaf, M (2016) Analysing social work interaction: premises and approaches. Teoksessa C Hall, K Juhlia, M Matarese & C van Nijnatten (toim.) *Analysing Social Work Communication: Discourse in Practice*. London: Routledge, 9 - 24.
- Kananoja, A (2017) Sosiaalityö ammattina. Teoksessa A Kananoja, M Lähteinen & P Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 25 - 32.
- Kananoja, A. & Marjamäki, P (2017) Neuvonta ja ohjaus yleisinä sosiaalipalveluina. Teoksessa A Kananoja, M Lähteinen & P Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Helsinki: Tietosanoma, 208 - 214.
- Kasanen, K (2003) Lasten kyvykäsitykset koulussa. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kiilakoski, T (2014) Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimuskeskus.
- Kiilakoski, T & Gretscher, A & Nivala, E (2015) Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A Gretscher & T Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 9 - 33.
- Kiili, J (2006) Lasten osallistumisen voimavarat: Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, J (2008) 'Lasten osallistumien, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua'. *Kasvatus* 39 (1), 50 - 62.
- Kullman, K & Strandell, H & Haikkola, L (2012) Lapsuuden muuttuvat tilat: Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H Strandell, L Haikkola & K Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Jyväskylä: Vastapaino, 9 - 26.

Kuntalaki (410/2015).

Kuula, A (2006) Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laki sosiaalihuollon ammatillisista kelpoisuusvaatimuksista (272/2005)

Lapsenhuoltolaki (361/1983).

Lapsen oikeuksien yleissopimus.

https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf . Luettu 3.11.2019.

Lassila, A (2019) Osallisuuden rakentuminen oppilaiden vuorovaikutuksessa koulukuraattorin tunnilla. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto.

Lastensuojelulaki (417/2007).

Lehtinen, E & Pälli, P (2014). Conversational use of genres in managerial meetings. Elsevier. *Scandinavian Journal of Management*, vol. 27 (3), 287 - 296.

Lindström, A (2005) Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. Teoksessa A Hakulinen & M Selting (toim.) *Syntax and Lexis in Conversation*. Amsterdam: Benjamins, 209 - 230.

Logren, A & Tiitinen, S & Weiste, E (2018) *Vaikuttavuutta ohjaukseen vuorovaikutuksen keinoin*. *Psykologia* 53(05-06), 2018, 326.

Lonne, B & Harries, M & Featherstone, B & Grey, M (2016) Working ethically in child protection. London: Routledge.

MacBeth, Danielle (2004) 'The relevance of repair for classroom correction'. *Language in Society*, 33(5), 703 - 736.

McHoul, A (1978) 'The organization of turns at formal talk in the classroom'. *Language in Society*, 7, 183 - 213.

Mäkelä, K (2010) Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkokäsittely. Teoksessa H Lagström, T Pösö, N Rutanen & K Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino, 67 - 88.

Männistö, P & Fornaciari, A & Tervasmäki, T (2017) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985 - 2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A Toom, M Rautiainen & J Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 89 - 117.

Nivala, E & Ryyänen, S (2013) 'Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia'. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* (14), 9 - 41.

Nuoriso- ja lapsuudentutkimuksen tutkimuseettinen toimikunta.

<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/tutkimus/tutkimuseettinen-toimikunta>. Luettu 1.11.2019.

Nuorisolaki (1285/2016).

Onnismaa, J (2007) Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013).

Payne, M (2014) *Modern social work theory*. Chicago: Lyceum Books, Inc 2014. 4. painos.

Peavy, R. V (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosituhannen ohjaustyöhön*. Psykologien kustannus. Helsinki: Työministeriö.

Perusopetuslaki (628/1998).

Peräkylä, A (2004) *Conversation analysis*. Teoksessa C Seale, D Silverman, J F Gubrium & G Gobo (toim.): *Qualitative Research Practice*. Lontoo: Sage, 165 - 179.

POPS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Raevaara, L (1997) *Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus*. Teoksessa L Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75 - 92.

Rasku-Puttonen, H (2006) *Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys*. Teoksessa K Karila, M Alasuutari, M Hännikäinen, A R Nummenmaa & H Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111 - 125.

Rautiainen, M & Toom, A & Tähtinen, J (2017) *Unelma osallisuudesta - kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta*. Teoksessa A Toom, M Rautiainen & J Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 9 - 27.

Sosiaalihuoltolaki (1301/2014).

Stevanovic, M (2013) *Managing participation in interaction: The case of humming*. *Text and Talk* 33(1): 113 - 137.

Stevanovic M, Lindholm C (toim.) (2016). *Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.

Stevanovic, M (2016) *Prosodia*. Teoksessa M Stevanovic & C Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 100 - 121.

Stivers, T & Enfield, N J & Levinson, S C (2010) 'Question-response sequences in conversation across ten languages'. *Journal of Pragmatics (Special Issue)*, 42(10), 2615 - 2860.

Strandell, H (2005) *Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus*. Teoksessa M Heikkilä & M Pajukoski (toim.) *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Helsinki: Stakes, 31 - 38.

Strandell, Harriet (2012) *Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Tainio, L (2007a) Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyttisin keinoin? Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus. Sivut 15 - 58.

Tainio, L (2007b) Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen - neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 291 - 311.

Talentia (2014) Talentian linjaukset oppilashuollosta. http://www.asiantuntijapaivat.fi/files/3582/Talentian_linjaukset_opiskeluhoollosta.pdf. Luettu 19.10.2019

TENK - *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa>. Luettu 3.11.2019.

THL (2015). Hyvinvointi- ja terveyserot - Työttömyys. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/tyollisyys>. Luettu 9.10.2019.

THL (2019a). Lasten ja nuorten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/johtamisen_tueksi/lasten_ja_nuorten_vaikuttamismahdollisuudet. Luettu 2.2.2020.

THL (2019b). Osallisuus. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>. Luettu 2.2.2020.

Tiitinen, S & Weiste, E & Ruusuvuori, J (2018) *Ryhmäohjauksen vuorovaikutusmekanismit vertaistuen kokemusten taustalla*. *Psykologia* 53(05-06), 2018, 345 - 363.

Toivonen, V & Pollari, K (2018) Lapsen haastattelu - osa lapsen oikeutta osallistua. Teoksessa S Hyvärinen & T Pösö (toim.) *Lasten haastattelu lastensuojelussa*. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 73 - 90.

Tolonen, T (2001) *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J (2007) *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.

Tykkyläinen, T & Laakso, M (2009) Five-year-old girls negotiating pretend play: Proposals with the Finnish particle *jooko*. *Journal of Pragmatics* 42(1): 242 - 256.

Vatanen, A (2016) Keskusteluanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa C Lindholm & M Stevanovic (toim.) *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 312 - 330.

Vehviläinen, S (2009) Student-initiated advice in academic supervision. *Research on Language and Social Interaction* 42(2), 163 - 190.

Vähämöttönen, T (1998). Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuu: University of Joensuu. Publications in social Sciences 34.

Väinälä, A & Kärki, J & Suhonen, A & Väyrynen, R (toim.) (2010) Selvitys palvelukohtaisista asiakastiedoista. Lastensuojelun, kasvatusta- ja perheneuvonnan sekä koulun sosiaalityön tehtävissä. Raportti 1/2010. THL. Helsinki: Yliopistopaino.

Vänskä, K & Laitinen-Väänänen, S & Kettunen, T & Mäkelä, J (2011) Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki: Edita.

Weiste, E & Vehviläinen, S & Leino, T & Laitinen, J (2018) *Ohjauksen vuorovaikutuskäytännöt terveystarkastuksissa: vertailu ennen koulutusinterventiota ja sen jälkeen*. *Psykologia* 53(05-06), 2018, 328 - 344.

Liite 1 Litterointimerkit

[]	päällekkäispuhunnan alkamis- ja päättymiskohta
=	lausumat tuotettu yhtenä äännekokonaisuutena, ilman taukoa välissä
(0.0)	Tauko, hiljaisuus mitattuna sekunteina ja sekunnin kymmenyksinä
(.)	0.2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva tai päättävä intonaatio
,	tasainen tai jatkoa implikoiva intonaatio
?	nouseva intonaatio
°°	Ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
.hh	Sisäänhengitys
hh	Uloshengitys
#	Nariseva ääni
£	Hymyilevä ääni
@	Yksilöimätön äänensävyn muutos, esimerkiksi toisten puhetta referoidessa
↑	Äänenkorkeuden nousu
↓	Äänenkorkeuden lasku
-	Viiva sanan lopussa: sanan keskeyttäminen
< >	Ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
>>	Ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
_____	Alleiviivaus, äänten painottaminen
AHA	Kapiteelit, äänen voimistaminen
:	Kaksoispiste(et), välittömästi edeltävän äänten pidennys