JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Metsäpelto, Riitta-Leena; Vasalampi, Kati; Poikkeus, Anna-Maija; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Salminen, Jenni; Mäensivu, Marja

Title: Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa

Year: 2017

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittajat, 2017

Rights: In Copyright

Rights url: http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en

Please cite the original version:

Metsäpelto, R.-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. Kasvatus, 48(1), 6-20.

RIITTA-LEENA METSÄPELTO – KATI VASALAMPI – ANNA-MAIJA POIKKEUS – MARJA-KRISTIINA LERKKANEN – JENNI SALMINEN – MARJA MÄENSIVU

Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa

Metsäpelto, Riitta-Leena – Vasalampi, Kati – Poikkeus, Anna-Maija – Lerkkanen, Marja-Kristiina – Salminen, Jenni – Mäensivu, Marja. 2017. OPETTAJIEN KOKEMUKSIA DIALOGISEN OPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA PERUSOPETUKSESSA. Kasvatus 48 (1), 6-20.

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksen ryhmissä osana Vuorovaikutus, motivaatio ja osallisuuden tukeminen (VuoMo) -nimistä ammatillisen kehittämisen ohjelmaa. Dialogisen opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta lisäämällä näkökulmien jakamista sisältävää vuorovaikutusta ja keskustelua ja siten tukea oppilaiden oppimismotivaatiota. Tutkimuksen aineisto koostui kuuden kehittämisohjelmaan osallistuneen opettajan haastatteluaineistosta, joka analysoitiin temaattisella analyysilla. Opettajat kokivat, että heidän dialogisuuteen liittyvä pedagoginen ajattelunsa muuttui ohjelman aikana. Erityisesti dialogisia opetuskokeiluja sisältävien videoitujen oppituntien yhteinen reflektointi tuki ammatillista kehitystä. Dialogisen opetuksen toteutumista luokassa edesauttoivat keskustelua virittävät materiaalit sekä turvallinen ja kiireetön ilmapiiri luokassa. Toisaalta opettajajohtoiset pedagogiset rutiinit ja ajankäytön haasteet koulun arjessa tunnistettiin dialogisuuden toteutumisen uhkana. Opettajan kokivat, että dialogisuuden lisääntyminen ohjelman aikana toteutuilla tunneilla lisäsi oppilaiden osallistumista opetustilanteissa ja vaikutti myönteisesti ryhmän toimintaan.

Asiasanat: dialoginen opetus, ammatillinen kehittyminen, vuorovaikutus, osallisuus

Johdanto

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan aiempaa enemmän vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta ryhmissä, joissa tutkitaan ja arvioidaan kohteena olevia sisältöjä ja ilmiöitä yhdessä. Opettajalla nähdään olevan yhä tärkeämpi merkitys oppimisprosessin ohjaajana ja oppimisen mahdollistajana. Myös tutkimus osoittaa opettajan ja oppilaiden välisten ja oppilaiden keskinäisten päivittäisten vuorovaikutusprosessien olevan

oppimisen kannalta avainasemassa (Hamre ym. 2013). Opettajankoulutus ei kuitenkaan välttämättä tarjoa riittävästi tilaisuuksia perehtyä vuorovaikutteisiin työskentelymenetelmiin. On näyttöä siitä, että opettajaksi opiskelevat pitävät vuorovaikutusta mahdollistavia työtapoja tärkeinä, mutta omat taidot niiden soveltamisessa koetaan heikoiksi (Lehesvuori, Viiri & Rasku-Puttonen 2011). Tarve tulevien ja tehtävässä jo toimivien opettajien ammatillisen kehityksen tukemiseen on ajankohtainen myös siksi, että oppilaiden tulisi voida harjoitella tulevaisuuden geneerisiä taitoja, kuten hyviä kommunikaatiotaitoja, kykyä ilmaista ja perustella mielipiteitä, yhteistyötaitoja ja kriittisen ajattelun taitoja koulun vuorovaikutustilanteissa – ei vain yksittäisillä oppitunneilla vaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Näitä taitoja tarvitaan tulevaisuuden monimutkaistuvassa ja yhteistyötä painottavassa yhteiskunnassa.

Oppimisvuorovaikutuksen kontekstissa dialogi nähdään toiminnaksi, jossa osallistujat pohtivat oppimisen kohteena olevaa asiaa eri näkökulmista esittäen omia perusteltuja käsityksiään ja kuunnellen toisiaan turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä (Alexander 2006; Skidmore 2000). Dialogista keskustelua mahdollistavat tekijät ovat keskeinen oppimisvuorovaikutuksen tarkastelun kohde. Tämä tutkimus on osa Vuorovaikutus, motivaatio ja osallisuuden tukeminen (VuoMo)-kehittämisohjelmaa. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta ala- ja yläkoulussa ja mahdollisia muutoksia heidän dialogista opetusta koskevassa pedagogisessa ajattelussaan.

Dialoginen opetus

Yhteisen tiedon rakentamiseen tähtäävään vuorovaikutukseen ja osallistavaan keskusteluun on viitattu useilla rinnakkaisilla käsitteillä, joita ovat esimerkiksi dialoginen opetus (Alexander 2006), dialoginen pedagogiikka (Skidmore 2000) tai tutkiva luokkahuonepuhe (Littleton & Mercer 2010). Alexanderin (2006) mukaan oppijoiden dialogi on erityiset ehdot täyttävää keskustelua, jossa osallistujien välinen puhe on vastavuoroista. Osallistujat pohtivat yhteisesti asiaa eri näkökulmista, jokaisen osallistumista kannustetaan ja tuetaan, ja keskustelussa pyritään tavoitteet tietoiseksi tehden rakentamaan jaettua, kumuloituvaa ymmärrystä. Pitkälti samansisältöisellä tutkivan puheen käsitteellä viitataan keskusteluun, jossa tuodaan muiden arvioitavaksi erilaisia ideoita, haastetaan ja arvioidaan muiden esittämiä ajatuksia sekä pyritään pääsemään yhteiseen ratkaisuun (Barnes & Todd 1977). On näyttöä siitä, että dialogiseen

keskusteluun osallistuminen harjaannuttaa perustelemaan omia mielipiteitä, haastamaan toisia ja ottamaan huomioon useita näkökantoja (Mercer, Fernandez, Dawes, Wegerif & Sams 2003), minkä oletetaan lisäävän oppilaiden motivaatiota ja osallisuutta luokassa (Alexander 2006; Littleton & Mercer 2010).

Oppituntien vuorovaikutuksesta noin 85 prosenttia on opettajan puhetta (Mercer, Dawes & Staarman 2009), ja dialoginen, oppilaiden aloitteita ja aktiivista osallistumista hyödyntävä opetus on edelleen melko harvinaista (Lehesvuori, Viiri, Rasku-Puttonen, Moate & Helaakoski 2013; Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus & Siekkinen 2012). Vastavuoroista, useita eri näkökulmia sisältävää pohdiskelevaa dialogista keskustelua tavallisempaa on, että opettaja johtaa toimintaa ja rakentaa vuorovaikutuksen peräkkäisistä kysymys-vastaus-palautejaksoista (engl. Initiation-Response-Feedback eli IRF; Sinclair & Coulthard 1975). Opettaja pyrkii kysymyksillään usein kohti tiettyä ennalta määrättyä vastausta, jonka jälkeen hän antaa oppilaalle palautetta esimerkiksi vastauksen oikeellisuudesta. Tällainen arvioiva palaute eroaa olennaisesti dialogiseen opetuskeskusteluun liittyvästä syklisen palautteen käsitteestä (engl. feedback loops; Hamre ym. 2013), jossa opettaja ja oppilaat osallistuvat edestakaiseen vuorovaikutukseen esimerkiksi esittämällä toisilleen lisäkysymyksiä, tarkennuksia ja laajennuksia. Syklisen palautteen tavoitteena on syventää yhteisesti rakentuvaa ymmärrystä kohteena olevasta ilmiöstä, tukea vihjein oppimista sekä rohkaista oppilaiden aloitteita, osallistumista ja ongelmanratkaisu- ja argumentointitaitojen harjoittamista.

Dialogiseen vuorovaikutukseen perustuva opetus edellyttää opettajalta paitsi kiireettömän ja turvallisen ilmapiirin luomista, ennen kaikkea suunnitelmallisuutta ja tavoitteellista työskentelyä, jossa oppilaita tuetaan ilmaisemaan ja perustelemaan omia ajatuksiaan ja auttamaan myös muita ryhmän jäseniä jakamaan näkökulmiaan, tietojaan ja kokemuksiaan (Hannula 2012). Opettaja voi mallintaa tutkivaa, perusteluja ja haastamista sisältävää puhetta tarjoamalla oppitunneilla tilaisuuksia yhteiseen pohdintaan ja mielipiteiden vaihtoon. Kehittämisohjelmissa, joissa tietoisesti harjoitellaan yhdessä ajattelua (Thinking Together; Mercer & Dawes 2008), hyödynnetään tutkivan puheen perussääntöjä. Yhteisesti sovittujen sääntöjen tavoitteena on tarjota vuorovaikutuksellinen tuki ja tila kaikille osallistujille, jotta he voisivat antaa panoksensa keskusteluun ilmaisemalla ja perustelemalla mielipiteensä. Lisäksi yhteisten sääntöjen avulla

pyritään varmistamaan, että osallistujat suhtautuvat kunnioittavasti ja kannustavasti mutta samalla kriittisesti muiden esittämiin ajatuksiin ja ideoihin ja että keskustelussa pyritään yhteiseen päätökseen. Hannula (2012) totesi tutkimuksessaan myös keskustelua virittävien oppimateriaalien ja -tehtävien olevan merkityksellisiä: suotuisimpia ovat tehtävät, jotka sisältävät yhtymäkohtia osallistujien omiin kokemuksiin tai ongelmatilanteita, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta.

Tavoitteena opettajien ammatillinen kehitys

Opettajan ammatillinen kehittyminen voi tarkoittaa muutoksia sisältötiedossa, opetuskäytänteissä tai oppimiseen ja opetukseen liittyvissä asenteissa ja uskomuksissa (Clarke & Hollingsworth 2002). Opettaja voi esimerkiksi tulla tietoisemmaksi ja kokea tarvetta muokata pedagogista ajatteluaan eli opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään ja uskomuksiaan (vrt. Hakkarainen ym. 2001). Opettajille tarjotaan ammatillisen kehittymisen tueksi usein yksittäisiä asiantuntijaluentoja, kehittämispäiviä ja lyhytkursseja, joiden yleisinä ongelmina pidetään hajanaista sirpaletietoa, ohuita kytköksiä arjen pedagogiseen työhön, osallistujien passiivista roolia tiedon vastaanottajana sekä vähäistä näyttöä vaikutuksista opetukseen tai sitä koskeviin asenteisiin ja uskomuksiin (Sandholtz 2002). Viimeaikainen tutkimus korostaa, että ammatillisessa kehittymisessä olennaista on sisältötiedon ja pedagogisten taitojen rakentaminen yhteistyössä muiden opettajien kanssa soveltamalla uutta osaamista luokkahuoneessa (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher 2007). Desimonen (2009) mukaan ammatillista kehittymistä tukee vahvasti oman tai toisten opettajien opetuksen havainnointi ja reflektointi. Toinen ammatillista muutosta edesauttava tekijä on kollegiaalinen jakaminen, ja opettajuudessa koettujen haasteiden ja ratkaisutapojen pohtiminen yhdessä. Ammatillisella kehittymisellä on myös ajallinen ulottuvuutensa, sillä pitkäkestoinen toiminta tuottaa lyhyitä kursseja todennäköisemmin pysyviä muutoksia (Desimone 2009). Muutokset opetuskäytänteissä ja työtavoissa kytkeytyvät muutoksiin opetustyöhön liittyvissä asenteissa ja uskomuksissa. Rohkaisevat kokemukset uusista opetuskäytänteistä sekä niiden hyödyistä tehdyt omat havainnot vahvistavat myönteistä asennoitumista niitä kohtaan (Guskey 2002).

Opettajien ammatillisen kehityksen ohjelmiin kohdentuva tutkimus on osoittanut, että vuorovaikutuksen laatuun luokassa voidaan vaikuttaa (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun

2011) ja että opetustilanteisiin on mahdollista lisätä dialogisia käytänteitä (Pehmer, Gröschner & Seidel 2015; Wells & Arauz 2006). Tuloksekkaita ohjelmia yhdistävät opettajia osallistava työskentelytapa sekä käytännönläheinen neuvonta ja tuki. Esimerkki myönteisiä tuloksia tuottaneesta ohjelmasta on MyTeachingPartner -ohjelma (Allen ym. 2011), joka perustuu opettajien itsensä videoimiin opetustuokioihin sekä niistä käytyihin keskusteluihin ja konsultaatioon ohjaajatiimin kanssa. Konsultaatiossa keskityttiin luomaan turvallinen, reflektoinnin mahdollistava ilmapiiri, tunnistamaan toimivia vuorovaikutustilanteita ja vahvistamaan niihin liittyviä toimintamalleja sekä tarjoamaan opettajalle vaihtoehtoisia ja täydentäviä tapoja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Hadden & Pianta 2006). Allen kollegoineen (2011) osoitti, että opettajien osallistumisella kehittämisohjelmaan oli myönteisiä yhteyksiä yläkouluikäisten oppilaiden oppimistuloksiin, mikä selittyi muutoksilla opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadussa. Vuorovaikutuksen laadun muutoksen indikaattoreita olivat erityisesti opettajan taidot luoda ryhmään myönteinen oppilaan näkökulmaa arvostava ilmapiiri, johtaa oppilasryhmää tehokkaasti ja tuotteliaasti sekä ohjata oppilaita syvälliseen ymmärrykseen ja ongelmanratkaisuun (ks. Hamre ym. 2013).

Myös muissa tutkimuksissa on raportoitu oman opetuksen videointiin ja sen tarkasteluun liittyviä hyötyjä opettajan ammatilliselle kehittymiselle. Videoinnit tavoittavat opetustuokion tapahtumat autenttisesti, jolloin ne edistävät opetustilanteiden analyyttistä tarkastelua, auttavat opettajia huomaamaan oppimisen kannalta merkityksellisiä asioita ja tulkitsemaan niitä uudella tavalla ja motivoivat heitä muuttamaan opetuskäytänteitään (Sherin & van Es 2005; Tripp & Rich 2012). Ammatillinen kehittyminen on kuitenkin yksilöllinen prosessi. Dialogisen opetuksen ja oppilaiden osallisuuden lisäämisen esteiksi voivat muodostua esimerkiksi opettajien kokemus opetukseen käytettävän ajan vähäisyydestä tai tinkimättömyys oppiaineiden sisältötavoitteiden toteuttamisessa (van Oers 2015; Rajala, Kumpulainen, Rainio, Hilppö & Lipponen 2016). Dialogiset opetuskäytännöt saattavat myös haastaa opettajan käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Avainasemassa voi olla se, millaiseksi opettaja ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja millaisiin ammatillisiin tavoitteisiin, käytänteisiin ja käsityksiin hän sitoutuu (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2015).

Vuorovaikutus, motivaatio ja osallisuuden tukeminen -ohjelma

Tässä artikkelissa kuvataan opettajien kokemuksia osallistumisesta Vuorovaikutus, motivaatio ja osallisuuden tukeminen (VuoMo)-ohjelmaan. Kehittämisohjelman tavoitteena oli tukea opettajia kokeilemaan dialogista keskustelua virittäviä toimintatapoja luokassa ja siten vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Tutkimukseen osallistuvat opettajat kokoontuivat yhden lukuvuoden aikana 5–7 kertaa kahden tutkijaohjaajan vetämässä pienryhmässä. Kehittämisohjelman ytimenä oli kahden dialogisia työskentelytapoja hyödyntävän oppitunnin toteuttaminen ja videointi. Kouluilla pidetyissä pienryhmätapaamisissa keskusteltiin dialogisista opetuskäytänteistä, oppimismotivaatiosta sekä syklisestä palautteesta ohjaajien alustusten ja videoitujen oppituntinäytteiden pohjalta. Tavoitteena oli auttaa opettajia reflektoimaan havaintojaan opetusryhmänsä osallisuudesta sekä omista konkreettisista ohjaus- ja palautekäytännöistään.

Tässä opettajien kokemuksiin pohjaavassa tutkimuksessa selvitimme ensiksi opettajien kokemuksia pedagogisen ajattelunsa muutoksesta VuoMo-ohjelman aikana. Toiseksi tutkimme, miten dialogisuus opettajien kokemana toteutuu opettajan työssä ja mitkä tekijät mahdollistavat tai rajoittavat dialogista opetusta. Kolmanneksi selvitimme, millaisia olivat opettajien kokemukset oppilaiden osallisuudesta dialogisen opetuksen aikana.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittaman Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (SKIDI-KIDS) -ohjelman hanketta (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti & Siekkinen 2013; Poikkeus ym. 2013). Hankkeessa luotiin toimintamalli tukemaan opettajien taitoja edistää dialogisuutta opetuksessa. Toimintamallia pilotoitiin lukuvuoden 2013–2014 aikana, ja tässä raportoitava tutkimus toteutettiin lukuvuosien 2014–2015 ja 2015–2016 aikana kahdella yhtenäiskoululla. Ensimmäisessä koulussa kokeilu toteutettiin kolmessa perusopetuksen ryhmässä (6. luokka, 23 oppilasta; 7. luokka, 14 oppilasta; 8. luokka, 19 oppilasta). Toisessa koulussa kokeiluun osallistui neljä perusopetuksen ryhmää, joista kolmeen liittyviä tuloksia kuvataan tässä tutkimuksessa (4. luokka, 25 oppilasta; 5. luokka 20 oppilasta; 8. luokka, 17 oppilasta). Yhtä opettajaa ja oppilasryhmää (8. luokka) koskeva haastatteluaineisto ei teknisten ongelmien vuoksi ollut käytettävissä.

Tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa (O1–O6; 3 naista ja 3 miestä). Opettajista kolme oli luokanopettajia ja kolme yläkoulun aineenopettajia. Kolme opettajaa oli toiminut opettajana yli 15 vuotta, yksi 11–15 vuotta, yksi 6–10 vuotta ja yksi alle viisi vuotta. Ennen tutkimuksen aloitusta pyydettiin tutkimuslupa kuntien koulutoimen johtajilta, koulujen rehtoreilta sekä oppilaiden vanhemmilta. VuoMo-ohjelman toteutus yhdessä tutkimuskouluista on kuvattu taulukossa 1. Pääasiallisena toimintatapana olivat pienryhmätapaamiset ja oppituntien videoinnit. Tutkimusta varten videoitiin kaksi tavallista oppituntia hankkeen alussa ja lopussa sekä kaksi oppituntia, joilla opettajat pyrkivät hyödyntämään dialogisen opetuksen työtapoja. Etenkin jälkimmäisistä videotallenteista keskusteltiin pienryhmässä. Opetuskokeilujen käytännön toteutus vaihteli, mutta niitä yhdistivät oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, esimerkiksi ongelmanratkaisu ryhmässä, sekä opetuskeskustelu opettajan ja oppilaiden välillä. Tutkimuksen kulku ensimmäisessä ja toisessa koulussa eteni pääosin yhtenevästi, joskin pienryhmätapaamisia oli jälkimmäisessä viisi ja ne kestivät kauemmin (yhden 45 minuutin oppitunnin sijaan kaksi tuntia).

**********TAULUKKO 1 TÄHÄN**********

Tutkimusaineiston muodostivat opettajille ohjelman päätyttyä tehdyt puolistrukturoidut yksilöhaastattelut, joilla pyrittiin tavoittamaan opettajien subjektiivisia kokemuksia VuoMo-ohjelmasta. Haastattelussa opettajilta kysyttiin ohjelmasta ja sen toteutustavasta, dialogisuuden, motivaation ja osallisuuden merkityksestä opettajan työssä, dialogisen opetuksen toteuttamisesta, vaikutuksista oppilasryhmään sekä muutoksista opettajuudessa. Haastattelut teki tutkimusavustaja, joka ei osallistunut pienryhmätapaamisiin opettajien kanssa. Haastattelujen kesto vaihteli (R = 12 min – 55 min) ja ne litteroitiin ennen aineiston analyysejä. Litteroidun tekstin pituus oli 72 sivua (fontti Times New Roman, 12 pt, riviväli 1).

Aineiston analyysi

Laadullisen haastatteluaineiston analysointiin käytettiin temaattista analyysia, jolla pyrittiin tavoittamaan tutkittavien kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä (Braun & Clarke 2006). Analysoitaviksi valittiin haastatteluaineistosta tutkimusongelman kannalta olennaiset osat. Pois jätettiin muun muassa haastattelun aloittamiseen ja lopettamiseen liittyvä puhe. Ensimmäisessä

vaiheessa aineisto jaoteltiin merkitysyksiköihin eli tutkimusongelman kannalta merkityksellisiin ilmaisuihin. Aineistoa luettiin useaan kertaan ja jokaiselle merkitysyksikölle annettiin sen sisältöä kuvaava alustava koodi. Alustavat 15 koodia kokosivat yhteen tutkimustehtävän kannalta samankaltaisia merkitysyksikköjä (Kuvio 1). Yhteen merkitysyksikköön saattoi liittyä useampia alustavia koodeja.

**********KUVIO 1 TÄHÄN**********

Analyysin toisessa vaiheessa muodostettiin alustavat temaattiset luokat pyrkimällä tunnistamaan alustavien koodien välisiä sisällöllisiä yhteyksiä sekä suhteuttamalla niitä tutkimuskysymyksiin. Tavoitteena oli, että alustavat temaattiset luokat olisivat sisällöltään yhteneviä, mutta samalla tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä. Analyysin kolmannessa vaiheessa alustavia teemoja tarkasteltiin tutkimuskysymyksittäin uudestaan pyrkien tunnistamaan niiden ydinsisältöjä suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Tämän analyysivaiheen seurauksena muodostuivat lopulliset kolme teemaa, joiden avulla vastattiin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen tulokset

Dialogisuuteen liittyvän pedagogisen ajattelun muutokset

Ensimmäinen tulosluku kohdistuu opettajien kokemuksiin dialogiseen opetukseen liittyvistä muutoksista pedagogisessa ajattelussaan VuoMo-ohjelman aikana. Havainnot teemasta 1 ilmentävät dialogisuuteen liittyvän pedagogisen ajattelun syvenemistä opettajien kokemana mutta tuovat esille myös ammatillisen kehittymisen haasteita.

Opettajan ammatillista identiteettiä on kuvattu jatkuvana kehittymisen prosessina, jossa aktuaalinen minä on suhteessa yksilön ulkopuolelta tuleviin paineisiin ja tavoitteisiin, joita henkilö itselleen asettaa (ks. Lauriala & Kukkonen 2005). Haastatellut opettajat ennakoivat VuoMo-ohjelmaan osallistumista myönteisesti: ”Siinä voi oppiakin jotain uutta itsestään” (O1) ja ”tutkia sitä omaa opettajuutta” (O2). Opettajien puheen voidaan tulkita heijastavan avoimuutta oman ammatillisen minän uudelleenmäärittelylle. Ammatillisen kehittymisen yhteydessä on nähty olennaiseksi opettajan mahdollisuus tehdä valintoja, vaikuttaa ja ottaa kantaa omaa työtä koskeviin asioihin (Eteläpelto ym. 2015). Opettajien puheessa korostuikin vapaaehtoisuuden

näkökulma: ”Eihän se pakottamalla kuitenkaan ole hyvä, että semmoinen vapaaehtoisuus on” (O4). Ongelmallisena koettiin aiemmat tilanteet koulun arjessa, joissa ”melkein puoli väkisinkin” (O6), ”vähän niinku pakotetaan” (O4) kokeilemaan uusia asioita, esimerkiksi sähköisiä oppikirjoja. Suotuisimpia lähtökohtia ammatilliselle kehittymiselle ovat siten pikemminkin opettajan omakohtaisesti tärkeäksi kokemat kuin ulkopuolelta määritellyt tavoitteet.

Opettaja kehittyy ammatillisesti muun muassa tulemalla tietoisemmaksi opetukseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistään ja uskomuksistaan (Kagan 1992). Opettajien kokemuksen mukaan VuoMo-ohjelma tarjosi mahdollisuuden tarkastella omaa pedagogista ajattelua ja käsityksiä siitä, mitä opettaminen ja opettajana toimiminen ovat. Dialogisen opettamisen idea ja työtavat olivat opettajille jossain määrin tuttuja, mutta ohjelman aikana dialogisuuden merkitys ohjausvuorovaikutuksessa vahvistui. Yksi opettajista muotoili ajatuksen näin: ”Tärkeitten asioitten äärellä ollaan tässä tutkimuksessa. Että ainakin minut se sai miettimään uudelleen ja syventämään tätä että kuinka paljon mä käytän sitä dialogisuutta” (O3). Dialogisuuden kokeminen merkityksellisenä liitettiin myös uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) käyttöönottoon, jolloin opettajat näkivät dialogisuuden merkityksen osana laajempia oppimisen tavoitteita: ”Kun meillä oli vesokoulutus […] viikko sitten lauantaina niin mä ajattelin että tämä oli ihan käytännössä sitä mihin uuden OPSin mukaan sitä opetusta pitäisi viedä” (O2). Opettajan ammatillinen kehittyminen kietoutuu täten sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa oppimista tapahtuu (Putnam & Borko 2000).

Ammatillista muutosta edesauttaa se, että uudenlaista työotetta kehittävät sisällöt ovat samansuuntaisia aikaisempien näkemysten kanssa, mutta syventävät tai laajentavat niitä merkittävästi (Desimone 2009). Haastatteluissa tuli esille opettajien oivalluksia muun muassa siitä, kuinka dialogista opetusta voi toteuttaa tietyssä ikävaiheessa olevien oppilaiden kanssa. Dialogiseen opetukseen liittyvän tiedon kytkeytyminen mielekkäästi aiempaan osaamiseen nähtiin ammatillista osaamista vahvistavana asiana: ”Olen ehkä ajatellut aikaisemminkin jo tämän suuntaisesti […] mutta että tämä on tietysti vahvistanut sitä vielä, että minä olen oikealla tiellä, muutkin ajattelevat näin” (O5). Ammatilliseen kehittymiseen onkin liitetty kokemus voimaantumisesta, jossa henkilön luottamus omaan ammatilliseen osaamiseensa ja kykyyn ratkaista ammatillisia haasteita merkittävästi vahvistuu (Bogler & Somech 2004). Ruohotie-

Lyhty (2015) kuvaa voimaantumista muutokseksi, jossa opettajassa voimistuu tunne siitä, että hän tietää, mitä opetustilanteissa tekee ja osaa perustella pedagogisen toimintansa.

Yhtenevästi aikaisempien tutkimusten kanssa opettajat kokivat hyötyneensä keskustelevasta työskentelytavasta ja oman työnsä reflektoinnista kollegoiden kanssa (Desimone 2009). Kollegoiden yhteisö voi tarjota opettajille turvallisen ympäristön arvioida kriittisesti omia opettajuuteen liittyviä uskomuksia ja käytäntöjä ja pohtia vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Opetuskokeilujen videoinnit edesauttoivat reflektointia (vrt. Sherin & van Es 2005; Tripp & Rich 2012). Yksi opettajista sanallisti videoiden käsittelyyn liittyvän myönteisen kokemuksensa toteamalla: ”Videot oli kauhean merkittävä osa. Että oli sitä semmosta käytännön materiaalia siinä ohessa konkretisoimassa teoriaa” (O6). Omien opetusvideointien jakaminen pienryhmässä haastoi kouluissa tavallisen toimintakulttuurin, jossa opetustyötä tehdään useimmiten yksin. Yhtäältä opettamisen yksityisyyden murtuminen koettiin hyödylliseksi, sillä useissa maininnoissa tuotiin esille myönteisenä seikkana se, että ”oli just mukava nähdä toistenkin luokkahuoneeseen” (O1), jolloin ”näki miten muut teki asioita eri tavalla” (O4). Toisaalta opettajat kuvasivat videointien tuntuneen jännittävältä ja aiheuttaneen ylimääräistä valmistelua. Epävarmuutta aiheutti se, että ”ei tiennyt tarkasti miten mun opetukseen suhtaudutaan” (O6). Katseen kohteena olemiseen liittyi kriittisyyttä omaa toimintaa kohtaan. Bloomfieldin (2010) mukaan kaikkia minän puolia ei pidetä opettajan professioon sopivana, ja näitä epäsopiviksi katsomiaan puolia haastatellut tunnistivat omaa opetusvideota katsoessaan: ”Huomasi itestä sellaisia turhia tapoja, mitä ehkä osaisi karsia sitten paremmin pois” (O1). Videointien tekemiseen liittyi siten epämukavuutta, mutta toisaalta voimakkaita tunteita herättävillä kokemuksilla voi olla ammatillisen kehittymisen kannalta erityistä merkitystä, minkä yksi opettaja ilmaisi näin: ”Niistä videoinneista, että ne jotenkin syöpyy paremmin tonne mieleen, koska siinä on se oma tunnetilakin mukana” (O4).

Opettajien puheesta oli tulkittavissa, että oman toiminnan tarkastelu ei aina ollut kitkatonta. Esille nousi esimerkiksi ajanpuute ja kiireen tuntu VuoMo-ryhmän tapaamisissa. Erityisesti se koski pienryhmätapaamisia koulussa, jossa tapaamisiin voitiin varata vain yksi 45 minuutin oppitunti kerrallaan. Tapaamisia pidettiin liian lyhyinä, ja keskusteluille olisi toivottu enemmän aikaa. Tiiviin aikataulun nähtiin jopa sopivan huonosti yhteen hankkeen kiireetöntä keskustelua ja

vuoropuhelua korostavien tavoitteiden kanssa: ”Se rauha, minkä pitäisi olla koululuokassakin, puuttui tästä työskentelystä” (O2). Koulu oli kuitenkin määritellyt aikarajan ennalta. Lisäksi esille tuli mainintoja, jotka kuvasivat vaikeuksia työskentelyn kokemisessa merkitykselliseksi: ”Jotenkin mulle se jäi päällimmäisenä semmonen, että mä en ihan päässy kiinni siihen juttuun” (O4). Kokemukseen liittyi pienryhmäkeskustelujen ulkopuolelle kuuntelijan positioon jättäytymistä, epävarmuuden tunnetta ja vaikeuksia soveltaa dialogista opettamista omassa opetuksessa. Yhtenevästi Nyman (2009) tunnisti tutkimuksessaan opettajuuden polkuja, joihin liittyi ammatillisen kehittymisen epävarmuus ja horjuvuus. Tällaisia polkuja leimasivat muun muassa sivustakatsojaksi jättäytyminen työyhteisössä ja kyvyttömyys tehdä omien tavoitteiden suuntaisia muutoksia omassa työssä.

Kaiken kaikkiaan ensimmäiseen teemaan liittyvät havainnot kuvaavat ammatillisen muutoksen prosessia, jossa työhön kytkeytyvää tietoa ja käsityksiä arvioitiin ja muokattiin erityisesti suhteessa dialogiseen opetukseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa samantapaisia prosesesseja on kutsuttu muun muassa ammatillisuuden laajenemiseksi (Ruohotie-Lyhty & Moate 2015). On kuitenkin nähtävissä, että VuoMo-ohjelma ei kaikkien osallistujien kohdalla tarjonnut riittävästi tukea tämänkaltaiselle oman opettajuuden kehittävälle tarkastelulle, jolloin koettiin turhautumista ja epävarmuutta.

Dialogisen opetuksen toteutuminen koulun arjessa

Toisena tutkimuskysymyksenämme selvitimme, miten dialogisuus voi toteutua pedagogisessa työssä. Tähän kohdentui teema 2, joka käsitteli opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteutumisen ehdoista, mahdollisuuksista ja esteistä koulun arjessa.

Opettajien kehittämisohjelman aikana toteuttamissa dialogisen opetuksen kokeiluissa korostuivat oppilaiden keskinäiset ryhmäkeskustelut, joissa oppilaat esimerkiksi ratkaisivat matematiikan tehtäviä tai valmistautuivat kokeeseen pienryhmissä. Näiden oppituntien tavoitteena oli opettajien mukaan ”vähentää opettajajohtoisuutta” (O3), jolloin opetusvuorovaikutus oppitunnilla lisääntyisi ja dialogisuus mahdollistuisi ennen kaikkea oppilaiden keskinäisissä keskusteluissa. Opettajan oma rooli jäsennettiin enemmän toiminnan mahdollistajaksi kuin sitä johtavaksi: ”olla enemmän vaan seuraamassa ja sitten liikuttamassa eteenpäin jos tuntuu ettei siellä mennä

eteenpäin” (O5). Pedagogisen toiminnan painopisteen siirtyminen oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen tarkoitti luokkahuonevuorovaikutuksen uudelleenmäärittelemistä esimerkiksi sen suhteen, millaista oppimista edistävä toiminta luokassa on ja minkälaista osallistumista se oppilailta ja opettajalta edellyttää (Black & Wiliam 2005; Mercer & Howe 2012). Opettajille se merkitsi opetuksen opettajajohtoisen organisoinnin vähentämistä, josta yksi haastateltava käytti ilmaisua ”ajattelun kääntyminen opettajuudesta siihen ohjaajuuteen” (O2). Opettajan roolin muuttuminen edellyttää oppilailta entistä vahvempaa vastuunottoa omasta oppimisestaan (Black & Wiliam 2005). Vahvimmin dialogisuuden tunnusmerkkejä oli tunnistettavissa opetustuokioissa, jotka syntyivät ilman etukäteissuunnittelua oppilaiden aloitteesta opettajan antaessa tilaa oppilaiden ideoille ja aloitteille: ”Parhaimpia ne suhteellisen spontaanit tilanteet että napataan kiinni jostain aiheesta ja lähtee vähän rönsyilemään se opetus siinä” (O3). Näitä tilanteita on esiopetusikäisten ryhmissä luonnehdittu alkavaksi dialogisuudeksi, jolle on tyypilistä, että opettaja rohkaisee oppilaita osallistumaan ja kuvaamaan omia ajatuksiaan, toistaa vastauksia ja ajoittain laajentaa oppilaiden kommentteja (Rasku-Puttonen ym. 2012). Alkavan dialogisuuden kehittyminen yhteistä syvällistä ymmärrystä rakentavaksi omia ja toisten näkemyksiä haastavaksi dialogiseksi opetuskeskusteluksi edellyttää pitkäjänteistä harjoittelua oppilasryhmän kanssa (Hannula 2012).

Opettajien kuvauksissa oli erotettavissa erilaisia dialogista tilaa rakentavia ja mahdollistavia elementtejä (Hannula 2012). Ne tarkoittivat keskustelua virittäviä materiaaleja, esimerkiksi aiheen tuli olla ”tarpeeksi hyvä” (O3) tai ”helppo” (O2) tai sisältää yhtymäkohtia oppilaiden kokemusmaailmaan. Opettajalla koettiin olevan tärkeä rooli turvallisen ja kiireettömän ilmapiirin luomisessa: ”Oppilaat uskaltaa myös osallistua keskusteluun paremmin kun he tuntee opettajan ja kokee oppimisympäristön turvalliseksi” (O1). Opettaja saattoi auttaa oppilaita myös muistuttamalla keskustelun perussäännöistä: ”Mä käytin tilaisuuden hyväksi sen perustelemiseen, miksi ei kannata niitä vääriä vastauksia pelätä tai tyhmiä kysymyksiä” (O2). Lisäksi mainittiin opettajan aktiiviset vuorovaikutteisuutta edistävät strategiat. Esimerkiksi opettaja saattoi avoimia kysymyksiä käyttämällä rohkaista oppilaita keskusteluun, laajentaa oppilaiden ajatuksia tai houkuttaa pohtimaan vaihtoehtoisia käsityksiä. Keskustelua aktivoivat työtavat auttavat opettajaa hahmottamaan, miten oppilaat ymmärtävät opittavan asian, sekä muotoilemaan ymmärrystä syventäviä jatkokysymyksiä ja -tehtäviä (Black & Wiliam 2005).

Esteeksi voi opettajien kokemuksen mukaan muodostua vaikeus sovittaa dialogiset työtavat omaan toimintaan oppitunneilla, sillä opetustilanteet käsitetään edelleen paljolti tiedon jakamiseksi, etenkin yläkoulussa (Lehesvuori ym. 2011). Osa opettajista ilmaisi tottuneensa opettajajohtoiseen opetukseen, jolloin esteeksi muodostuvat ”mun omat mallit, miten on tottunut että opettajajohtoisesti mennään, että se on este ja haaste” (O4). Dialogisten työtapojen soveltaminen työssä vaatii sekä uuden tiedon ja käytäntöjen oppimista että pitkään juurtuneista ajatuksista, uskomuksista ja käytännöistä luopumista (vrt. learning and unlearning; Cochran-Smith 2003). Lisäksi dialogiseen opettamiseen liittyvä avoimuus oppilaiden aloitteille ja joustavuus oppitunnin rakenteessa asettuvat jännitteiseen suhteeseen koulumaailman tiukkojen oppimistavoitteiden ja käytettävissä olevan ajan kanssa: ”Sehän olisi musta ihanne dialogisuuden kohdalla […] että sitä pyritään sinne saamaan, mutta jos samanaikaisesti pidetään kiinni tiukasti vanhoista sisällöistä niin eihän koululuokkaan saa yhtään sen enempää aikaa sille dialogisuudelle” (O2). Edellinen opettajan toteamus heijastaa havaintoa, jonka mukaan aika jäsentää keskeisesti koulun arkea (Mikola 2011). Aikapaineiden puristuksessa opettajat saattavat pitäytyä tutuissa opettajajohtoisissa rutiineissa: ”Kun on niitä sisältöjä niin maan vietävästi, että sitten opettaja toteaa, että on helpompi kun minä nyt vetäisen nämä tällä tavoin niin kuin aina ennenkin” (O2). Torjuakseen näitä rajoitteita yksi opettaja kertoi tehneensä ”aikamoisia oikomisia” (O2) ja vähentäneensä opetuksen sisältötavoitteita. Toinen opettaja toivoi uuden OPS:in tuovan helpotusta:”Saa enemmän tehdä itse ja tutkia ja toimia. Mä luotan että se tuo tilaa ja myös tietyllä tavalla sitä kiireettömyyttä” (O6).

Opettajien kuvauksissa dialogisen opettamisen toteuttamistavoista koulun arjessa oli tunnistettavissa vaihtelua. Opettajat rakensivat opetustilanteiden suunnittelulla ja tehtävänannolla mahdollisuuksia dialogisuudelle, jossa päävastuu opetusvuorovaikutuksesta oli oppilasryhmällä. Toisaalta oli tunnistettavissa myös aktiivisempi dialoginen orientaatio, jolloin opettaja omalla toiminnallaan oli mukana virittämässä keskustelua, osallistumassa siihen ja mallintamassa keskustelun perussääntöjä. Kaiken kaikkiaan opettajien puheenvuoroista on tulkittavissa, että opettajien taidoilla on dialogisuuden toteuttamisessa olennainen merkitys.

Opettajien kokemukset oppilaiden osallisuudesta

Kolmas tutkimuskysymyksemme ja siihen liittyvä teema 3 kohdentui opettajien kokemuksiin oppilaiden osallisuudesta VuoMo-ohjelman ja erityisesti dialogisten opetuskokeilujen aikana. Dialogisen opetuksen nähtiin innostavan oppilaita aktiiviseen työskentelyyn ja vähentävän mahdollisuuksia ja houkutusta jättäytyä passiivisesti opetuksen ulkopuolelle. Opettajien kokemuksen mukaan dialogiset opetuskäytänteet aktivoivat erityisesti oppilasryhmän hiljaisia oppilaita: ”Kyllähän ne innostuu, jos on tarpeeksi hyvä aihe. Ja sitten huomaa, että jokainen melkeinpä pystyy niitä mielipiteitä esittämään, niin kyllä ne uskaltaa ne hiljaisemmatkin tulla mukaan” (O3). Yksi opettajista oli käyttänyt vuorovaikutteisia menetelmiä kokeeseen kerrattaessa, ja yhteinen pohdinta ja ymmärryksen vahvistuminen olivat parantaneet koetuloksia. Keskustelujen kautta opettaja sai tietoa siitä, miten oppilaat ymmärtävät opetettavia asioita, jolloin hän saattoi tarjota täsmällisempää oppimisen tukea: ”Oppimista voi tapahtua luokassa enemmän kun selviää, että mikä vaikeus oppilailla on ymmärtää asia” (O1). Vuorovaikutuksellisuutta korostavien työtapojen kautta oppilaiden osallistumiseen oli tullut lisää muun muassa oman ajattelun sanoittamista: ”Matematiikassa se on tuottanut tulosta, että ne helpommin kertoo […] sitä omaa ajattelua” (O6).

Joidenkin opettajien suhtautumisessa dialogisiin työtapoihin oli varautuneisuutta, joka liittyi oppilaiden erilaisiin taidollisiin valmiuksiin tai hiljaiseen luonteeseen ja ujouteen:”Joku pystyy hyvinkin syvällisiin ilmaisuihin ja jatkomietintöihin ja joku taas sitten ei” (O3). Yksi opettajista kyseenalaisti oppilaslähtöisen työskentelyn seuraavasti.”Osalle lapsista sopii semmonen, että opettaja neuvoo ja kertoo miten asiat tehdään […] en usko että kaikille sopii semmonen itsenäinen työskentely” (O4). On tulkittavissa, että oppilaan taito osallistua dialogiseen keskusteluun nähtiin näissä ilmaisuissa suhteellisen pysyvänä ominaisuutena eikä kehittyvänä taitona. Dialogista opetusta koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että kaikki oppilaat voivat harjoittelun ja kokeilujen kautta kehittyä vastavuoroisen keskustelun taidoissa (ks. Hannula 2012).

Dialogisen opettamiskokeilun etuna pidettiin parantunutta ilmapiiriä ryhmässä: ”Mun mielestä siellä luokassa on ollut mukavampi työskennellä nyt kun syksyllä” (O2). Ilmapiirin myönteiset muutokset voivat heijastaa oppilasryhmän luontaista kiinteytymistä lukuvuoden aikana, mutta toisaalta vuorovaikutteisten työskentelytapojen lisäämisellä on voinut olla koheesiota vahvistava

merkitys: ”Tämä tutkimus kuitenkin ehkä lähensi meitä, että meillä oli yhteinen projekti” (O2). Dialogisten työtapojen koettiin olevan oppilaille henkilökohtaisesti merkityksellistä: ”Sehän on oppilaille arvokasta, että heitä kuunnellaan, kyllä sen huomaa” (O5). Dialogisuuden merkitys oppilaille ei siten ole ainoastaan ajattelun taitojen kehittämisessä ja oppimisen tukemisessa, vaan sen avulla oppilaat voivat saada äänensä kuuluviin ja tulla huomatuiksi kouluyhteisössä (Lyle 2008).

Tutkimuksessa ilmeni selkeästi, että dialoginen työskentely on yhteinen ponnistus, joka ei voi toteutua luokassa ilman oppilaiden aktiivista osallistumista. Howe ja Abedin (2013) havaitsivat poikien ja koulussa hyvin menestyvien oppilaiden osallistuvan aktiivisimmin opetusvuorovaikutukseen. Siten tämän tutkimuksen havainto siitä, että hiljaisemmat ja varautuneemmat oppilaat osallistuivat pienryhmäkeskusteluihin, on rohkaiseva. Opettajan työtapojen vakiinnuttamisen kannalta onkin keskeistä tunnistaa, että oppilaat ovat dialogisuuden resurssi. On myös tärkeää rakentaa käytäntöjä, jotka auttavat lähtökohdiltaan erilaisia oppilaita osallistumaan opetusvuorovaikutukseen.

Pohdinta

Dialogisuus on tullut yhä ajankohtaisemmaksi opetuksen ja oppimisen teemaksi, sillä vuorovaikutteisten työskentelytapojen on nähty tukevan sekä syvällisempää ymmärtämistä että argumentointi- ja ajattelutaitojen kehittymistä (Mercer ym. 2003). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan aiempaa vahvemmin vuorovaikutteisuutta ja yhdessä oppimista, mikä on nostanut esiin tarpeen tarjota opettajille ja opettajaopiskelijoille tietoa oppilaita aktivoivista työtavoista ja niiden soveltamisesta. VuoMo-ohjelmassa dialogisuus oli työskentelytapa, jota opettajat sovelsivat omaan opetukseensa ja johon liittyviä opetuskokeiluja he videointien avulla tarkastelivat ja reflektoivat pienryhmässä. Ammatilliseen kehittymiseen liittyvänä muutoksena ilmeni opettajien kokemus dialogisuuteen liittyvän oman pedagogisen ajattelun syvenemisestä. Opettajien kokemusten mukaan vuorovaikutteiset opetustuokiot myös suoraan edistivät oppilaiden aktiivista osallistumista opetukseen ja myönteistä ilmapiiriä ryhmässä, minkä tiedetään tukevan kouluun kiinnittymistä sekä toimintaan osallistumisen että tunnetason sitoutumisen kautta (Fredricks, Blumenfeld &

Paris 2004). Tämä on tärkeä tulos, sillä se osoittaa, että dialoginen opetus voi vahvistaa osallisuuden kokemusta ja motivaatiota.

Opettajien kokemuksen mukaan dialogista vuorovaikutusta oppitunneilla edesauttoivat 1) oppilaiden keskustelua luokassa virittävät kiinnostavat tehtävät, 2) keskustelun perussääntöjen näkyväksi tekeminen (esim. mielipiteiden perustelu, toisten näkökantojen haastaminen, kaikkien osallisuuden tukeminen), 3) opettajan käyttämät strategiat (esim. avoimet kysymykset) ja 4) opetusryhmän turvallinen ilmapiiri (vrt. Hannula 2012). Lefstein (2006) huomauttaa kuitenkin, että aidosti toisten kuulemiseen ja jaettuun ymmärrykseen johtava dialogisuus on pikemminkin harvinaista kuin helposti saavutettavissa koko luokan keskusteluissa. Tutkimuksessamme opettajat kokivat esimerkiksi luokan heterogeenisuuden vaikeuttavan dialogisuuden toteuttamista. Aiempien tutkimusten ja kehittämisohjelmaame osallistuneiden opettajien kokemusten valossa olisi kuitenkin ilmeisen hyödyllistä pyrkiä edistämään dialogisten opetusmenetelmien systemaattista käyttöä jo oppimispolun varhaisista vaiheista lähtien. Erityisen tärkeää tämä olisi opetusryhmän vähemmän aktiivisesti osallistuville oppilaille, jotka tarvitsevat tukea osallisuutensa ja vuorovaikutustaitojensa vahvistamiseksi. Tämän tutkimuksen opettajien kokemukset viittasivat siihen, että dialogisten opetusmenetelmien käytöllä voidaan aktivoida nimenomaan oppilaita, jotka eivät oma-aloitteisesti saisi tai ottaisi tilaa koko ryhmälle suunnatuissa opetustilanteissa.

Tutkimustuloksemme nostavat esiin opettajien valintojen merkityksen arjen tilanteissa. Oppituntien rajallisen ajan koettiin estävän dialogisen opetuksen toteuttamista luokassa. Havainto on linjassa aikaisempien etnografisten tutkimusten kanssa, joissa on havaittu ajan jäsentävän keskeisesti koulun toimintoja (Mikola 2011). Koulutyöskentelyä sävyttää usein kiireen tuntu ja sopeutumisen pakko koulun institutionaaliseen lineaariseen aikaan. Kehittämisohjelmaan osallistuneet opettajat näkivät dialogisessa opetuksessa vahvuuksia ja omaa ammatillista kehittymistä vahvistavia elementtejä, mutta toisaalta koettiin, että dialoginen keskustelu voi viedä paljon aikaa oppitunnilla ja joidenkin sisältötavoitteiden saavuttaminen saattoi opettajien mukaan edellyttää opettajajohtoisempia opetuskäytänteitä. Dialogisuutta ei kuitenkaan pitäisi käsittää vain yhdeksi tavaksi saavuttaa oppiaineiden sisältötavoitteita (ks. Mercer, Warwick, Kershner & Staarman 2010). Sen sijaan dialogisen, osallistavan vuorovaikutuksen tavoitteellinen

rakentaminen osana opetusta olisi nähtävä koulutuksen päämääränä sinänsä, ja koulussa tulisi varmistaa, että siihen tarjoutuu mahdollisuuksia.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on syytä pitää mielessä tutkimusaineiston rajoitukset. Osallistuminen kehittämisohjelmaan, jolla oli selkeät etukäteen asetetut tavoitteet, on voinut vaikuttaa siihen, minkälaisia asioita tutkittavat nostavat esille ja minkälaisia merkityksiä he antavat kokemuksilleen. Tämän välttämiseksi opettajia rohkaistiin reflektoimaan kokemuksiaan mahdollisimman rehellisesti ja tuomaan esille myös kehittämistarpeita ja kielteisiä kokemuksia. Haastattelut toteutti tutkimusavustaja, joka ei osallistunut kehittämisohjelman toteuttamiseen. Vaikka ohjelma ajoittui useiden kuukausien ajalle ja kattoi lähes kokonaisen lukuvuoden, sen toteutusta haastoi yksittäisiin pienryhmätapaamisiin käytössä ollut lyhyt aika, jonka opettajat kokivat työskentelyä hankaloittavana tekijänä. Opettajien ammatilliseen kehitykseen liittyvissä ohjelmissa olisikin tärkeää varata riittävästi aikaa yhteiseen keskusteluun ja ajatusten jakamiseen. Lisäksi rajoituksena oli tutkimuksemme kohdistuminen yhden tarkoin kohdennetun kehittämisohjelman ja asian, dialogisen opetuksen, tutkimiseen. Opettajien ammatillinen kehittyminen on kuitenkin monimutkainen kudelma, jossa yksittäiset pedagogiset ohjelmat ovat osa laajempaa kokonaisuutta. On myös huomattava, että tutkimus ei pyrkinyt olemaan varsinainen vaikuttavuustutkimus. Lisäksi sen otos oli pieni, joten tulokset ovat luonteeltaan kuvailevia ja valottavat vasta alustavasti opettajien kokemuksia dialogisen opetusvuorovaikutuksen toteuttamisesta perusopetuksen ryhmissä.

Tutkimuksessamme VuoMo-ohjelman nähtiin kannustavan opettajia toteuttamaan keskustelevampia opetustuokioita, joista saadut kokemukset syvensivät opettajien tietoa ja tietoisuutta dialogisuudesta, mutta dialogisemman työtavan liittäminen osaksi omaa opettajuutta vaatii opettajilta taitoa ja tahtoa sekä aikaa. Tuloksia on tarpeen hyödyntää oppilaiden osallisuutta ja dialogista opetusta edistävien työskentelymenetelmien kehittämisessä koulujen käyttöön.

Lähteet

Alexander, R. 2006. Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. 3. painos. New Orleans, LA: Diálogos.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. 2011. An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. Science 333 (6045), 1034–1037.

Barnes, D. & Todd, F. 1977. Communication and learning in small groups. London: Routledge & Kegan Paul.

Black, P. & Wiliam, D. 2005. Changing teaching through formative assessment: Research and practice. Teoksessa Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms. Paris: OECD, 223–240.

Bloomfield, D. 2010. Emotions and 'getting by': A pre-service teacher navigating professional experience. Asia-Pacific Journal of Teacher Education 38 (3), 221–234.

Bogler, R. & Somech, A. 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. Teaching and Teacher Education 20 (3), 277–289.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 3 (2), 77–101.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education 18 (8), 947–967.

Cochran-Smith, M. 2003. Learning and unlearning: The education of teacher educators. Teaching and Teacher Education 19 (1), 5–28.

Desimone, L. M. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher 38 (3), 181–199.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? Teachers and Teaching: Theory and Practice 21 (6), 660–680.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research 74 (1), 59–109.

Guskey, T. R. 2002. Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice 8 (3), 381–391.

Hadden, D. S. & Pianta, R. B. 2006. Clinical consultation with teachers for improved preschool literacy instruction. Teoksessa L. M. Justice (toim.) Clinical approaches to emergent literacy instruction. A volume in the Emergent and Early Literacy Series. San Diego, CA: Plural, 99–124.

Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. 2001. Teachers' information and communication technology (ICT) skills and practices of using ICT and their pedagogical thinking. Journal of Technology and Teacher Education 9 (2), 181–197.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. The Elementary School Journal 113 (4), 461–487.

Hannula, M. 2012. Dialogia etsimässä: pienryhmäkeskusteluja luokassa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 446.

Howe, C. & Abedin, M. 2013. Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. Cambridge Journal of Education 43 (3), 325–356.

Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research 62 (2), 129–169.

Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Teacher and student identities as situated cognitions. Teoksessa P. M. Denicolo & M. Kompf (toim.) Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities. Oxon: Routledge, 206–215.

Lefstein, A. 2006. Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach. Working Papers in Urban Language and Literacies. London: King's College.

Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku-Puttonen, H. 2011. Introducing dialogic teaching to science student teachers. Journal of Science Teacher Education 22 (8), 705–727.

Lehesvuori, S., Viiri, J., Rasku-Puttonen, H., Moate, J. & Helaakoski, J. 2013. Visualizing communication structures in science classrooms: Tracing cumulativity in teacher-led whole class discussions. Journal of Research in Science Teaching 50 (8), 912–939.

Littleton, K. & Mercer, N. 2010. The significance of educational dialogues between primary school children. Teoksessa C. Howe & K. Littleton (toim.) Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction. Oxon: Routledge, 271–288.

Lyle, S. 2008. Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. Language and Education 22 (3), 222–240.

Mercer, N. & Dawes, L. 2008. The value of exploratory talk. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles, CA: Sage, 55–71.

Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. Language and Education 23 (4), 353–369.

Mercer, N., Fernandez, M., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. 2003. Talk about texts at the computer: Using ICT to develop children's oral and literate abilities. Reading Literacy and Language 37 (2), 81–89.

Mercer, N. & Howe, C. 2012. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. Learning, Culture and Social Interaction 1 (1), 12–21.

Mercer, N., Warwick, P., Kershner, R. & Staarman, J. K. 2010. Can the interactive whiteboard help to provide 'dialogic space' for children's collaborative activity? Language and Education 24 (5), 367–384.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412.

Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368.

van Oers, B. 2015. Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. Learning, Culture and Social Interaction 4, 19–27.

Pehmer, A-K., Gröschner, A. & Seidel, T. 2015. How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. Teaching and Teacher Education 47, 108–119.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. 2007. What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. American Educational Research Journal 44 (4), 921–958.

Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M. & Siekkinen, M. 2013. Preventing disengagement in classroom context: Classroom processes fostering student engagement - Syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa: osallistavien vuorovaikutusprosessien

tukeminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Suomen Akatemian SKIDI-KIDS 2012 tutkimusohjelman rahoittama 3-vuotinen hanke ajalle 1.01.2013–31.12.2015. Osahankkeena VUOMO (Vuorovaikutus, motivaatio ja osallisuuden tukeminen) – opettajainterventiot. Julkaisematon tutkimussuunnitelma.

Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 111–121.

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf . (Luettu 12.6.2015.)

Putnam, R. T. & Borko, H. 2000. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? Educational Researcher 29 (1), 4–15.

Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A. P., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2016. Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. Learning, Culture and Social Interaction 10, 17–26.

Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Siekkinen, M. 2012. Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. International Journal of Educational Research 53, 138–149.

Ruohotie-Lyhty, M. 2015. Stories of change and continuity: Understanding the development of the identities of foreign language teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching. London: Palgrave Macmillan, 172–201.

Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. 2015. Proactive and reactive dimensions of life-course agency: Mapping student teachers' language learning experiences. Language and Education 29 (1), 46–61.

Sandholtz, J. H. 2002. Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. Teaching and Teacher Education 18 (7), 815–830.

Sherin, M. G. & van Es, E. A. 2005. Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. Journal of Technology and Teacher Education 13 (3), 475–491.

Sinclair, J. M. & Coulthard, R. 1975. Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press.

Skidmore, D. 2000. From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. Language and Education 14 (4), 283–296.

Tripp, T. R. & Rich, P. J. 2012. The influence of video analysis on the process of teacher change. Teaching and Teacher Education 28 (5), 728–739.

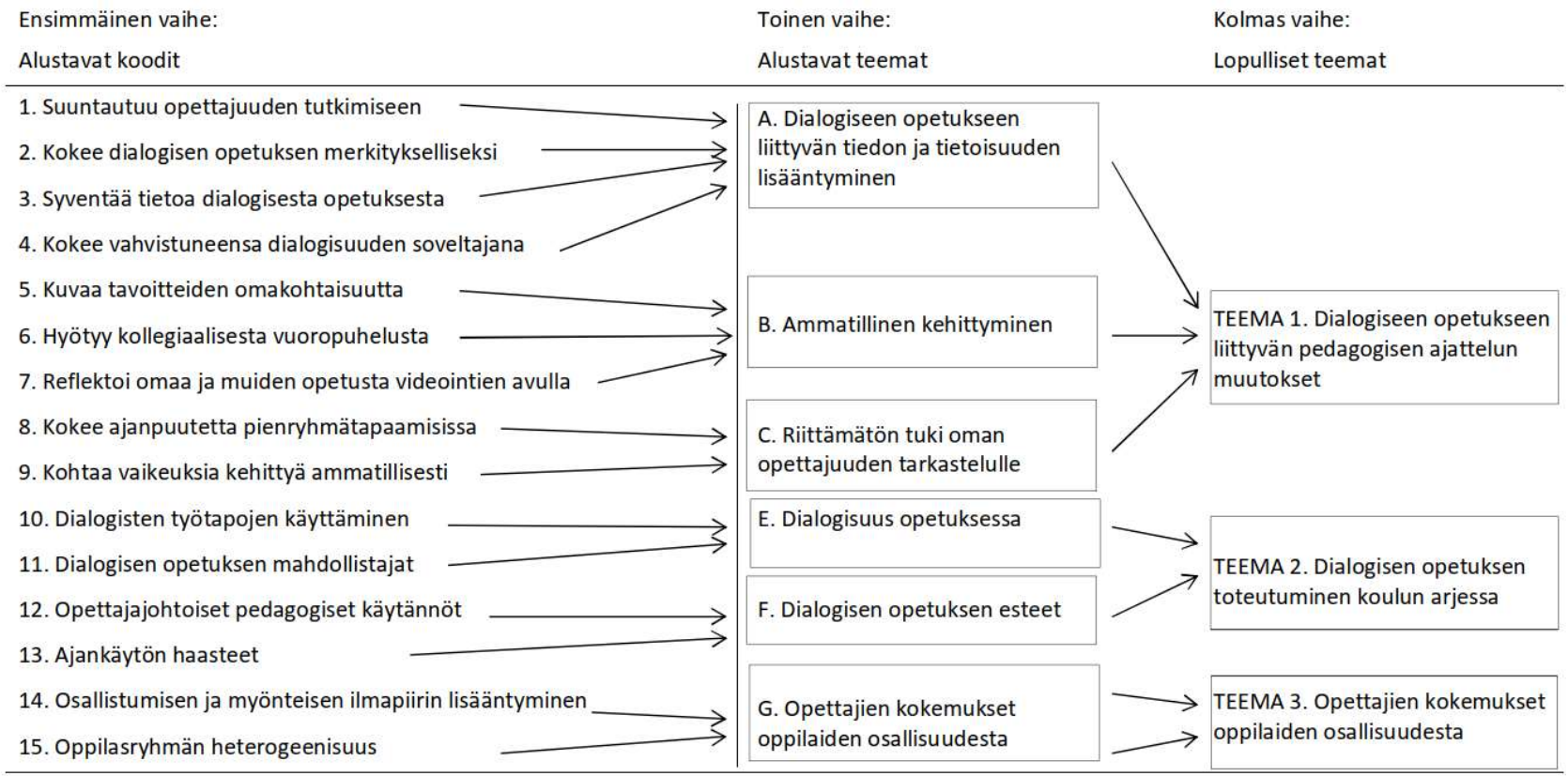
Wells, G. & Arauz, R. M. 2006. Dialogue in the classroom. Journal of the Learning Sciences 15 (3), 379–428.

Saapunut toimitukseen 7.9.2015

Hyväksytty julkaistavaksi 24.10.2016

TAULUKKO 1. VuoMo-ohjelman sisällöt

Aika	Tapahtuma	Sisältö
Syyskuu	1. pienryhmätapaaminen	Motivaatio ja osallisuus
Lokakuu	Videointi 1	Tavallinen oppitunti ilman erityisiä kokeiluja
Lokakuu	2. pienryhmätapaaminen	Keskustelu videoiduista oppitunneista, erityisesti motivaatiosta
Marraskuu	3. pienryhmätapaaminen	Dialogisuus opetuksessa
Marraskuu	Videointi 2	Dialoginen opetuskokeilu I
Tammikuu	4. pienryhmätapaaminen	Keskustelu videoiduista dialogisista opetuskokeiluista
Tammikuu	5. pienryhmätapaaminen	Palautteen merkitys dialogisessa opetuksessa
Helmikuu	Videointi 3	Dialoginen opetuskokeilu II, erityisesti palaute
Helmikuu	6. pienryhmätapaaminen	Keskustelu videoiduista dialogisista opetuskokeiluista, erityisesti palautteesta
Maaliskuu	7. pienryhmätapaaminen	Kokemusten vaihtoa yhteistyöstä
Maaliskuu	Videointi 4	Tavallinen oppitunti ilman erityisiä kokeiluja
Maaliskuu	Tutkimusaineiston kerääminen	Opettajien haastattelut, kyselylomakkeet



KUVIO 1. Aineiston analyysin kuvaus