

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN  
OPETUSKESKUSTELULLE ANTAMAT MERKITYKSET

Terhi Latvanen

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2011

## TIIVISTELMÄ

Latvanen, T. 2011. Luokanopettajaopiskelijoiden opetuskeskustelulle antamat merkitykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 88 sivua.

Koska luokkahuoneessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen on viime aikoina kiinnitetty enenevässä määrin huomiota, on hyvä huomioda myös luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen siihen. Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajaopiskelijoiden merkityksenannot ja heidän kokemansa haasteet opetuskeskusteluun liittyen. Aineisto kerättiin videoimalla yksi oppitunti neljältä harjoitteluun osallistuvalla opiskelijalta ja haastatteleamalla heitä sekä henkilökohtaisesti että ryhmässä. Opiskelijoiden opetuskeskustelulle antamia merkityksiä tarkasteltiin hyödyntäen Mortimerin ja Scottin (2003) opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen luokittelua. Haasteet, joita luokanopettajaopiskelijat opetuskeskustelussa kohtasivat, teemoiteltiin aineistolähtöisesti. Ryhmähaastattelussa oltiin kiinnostuneita opiskelijoiden mahdollisista havainnoista koskien opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen jännitteitä (Rawlins 2000).

Sekä ryhmähaastatteluaineistossa että opiskelijoiden kertoessa siitä, millaista opetuskeskustelua heidän videoidulla oppitunnillaan oli syntynyt ilmeni haastateltavien näkemys siitä, että opetus ilmenee eritasoisena ja sitä voidaan luokitella hierarkisesti. Ylimmällä tasolla opetuskeskustelun koetaan olevan dialogista ja vuorovaikutteista, mutta haastateltavien näkemyksenä oli, että tähän ihannetasoon päästään vain harjoittelemalla opetuskeskustelun käyttöä. Luokanopettajaopiskelijat nimesivät useita haasteita, joita he kohtaavat opetuskeskustelussa. Suurimpana omakohtaisena haasteena opiskelijat pitivät kokemuksen puutetta, jonka nähtiin vaikuttavan moniin muihin haasteisiin. Opiskelijat olivat huomanneet erilaisten opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteeseen liittyvien jännitteiden ilmenemisen opetuksessa. Näistä etenkin ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite liittyi heidän mielestään oleellisesti opetuskeskusteluun.

Opiskelijoiden nimeämät haasteet opetuskeskustelussa antavat arvokasta tietoa opettajankoulutukseen ja opintojen suunnitteluun siitä, mihin opiskelijat kaipaavat opinnoissaan tukea.

Avainsanat: opetuskeskustelu, dialogisuus, luokkahuonevuorovaikutus, opetusharjoittelu

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 OPETUSKESKUSTELU</b> .....	<b>6</b>
2.1 Keskustelusta opetuskeskusteluksi.....	8
2.2 Keskustelun rakenteet.....	13
2.3 Opettajan toiminta opetuskeskustelussa.....	16
2.4 Ohjelmia keskustelun kehittämiseen.....	20
<b>3 OPETUSKESKUSTELUN VUOROVAIKUTUKSELLISUUS</b> .....	<b>23</b>
3.1 Opetuksen vuorovaikutuksellisuus.....	23
3.2 Opetuskeskustelun nelikenttämalli.....	26
<b>4 OPETTAJA-OPPILAS VUOROVAIKUTUSSUHTEEN JÄNNITTEISYYS</b> .....	<b>29</b>
<b>5 TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>36</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>37</b>
6.1 Kokemuksen tutkiminen kvalitatiivisen analyysin keinoin.....	38
6.2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	40
6.3 Aineiston analysointi.....	43
<b>7 TULOKSET</b> .....	<b>46</b>
7.1 Opetuskeskustelun merkitykset.....	46
7.2 Kokemukset opetuskeskustelun haasteista.....	54
<b>8 POHDINTA</b> .....	<b>61</b>
8.1 Tulosten yhteenvetoa.....	61
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	67
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>73</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>82</b>
Liite 1: Yksilöhaastattelun teemat ja kysymykset.....	82
Liite 2: Yksilöhaastattelussa käytetyt Mortimerin ja Scottin (2003) nelikenttää kuvaavat janat.....	84
Liite 3: Ryhmähaastattelun runko.....	85
Liite 4: Ryhmähaastattelun tukilaput tutkittaville.....	88

# 1 JOHDANTO

Vuorovaikutus luokkahuoneessa vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä ja miten luokassa opitaan. Opintojeni edetessä opettajankoulutuslaitoksessa aloin kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, millaista vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on. Luokkahuoneessa tärkeää on niin puhe ja vuorovaikutus kuin itsenäinen työskentelykin, mutta näiden asioiden yhdistäminen omassa opetuksessa tuntui haastavalta. Opetuskeskustelu nousi käsitteenä esille useissa tilanteissa, mutta siihen liittyvää määrittelyä tai jäsentämistä oli koulutuksessa hyvin vähän. Tämän vuoksi keskeinen tutkimusongelmani tässä työssä on luokanopettajaopiskelijoiden antamat merkityksenannot opetuskeskustelulle.

Tutkiessani kirjallisuutta löysin teoreettisia malleja, joihin pohjaten opetuskeskustelun käsite hahmottui. Keskeisimmäksi lähtökohdakseni nousi Mortimerin ja Scottin (2003) nelikenttämalli, jonka avulla voidaan tarkastella ja luokitella opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja vuorovaikutusta oppitunnilla kahdella eri ulottuvuudella: dialoginen – auktoritatiivinen (dialogic – authoritative) ja vuorovaikutteinen – vuorovaikutukseton (interactive – non-interactive). Haasteiden tarkastelussa pyrin hyödyntämään myös Rawlinsin (2000) nimeämiä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa ilmenevien jännitteiden käsitteitä.

Mercer ja Dawes (2008) ovat jaotelleet luokassa käytävän keskustelun opetukselliseen ja sosiaaliseen keskusteluun, joista molempia tarvitaan ja jälkimmäisen avulla oppilaat voivat harjoitella keskustelun sääntöjä huomaamattaan (Mercer & Dawes 2008, 26). Kohdensin oman tutkimukseni nimenomaan opetukselliseen keskusteluun (Mercer & Dawes 2008, 56). Tutkimuksessani opetuskeskustelulla tarkoitetaan keskustelua, jonka

tavoitteena on johtaa oppimiseen. Opintojeni aikana opetuskeskustelua tarkasteltiin käsitteellisesti vähäisesti eikä sitä liitetty teoreettisiin lähtokohtiin. Tämän vuoksi oletin opiskelijoilla olevan erilaisia käsityksiä siitä, mitä opetuskeskustelulla tarkoitetaan. Halusin tutkia luokanopettajaopiskelijoita ja niitä merkityksiä, joita he opetuskeskustelulle antavat vaiheessa, jolloin käytännön kokemuksen määrä ei vaikuta vielä niin suuressa määrin kuin työssä olevilla luokanopettajilla.

Arvostettu luokkahuonevuorovaikutuksen tutkija Karen Littleton toi haastattelussaan (Kiili 2009) esille, että hän on kokenut opetuskeskustelun haastavana ollessaan opiskelija. Oppitunnilla harjoittelijan huomio kiinnittyy moneen asiaan samanaikaisesti, jonka vuoksi opetuskeskustelu saattaa tuntua haastavalta. Tutkittavien opiskelijoiden merkityksenantoja koskevan analyysin tukena käytetään Rawlinsin (2000) nimeämiä vuorovaikutussuhteen jännitteitä. Ne vaikuttavat opetuskeskusteluun, mutta niistä tietoiseksi tuleminen ja ottaminen huomioon omassa toiminnassa on haastavaa.

Tutkimukseni aineisto koostui luokkahuonevideoinneista, haastatteluista ja keskusteluista, joihin osallistui neljä luokanopettajaopiskelijaa syksyllä 2010. Nämä neljä opiskelijaa olivat opinnoissaan syventävien opintojen harjoittelun vaiheessa. Videonauhoitin heiltä kultakin yhden harjoitteluun liittyvän oppitunnin, jolle he olivat sisällyttäneet opetuskeskustelua sellaisena, kuin he itse sen kokivat. Muina aineistonkeruun tapoina olivat yksilöhaastattelu, harjoittelijoiden yhteinen väliseminaarikeskustelu liittyen opetuskeskusteluun ja sille annettuihin merkityksiin, sekä ryhmähaastattelu koskien vuorovaikutussuhteen jännitteitä. Aineisto litteroitiin, ja sen analyysissä käytettiin teemoittelua ja tyypittelyä, jotta voitaisiin tavoittaa luokanopettajaopiskelijoiden merkityksenantoja opetuskeskustelulle ja heidän siinä kokemiaan haasteita.

## 2 OPETUSKESKUSTELU

Eräs vuorovaikutuksen keino luokkahuoneessa on keskustelu. Sen voidaan ajatella olevan sosiaalisen kanssakäymisen perusmuoto, jossa kieli on pääosassa ilmeiden ja eleiden kanssa (Kauppila 2007, 175–176). Keskustelussa kieltä käytetään sekä järjestelmällisesti että luovasti yhdessä, ja sillä pyritään saavuttamaan tiettyjä tavoitteita, kuten informaation jakamista tai toisen mielipiteeseen vaikuttamista. Vuorovaikutus keskustelussa näkyy puheen ja kuuntelun vuorotteluna, jolloin osallistujat voivat olettaa toisen osallistujan vastaavan hänen puheenvuoroonsa, kun on sen aika. Keskustelulle on olemassa kirjoittamattomia sääntöjä, jotka sisäistämme jo varhain, kuten tervehdykseen vastaaminen. (Kauppila 2007, 175–176.)

Jo Vygotski näki yhdessä toimimisen olevan ensisijaisen tärkeää havainnoimiselle, muistille ja käsitteiden oppimiselle (Karlsson 2000, 55). Vygotskin mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa, joissa ihmiset puheen avulla kertovat toisilleen asioista. Oppilailla tulee kuitenkin olla valmius ymmärtää oppimisen kohteena olevia asioita, jotka ilmenevät puheessa, jotta he voivat ne oppia. Mikäli tällaista valmiutta ei ole, ei yhdessä jaettu tieto rakennu oppilaan omaksi tiedoksi. Yhtäläillä tärkeää oppilaan kehittymisen kannalta on, että opetettava asia on oppilaiden kehityksen lähivyöhykkeellä ja vie sitä eteenpäin. Mikäli nämä ehdot toteutuvat, voi opetus edesauttaa taitojen kehittymistä. (Vygotski 1982, 185–186.) Olemalla aktiivisia oppitunneilla oppilaat kehittävät ajatteluaan ja voivat reflektoida asiaa eteenpäin. Näin ollen sosiaalisesti, yhdessä saatu tieto muuttuu yksilön omaksi tiedoksi. (Mortimer & Scott 2003, 3, 9–10.)

Myös valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18) korostetaan luokkahuoneen vuorovaikutuksen merkitystä. Vaikka jokaisella

henkilöllä on yksilöllinen tapa oppia, vastavuoroisessa yhteistyössä, esimerkiksi ryhmässä, tapahtuva oppiminen tukee kaikenlaista oppimista. Oppimisympäristön on opetussuunnitelman mukaan tuettava sekä opettajan ja oppilaiden että oppilaiden välistä vuorovaikutusta siten, että oppilaalla on mahdollisuus työskennellä ryhmän jäsenenä. Jotta tällainen kanssakäyminen luokassa onnistuu, on oppimisympäristön oltava avoin ja kiireetön. Vastuu siitä, että luokassa vallitsee vuorovaikutukselle avoin oppimisympäristö on niin opettajalla kuin oppilaillakin. (OPS 2004, 18.)

Eri tutkijoiden näkemysten mukaan luokkahuonevuorovaikutuksen tavoitteissa ja sen asemassa on siirtymää oppilaskeskeisempään opetukseen. Tällöin keskiössä on oppilas ja hänen tarpeensa, toki opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti ja jossa oppilaiden rooli tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa on vahvistunut. Esimerkiksi opetuskeskustelussa tämä näkyy siten, että aloite keskusteluun saattaa tulla opettajan sijaan oppilaalta, jolloin keskustelun aiheeksi saattavat tulla monet ajankohtaiset aikamme ilmiöt, jotka haastavat opettajankin pohtimaan esimerkiksi nyky-yhteiskuntaa. Niinikään oppitunnit ovat toiminnallisempia kuin ennen, mutta toiminta sinänsä ei ole riittävää vaan olennaista on vuorovaikutus oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden välillä oppitunnin aikana. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 200; Karlsson 2000, 51; Lehtimaja 2007, 139; Mortimer & Scott 2003, 1–2; Vepsäläinen 2007, 156.)

Vaikka opetuksessa on siirrytty oppilaskeskeisempään suuntaan, perinteinen käsitys luokkahuonekeskustelusta on, että opettaja kyselee oppilailta kysymyksiä, joihin heidän tulisi tietojensa mukaisesti vastata. Tällä tavoin opettaja saa selville, mitä oppilaat tietävät ja ymmärtävät teemasta. Tätä tapaa voidaan kutsua myös sokraattiseksi kyselyksi, jonka tavoitteena on saada selville asian määritelmä (Salmenkivi 2008, 197–198). Kysely onkin eräs opetuksen perusmetodeista. Sen tavoitteena on osoittaa oppilaille kysymysten

avulla, mitä he tietävät ja mitä eivät. Kyselemällä ja antamalla sopivia vihjeitä saadaan oppilailta jo valmiiksi oleva tieto esiin. (Kansanen 2004, 32.) Perinteisellä, kyselevällä opettamisella on oma paikkansa ja se on hyvin tehokas tietyissä tilanteissa, mutta esimerkiksi lapsen omalle aloitteisuudelle ja sosiaaliselle toiminnalle opettajajohtoisessa kyselevässä opetuksessa on hyvin vähän tilaa (Korkeamäki 2006, 183).

Sokraattinen kysely johtaa helposti siihen, että opettaja on suurimman osan ajasta äänessä oppitunneilla. Useissa tutkimuksissa onkin todettu, että opettaja puhuu opettajajohtoisilla oppitunneilla yli kaksi kertaa niin paljon kuin oppilaat yhteensä, ja tästä puheesta suurin osa, noin 70-90% on opetuksellista (Kauppila 2007, 111; Kumpulainen & Wray 2002, 46). Tällaista työskentelymetodia ei voitane kutsua varsinaiseksi keskusteluksi, joten pyrin seuraavassa määrittelemään tarkemmin opetuskeskustelun käsitettä.

## **2.1 Keskustelusta opetuskeskusteluksi**

Mercer ja Dawes (2008) ovat jaotelleet luokassa käytävän keskustelun sosiaaliseen ja opetukselliseen keskusteluun. Sosiaalinen keskustelu on heidän mielestään tarpeellista, jotta päästään opetuksellisen keskustelun tasolle, sillä sosiaalisen keskustelun avulla oppilaat voivat harjoitella keskustelun sääntöjä huomaamattaan. (Mercer & Dawes 2008, 26.) Sosiaalisen keskustelun avulla voidaan oppia kuitenkin paljon muutakin kuin keskustelun tekniikkaa. Esimerkiksi keskusteltaessa viikonlopun tapahtumista voidaan oppia vuodenaikaan liittyviä asioita: syksyllä joku on haravoinut, talvella lasketellut ja niin edelleen. Tutkimuksessani keskityn sellaiseen keskusteluun opetustilanteissa, jonka tarkoituksena on edesauttaa oppimista.

Jotta keskustelu voi edesauttaa oppimista, on sillä oltava jokin opetuksellinen tavoite, päämäärä, joka on voitu kertoa oppilaillekin



keskustelun aluksi (vrt. Dawes, Mercer & Wegerif 2004, 4). Päämäärän lisäksi jossakin instituutiossa, kuten koulussa, tapahtuvalla keskustelulla voidaan nähdä olevan kaksi muutakin hyvin tyypillistä piirrettä. Nämä ovat rajoitteet, jotka säätelevät osallistumista ja tulkintakehykset, jotka ovat instituutiolle tyypillisiä. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 17.) Koulumaailmassa rajoitteena voidaan pitää esimerkiksi viittaamista, joka on totuttu tapa pyytää puheenvuoro luokassa ja tulkintakehyksenä oppimista, jonka kautta työskentely luokassa tapahtuu.

Vaikka tavoitteellinen keskustelu on vaikeaa aikuisillekin, se on tärkeä osa oppimisen prosessia. Kansanen (2004) mukaan oppimisen perusehtona on osallistuminen opetustapahtuman vuorovaikutukseen, josta yhtenä esimerkkinä opetuskeskustelukin on. Sen avulla näkökulmia voidaan laajentaa ja opitaan perustelemaan omia näkemyksiä asioista. Tätä harvemmin tehdään perinteisessä yksilötyöskentelyssä, jossa perusteluja omille mielipiteille pysähdytään vain harvoin miettimään. Oppiminen yhdessä keskustellen voi olla rikkaampaa, sillä asiat saatetaan ymmärtää syvällisemmin toisten kanssa kuin itsekseen pohtimalla. Tämä on mahdollista sen vuoksi, että keskustelun aikana asioita voi, ja pitääkin, ajatella uudelleen ja monesta eri näkökulmasta, jolloin tieto, ja sitä kautta myös sen ymmärtäminen, syventyvät. Vuorovaikutteisessa tilanteessa kieltä ja sen käyttöä opitaan, ja keskustellessa esimerkiksi oppilaiden sanavarasto kehittyy. Keskustelutaidotkin karttuvat luokkahuoneessa käytävässä keskustelussa, mikä puolestaan auttaa niitä oppilaita, joilla vuorovaikutukselliset valmiudet ovat heikommät kuin ikätovereillaan. (Haapaniemi 2003, 112; Henning 2008, 2; Kauppila 2007, 180; Laurinen 1998, 124; Spiegel 2005, 9, 14.)

Koska opetuskeskustelussa opiskellaan asiaa yhdessä vertaisten kanssa, voidaan oppiminen kokea mielekkäämmäksi ja kiinnostavammaksi. Yhteisöllinen oppiminen on merkityksellistä, sillä se voidaan ymmärtää sekä

emotionaalisenä että syvällisenä prosessina. Sen on tutkittu myös lisäävän ymmärrystä oppimisessa. Työskennellessään yhdessä lapset keskustelevalta aiheesta ja usein myös ymmärtävät asian paremmin kuin jos olisivat opiskelleet saman asian yksin. (Hännikäinen 2006, 127–129.)

Opetuskeskustelun ideaalina voitaneen pitää, että opetustilanteessa käytävän keskustelun tavoitteena on mahdollisimman aito keskustelu oppimisen kohteena olevasta aiheesta. Spiegel (2005) onkin eritellyt todelliselle keskustelulle erilaisia ehtoja. Näistä ensimmäisenä hän mainitsee avoimen keskustelun. Tämän ehdon toteutuessa keskustelun teema on kaikilla sama, mutta lopullista vastausta ei vielä ole selvillä. Avoimeen keskusteluun otollisia aiheita ovat esimerkiksi arvot ja asenteet. Toisaalta myös aiheen ennakkotietoja kartuttava keskustelu on avoimelle keskustelulle otollinen. Tällöin opettaja saa tietoonsa oppilaiden ennakkotiedot, ja oppilaiden ajatukset kyseisestä teemasta heräävät. Sen sijaan avointa keskustelua on vaikea virittää asioista, joihin oletamme olevan olemassa oikean vastauksen, jonka saamme esimerkiksi asiantuntijalta tai kokeita tekemällä (Maughn 2009, 24). Vaikka keskustelun kohteena on jokin tietty teema, keskustelu on usein niin monimuotoista, että välillä voidaan keskustella sivuteemoistakin. Esimerkiksi opetuskeskusteluissa pääteemasta voidaan poiketa välillä sivuteemoihinkin, joskin tavoitteen on oltava jatkuvasti selvillä. (Spiegel 2005, 10–12.)

Useat luokkahuonevuorovaikutuksen tutkijat ovat sitä mieltä, että jotta luokkahuoneessa voisi syntyä keskustelua, on ilmapiirin oltava turvallinen. Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa sen, että jokainen uskaltaa kertoa oman mielipiteensä ja keskustelusta tulee vastavuoroista ja jatkuvaa. Mitä turvallisempi luokan ilmapiiri on, sitä enemmän oppilaat uskaltanevat kyseenalaistaa toisten mielipiteitä ja perustella omiaan. Spiegel (2005) toteaa, että keskustelu ei välttämättä pääty yhteisymmärrykseen asiasta. Tärkeää aidolle keskustelulle kuitenkin on, että jokainen osallistuja on saanut kertoa

oman mielipiteensä ja kuulla muiden osallistujien mielipiteen, jolloin kaikki luokkahuoneessa olevat näkökulmat asiaan on saatu selville. Tämä puolestaan mahdollistuu vain turvallisessa ilmapiirissä. Todellinen keskustelu mahdollistaa myös aiheen syvemmän ymmärtämisen, sillä luokkahuoneessa toisten ajatuksia kehitellään pidemmälle ja jopa kyseenalaistetaan niin, että oppilas joutuu niitä pohtien perustelemaan. Mitä paremmin oppilaat sitoutuvat keskusteluun ja ovat siinä aktiivisia, sitä enemmän he kehittävät keskustelussa omia kognitiivisia taitojaan. Taitojen kehittymistä edistää se, että sitoutuessaan keskusteluun oppilaille tulee tarve kuunnella aktiivisemmin, tarkkailla keskustelun etenemistä ja perustella mielipiteensä. Keskustelu voidaan nähdä myös inklusiivisena tapana käsitellä asioita, sillä siihen voivat osallistua kaikki luokan oppilaat. (Dawes & Sams 2004, 7; Karlsson 2000, 61; Leiwo 1997a, 118, 120; Nakamura 2009, 126; Spiegel 2005, 12–20.)

Opetuskeskustelu voitaneen ymmärtää tavoitteellisena toimintana, jossa tavoitteeseen pyritään keskustelun keinoin. On kuitenkin muistettava, että keskustelun aihe ohjaa keskustelun tavoitteita. Jotta tavoitteisiin päästään, voidaan keskusteluakin tärkeämmäksi nähdä asia, jota keskustelu koskee (Hakkarainen 1997, 124). Lienee kuitenkin mahdollista, että opetuskeskustelun tavoitteet liittyvät enemmänkin vuorovaikutukseen kuin sisällöllisiin tavoitteisiin, jolloin opetuskeskustelulle asetettuihin tavoitteisiin päästään vuorovaikutuksen keinoin.

Opetuskeskustelu voi helposti jäädä puheeksi, jossa keskustellaan asioista kyseenalaistamatta niitä tai tuomatta eri näkökulmia aiheeseen. Jotta keskustelu etenisi ja tavoitteet saavutettaisiin, on keskustelijoiden paitsi tuotava omia ideoitaan esiin, myös kuunneltava toisiaan ja vietävä toistensa ajatuksia eteenpäin. Tällä tavoin keskustelijat ovat kaikki tasavertaisia keskenään. Heidän on kuitenkin oltava kriittisiä ja rakentavia toistensa ajatuksia kohtaan: näin on mahdollista saada kehiteltyä hyvistä ajatuksista vielä parempia.

(Dawes, Mercer & Wegerif 2004, 3.) Toisten puheenvuorojen kommentointi ja uuden keskusteluaiheen aloitus kehittää oppilaan aktiivista kuuntelua, sillä hänen on silloin jatkuvasti keskityttävä kuuntelemaan luokkatovereitaan (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 51).

Kun varsinainen keskustelu on saatu päätökseen, on hyvä jättää aikaa oppilaiden itsereflektiolle, jolloin he pohtivat juuri käytyä keskustelua ja mahdollisesti muokkaavat omia ajatuksiaan sen perusteella. Tässä oppilaita helpottaa opettajan antama palaute käydystä keskustelusta. Palautteenanto puolestaan edellyttää opettajalta intensiivistä keskittymistä luokassa käytävään opetuskeskusteluun. (Henning 2008, 2; Spiegel 2005, 13, 18.)

Keskustelun käyttöä tarkastelevissa tutkimussa on todettu, että lapset oppivat käyttämään tehokkaammin puhetta ja ajattelemaan ryhmässä, mikäli opetuskeskustelu on eräs opetuksen keinoista. He oppivat myös perustelemaan ajatuksiaan muille. Yhdessä toisten kanssa opittu sisältötieto ja vuorovaikutustaidot siirtyvät yksilön omaksi tiedoksi, ja sisältötiedon sekä vuorovaikutustaitojen on huomattu kehittyneen myös yksilötasolla. Kun oppilaat ovat oppineet puhumaan ja ajattelemaan ryhmässä, he oppivat samalla myös kriittisyyttä sekä omia että toisten ajatuksia ja toimintoja kohtaan. (Dawes, Mercer & Wegerif 2004, 2; Mercer, Dawes, Wegerif & Sams 2004.)

Luokkahuonekeskustelussa on tutkittu myös sukupuolten välisiä eroja. Näissä tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia erityisesti sen suhteen, ovatko tytöt vai pojat enemmän äänessä. Huomattavaa kuitenkin on, että oma-aloitteisia kommenttisiirtoja, eli opettajan keskustelusuunnitelmasta poikkeavia siirtoja, pojat tekivät kaksi kertaa enemmän kuin tytöt. Edelleen on todettu, että pojat käyttäytyivät epäasiallisemmin, mikä kuvastaa aktiivisemmän roolin ottoa sekä tietynlaista huomionhakuisuutta. Tytöt sen sijaan pyrkivät yhteistyöhön, joskin yläasteikäisenä he usein siirtyvät katsojan rooliin, jossa palkitsevat poikien esiintymistä. (Leiwo 1997b, 130.) Tähän tutkimustulokseen

lienee vaikuttanut siirtyminen yläkouluun, jolloin sekä luokkatoverit vaihtuvat että opettajat vaihtuvat lähes joka tunti. Tämän vuoksi kaikki oppilaat, tutkimuksen mukaan etenkin tytöt, eivät välttämättä tunne luokan ilmapiiriä niin turvalliseksi, että haluaisivat keskustella, jonka vuoksi ovat tunneilla mieluummin hiljaa.

Opetuskeskustelu voidaan ymmärtää oppimiseen johtavana keskusteluna, joka koostuu pääasiassa avoimista kysymyksistä ja keskustelunaloituksista. Oppilaiden tehtävänä on ilmaista omia mielipiteitään ja perustella niitä, jotta heidän kriittisyytensä kasvaa. Myös toisten ajatuksiin tarttuminen ja niiden eteenpäinvieminen voidaan nähdä toivottavana, joskin se lienee riippuvaista siitä, onko luokassa aiemmin käytetty keskustelua opetusmenetelmänä. Opettajalta opetuskeskustelu vaatii tilanantoa oppilaiden ajatuksille oppitunnilla ja rohkaisemista oppilaiden ajatusten näkyväksi tekemiseksi. Varsinaisen opetuskeskustelun aikana opettajan voidaan ajatella keskittyvän kuuntelemiseen ja kysymysten tekoon, elleivät muut oppilaat niitä tee, jotta hän osaa antaa palautetta oppilaille joko keskustelun aikana tai sen jälkeen.

## **2.2 Keskustelun rakenteet**

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia merkityksenantoja opiskelijat antavat opetuskeskustelulle. Luokkahuonekeskustelua on usein tarkasteltu sen kautta, millaisia ovat tyypillisimmät opettajan ja oppilaiden puheenvuorojen vaihtelua kuvaavat keskustelurakenteet. Luokassa tapahtuvan keskustelun tyypillinen rakenne on sellainen, jossa opettajan kysymystä seuraa oppilaan vastaus ja sitä puolestaan opettajan arvio oppilaan vastauksen oikeellisuudesta. Kuvatunlaista keskustelurakennetta kutsutaan kansainvälisessä kirjallisuudessa IRE-rakenteeksi, jossa I (initiation) tarkoittaa aloitusta, R (response) vastausta ja E (evaluation) arviointia (ks. Mortimer & Scott 2003, 40–41). Tämän jälkeen

opettaja tavallisimmin siirtyy uuteen aiheeseen tai vastauksen ollessa väärin antaa muille oppilaille vastausvuoron. Tällaiset kolmesta eri vuorosta koostuvat keskustelut olisivat outoja muissa vuorovaikutuksen konteksteissa, mutta koulumaailmaan ne sopivat, sillä tällaisen rakenteen avulla opettaminen on totuttu näkemään. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 22.)

Yksinkertainen IRE-rakenne ei rohkaise spontaaniin ajatusten kehittelyyn tunnilla, eikä sisällä oppilaiden välistä vuorovaikutusta juuri lainkaan. IRE-rakenteessa oppilaiden tehtävänä on kertoa oikea vastaus sen sijaan että he tuottaisivat erilaisia ideoita. Usein opettajan esittämään kysymykseen on opettajalla itselläänkin mielessään tietty vastaus, jonka hän haluaa kuulla oppilailta, jonka vuoksi hän saattaa toistaa rakennetta monta kertaa peräkkäin. IRE –rakennettakin tarvitaan tunnilla, kun opettaja esimerkiksi varmistaa, mitä asioita oppilaat ovat oppineet ja kuinka oppilaat tiedon hahmottavat. Tämän vuoksi rakennetta käytetäänkin oppitunneilla suhteellisen paljon. (Mortimer & Scott 2003, 40–41; Spiegel 2005, 11, 58.)

IRE –rakenteesta ei aina edes puhuta keskusteluna vaan sitä voidaan pitää toisinaan paremminkin selonteon rakenteena (Barnes 2008, 13; Henning 2008, 69; Spiegel 2005, 11). Rakenteen voidaan nähdä myös estävän keskustelun syntymisen luokkahuoneessa (Lefstein 2010, 173). Spiegel (2005, 58) kritisoi IRE -rakennetta käyttäviä luokkia siitä, että oppilaat eivät uskalla ottaa riskejä, koska pelkäävät väärässä olemista ja uskovat, että opettaja päättää vastausten oikeellisuudesta. Keskustelun synnyttämiseksi opettajan ja oppilaiden on hänen mielestään siirryttävä tuntemattomalle alueelle, jolle IRE –rakennetta käyttämällä ei ilmeisesti hänen mielestään päästä.

IRF –rakenne on alultaan samanlainen kuin IRE –rakenne. Siinäkin opettaja esittää ensin kysymyksen (initiation), johon oppilas vastaa (response). Tämän jälkeen seuraa kuitenkin opettajan vuoro, joka pelkän vastauksen arvioinnin sijaan saattaa nostattaa oppilaan vastauksen uudelle tasolle tuoden

siihen esimerkiksi lisäinformaatiota (feedback/follow-up). Viimeisessä vaiheessa opettaja voi esimerkiksi esittää kysymyksiä, joilla ohjaa oppilaan ajattelua yhä syvemmälle aiheessa tai antaa palautetta oppilaan vastauksesta. Toisaalta hän voi vain toistaa oppilaan vastauksen, jolloin joku toinen oppilas saattaa tarttua siihen ja viedä asiaa eteenpäin. Joka tapauksessa tämä vaihe voi parhaimmillaan rohkaista ja tukea oppilasta kertomaan ajatuksiaan ääneen, ja täten mahdollistaa ajattelun kehittelyä yhdessä luokkatovereiden kanssa. (Hardman 2008, 137–139; Mortimer & Scott 2003, 41–42.)

IRF -rakenteessa voi toistua useamman kerran opettajan antama rohkaiseva palaute ja oppilaan vastaus, jolloin on kyse IRFRF -rakenteesta (Mortimer & Scott 2003, 41). Rakenne voi toistua myös useamman kerran peräkkäin niin, että viimeinen osa rakennetta on samalla myös sen ensimmäinen osa. Yhtäläillä muut oppilaat voivat reagoida toisten oppilaiden vastauksiin, jolloin opettaja voi keskittyä kuuntelemiseen ja osallistua keskusteluun silloin, kun näkee sen tarpeelliseksi.

Mercer ja Dawes (2008) eivät erota IRE - ja IRF -rakenteita, vaan liittävät IRF -rakenteessa opettajan palautteeseen tai vastauksen eteenpäin viemiseen myös vastauksen arvioinnin. Heidän tulkinnassaan IRF -rakenne sisältää useimmiten suljettuja kysymyksiä ja se muistuttaa määrittelyltään paljon muiden kuvaamaa IRE -rakennetta, jossa tyypillisesti vain opettaja esittää kysymyksiä ja saa arvioida vastausten oikeellisuutta. Mercerin ja Dawesin mielestä tämänkaltaisella rakenteella voidaan saada keskustelua luokkahuoneessa aikaiseksi ja oppilaita osallisiksi oppitunnin tapahtumista vain, mikäli käytetään muunkinlaisia kysymyksiä kuin vain suljettuja.

Eri tutkimukset ovat osoittaneet (mm. Hardman 2008, 142–143; Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus & Siekkinen 2010, 16–17), että suurimman osan ajasta opettajat käyttävät IRE -rakennetta oppitunneillaan. Hardman (2008, 142–143) havaitsi tutkimuksessaan, että vain harvat oppilaat esittivät tutkituilla

oppitunneilla kysymyksiä opettajalle, eikä opettaja käyttänyt keinoja, joilla olisi kehitelty oppilaidensa ajattelua pidemmälle. Useimmiten opettajan esittämät kysymykset olivat suljettuja. Tutkijat ovatkin sitä mieltä, että mikäli opettaja reagoisi rakentavasti oppilaiden vastauksiin, voisi se oleellisesti muuttaa oppitunnin keskustelun rakenteita niin, että myös oppilaat sitoutuisivat käsiteltävään teemaan paremmin ja osallistuisivat oppituntiin aktiivisemmin. Tällöin oppimisesta tulisi omakohtaisempaa, ja kenties sisällötkin jäisivät paremmin oppilaiden mieleen. (Hardman 2008, 144.)

### **2.3 Opettajan toiminta opetuskeskustelussa**

Perinteisesti luokkahuoneessa pyritään siihen, että oppilaat ovat hiljaa ja turhaa puhetta ei luokassa synny. Opettaja saattaa ajatella, että hänen pätevyyttään työhön arvioidaan sillä, kuinka hiljaa hän saa luokan pysymään. (Littleton & Mercer 2010, 272.) Kuitenkin opettajan kasvatustilafilosofian ja oppimiskäsityksen tulisi vaikuttaa siihen, millaisen oppimisympäristön hän haluaa luokkaan rakentaa ja millainen keskustelu on siinä toivottavaa tai sallittua. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppijat nähdään aktiivisina tiedonrakentajina sosiaalisessa ympäristössä, jolloin opettajan tehtävänä on tukea heitä tässä rakennusurakassa (Kauppila 2007, 119–120; Kumpulainen & Wray 2002, 18). Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen luokkahuoneessa tapahtuu sosiaalisessa tilanteessa yhdessä muiden oppilaiden kanssa, jolloin mahdollistuu sekä eri näkökulmien esiin tuleminen että niiden kunnioittamisen opettelu (Woolfolk 2007, 349).

Mikäli opettaja pyrkii osallistamaan toimintakulttuuriin, on opettajan rooli suhteessa oppilaisiin symmetrisempi aloitteiden ja palautteiden jakautumisen suhteen kuin auktoriteettiin pyrkivällä opettajalla. Opettajan toiminnalla, erityisesti ohjauksellisella tuella (Pianta, La Paro & Hamre 2008, 64–65) on



merkitystä siihen, kuinka oppilaiden ajatukset ja kognitiiviset taidot kehittyvät luokan oppimistilanteissa ja vuorovaikutuksessa oppitunneilla. Merkityksellinen on myös opettajan näkemys siitä, mitä hän näkee opetuksensa keskeisimpänä tavoitteena: pyrkiikö hän kysymyksiin, keskusteluihin ja tehtäviin luomaan tilaisuuksia oppilaiden kasvavalle ymmärrykselle opittavasta asiasta laajemmin vai edellyttääkö hän ennen kaikkea oppilaiden muistavan tiettyjä yksityiskohtia ulkoa. Esimerkiksi kognitiivisten taitojen kehittymiseen opettaja voi vaikuttaa muun muassa pyytämällä oppilaita vertailemaan tai luokittelemaan asioita sen sijaan, että he esimerkiksi vain nimeäisivät asioita opettajan pyynnöstä. Toisaalta opettaja saattaa siirtyä asiasta seuraavaan antamatta oppilaille aikaa reflektoida oppimiaan asioita omassa mielessään tunnin päätteeksi. Opettaja voi omalla toiminnallaan rohkaista oppilaita tuomaan esille ajatuksiaan ja perustelujaan esimerkiksi esittämällä heille sellaisia kysymyksiä, joihin ei ole vain yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Kun oppilaat vastaavat tällaisiin kysymyksiin, opettajan ei tulisi arvioida sitä, oliko vastaus oikea vai väärä, vaan hänen tulisi pyytää perusteluja jokaiselle näkökulmalle. (Pianta, La Paro & Hamre 2008, 69–70; Rasku-Puttonen 2006, 113.) Tällä tavoin toimimalla opettaja luo tilaisuuksia jokaisen oppilaan ajattelutaitojen kehittymiseen: ei ainoastaan hänen, joka perustelee, vaan myös jokaisen muun oppilaan, jotka kuuntelevat perustelevaa oppilasta ja peilaavat eli refleктоivat sitä omaan ajatteluunsa.

Työskentely luokkahuoneessa on pitkälti riippuvaista opettajasta. Hänen työskentelytapoja, materiaaleja ja tavoitteita koskevan päätöksentekonsa kautta osin määrittäytyy, kuinka paljon luovuutta ja omia ajatuksia ja ideoita oppilailta on mahdollisuus hyödyntää työskentelyssä. Mikäli opettaja virittää hyvin toiminnan edellytykset luomalla mielekkään tehtävän, tarjoamalla innostavaa materiaalia ja vapautta toteutukseen, luovalle toiminnalle on hyvä mahdollisuus. Tämä pätee myös ajattelun ja ongelmanratkaisun tasolla, sillä

mikäli opettaja antaa oppilaille haastavia virikkeitä, on oppilailla tilaa miettiä ja pohtia asioita monipuolisemmin. Mikäli opittavalla asialla on yhtymäkohtia oppilaitten kokemuspiiriin, on oppimiskokemuskin oppilaan mielestä tarkoituksenmukaisempaa. (Pianta ym. 2008, 70–71.)

Paitsi oppilaiden luovuudelle, myös opettajan luovuudelle voi olla enemmän tilaa hänen käyttäessään opetuskeskustelua. Aito keskustelu syntyy usein tilanteissa, joissa keskustelu sopeutetaan eteen tulevien tilanteiden mukaan. Jo pelkästään keskustelulle alttiiden tilanteiden huomioiminen vaatii opettajalta intensiivistä mukanaoloa. Keskustelutilanteisiin reagoiminen vaatii opettajalta joustavuutta, jossa häntä helpottavat toisaalta etukäteen huolella suunnitellut tehtävänannot, toisaalta keskustelun periaatteiden hallinta. Pohtimalla etukäteen tilanteita voi valmistautua opetuskeskusteluun – ja sitä kautta nähdä keskustelulle mahdollisia paikkoja sielläkin, missä ne normaalisti tulisivat ohitetuiksi. (Leiwo 1997c, 127–128; Leskinen 2009, 17.)

Oppilaiden vuorovaikutustaitoja voi kehittää keskustelemalla heidän kanssaan. Opettaja voi rohkaista oppilaita keskusteluun ilmaisemalla heille, että he ovat arvokkaita keskustelukumppaneita. Oppilaat sitoutuvat keskusteluun paremmin, mikäli opettaja kuuntelee heitä aktiivisesti, antaa rakentavaa palautetta ja kysyy oleellisia, avoimia kysymyksiä. Hän voi myös viedä oppilaiden ajatuksia eteenpäin omilla kommenteillaan, jotta oppilas löytäisi esimerkiksi käsitteitä kuvaamaan näkemystään tai ymmärrystään. (Pianta ym. 2008, 83–84.)

Havun ja Järvisen (1998, 148) mielestä opettaja voi johdattaa kommenteillaan oppilaita huomaamaan ristiriitaisuuksia ajatusmaailmoissa, jotta saisi oppilaat motivoitua perustelemaan mielipiteitään. Keskustellessaan oppilaiden kanssa on opettajan muistettava, että hän viestii jatkuvasti myös sanattomasti. Toisinaan eleet, ilmeet, sanavalinnat ja jopa kehon asennot muokkaavat viestiä ja sen tulkintaa. Tällöin oppilas ei vastaanota viestiä

sellaisena, jona opettaja on sen lähettänyt ja kuvittelee oppilaan vastaanottavan. (Woolfolk 2007, 466–467.) Pitkälle vietyä opettaja voi keskustelussa olla yksi keskustelijoista pyytäen puheenvuoronsakin viittaamalla. Tällöin oppilaat jakavat puheenvuorot tai jo osatessaan vuorovaikutustaitoja ottavat puheenvuoron sopivalla hetkellä. (Kumpulainen ym. 2010, 51.)

Opettaja voi rohkaista oppilaitaan kommentoimaan muiden oppilaiden sanomisia ja esittämään kysymyksiä niin luokkatovereilleen kuin opettajallekin. Tällä tavoin luokkaan saadaan keskusteluilmapiiri, josta jokainen oppilas on omalta osaltaan vastuussa. Luokan toiminta ei kuitenkaan ole pelkkää keskustelua vaan se sisältää myös opettajan vetämiä osuuksia, joista hän on itse selkeästi vastuussa. (Pianta ym. 2008, 83.) Mikäli luokassa vallitsee keskusteleva ilmapiiri, näidenkin opetustuokioiden aikana oppilaat voivat esittää kysymyksiä. Tällä tavoin luokassa olevat säännöt pysyvät samoina tilanteesta toiseen ja oppilaat tietävät, kuinka heidän odotetaan käyttäytyvän.

Koska luokassa on oppimistyylyiltään erilaisia oppijoita, on tarkoituksenmukaista käyttää vaihtelevia oppimistyyliä ja -menetelmiä. Toisille oppilaille soveltuu paremmin avoimempi lähestymistapa opetuskeskusteluun (esimerkiksi avoimet, pohdintaa vaativat kysymykset) ja toisille puolestaan selkeämmin rajattu lähestymistapa (esimerkiksi suljetut faktakysymykset). Oppilaat tarvitsevat aikaa vastaustensa miettimiseen. Toisinaan ajan kulumisen odottaminen voi opettajasta tuntua turhalta ja muutama sekunti hyvinkin pitkältä, mutta tällaisen odottamisen on todettu lisäävän osallistumista tunnilla. (Woolfolk 2007, 495.) Opetuskeskustelussa ajan antaminen lisää perusteluiden pohdintaa ja sitä kautta kehittää myös oppilaan kriittisyyttä omia ajatuksiaan kohtaan.

Mikäli opettaja haluaa syventää käytävää opetuskeskustelua, tulisi hänen opettaa keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja itsessään. Kuten kaikkia taitoja, myös keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja tulisi harjoitella. Tämän vuoksi ei

voitane olettaa, että oppilaat tietävät, kuinka keskustella yhdessä asioista tai minkä vuoksi niin tehdään. Sen vuoksi he tarvitsevat opastusta siinä, kuinka keskustelun taitoja ja puhetta voidaan hyödyntää oppimisessa. Jotta esimerkiksi perustelu ja yhteenveto onnistuisivat, on niitä harjoiteltava. Vain harjoittelemalla keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja päästään keskustelussa syvemmälle ja opettaja voi yhä enemmän alkaa luottaa oppilaiden taitoihin. (Aho 1998, 27; Mercer, Dawes, Wegerif & Sams 2004, 6.)

#### **2.4 Ohjelmia keskustelun kehittämiseen**

Luokkahuonekeskustelussa on viime vuosina kiinnitetty yhä enemmän huomiota vuorovaikutukseen. On huomattu, että oppilaiden yhdessä työskentely luokassa on usein oppimisen kannalta tehotonta; oppilaat puhuvat jostain muusta kuin opiskeltavasta aiheesta, yksi oppilaista voi dominoida muita oppilaita tai he eivät huomioi toistensa ideoita lainkaan (Littleton & Mercer 2010, 275; Mercer 2003, 146). Keskustelutaitojen harjaannuttamiseen on Iso-Britanniassa kehitetty Tutkiva puhe -ohjelma (Thinking together; Dawes, Mercer & Wegerif 2004), jonka tarkoituksena on kehittää 8–11-vuotiaiden oppilaiden luokkahuonekeskustelua kohti tutkivaa puhetta. Tutkivalla puheella tarkoitetaan keskustelua, jonka tarkoituksena on pyrkiä kohti yhteistä ratkaisua asetettuun ongelmaan siten, että keskusteluun osallistujat sekä antavat että vaativat mielipiteilleen perusteluja (Dawes, Mercer & Wegerif 2004, 2), mielipiteitä voidaan esittää perustellen keskeneräisenäkin ja muut suhtautuvat niihin kriittisesti (Kumpulainen ym. 2010, 54). Esittelen seuraavaksi kaksi sovellusta tästä ohjelmasta, joista ensimmäinen keskittyy oppilaiden kanssa käytävään tieteelliseen keskusteluun ja toinen ryhmätöiden tekniikan parantamiseen. Etenkin ryhmätöiden kehittämiseen sovellettuna ohjelma antaa

hyödyllisiä ideoita opetuskeskustelun käyttöön luokkahuoneessa, sillä ryhmätöissä tulisi yhdistää sekä oppimisen sosiaalinen että kognitiivinen puoli.

Vaikka Tutkiva puhe -ohjelma (Dawes, Mercer & Wegerif 2004; ks. myös Mercer 2004) on kehitetty erityisesti tieteellisen keskustelun opettamiseen, voi sitä soveltaa millaisen opetuskeskustelun käyttöön tahansa. Siinä kannustetaan puheeseen, jossa mm. kaikki tarpeellinen tieto jaetaan, toisten ideoita ja mielipiteitä kunnioitetaan, kaikki perustelevat mielipiteensä ja lopuksi pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen ennen päätöksentekoa tai toimintaan ryhtymistä (Tartas, Baucal & Perret-Clermont 2010, 68). Toisaalta tällaista mallia voidaan hyödyntää erilaisilla ongelmanratkaisutunneillakin, joilla kyseistä ohjelmaa ei ole käytetty. Opettajan tehtävänä toteutettaessa Tutkiva puhe -ohjelmaa on toimia ohjaajana ja mallintaa tutkivaa puhetta oppilaille. Tällä tavoin opettaja voi ohjata oppilaitaan käyttämään puhetta ja vuorovaikutusta oppimisen välineenä. Ohjelman kehittäjien mukaan parhaaseen tulokseen päästään, kun ollaan asiantuntijan, tässä tapauksessa opettajan, ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa luokkatovereiden kanssa. Ohjelmaa käyttämällä lapset oppivat kertomaan ajatuksistaan ja näkemyksistään toisille, perustelemaan niitä sekä toisaalta kuuntelemaan muiden näkemyksiä aiheesta. (Littleton & Mercer 2010, 279.) Nämä kyseiset tavoitteet on kuitenkin oltava kaikenlaisen opetuksen tavoitteena koulussa, jolloin on pohdittava sitä, päästäänkö tavoitteisiin ilman erillisiä ohjelmia, tai miten ohjelmat auttavat tavoitteiden saavuttamisessa.

Dawes ja Sams (2004) esittelevät artikkelissaan tutkivan puheen sovellusta ryhmätyössä. Ryhmätöissä on usein huomattu keskustelun ajautuvan tehtävänannon ulkopuolelle, jolloin ei useinkaan tapahdu tavoitteen suuntaista oppimista. Usein ryhmissä on myös oppilaita, jotka eivät halua osallistua ryhmätöiden tekemiseen tai ainakaan niiden esittämiseen (Woolfolk 2007, 496). On tärkeää, että opettaja tiedostaa nämä haasteet, jotta osaa tietoisesti puuttua niihin. Ryhmätöissä haasteita saattaa lisätä oppilasryhmän koko sekä

oppilaiden taitojen ja tietojen heterogeenisuus. On luonnollista, että oppilaiden työskentelytaidot ovat keskenään erilaiset, mutta niitä voidaan kehittää harjoittelulla, joka onnistuu parhaiten, kun oppilaat ymmärtävät yhteistyön tarkoituksen ja sitoutuvat siihen. Oppilaillekin on tärkeä kertoa tunnin tavoitteet, jotta he voivat suunnata omaa toimintaansa tavoitteiden mukaisesti. Niinikään ryhmätyölle on asetettava säännöt ja tavoitteet, jotka tukevat yhdessä ajattelua: tiedon jakaminen muiden kanssa, perustelut omille väitteille, muiden kuuntelu ja yhteiseen lopputulokseen pääseminen. Oppilaiden neuvottelutaidot kehittyvät yhdessä ajattelemisen avulla, sillä pyrkimällä yhteiseen lopputulokseen kohdataan tavallisesti ristiriitoja, jotka oppilaiden olisi itse selvitettävä. Ristiriitoja voi tulla esimerkiksi silloin, kun erilaiset ajatusmaailmat kohtaavat tai kun toisten perusteluja kyseenalaistetaan (Havu & Järvinen 1998, 147).

Tutkivan puheen periaatteella toteutettavissa ryhmätöissä oppitunti jakautuu kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäisenä on aiheen esittäminen koko luokalle. Tällöin opittava aines sidotaan aiemmin opittuun, kerrataan säännöt ja kerrotaan tavoitteet oppimiselle. Myös oppilaiden motivointi aiheeseen liittyy tähän vaiheeseen. Seuraava vaihe on varsinaista ryhmätyöskentelyä, jolloin oppilaat pohtivat yhdessä annettua tehtävää. Tällöin opettaja voi kierrellä luokassa ja esimerkiksi rohkaista ujoimpia mukaan keskusteluun. Oppitunnin viimeinen, kolmas vaihe on ryhmätöiden koonti koko luokan kanssa, jolloin oppilaat saavat esitellä aikaansaannoksiaan, mutta saavat myös vertaispalautetta. (Dawes & Sams 2004.) Käytännön työssä (ks. Haapaniemi 2003) erityisesti ryhmätyötaitojen onkin nähty kehittyneen vuorovaikutteisessa oppimisessa. Näiden taitojen voidaan nähdä kantavan tulevaisuuteenkin, jossa ryhmässä työskentelyn taitoja tarvitaan niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin.

### 3 OPETUSKESKUSTELUN VUOROVAIKUTUKSELLISUUS

Tarkasteltaessa luokkahuoneen vuorovaikutusta käytetään usein käsitteitä auktoritatiivinen ja dialoginen. Tutkimuksessani pyrin hahmottamaan, kuinka luokanopettajaopiskelijat liittävät käsitteet opetuskeskusteluun ja miten he ymmärtävät käsitteet. Luvussa 3.1 tarkastellaan käsitteitä auktoritatiivinen, dialoginen, vuorovaikutteinen ja vuorovaikutukseton kirjallisuuteen nojautuen ja luvussa 3.2. esitellään Mortimerin ja Scottin (2003) esittämä nelikenttämalli, jonka avulla voi hahmottaa luokkahuonevuorovaikutusta.

#### 3.1 Opetuksen vuorovaikutuksellisuus

Auktoritatiivisessa opetuksessa opettaja opettaa luentomaisesti, eikä niinkään tavoittele oppilaiden ajatusten kehittämistä eteenpäin. Tällöin hän olettaa oppilaiden toistavan sen tiedon, jonka hän on heille opettanut. (Mortimer & Scott 2003, 33–34.) Taitavan opettajan tavoitteena oppitunnilla kuitenkin lienee oppilaiden ajatusten kehittäminen eteenpäin opetettavasta aiheesta. Mortimer ja Scott (2003, 33–34; ks. myös Scott 2008, 20) kuitenkin näkevät, että auktoritatiivistakin opetusta luonnollisesti tarvitaan oppitunneilla esimerkiksi silloin, kun opetellaan erilaisia faktaan perustuvia tietoja, jotka on opittava sellaisinaan tai kun opettaja haluaa nähdä, mitä oppilaat ovat esimerkiksi edellisellä tunnilla oppineet.

Usein auktoritatiivinen opettaminen nähdään opettajajohtoisen opettamisen synonyyminä: opettaja päättää, mitä tunnilla tehdään, kuka tekee ja missä järjestyksessä eikä opettaja tyypillisesti anna oppilaille tilaisuutta vaikuttaa mielipiteillään tai aloitteillaan oppitunnin kulkuun. Opettajajohtoisessa opettamisessa opettaja vie keskustelua eteenpäin ja päättää,

kenellä on puheenvuoro milloinkin. (Karvonen 2007, 119.) Myös aikuisjohtoisuus on lähellä auktoritatiivisuutta ja opettajajohtoisuutta: silloin aikuinen kokee, että hänellä on tieto siitä, kuinka oppilaita tulee opettaa (Karlsson 2000, 51). Viiri ja Saari (2004, 269) sen sijaan korostavat, että vaikka auktoritatiivisessa opettamisessa opettajan puhe on useimmiten arvioivaa, saattavat oppilaiden vastaukset ja puheet vaikuttaa hänen puheeseensa. Tämä tarkoittaa sitä, että auktoritatiivinen puhe ei ole aina ennalta suunniteltu kysymys- ja vastauspolku.

Keskustelun rakenteita tarkastelevassa luvussa (2.1) esiteltiin ns. IRE-rakenteen sisältöä, jossa opettaja kysyy, oppilas vastaa ja opettaja arvioi vastauksen oikeellisuutta. Tällainen rakenne on yleinen luokkahuoneessa, ja on todettu, että auktoritatiivisesti toimivat opettajat käyttävät usein tätä rakennetta. Mikäli tämä rakenne tunneilla on yksinomaisen, on oppilaiden vaikea tuoda näkyväksi omia mielipiteitään ja aloitteitaan. (Karlsson 2000, 60; Mortimer & Scott 2003, 41.)

Karlsson (2000, 62–63) tuo esiin toisenlaisen keskustelumahdollisuuden opetuskeskusteluun ja kutsuu sitä soljuvaksi dialogiseksi ja demokraattiseksi puhetavaksi. Siinä sekä oppilaalla että opettajalla on aloitteentekomahdollisuus, ja kuka tahansa luokassa voi jatkaa ajatusta tai sitä kehitellään yhdessä eteenpäin. Soljuva dialoginen ja demokraattinen puhe vaatii kuitenkin molemminpuolista kunnioitusta, sillä on olennaista, että asiat nähdään myös toisen kokemustaustasta käsin, jotta niitä voi ymmärtää (vrt. Mortimer & Scott 2003, 33).

Mikäli opetus on dialogista, tuodaan siinä esille erilaisia näkökulmia opetettavaan asiaan: kaikki voivat tuoda uusia ideoita julki keskeneräisinäkin ja niitä voidaan kehitellä yhdessä eteenpäin (Mortimer & Scott 2003, 11; Scott 2008, 20). Laineen (2008, 267, 269) mukaan dialogisessa opetussuhteessa keskitytään oppilaaseen ja hänen tarpeisiinsa. Laine toteaa myös, että nykyään



dialogisuutta usein käytetään keskustelun synonyymina tai vain eräänä opetusmetodina. Koska dialogisuudessa keskitytään hänen mielestään oppilaaseen, on se kahden henkilön yhteistä, vastavuoroista ajattelua, johon molemmat ovat sitoutuneita ja sen vuoksi saattavat myös oppia siinä paremmin.

Viiri ja Saari (2004, 269) määrittävät opetustilanteen dialogisuuden puhetyypiksi, joka ohjaa osapuolia pohtimaan uusia asioita tai laajentaa aihetta jollain tapaa. Koska siinä ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ajatuksena on, että omaa ymmärrystä voidaan laajentaa muiden ymmärryksen avulla. Tämä tapahtuu Lefsteinen (2010, 175–176) mukaan sekä kuuntelemalla, jolloin saadaan selville muiden ajatusmaailmaa, että puhumalla, jolloin omaa ajattelua tuodaan näkyväksi. Koska dialogissa nähdään oppilaat aktiivisena osapuolena tiedon jäsentämisessä, voidaan sen ajatella tuovan oppilaille taitoja, joita he tarvitsevat tulevaisuudessa: joustavuutta ja osallistumista erilaisiin tilanteisiin (Kumpulainen & Lipponen 2010, 60).

Monet luokkahuonevuorovaikutuksen tutkijat tarkoittavat dialogilla vuoropuhelua, jonka opettaja käy opetuskeskusteluna oppilaidensa kanssa (ks. Mercer & Littleton 2007). Useat tutkimustulokset korostavat dialogisen keskusteluilmapiirin merkitystä (mm. Haneda & Wells 2008; Mortimer & Scott 2003; Scott & Mortimer 2006).

Vuorovaikutteisessa opetustyyliä voidaan ajatella olevan perustana sen, että oppilas rakentaa maailmaansa yhdessä muiden kanssa toimimalla (Karlsson 2000, 46). Vuorovaikutteisessa opetustyyliä sekä opettaja että oppilaat ovat aktiivisia vuorovaikutuksessa oppitunnilla. Tällöin opettaja usein esittää oppilaille kysymyksiä, ja sallii myös oppilaiden esittävän kysymyksiä. Vuorovaikutteisessa opetuksessa kaikki saavat osallistua opetukseen. Vuorovaikutuksettomassa opetustyyliä opettajan opetus on enemmänkin luentomaista, jolloin oppilaat kuuntelevat ja opettaja opettaa. Tällöin

opetukseen osallistuu yleensä vain opettaja. (Mortimer & Scott 2003, 34; Scott 2008, 20.)

Usein dialogisuus yhdistetään vuorovaikutteiseen opetukseen ja auktoritatiivinen opetus vuorovaikutuksettomaan. Jotta todellinen dialogisuus oppitunnilla toteutuisi, tarvitaan opettajan ja oppilaiden välille molemminpuolista kiinnostusta toisesta, joka ilmenee vuorovaikutuksessa. Myös auktoritatiivinen opetus voi olla vuorovaikutuksellista, sillä kun opettaja muuttaa esimerkiksi suunnittelemaansa jatkokysymyksiä oppilaiden aiempien vastausten perusteella, toteutuu oppitunneilla vuorovaikutus, mutta aitoa dialogisuutta siellä ei kuitenkaan ole. Auktoritatiivisuus, dialogisuus, vuorovaikutuksellisuus ja vuorovaikutuksettomuus liittyvät kaikki läheisesti toisiinsa ja omassa tutkimuksessani tarkastelen haastateltavien opetuskeskustelulle antamia merkityksiä näitä käsitteitä hyödyntäen.

### **3.2 Opetuskeskustelun nelikenttämalli**

Mortimer ja Scott (2003) ovat kehittäneet nelikenttämallin, jonka avulla voidaan tarkastella, kuinka opettaja työskentelee luokassa kehittääkseen oppilaiden ajattelua. Mallia on hyödynnetty suomalaisissa tutkimuksissa aiemminkin; sen avulla on analysoitu eri oppiaineiden tunteja (ks. esim. Harri 2010; Rätty 2008; Sajaniemi 2009; Saksola & Tolonen 2008).

Nelikenttämallia voidaan hyödyntää oppitunnin havainnoinnin apuna mm. siltä osin, kuinka paljon oppilaat pääsevät vaikuttamaan oppitunnin kulkuun ja kuinka heidän näkökulmansa otetaan tunnilla huomioon. Edelleen sitä tarkastelemalla hahmotetaan, kuinka opettaja toimii oppilaiden kanssa kehittääkseen heidän ideoitaan oppitunneilla. (Scott, Mortimer & Emberton 2010, 290.) Nelikenttämallin (ks. kuvio 1) avulla voi kuvailla opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja suhdetta kahden ulottuvuuden

näkökulmasta: dialoginen – auktoritatiivinen ja vuorovaikutteinen – vuorovaikutukseton. (Mortimer & Scott 2003, 33; Scott 2008, 20.)

	<i>Vuorovaikutteinen</i>	<i>Vuorovaikutukseton</i>
<i>Dialoginen</i>	A. Vuorovaikutteinen ja dialoginen	B. Vuorovaikutukseton ja dialoginen
<i>Auktoritatiivinen</i>	C. Vuorovaikutteinen ja auktoritatiivinen	D. Vuorovaikutukseton ja auktoritatiivinen

KUVIO1 Mortimerin ja Scottin nelikenttämalli opettamisesta

Nelikenttämallia tulkitaan siten, että mikäli opettaja huomioi oppilaan vastaukset ja aloitteet, vaikka ne eivät olisikaan yhteneväisiä tieteellisesti todistettujen asioiden kanssa, on opetus *vuorovaikutteista ja dialogista* (ks. mallissa nelikentän osio A). Tällöin opettaja on aidosti kiinnostunut siitä, mitä oppilaalla on sanottavana. Usein tällaisissa tapauksissa opettaja pyrkii viemään oppilaiden ajatuksia eteenpäin esittämällä esimerkiksi jatkokysymyksiä tai kyseenalaistamalla oppilaan ajattelua. Myös toiset oppilaat voivat esittää jatkokysymyksiä ja siten haastaa luokkatoverinsa ajatuksia. Tällöin kaikki luokkahuoneessa olevat ovat velvoitettuja kuuntelemaan toisiaan ja tuomaan ajatuksiaan muidenkin tietoon. (Mortimer & Scott 2003, 36–39.) Pitkälle vietyinä dialoginen ja vuorovaikutteinen opetus voi olla koko luokan yhteistä aivoriittä, jossa jokainen keskittyy asiaan niin, että kuuntelee ja kehittää sekä omiaan että muiden ajatuksia. Tällä tavalla opetuksessa on mukana koko luokka, eikä pelkästään esimerkiksi yksi oppilas opettajan kanssa.

*Dialoginen opetus ilman vuorovaikutusta* (ks. mallissa nelikentän osio B) saattaa tuntua mahdottomalta yhdistelmältä. Vuorovaikutukseton dialoginen

opetus huomioi oppilaiden mielipiteet, mutta tunnilla ei ole varsinaista vuorovaikutusta (Mortimer & Scott 2003, 38). Opettaja saattaa ottaa opetettavaan asiaan esimerkiksi oppilaiden esimerkin aiemmalta tunnilta, mutta ottaa siihen rinnalle myös esimerkin kirjasta. Tällöin opettaja on huomioinut erilaiset näkökulmat asiaan, mutta varsinaista vuorovaikutusta tunnilla ei ole tapahtunut. Oppilaista saattaa tuntua, että opettaja on huomioinut heidän mielipiteensä, vaikka suoraa vuorovaikutusta ei tapahtuisikaan.

Opetuksen nähdään olevan vuorovaikutteista, mikäli tunnilla sekä opettaja että oppilaat saavat puheenvuoroja. Opetus on *vuorovaikutteista mutta kuitenkin auktoritatiivista* (ks. mallissa nelikentän osio C), mikäli opettaja kysymyksillään hakee vain tiettyä, oikeaksi olettamaansa vastausta. Opettaja voi esittää oppilaille monia kysymyksiä, saman kysymyksen useammankin kerran, kunnes hän kuulee haluamansa vastauksen. Usein opettaja myös arvioi oppilaiden vastaukset oikeiksi tai vääriksi kysyessään saman kysymyksen uudestaan. (Mortimer & Scott 2003, 35–36, 39.) Tällöin opettaja ei ole välttämättä aidosti kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä vaan hän haluaa, että oppitunnilla on puhetta, mutta pitkälti hänen säännöillään.

*Vuorovaikutukseton ja auktoritatiivinen opetus* (ks. mallissa nelikentän osio D) on tyyliltään hyvin luentomaista. Tällaisessa opetuksessa opettaja ei näkyvästi osallista oppilaita oppitunnilla. Kysymyksiä tunnilla ei juuri esitetä, koska opettaja selittää asiat oppilaille. Koska opettaja on suunnitellut oppitunnin etukäteen, eivätkä oppilaat pääse vaikuttamaan tunnin kulkuun mitenkään, ei myöskään useampia näkökulmia tule esille. (Mortimer & Scott 2003, 38–39.) Oppilaiden tehtäväksi oppitunnilla, joka on auktoritatiivinen ja vuorovaikutukseton, jää useimmiten kuunnella asioita ja muistaa ne.

#### 4 OPETTAJA-OPPILAS JÄNNITTEISYYS

#### VUOROVAIKUTUSSUHTEEN

Niin opettajan ja oppilaan kuin kaikkien oppilaiden keskinäinen suhde on tärkeässä asemassa opetuskeskustelussa ja sen onnistumisessa. Kaikissa vuorovaikutussuhteissa on samanaikaisesti ilmeneviä, ns. relationaalisia jännitteitä – niin myös pedagogisissa vuorovaikutussuhteissa (Rawlins 2000). Koska opettajan ja oppilaan välinen suhde on keskeinen asia opetuskeskustelun onnistumisen kannalta, vaikuttaa se myös niihin haasteisiin, joita opetuskeskustelussa kohdataan. Tutkimuksessani selvitän, mitkä asiat luokanopettajaopiskelijat kokevat haastavina opetuskeskustelussa.

Jännitteet muodostuvat vuorovaikutuksessa ilmenevien vastakkaisten voimien (esim. riippuvuus – riippumattomuus, ilmaiseminen – suojaaminen) vaikutuksesta. Esimerkiksi riippuvuuden ja riippumattomuuden välinen jännite ilmenee opetuskeskustelussa siten, että opettajan on osattava antaa tarpeeksi tukea oppilaille, jotta he tuovat omia mielipiteitään esiin, mutta toisaalta osattava antaa tarpeeksi vapautta, jotta ei ohjaisi tilannetta liikaa. Vaikka jännitteet kuvaavat ikään kuin saman asian ääripäitä, vaikuttavat ne vuorovaikutussuhteessa samanaikaisesti, sillä ilman toista ääripäätä ei ole olemassa toista. Tällöin vuorovaikutussuhteessa on samaan aikaan esimerkiksi sekä läheisyyttä että etäisyyttä, ja todellisuus voidaankin ajatella olevan täynnä samankaltaisia ristiriitaisuuksia. Vaikka jännitteet aiheuttavatkin tiettyjä ristiriitaisuuksia vuorovaikutussuhteeseen, ei niistä voi päästä eroon menettämättä koko suhdetta. Jännitteitä ei pidäkään nähdä ratkaistavina ongelmina, sillä ne ovat tarpeellisia suhteen olemassaolon kannalta ja vaikuttavat siihen jatkuvasti. (Gerlander & Kostiainen 2005, 72–73; Rawlins 2000.) Tämän lisäksi vuorovaikutussuhteen molemmilla osapuolilla on oma

näkemyksensä jännitteisyydestä ja sen vaikutuksesta suhteeseen. Onkin mahdollista, että esimerkiksi opettaja ja oppilas näkevät heidän välisensä suhteen erilaisena.

Rawlins (2000) vertaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ystävyysuhteeseen. Vaikka hänen mielestään koulutuksellinen toverisuhde edistää positiivista vuorovaikutusta ja tekee opiskelusta kollektiivisempää, ovat siinäkin riskinä jännitteet, joita kaikissa ihmissuhteissa kohdataan. Rawlins perustaa vertauksensa siihen, että sekä toveri- että opettaja ja oppilassuhteessa koetaan välittämistä, tasa-arvoisuutta ja molemminpuolisuutta. Välittäminen opettaja-oppilassuhteessa saattaa näkyä hänen mielestään esimerkiksi siinä, että opettaja kiinnittää enemmän huomiota opettamisensa laatuun, jotta oppilaat oppivat paremmin. Opettaja toisin sanoen välittää oppilaista ja haluaa heidän oppivan, jonka vuoksi on itse valmis panostamaan opettamisen laatuun. Tasa-arvoisuutta voi sen sijaan olla vaikeampi tavoittaa opettajan ja oppilaan välillä, sillä opettajalla on aina tietynlainen auktoriteettiasema oppilaaseen nähden. Tämä auktoriteettiasema perustuu siihen, että opettajalla on usein enemmän tietoa opetettavasta substanssista kuin oppilaalla. Kuitenkin tällaisessakin suhteessa tulisi löytää se alue, jossa toista voi kohdella kuin vertaistaan. Molemminpuolisuus suhteessa toteutuu, kun sekä oppilas että opettaja kunnioittavat toistensa halua oppia uutta. (Rawlins 2000, 6–8.)

Jännitteet, jotka Rawlins (2000) opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa näkee, liittyvät vuorovaikutussuhteen eri osa-alueisiin. Se, millä vahvuudella jännitteet vuorovaikutussuhteessa ilmenevät, riippuu siitä, millainen suhde opettajan ja oppilaan välillä on. Mikäli opettaja ei näe suhdettaan oppilaisiinsa millään tavoin toverisuhdeena, vaan kokee olevansa auktoriteetti heille, eivät jännitteet luultavasti näy yhtä vahvoina kuin toverillisessä institutionaalis-professionaalisessa opettaja-oppilassuhteessa. Rawlins on eritellyt nämä jännitteet neljään kategoriaan:

- 1) riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite,
- 2) välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite,
- 3) arvioinnin ja hyväksymisen välinen jännite ja
- 4) ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite.

Samoja jännitteitä on sovellettu myös lääkäri-potilasvuorovaikutussuhteen tarkastelussa (ks. Gerlander 2003). Jännitteiden yhteneväisyydet lääkäri-potilas- ja opettaja-oppilassuhteessa ovatkin huomattavia. Seuraavassa tarkastelen jännitteitä opettaja-oppilassuhteessa opettajan näkökulmasta.

Rawlinsin nimeämistä jännitteistä toiset ovat hyvin laajoja, kuten riippuvuus ja riippumattomuus, joka ylittää koko pedagogiseen suhteeseen, toiset hyvin spesifejä, kuten ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite, joka liittyy viestintään henkilöiden välillä. Jännitteet ovat myös siinä mielessä erilaisia, että osa niistä liittyy selvästi viestintään, esimerkiksi arviointi ja hyväksyminen, osa yksilöön ja hänen arvomaailmaansa, esimerkiksi aito välittäminen ja instrumentaalisuus. (Gerlander 2003, 77.) Vaikka jännitteet liittyvät vuorovaikutussuhteen eri osa-alueisiin, on niistä jokainen samanaikaisesti mukana vaikuttamassa luokkahuoneessa.

*Riippuvaisuuden ja riippumattomuuden* jännitteessä olennaista on vapaus itsenäisyyteen, mutta toisaalta riippuvaisuus toisesta henkilöstä, esimerkiksi ystävästä. Ystävän voi kuitenkin valita, sen sijaan opettajana toimiessa luokkaan on mentävä; omia oppilaitaan ei voi valita. Opettajan onkin tasapainoteltava näiden ääripäiden välillä antamalla oppilaille mahdollisuus itsenäisyyteen, mikäli he ovat siihen valmiita. Tällöin hänen on osattava antaa sopivasti vapautta, jotta oppilaat saavat kokemuksia itseohjautuvuudesta. Toisaalta vapautta on varottava antamasta liikaa, jotta oppilaista ei tunnu, että he eivät saa opettajalta tarvitsemaansa tukea ja ohjausta. Niinikään on myös varottava antamasta apuaan, mikäli oppilaat eivät sitä tarvitse. Tällöin vaarana on, että oppilaista tulee avuttomia, itseohjautuvuuden menettäneitä yksilöitä.

Oppilasryhmä itsessään on hyvin heterogeeninen. Tällöin ongelmaksi saattaa tulla oppilaiden erilaisuus toisiinsa nähden: toisten ollessa hyvin riippuvaisia opettajan ajatuksista toiset voivat omilla pohdinnoillaan haastaa opettajan ajatukset. (Rawlins 2000, 9–10.)

Oppilaiden eroavaisuuksista huolimatta opettajan tulisi osata antaa jokaiselle oppilaalle autonomiaa ja tukea siinä määrin kuin kukin heistä tarvitsee. Opettajan ollessa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa on hänen tasapainoteltava riippuvaisuuden ja riippumattomuuden, eli autonomisuuden jännitteen kanssa. Opettajan auktoriteettiasema määrittyy uudestaan jokaisen opetettavan ryhmän kanssa, koska vuorovaikutustilanteet ja muun muassa oppilaiden itseohjautuvuus ovat erilaisia eri luokissa. (Gerlander & Kostiainen 2005, 75.)

Opettaja kohtaa työssään paljon oppilaita - ja ajan kuluessa muodostaa heistä käsityksensä ja mielipiteensä. On luonnollista, että osasta oppilaista hän pitää enemmän, osasta vähemmän. Tuntemukset voimistuvat, mitä kauemmin ja sitä kautta paremmin, opettaja oppilaansa tuntee. Esimerkiksi muutaman oppitunnin pitämisen jälkeen oppilaista ei juurikaan voi sanoa mielipidettään, mutta opetettuaan heitä puoli vuotta tiiviisti on kokemus varmasti aivan toisenlainen. Tällöin on kyse *välittämisen ja instrumentaalisuuden* jännitteestä. Välittäminen voi olla tavoitteena oppimisessa, mutta se voi myös olla keino saavuttaa muita tavoitteita. Jokainen opettaja-oppilassuhde on yksilöllinen, jolloin myös välittämisen saama arvo on yksilöllinen. Toisten oppilaiden kanssa opettaja on lähempänä toveruutta, toisten kanssa hän on enemmänkin valmentaja. Tähän vaikuttaa heidän välinen vuorovaikutus ja osapuolten siitä tekemät tulkinnat. Tämä riippuvuus pakottaa opettajan kamppailemaan suosimisen ja tasavertaisen kohtelun kanssa. Tasavertaisuus opettaja-oppilassuhteissa on tärkeää, ja sen vuoksi opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että kohtelee jokaista oppilasta samalla tavalla. Tämä vaatii



opettajalta omien asenteidensa reflektointia: miksi ajattelen tällä tavalla? Ajattelisinko samoin, jos joku toinen oppilas tekisi samalla tavalla? Opettaja ei saa olla liian tiukka oppilaille joista pitää, mutta ei myöskään heille, joista ei niin paljoa pidä. (Gerlander 2003, 76; Gerlander & Kostiainen 2005, 75–76; Rawlins 2000, 11.)

Vaikka läheisyys vuorovaikutussuhteessa on hyvä asia, opettajan työssä tarvitaan myös tietynlaista etäisyyttä. Mikäli välittämistä ja läheisyyttä on liiaksi, voidaan helposti unohtaa luokkahuoneen vuorovaikutustilanteet ja niiden merkitys. Tällöin asioita voidaan helposti selitellä persoonallisuuden piirteillä tai henkilöiden välisillä ”kemioilla”. Päinvastaisessa tilanteessa, jolloin etäisyyttä on liiaksi, voi nähdäkseni käydä samalla tavalla. Mikäli opettaja ei ole, tai kenties haluakaan olla, lähellä oppilaita, ei hän huomioi luokassa vallitsevaa vuorovaikutustakaan. Myös opettajalla oleva auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin kärsii, mikäli hän on liian läheinen oppilaidensa kanssa. Vuorovaikutussuhteessa on pyrittävä rakentamaan käsitystä siitä, että vaikka töitä tehdäänkin yhdessä, ei silti olla samanlaisia. Kuvattaessa opettaja-oppilassuhdetta jännitteisyyksien kautta auktoriteetti nähdään enemmänkin suhdeilmionä kuin opettajan ominaisuuksiin liittyvänä asiana. Se luodaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa silloin, kun mukana on läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Jotta vuorovaikutussuhde toimisi ja luokkahuoneessa olisi tasavertainen ilmapiiri, on opettajan osattava siis olla paitsi välittävä, myös oikeudenmukainen ja tehtävänsä tiedostava. (Gerlander & Kostiainen 2005, 77–78; Rawlins 2000, 11.)

*Arvioimalla* oppilaan työtä opettaja voi näyttää *hyväksymisensä* ja välittämisensä: hänelle on tärkeää, että oppilas pääsee parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen ja sen vuoksi arviointi voi olla tiukkaakin. Oppilas voi ottaa tiukan arvioinnin henkilökohtaisesti, minkä vuoksi on tärkeää, että opettaja viestii hyväksyvänsä oppilaan henkilönä ja arvioivansa vain hänen tekemäänsä

työtä. Näin arvioinnin kuuluisikin toimia, mutta mikäli opettaja on etäinen oppilaidensa kanssa, eivät he välttämättä saa kokemusta siitä, että ovat henkilöinä hyväksytyjä. Koska arviointi väistämättä vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin, on opettajalla oltava hyvät vuorovaikutustaidot. Jos oppilas tuntee itsensä hyväksytyksi ihmisenä opettajan silmissä, pystyy hän ottamaan arvioinnin paremmin vastaan ja kehittämään itseään sen perusteella. (Gerlander & Kostainen 2005, 78–79; Rawlins 2000, 12–13.) Esimerkiksi opetuskeskustelussa opettajan on arvioitava keskustelua ja oppilaita toisinaan tiukastikin, jotta se etenisi ja oppilaat oppisivat keskustelemaan, mutta toisaalta tämän voi nähdä myös siten, että opettaja välittää siitä, että oppilaat oppivat kyseisen opetusmenetelmän käytön.

Viimeinen Rawlinsin nimeämä jännite käsittelee *ilmaisemisen ja suojaamisen* välistä jännitettä. Tästä jännitteestä on kyse esimerkiksi silloin, kun opettaja antaa palautetta tai arvioi oppilasta: mitä hän voi sanoa, mikä puolestaan saattaa loukata oppilasta? Ilmaisemisen ja suojaamisen välisestä jännitteestä on kyse myös silloin, kun luokkahuoneeseen rakennetaan turvallista, luottavaista ilmapiiriä. Tällöin rohkaistaan paitsi avoimuuteen myös siihen, että kunnioitetaan toisia ja mietitään, millä tavoin asiat on hyvä ilmaista. (Rawlins 2000, 13–14.)

Ilmaisemisen ja suojaamisen jännitteeseen liittyy myös kertominen ja kertomatta jättäminen sekä näiden ajoitus. Opettajan, kuten myös vertaispalautteen antajan, olisi hyvä pohtia tarkkaan, minkälaista palautetta hän antaa missäkin vaiheessa, jotta palautteensaajan motivaatio ei katoa. Toisaalta vuorovaikutussuhteessa on aina päätettävä myös se, missä menee yksityisyyden raja: mitä kerron itsestäni ja mitä haluan toisesta kuulla? (Gerlander & Kostainen 2005, 79–80.)

Vaikka Rawlinsin nimeämät jännitteet ilmenevätkin vuorovaikutussuhteen eri osa-alueilla, ovat ne linkittyneet toisiinsa. Esimerkiksi

välittämisen ja instrumentaalisuuden väliseen jännitteeseen liittyy läheisesti arvioimisen ja hyväksymisen välinen jännite (Rawlins 2000, 12). Välittämisen ja instrumentaalisuuden voidaan ajatella kuvastuvan arvioinnissa ja hyväksymisen välisessä jännitteessä. Välittämisen ja instrumentaalisuuden suhde vaikuttanee siihen, kokeeko oppilas itsensä hyväksytyksi vaikka opettaja hänen työskentelyään arvioikin. Vaikka välittäminen ja instrumentaalisuus liittyvät henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen, ja arvioiminen ja hyväksyminen puolestaan oppilaan suorituksiin ja kehittymiseen, ovat jännitteet vaikutuksessa toisiinsa. Molemmissa jännitteissä opettajan on oltava tasa-arvoinen ja kunnioitettava oppilastaan.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka viimeistä opetusharjoitteluaan tekevät luokanopettajaopiskelijat näkevät opetuskeskustelun ja minkälaisia haasteita he opetuskeskustelussa kohtaavat. Vaikka keskustelua voi luokkahuoneessa olla niin sosiaalisessa kuin opetuksellisessa mielessä, kohdensin oman tutkimukseni nimenomaan opetukselliseen keskusteluun (Mercer & Dawes 2008, 56). Tutkimuksessani opetuskeskustelulla tarkoitetaan keskustelua, jonka tavoitteena on johtaa oppimiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on saada näkyviksi niitä merkityksenantoja, joita opiskelijat opetuskeskustelulle antavat. Merkityksenannot selviävät, kun opiskelijat kertovat esimerkiksi oppilaiden osallisuudesta oppitunnin aikana.

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että opetuskeskustelun kautta oppilaat oppivat sekä puhumaan ja ajattelemaan ryhmässä että kriittisyyttä toisten ajatuksia ja mielipiteitä kohtaan. Näitä taitoja he voivat hyödyntää myöhemmin yksilöinä esimerkiksi tutustuessaan uuteen tietoon kirjallisuuden kautta. (Dawes, Mercer & Wegerif 2004, 2; Mercer, Dawes, Wegerif & Sams 2004.)

Koska opetuskeskustelua käyttämällä voidaan päästä tutkitusti hyviin oppimistuloksiin, on tärkeää tutkia opetuskeskustelulle annettuja merkityksiä. Merkityksenantojen lisäksi tässä tutkimuksessa pyritään nostamaan esiin niitä haasteita, joita opiskelijat mielestään kohtaavat käyttäessään opetuskeskustelua opetusharjoittelussaan.

1. Millaisia merkityksiä opiskelijat antavat opetuskeskustelulle?
2. Millaisia haasteita opiskelijat kohtaavat opetuskeskustelussa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusongelmani käsittelee merkityksenantoja opetuskeskustelulle. Aineiston keräsin opiskelijoilta, koska pyrin saamaan tietoa opiskeluvaiheen käsityksistä ja kokemuksista. Mielenkiintoista oli saada näkyväksi ne ajatukset, joita opiskelijoilla oli opetuskeskustelusta viimeisessä harjoittelussaan, sillä näkemykset ja uskomukset vaikuttavat opiskelijoiden toimintaan heidän lähtiessään työskentelemään opettajana.

Koska tutkimukseni käsittelee sitä, kuinka luokanopettajat opetuskeskustelun näkevät, oli luonnollista, että keräsin aineistoni opetusharjoittelun yhteydessä. Aineistonkeruun toteutin syksyllä 2010. Aineistonkeruussani halusin olla mahdollisimman aidossa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, jotka muodostivat aineistoni. Tämä oli mahdollista, koska tein myös oman harjoitteluni samaan aikaan, samassa ohjausryhmässä tutkittavieni kanssa. Tämä asetti omat vaatimuksensa tutkijan positiolle, jonka vuoksi minun olikin tiedostettava paikkani tutkimuskentällä ennen tutkimuksen aloittamista.

Kysyin alustavasti jo keväällä 2010 opiskelijoilta halukkuutta osallistua tutkimukseeni opiskelijoiden sähköpostilistan kautta. Tästä ilmoituksesta kävi ilmi aiheeni ja se, mitä ilmoittautuminen opiskelijoille merkitsee. Muutamien kiinnostuneiden sähköpostikyselyjen jälkeen yksi opiskelija ilmoittautui sitovasti. Tämän jälkeen aloin kysellä, olisiko kukaan lähipiirissäni kiinnostunut tulemaan osaksi aineistoa, ja kolme opiskelijaa ilmoittautui. Emme tunteneet toisiamme kovinkaan hyvin, joten en nähnyt sen olevan este tutkimukseen osallistumiselle.

Kun neljä opiskelijaa oli ilmoittautunut, otin yhteyttä Normaalikoululle harjoittelusta vastaavaan luokanopettajaan ryhmän sijoittamiseksi luokkiin

tutkimuksen toteuttamisen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Pääsimme aineistooni ilmoittautuneiden opiskelijoiden kanssa muodostamaan yhden ryhmän, jossa ohjaajana toimi toinen tutkimukseni ohjaajista. Tämä mahdollisti sen, että harjoittelunohjauksen seminaari-istuntojen teemaksi valittava ammatillinen tutkimusongelma liittyi koko ryhmällämme opetuskeskusteluun, ja näin kaikki aineistossani esiintyvät opiskelijat ovat pohtineet opetuskeskustelua myös oman harjoittelunsa puitteissa.

Tutkimuksen edetessä selveni asioita, joiden tiedostaminen on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kaksi neljästä harjoittelijasta oli sijoitettu samoille luokille, joissa he olivat olleet aiemminkin harjoitteluissa, mutta ohjaavat luokanopettajat olivat näissä luokissa kuitenkin vaihtuneet. Kävi ilmi myös, että yksi aineistooni ilmoittautuneista opiskelijoista on itsekin tutkinut opetuskeskustelua ja hänelle oli sitä kautta Mortimerin ja Scottin (2003) nelikenttämalli tuttu.

## **6.1 Kokemuksen tutkiminen kvalitatiivisen analyysin keinoin**

Tutkimuksellinen lähestymistapani nousee laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan ilmiöiden merkityksiä etsivää, enemmän syvempään ymmärrykseen pyrkivää ja yksityiskohtaista kuin laajoja kartoituksia tekevää, selvittävää. Tuotaessa esiin tutkittavien näkökulmaa tutkijan on tarkasti pohdittava oma positionsa ja pyrittävä tiedostamaan oma subjektiivisuutensa. (Eskola & Suoranta 2008, 14, 16; Hakala 2001, 11; Kiviniemi 2001, 68; Patton 2002, 13–14.)

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen lähestymistapa tarjoavat kaksi erilaista näkökulmaa tutkimuksen teolle. Sen vuoksi on tärkeää miettiä tutkimuksen päämäärää ja sitä, millaista tietoa halutaan saavuttaa. (Eskola & Suoranta 2008, 21–22.) Mercer (2010) on artikkelissaan eritellyt kvalitatiivisen ja

kvantitatiivisen tutkimuksen soveltuvuutta luokkahuonekeskusteluun, ja päätyykin siihen, että molemmilla tavoilla on hyvät ja huonot puolensa. Tärkeintä on se, että tutkija pysähtyy miettimään, mitkä hänen tutkimusongelmansa ovat ja millä tavalla hän saisi parhaiten vastattua niihin. (Mercer 2010, 3, 9–10.)

Tutkimukseni keskittyy siihen, mitä merkityksiä opiskelijat opetuskeskustelulle antavat ja mitä haasteita he siinä kohtaavat. Kohteena ovat siis luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemusmaailma. Näkökulmani sisältää fenomenologisen lähestymistavan piirteitä. Opiskelijat kertovat tässä tutkimuksessa opetuskeskustelusta omasta näkökulmastaan. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat merkitykset, joita tutkittavat kokemuksilleen antavat. Näitä merkityksiä saadaan selville tutkittaessa tutkittavien henkilöiden ilmaisuja, jotka sisältävät asialle annettuja merkityksiä. Tällaiselle tutkimukselle on yleistä, ettei pyritä tekemään yksittäistapauksista yleistämällä säännönmukaisuuksia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen päämääränä ei olekaan löytää yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavan kohteen senhetkistä merkityksimaailmaa: harjoittelijoiden tällä hetkellä, tässä tilanteessa antamia merkityksiä opetuskeskustelulle. Tutkimuksen tavoitteena onkin saavuttaa tietämys siitä, kuinka joku toinen näkee tutkittavan asian. (Laine 2001, 26–29, 32.)

Tutkijalla on suuri rooli tutkimuksen toteuttamisessa, koska tutkija on tutkimuksen aikana paljon vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Patton 2002, 50). Toisinaan kvalitatiivista tutkimusta onkin kritisoitu sen subjektiivisuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 21). Tässä tutkimuksessa olen tutkijana osa tutkimuskenttää luokanopettajaopiskelijana, joka suorittaa tutkittavien kanssa samanaikaisesti opintoja ja harjoittelua, mutta pyrin pitämään oman positioni mahdollisimman neutraalina tutkimuksen kannalta.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista on harkinnanvarainen näyte, jolloin tutkimuksessa voidaan keskittyä vain pieneen määrään tutkittavia tapauksia. Tällä tavoin pyritään pääsemään aiheeseen mahdollisimman syvälle analysoimalla näitä tapauksia perusteellisesti. Tutkittava aihe voidaan nähdä niin uniikkina, että se ansaitsee itsessään tulla tutkituksi. (Eskola & Suoranta 2008, 18; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163–164.) Tällöin tutkimustuloksia ei voida yleistää kaikkia koskeviksi, mutta näin on mahdollista saada mahdollisimman tarkka kuva tutkittavasta ilmiöstä (Hakala 2001, 20). Tämän vuoksi tutkittavien luokanopettajaharjoittelijoiden määrä, neljä, on perusteltu tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää heidän käsityksiään ja kokemuksiaan opetuskeskusteluun liittyen.

## **6.2 Tutkimuksen toteuttaminen**

Aineistoni koostuu videoiduista oppitunnista, harjoittelijoiden yksilö- ja ryhmähaastattelusta sekä harjoitteluumme kuuluvan väliseminaarin nauhoituksesta. Tutkimukseni kohteena olivat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset opetuskeskustelusta. Koska kokemuksia tutkittaessa aineisto on kerättävä siten, ettei häiritse niitä ja käsityksiä tutkittaessa on päästävä tutkimaan piileviäkin käsityksiä, vaati tutkimus erilaisia metodeja. (Moilanen & Räihä 2001, 51, 53.) Koska tavoittelin monipuolista kuvaa opetuskeskustelusta, päädyin käyttämään monipuolisesti myös aineistonkeruumenetelmiä.

Koska tein harjoittelua samaan aikaan kuin tutkittavani, oli välillämme luonteva yhdistävä tekijä, joka heijastui myös vuorovaikutukseemme. Keskustelimme aineistonkeruuni ulkopuolellakin, joskin pyrin välttämään opetuskeskustelusta keskustelua tutkittavieni kanssa ennen kuin olin haastatellut heidät. Tutkimukseni kannalta yhdistävät asiat tutkittavieni kanssa



saattoivat johtaa siihen, että sain aiheesta enemmän tietoa kuin jos joku ulkopuolinen olisi tutkinut asiaa. Koen, että tämä yhteinen jaettu kokemus harjoittelusta oli positiivinen asia, sillä se helpotti haastatteluja. (Grönfors 2001, 125; Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 122–123.) Tämä tuttuus mahdollisti sen, että haastatteluissa oli välillämme aitoa vuorovaikutusta. Sen vuoksi tilannetta ei tarvinnut jännittää ja pääsimme keskusteluissa syvälle aihepiiriin.

Videoin jokaiselta harjoittelijalta yhden, hänen itsensä valitseman oppitunnin. Toivomukseni oli, että kyseisellä tunnilla olisi opetuskeskustelua sellaisena, kuin harjoitteliija sen näkee, ja tämän vuoksi harjoitteliija sai itse päättää, mille tunnille tulen kuvaamaan. Koska videoissa näkyy opetusharjoittelijan lisäksi oppilaita, olin jo ennen harjoittelun alkua varmistanut luokanopettajilta, joiden luokissa kuvasin, että lapsilta oli tutkimusluvut tämänkaltaiseen tutkimukseen. Mahdollisuuksien mukaan pyrin toteuttamaan yksilöhaastattelut samana päivänä videoinnin kanssa, jotta oppitunti ja sen tapahtumat olisivat vielä mahdollisimman hyvin mielessä. Kolmen harjoittelijan kanssa tämä onnistui, yhden kanssa haastattelu meni seuraavalle päivälle aikataulullisista syistä.

Haastattelin opiskelijoita sekä yliopistolla että koululla. Ympäristöt olivat sopivan neutraaleja haastattelun tekemiseen ja nauhuri oli helposti saatavilla (Eskola & Suoranta 2008, 90–92). Yksilöhaastattelun aluksi pyysin opiskelijaa reflektoimaan oppituntia opetuskeskustelun näkökulmasta; mikä oppitunnilla hänen mielestään oli ollut opetuskeskustelua ja mikä siinä oli onnistunut. Tämän jälkeen siirryimme keskustelemaan siitä, mitä opetuskeskustelu yleisemmin on ja mitä se vaatii niin opettajalta kuin oppilaalta. Haastattelun edetessä siirryimme niihin haasteisiin, joita luokanopettajaharjoittelija opetuskeskustelun käytössä kokee ja pohdimme niihin syitä. Lopuksi opiskelija sijoitti opetuskeskustelun sellaisena kuin sen ymmärsi auktoritatiivisuus –

dialogisuus- ja vuorovaikutus – vuorovaikutuksettomuus-janoille, ja kertoi, mitä näillä käsitteillä ymmärsi.

Haastatteluni oli puolistrukturoitu haastattelu, jolloin esitin kaikille harjoittelijoille samat kysymykset, mutta en antanut heille valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 2008, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 26). Esitettyäni kysymyksen luokanopettajaharjoittelija vastasi siihen, jonka jälkeen pyysin häntä tarkentamaan vastaustaan, perustelevaan sitä tai osoitin kuulleen vastauksen. Tämän jälkeen esitin jälleen uuden kysymyksen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 27.) Haastattelurungon olin muokannut keväällä 2010 tekemieni kahden esihaastattelun pohjalta (ks. liite 1).

Ennen harjoittelujakson puolivälissä ollutta väliseminaariumme olin käynyt videoimassa jokaiselta aineistooni osallistuneelta opetusharjoittelijalta oppitunnin ja tehnyt haastattelun, joten väliseminaarissa keskustellut asiat eivät vaikuttaneet kuvattuun oppituntiin tai yksilöhaastattelusta saatuun aineistoon. Väliseminaariumme toteutui ryhmäkeskusteluna (Valtonen 2005, 223, 226), jonne ryhmäläisemme kokoontuivat keskustelemaan opetuskeskustelusta. Väliseminaariumme aluksi pohdimme teemoja, jotka askarruttivat opiskelijoita opetuskeskustelussa. Sekä opetusharjoittelun ohjaaja että minä olimme tilanteessa ikään kuin tutkijoina, jolloin ohjaajankaan puheenvuorot eivät ohjailleet opiskelijoiden mielipiteitä. Koska väliseminaari eteni opiskelijoilta nousseiden teemojen mukaisesti, ei sille ollut mitään valmiiksi strukturoitua ohjeistusta. Keskustelu kuitenkin eteni luonnollisesti opiskelijoiden kesken, toisinaan ohjaaja ja minä esitimme tarkennuksia tai kysymyksiä opiskelijoille, joka sekin kuvastaa erästä ryhmäkeskustelun piirrettä (ks. Valtonen 2005).

Ryhmähaastattelulla keräsin aineistoa liittyen opiskelijoiden käsityksiin vuorovaikutussuhteessa ilmenevistä jännitteistä. Tämä haastattelu tehtiin reilu kuukausi harjoittelun päättymisen jälkeen. Koska aikaa ehti kulua, ehtivät opiskelijat reflektoida harjoittelua ja sen kulkua sekä opetuskeskustelua

itsenäisesti, joka puolestaan saattoi viedä heidän ajatteluaan aiheesta eteenpäin ja tuoda uusia näkökulmia ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelun alussa palautin luokanopettajaopiskelijoiden mieliin harjoittelun ja opetuskeskustelun, jonka jälkeen kerroin lyhyesti jännitteistä, joita vuorovaikutussuhteessa saattaa olla. Tämän jälkeen etenimme jännite kerrallaan niin, että kerrottuani kustakin jännitteestä (ks. liite 2) opiskelijat kertoivat omia kokemuksiaan siitä. Samalla kun kerroin jännitteestä luokanopettajaopiskelijoille ja he jakoivat kokemuksiaan siitä, oli heillä edessään jännitteen nimi, jonka alla oli tiiviisti kerrottu jännitteen sisältö (liite 3). Tämä antoi tutkittaville opiskelijoille visuaalisen tuen liittyen jännitteisiin. Ryhmähaastatteluun liittyen minulla oli valmiina muutamia kysymyksiä, mutta se eteni lähinnä opiskelijoilta tulleiden ajatusten mukaan.

### **6.3 Aineiston analysointi**

Etenin aineiston analyysissä siten, että analysoin aina yhden informantin tuottamaa aineistoa kerrallaan. Käytin jo kuvausvaiheesta lähtien tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista koodinimiä Harjoittelija 1, Harjoittelija 2, Harjoittelija 3 ja Harjoittelija 4, jotta heidän henkilöllisyytensä pysyisi suojassa. Tällä tavoin tutkittavien nimet eivät missään vaiheessa tulleet esille.

Aineiston käsittelyn aloitin katsomalla kunkin videoidun oppitunnin uudestaan ja tekemällä uusia havaintoja oppitunnista. Sen jälkeen vertasin oppitunnilla tekemiäni muistiinpanoja uusiin ja huomasin, että tein pääosin samoja huomioita oppitunnilta molemmilla kerroilla. Teoreettisiin käsitteisiin perehtyminen kirjallisuuden kautta auttoi kiinnittämään jo oppitunnilla huomiota opetuskeskustelun kannalta olennaisiin asioihin (Aarnos 2001, 146). Tämän jälkeen litteroin oppitunneilta ne kohdat, joissa oli opetuskeskustelua harjoittelijan, minun tai meidän molempien mielestä. Tällaisia kohtia

oppitunneilla oli muutamia. Mikäli näissä kohdissa puhuteltiin oppilaita nimeltä, muutin heidän nimensä anonymiteetin suojaamiseksi. Oppitunneilla käytyyn opetuskeskusteluun palattiin yksilöhaastattelussa, jossa opiskelija kertoi näkemyksistään, kuinka opetuskeskustelu oli sujunut ja millaista opetuskeskustelu hänen mielestään on. Se, että näin oppitunnin tapahtumat, varmisti, että puhuimme tutkittavan kanssa samasta tapahtumasta oppitunnilla.

Litteroin yksilöhaastattelut kokonaisuudessaan (Eskola 2001, 133; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 217). Koska olin juuri ennen tätä katsonut oppitunnin, oli minun helppo yhdistää harjoittelijan kertomat opetuskeskustelukohdat oppitunnin kulkuun. Näin etenin harjoittelija kerrallaan, kunnes olin saanut kaikilta litteroitua sekä tarvittavat kohdat oppitunnista että koko haastattelun. Sen jälkeen litteroin väliseminaarista saadun aineiston ja ryhmähaastattelun. Koska aineiston litteraatiossa oli myös muuta kuin tutkimusongelman kannalta olennaista asiaa, alleviivasin litteroinnistani kaikki ne kohdat, jotka liittyivät tutkimusongelmaani. Jätin raportoidusta sitaatiosta pois täytesanat, jotka eivät olleet oleellisia asian kannalta.

Litteroituani haastattelu- ja keskusteluaineiston sekä opetuskeskustelukatkelmat videoiduista oppitunneista aloin teemoitella aineistoa. Analyysissä hyödynsin aineistoa kokonaisuudessaan niin, että etsin tutkimuskysymyksiin vastauksia kaikkialta aineistosta. Aineistoa luokiteltiin haastatteluteemojen mukaisesti. Aineiston luokittelun teemoina olivat merkityksenannot opetuskeskustelulle ja haasteet opetuskeskustelussa. Haastattelujen pohjalta kaikki aineisto oli teemoiteltavissa näiden teemojen alle, sillä käyttämäni haastattelukysymykset ohjasivat haastateltavaa kertomaan näistä asioista. Teemoittelun jälkeen tyypittelin aineiston, jolloin etsin kaikkein tyypillisimmät vastaukset teemoihin aineistossani. Aineistooni osallistuneet

opetusharjoittelijat toivat esille erilaisia näkökulmia, eikä kaikkea aineistoa ollut tarkoituksenmukaista tiivistää tyypillisimpien vastausten alle. (Eskola & Suoranta 2008, 174, 179, 181–182.)

## 7 TULOKSET

Tutkimuskysymykset sisälsivät kaksi eri näkökulmaa: opiskelijoiden antamat merkitykset opetuskeskustelulle ja kokemukset opetuskeskustelun haasteista. Tuloksissa tarkastellaan ensin opiskelijoiden opetuskeskustelulle antamia merkityksiä sen kautta, millaisia käsityksiä heillä on opetuskeskustelusta. Tutkittavat kertoivat käsityksistään lähinnä yksilöhaastattelussa ja väliseminaarissa, osittain analyysissä nousee esille myös oppitunnit ja niiden tapahtumat. Ensimmäisessä osuudessa (luku 7.1) opiskelijoiden merkityksenantoja peilataan mm. sen suhteen, missä määrin he näkevät opetuskeskustelun edellyttävän dialogisuutta ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Toiseksi (luku 7.2) kuvataan opiskelijoiden kokemuksia opetuskeskustelun ohjaamisen edellytyksistä ja haasteista. Nämä haasteet sisältävät myös tutkittavien kokemuksia opettaja-oppilassuhteessa ilmenevistä jännitteistä. Toisessa osuudessa aineistona ovat lähinnä yksilö- ja ryhmähaastattelu sekä väliseminaarista saatu tieto. Tulosten esittelyssä käytetään aineistolainauksia niin haastatteluista kuin oppitunneiltakin perustelemassa tulkintoja ja esimerkkeinä kuvaamassa aineistoa (Moilanen & Rähä 2001, 62).

### 7.1 Opetuskeskustelun merkitykset

Opiskelijoiden opetuskeskustelulle antamissa merkityksissä tyypillistä oli oppilaskeskeisyys, edellytykset keskustelun syntymiselle ja toteutumiselle, keskustelun tavoitteellisuus, oppiainesidonnaisuus ja keskustelun hierarkkinen rakentuminen. Opiskelijoiden vastauksissa opettajan rooli linkittyi näihin teemoihin.

Luokanopettajaopiskelijat näkivät opetuskeskustelun vuorovaikutukseksi, jossa oppilaat ja heidän mielipiteensä ja näkökulmansa ovat pääosassa ("Puhutaan niistä lasten omista kokemuksista ja he tuo omia ajatuksiaan, ja sit se idea niinku kasvaa ja muokkautuu sen luokan keske" H3). Opetuskeskustelussa opetus on opiskelijoiden mielestä lapsilähtöistä, sillä käsiteltävät asiat ovat osa lapsen kokemusmaailmaa. Opetuskeskustelu voi lähteä liikkeelle joko opettajan antamasta teemasta tai lasten havainnoista. Tämän jälkeen oppilaat keskustelevat aiheesta keskenään, toisinaan opettajakin voi osallistua keskusteluun. Opetuskeskustelun aikana opettaja ei kuitenkaan ole pääkeskustelijana, vaan oppilaat tuovat erilaisia näkökulmia esille ("Opettaja ei oo mikään pääkeskustelija. Ja ehkä just sit semmonen, että opettaja kysyy semmosia jatkokysymyksiä, jos se ei tuu sit niiltä lapsilta" H2).

Aina keskustelua ei voi suunnitella, vaan keskustelu saattaa syntyä yllättävissäkin tilanteissa. Vaikka keskustelun aloitus tulisikin yllättäen, olisi opettajan osattava tarttua siihen ja jatkokysymyksin pyrittävä viemään keskustelua eteenpäin ("Että niinku on koko ajan valppaana siinä tilanteessa ja pystyy sitte poimimaa sieltä lapsen ajattelusta ne, että pystyy sitte kyseenalaistamaa tai jatkamaa sitte sitä ajatusta" H1). Toisaalta myös luokkatoverit voivat tarttua toistensa sanomisiin ja viedä keskustelua eteenpäin siten, että siitä syntyy ennalta suunnittelematon opetuskeskustelu.

Haastateltavat toivat esiin näkemyksensä, että opetuskeskustelussa aihetta käsitellään yhdessä luokan kanssa keskustellen, jolloin oppilaat tuovat omia mielipiteitään esille ja perustelevat niitä monipuolisesti. Seuraavassa esimerkki oppitunnilta, jossa oppilas oma-aloitteisesti toi näkökulmansa asiaan esille luokkatoverin vastauksen jälkeen, ja jonka jälkeen harjoittelijaopettaja antoi oppilaalle palautetta.

Harjoittelija: Joo-o. Mitä se tuhat grammaa tarkoittaa? Oliver.

Oppilas: No se niin ku painaa sen verran. Litra on kuitenkin niin ku tilasta tai sillai.

Harjoittelija: Topias.

Oppilas: Nii kannattaa myyä litrahinnalla, ku eikös litra oo enemmänki se tilavuus tai jotain semmosta? Ku jos myy kilohinnalla ja se tuote onki kevyt, nii joutuu tappiolle mut jos myy litroitain nii sit se on.

Harjoittelija: Aika hyvää ajattelua. Sä tulit jo siihen sitten et mitä se litra tarkoittaa.

(Videoesimerkki 1, Harjoittelija 1)

Mikäli omien näkökulmien esiintuominen ja mielipiteiden perustelu ei onnistu itsenäisesti, ohjaa opettaja oppilaita kohti asettamia tavoitteita. Opettajan rooli koettiin muuttuvana tilanteen mukaan. Seuraavassa esimerkki eräältä oppitunnilta, jossa tutkittava pyytää oppilaita perustelemaan mielipiteensä ja johdattelee keskustelua eteenpäin.

Harjoittelija: Mitä nää ihmiset tekee tässä eessä? Juuso.

Oppilas: Mää en tiijä tosta eestä. Ne varmaa jumaloi tota tulta.

Harjoittelija: Mistä sä niin aattelit?

Oppilas: No ku ne sillai (laskee kädet ylhäältä alas).

Harjoittelija: Joo-o. Mitäs Jussi aattelee?

Oppilas: Valmistaa ruokaa.

Harjoittelija: Joo, mistä päättelit nii?

Oppilas: Koska siinä on kulhoja, missä saa tehtyä ruokaa.

(Videoesimerkki 2, Harjoittelija 4)

Opetuskeskustelun mahdollistavina edellytyksinä opiskelijat mainitsivat esimerkiksi istumajärjestyksen ja luokan ilmapiirin. Nämä edellytykset opettajan on huomioitava pyrkiessään tuomaan opetuskeskustelua luokkaansa. Istumajärjestyksen kannalta paras vaihtoehto opiskelijoiden mielestä on pienryhmissä istuminen, jolloin keskustelu luokkatovereiden kanssa mahdollistuu paremmin kuin esimerkiksi jonoittain istumalla. Pienryhmissä istumalla voitaisiin keskustella ensin oman ryhmän jäsenten kanssa, jonka jälkeen voitaisiin siirtyä keskustelemaan koko luokan kesken ("Että ne ois ollu



pienissä ryhmissä vaikka, nii ois voinu ryhmien kesken, et puhukaa nyt vaikka 4 hengen kesken ja puhutaan sitte isommalla porukalla” H4).

Jotta oppilaat uskaltavat kertoa näkökulmiaan asioihin, on luokassa oltava turvallinen ilmapiiri. Tämä mahdollistuu, kun oppilaat ymmärtävät, että keskustelun kohteena ovat erilaiset näkökulmat, eivät ihmiset, jotka tuovat näkökulmiaan esiin (“Et ne tietää, et jos toi sanoo jotain, nii se ei vaikuta siihen, et minkälainen toi ihminen on ... et mä en niinku hyökkää sitä ihmistä vastaan, vaan mä esitän siihen asiaan näkökulmia ja mielipiteitä, huomioita” H3). Tällöin oppilaalla on tunne, että hänen mielipidettään arvostetaan, ja hän uskaltaa tuoda oman näkökulmansa asioihin esille. Turvallinen ilmapiiri syntyy opiskelijoiden mielestä siitä, että opettaja tuntee oppilaat ja oppilaat tuntevat toisensa.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä opetuskeskustelussa on olennaista se, että opettaja ohjaa keskustelua tavoitteidensa suuntaisesti ja on aktiivisesti mukana opetuskeskustelussa. Opettaja myös mallintaa ja opettaa vuorovaikutustaitoja oppilaille. Toisinaan vuorovaikutustaitojen oppiminen voidaan nähdä asiasisältöäkin tärkeämpänä (“Ja se on hirveen tärkeätä, et vaikka se asiasisältö jäis pinnalliseksi nii harjotellaan, et kuunnellaa toisia ja annetaan vuoroja ja tuoda omia kokemuksia, nii siitä on myöhemmi apua” H4). Eräs tutkimukseen osallistunut opiskelija totesi, etteivät lapset osaa automaattisesti keskustella, joten opettajan on opetettava heille ensin, mitä keskustelu on ja vasta sen jälkeen hän voi olettaa heidän osaavan keskustella (“Koska ei se keskustelutaitokaa niissä oppilaisissa automaattisesti oo, vaa se pitää opettaa” H3).

Näyttäisi siltä, että opetuskeskustelun nähdään mahdollistuvan paremmin tietyissä kouluaineissa kuin toisissa. Useimmat opiskelijat näkivät opetuskeskustelulle sopivia aiheita olevan lähinnä reaaliaineissa tai eettisissä dilemmoissa (“No ehkä parhaiten se toimii joissain reaaliaineissa” H3, “Tai joku

vaikka niinku eettinen kysymys... on niinku aivan loistavia opetuskeskustelun aiheita” H2). Näkemyksiään he perustelivat siten, että näissä oppiaineissa oppilaalla on omaa kokemuspohjaa arkielämän kautta, jonka avulla hänen on helpompi tulla keskusteluun mukaan (”Varmaan just semmosten aiheitten kanssa, jotka on helppo sitoo siihen lapsen arkielämään. Et just näitä reaaliaineita, uskonto, historiaa, biologiaa” H2). Tästä johtuen oppilaalla on todennäköisesti omakohtaisia kokemuksia käsiteltävistä teemoista, jolloin hän voi jakaa kokemuksensa toisten kanssa. Reaaliaineissa tai eettisissä dilemmoissa ei useinkaan ole absoluuttisia totuuksia, joka voi rohkaista oppilaita tuomaan omia näkökulmiaan enemmän esille. Mikäli oppilaiden näkökulmat eroavat toisistaan, syntyy luokassa opetuskeskustelua.

Yksi luokanopettajaopiskelijoista ei halunnut sitoa opetuskeskustelua erityisesti mihinkään oppiaineeseen tai aiheeseen (”Tota mä mietin tossa, et onks se jotenkin oppiainesidonnainen, onks se aiheidonnainen? Mun mielestä sitä voi käyttää kaikessa” H1). Hänen mielestään opetuskeskustelun käyttö on perusteltua missä oppiaineessa tai aiheessa tahansa, koska opetuskeskustelun avulla saadaan oppilaiden ajatukset näkyviksi niin opettajalle kuin luokkatovereillekin. Seuraavassa katkelma ryhmäkeskustelusta, jossa keskustellaan opetuskeskustelusta eri oppiaineissa.

H1: Mut mitä esimerkiks tapahtuu, ku sä piät kuviksen tuntia ja ohjeet on käyty läpi. Mitä tapahtuu? Tekeeks ne töitä yleensä, oon mä kyl nähny luokan, jos tehää hiirenhiljaa ja nätisti, mut miten se yleensä tapahtuu, ku ne tekee niit töitä? Ne keskustelee!

H4: Mut onko kaikki keskustelu opetuskeskustelua aina?

H1: Ei. Tai nii, riippuu määritelmästä. Mutta voiko sieltä syntyy, ku ne miettii, et mite ne tekee? Opeha voi käyä vaikka nostaas sieltä vähä lisää ja vähä tukee sitä.

(Ryhmähaastatteluesimerkki 1, Harjoittelijat 1 ja 4)

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat hahmottivat opetuskeskustelun *hierarkkisesti järjestäytyneenä*, jolloin keskustelulle on olemassa eri tasoja ("Mä oon nyt rakentamassa sitä jonkin näköstä ... et siel on pyramidin se perustaso ja sitte mennään sinne huippua kohti" H1). Perustasolla keskustelun tekniikkaa harjoitellaan, jolloin opettaja esittää kontrolloituja kysymyksiä ja on tiiviisti mukana keskustelussa. Perustasolla myös vuorovaikutustaitoja pyritään kehittämään opettajan ohjauksella ("Opettaa tavallaa niille lapsille niitä sääntöjä, et kuunnellaa muita ja otetaan toisten mielipiteet huomioo" H3). Nämä perustaidot varmistavat sen, että kaikki oppilaat uskaltavat ilmaista mielipiteensä. Opiskelijat sijoittivat harjoitteluoppitunneillaan käydyn opetuskeskustelun perustasolle ("Niinku paloja sieltä perustasolta ja ehkä ihan pikkusen korkeemmaltakin" H1, "Aika paljon se on semmosta, et mä esitän kysymyksiä, joihin sitten oppilaat vastaa. Joka ei vastaa mun ihannetta opetuskeskustelusta" H3).

Opiskelijat kokivat, että harjoittelemalla ja käyttämällä opetuskeskustelua säännöllisesti on mahdollista edetä laadullisesti korkeatasoisempaan keskusteluun, jossa jokainen oppilas luokassa on aktiivisesti mukana keskustelussa – kysellen muidenkin mielipiteitä tai kuuntelemalla keskittyneesti. Seuraavassa katkelma ryhmäkeskustelusta koskien opetuskeskustelun tasoja, oppilaiden osallisuutta ja taitoja.

Tutkija: Mut onks se sitten, et jos ne on siellä huipulla, nii onko silloin oltava kaikkien mukana?

H1: Joo.

Tutkija: Miten opettaja voi päästä sinne huipulle viemään sen ryhmänsä?

H1: Se on unelma.

[naurua]

Tutkija: Miten unelmat saavutetaan?

H1: Pitkä... Tai ainaki varmaa edellyttää sen, et sulla on hyvä oppilaantuntemus, sä tunnet, et jos se alkaa pyörittää kynää näin, nii silloin se nukkuu, mut jos se vaikka kattoo sivulle, nii silloin se kuuntelee.

H3: Onko siihen mahdollista päästä alakoulun aikana?

H1: Hyvä kysymys!

H3: Et ehkä ne taidot vielä täällä kehitty, kuudennella luokalla ehkä, mut toisaalta sillonki ollaan kuitenkin vielä aika pieniä. Sit lähetää yläkoulun puolelle, jossa sulla ei oo enää sitä sun omaa opettajaa, joka veis niitä taitoja eteenpäin.

H1: Nii, et siel pitäis olla niitä taitoja. Sepä se.

(Ryhmähaastatteluesimerkki 2, Harjoittelijat 1 ja 3)

Opiskelijat toivat esille, että ihannetilanteessa opettaja voisi seurailta taustalta, kun oppilaat puhuvat keskenään ja tukevat toisiaan eteenpäin keskustelussa ("Ja ihanteellista ois, että opettaja sais tavallaan vähä vetäytyä siitä tilanteesta ehkä vähä tarkkailijan rooliin ... mut että ne oppilaat heittelis sitä aihetta ja mielipiteitään keskenään" H2). Tällöin opettajan tehtävänä olisi kuunnella keskustelua ja pitää keskustelu opittavassa aiheessa. Eräs opiskelija näki ihannetilanteen kuitenkin niin, että opettaja olisi samanarvoinen keskustelija oppilaiden kanssa ("Et ei se opetuskeskustelu oo välttämättä sitä, et siel vaa oppilaat puhuu. Opettaja tavallaa ... astuu sinne oppilaiden keskelle sillai, et seki voi kysyä, et mitä sä tällä tarkotat tai et mut ku mä en tiedä sitä" H1).

Opetuskeskustelulle yleisesti annettujen merkitysten ohella opiskelijoita pyydettiin yksilöhaastattelussa pohtimaan näkemystään käsitteistä auktoritatiivinen, dialoginen, vuorovaikutteinen ja vuorovaikutukseton opetuskeskusteluun liitettynä. Tällä tavoin pyrittiin selvittämään, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat opetuskeskustelulle nelikenttämällin (Mortimer & Scott 2003, ks. luku 3.2) käsitteitä hyödyntäen. Haastatteluissa tuli esiin keskenään varsin samankaltaisia näkemyksiä näihin käsitteisiin.

*Auktoritatiivinen opetus* ymmärrettiin opetuksiksi, jossa opettajan esittämään kysymykseen on yksi oikea vastaus, jota opettaja kysymyksillään hakee. Opiskelijoiden mielestä auktoritatiivisessa opetuksessa opettaja on luokassa johtaja, jonka sanaa oppilaiden on kuunneltava ja toteltava ("No siis se tarkoittaa semmosta yksinvaltiutta" H4, "Sellanen, et kaikki käskyt tulee ylhäältä päin" H3). *Dialoginen opetus* sen sijaan nähtiin oppilaslähtöisenä

vuoropuheluna. Siinä esitetään avoimia kysymyksiä ja kaikki luokkahuoneessa olijat otetaan mukaan keskusteluun. Opiskelijoista yksi toi määrittelyssä esiin sen, että dialogisessa opetuksessa opettaja saattaa muuttaa ajatuksiaan ja suunnitelmiaan sen mukaan, mitä oppitunnilla on tapahtunut ("Välittää heidän mielipiteistään ja voi muuttaa myös omia ajatuksiaan sen mukaan, mitä lapsilta tulee" H4).

Opiskelijoiden mukaan *vuorovaikutteinen opetus* tarkoittaa opetusta, jossa luokassa käydään keskustelua tai siellä ollaan vuorovaikutuksessa eleiden ja ilmeiden kautta. Vuorovaikutteisessa suhteessa henkilöt ovat opiskelijoiden mielestä tasa-arvoisessa asemassa. Tämän vuoksi henkilöiden keskustellessa mielipiteiden ei välttämättä tarvitse olla yhteneväiset, vaan eriävätkin mielipiteet hyväksytään ja niistä keskustellaan avoimesti ("Kukaan ei jää vaikkapa yksin eikä kukaan sanele mitään ehdotonta totuutta vaan että asioista päätetään yhdessä" H2). *Vuorovaikutuksettomassa opetuksessa* opiskelijoiden käsityksen mukaan toisen henkilön mielipide ei ole kiinnostava, vaan oma tietämys nähdään tärkeänä ja halutaan jakaa sitä keskustelukumppaneille välittämättä heidän mielipiteestään. Opiskelijat toivat esiin vuorovaikutteisen ja vuorovaikutuksettoman vastakohtaisuuden vuorovaikutussuhteessa.

Sijoittaessaan opetuskeskustelua janoille, joista toinen muodostui käsitteistä auktoritatiivinen – dialoginen ja toinen vuorovaikutteinen – vuorovaikutukseton, opiskelijat mielsivät opetuskeskustelun käsitteen yleensä dialogiseksi ja vuorovaikutteiseksi ("Lähempänä ehdottomasti tota dialogista ja sitte vuorovaikutteista... Ne olis ne ihannetapaukset" H2). Tämän he perustelivat sillä, että dialogisuus sisältää vastavuoroisuutta, joka on välttämätöntä opetuskeskustelulle ja ajatukset voivat olla lähtöisin oppilailta. Opetuskeskustelu on heidän mielestään vuorovaikutteista sen vuoksi, että mikäli opetuskeskustelu on dialogista ja ihannetasolla olevaa, ovat kaikki oppilaat aktiivisina siinä mukana. Eräs opiskelijoista mielsi myös

kuuntelemisen aktiiviseksi mukanaoloksi ("Ne miettii, niillä voi olla omia havaintoja, ne kuuntelee, ne prosessoii" H1). Yksi opiskelija sijoitti opetuskeskustelun kahteen eri kohtaan janelle riippuen sen tavoitteista. Ihannetapauksessa hänenkin mielestään opetuskeskustelu on dialogista ja vuorovaikutteista, mutta se saattaa olla myös auktoritatiivista ja vuorovaikutteista. Opetuskeskustelun ollessa jälkimmäistä harjoitellaan siinä keskustelutaitoja ("No siinä voidaan harjotella varmaa justii niitä opetuskeskustelun sääntöjä ... mutta ei siinä saada oikee mitää sisällöllistä aikaa" H4). Opiskelijan mielestä tällöin keskustelun aihe jää toissijaiseksi, mutta se on perusteltua taitojen harjoittamisen vuoksi.

Useissa perusteluissa ilmeni, että käsitteet vuorovaikutteinen ja vuorovaikutukseton koetaan synonyymeiksi termeille dialoginen ja auktoritatiivinen. Opiskelijoiden kertoessa, mitä he ymmärtävät käsitteellä dialoginen tai vuorovaikutteinen, olivat perustelut yleensä samat. Toisaalta myös auktoritatiivista ja vuorovaikutuksetonta opetusta luonnehdittiin samalla tavoin.

## **7.2 Kokemukset opetuskeskustelun haasteista**

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin opetuskeskustelun haasteita. Osa haasteista kävi aineistosta ilmi ja osan haasteista opiskelijat nimesivät haastatteluissa. Opetuskeskusteluun liittyviin haasteisiin yhdistettiin opettaja-oppilassuhteessa ilmenevät vuorovaikutuksen jännitteet (Rawlins 2000, ks. luku 4), joiden avulla opiskelijat erittelivät opetuskeskustelussa kokemiaan haasteita. Luokanopettajaopiskelijat tuottivat useita opetuskeskusteluun liittyviä haasteita yksilöhaastattelussa ja ryhmähaastattelussa, jossa opiskelijoita pyydettiin kertomaan jännitteisiin liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Opiskelijoiden nimeämiä haasteita opetuskeskustelussa olivat mm. kokemuksen puute,

opettajan itsetuntemus, oppilaantuntemus, harjoittelusta johtuvat haasteet (mm. luokan kulttuuri) ja rajallinen aika. Opetuskeskusteluun liittyvät haasteet nähtiin ensisijaisesti olevan kytköksissä opettajaan ja hänen toimintaansa. Haasteet ja niiden kokeminen liittyivät pitkälti myös siihen tilanteeseen, että tutkittavat olivat luokassa harjoittelijan roolissa. Nimetyt haasteelliset tilanteet eivät useinkaan olleet itse koettuja, vaan opiskelijat kuvailivat usein mahdollisia opetuskeskustelun esteitä tai edellytyksiä, joiden pitäisi heidän mielestään olla voimassa, jotta hyvään opetuskeskusteluun päästäisiin.

Suurimmaksi haasteeksi opetuskeskustelussa luokanopettajaopiskelijat nimesivät *kokemuksen puutteen* ("Meillä ei oo sitä kokemusta, se on yks haaste" H1, "Ei oo itellä niin semmosta kokemusta vielä opetuskeskustelujen vetämisestä" H3). Heidän mielestään kokemuksen puute johti siihen, että opetuskeskustelun ohjaamisessa monet asiat tuntuivat haasteellisilta. Haastateltujen opiskelijoiden mielestä kokemus antaisi heille työkaluja toimia opetuskeskustelua edistävästi erilaisissa tilanteissa. Kompensoivina tekijöinä kokemattomuuteen nähtiin yhteistyö, jota harjoittelijat tekevät niin keskenään kuin luokanopettajien kanssa ja palaute, jota he sekä saavat että antavat. Yksi opiskelijoista toivoikin, että vaikka siirrytään työelämään, säilyisi oman ja toisten työn reflektointi, jolloin opettajana voisi antaa muille opettajille palautetta ja samalla saada sitä itse ("Ja tekemällä yhteistyötä ja antamalla palautetta jolleki toiselle opettajalle" H1). Kokemus, josta opiskelijat puhuivat, ei liity esimerkiksi oppiainetuntemukseen, vaan siihen, että saisi kokemuksia toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa luokkahuoneessa.

Opiskelijoiden mielestä opettajan on haasteellista ohjata opetuskeskustelua, mikäli hänellä ei ole *itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja*, mm. kykyä heittäytyä tilanteisiin mukaan, huomata opetuskeskustelulle otolliset paikat ja toisaalta kykyä kuunnella ja keskittyä siihen ("Jotenki se, et opettajal on itsetuntemusta, itsetuntoo, et uskaltaa heittäytyä sinne oppilaiden

keskelle ilman, et pitäis ite päämääröidä, et tää mun ajattelu on tää oikee” H1). Tämä sen vuoksi, että aina opetuskeskustelua ei voi etukäteen suunnitella. Vain tällainen toiminta mahdollistaa opettajan antaman palautteen keskustelun loputtua. Opettajan on siis hallittava niitä vuorovaikutustaitoja, joita hän edellyttää oppilailtaan. Hänen on opiskelijoiden mielestä tuotava tämä ilmi omalla käytöksellään.

Osa opettajan itsetuntemusta on, että hän tiedostaa, miten hän viestii niin sanallisesti kuin sanattomastikin. Opiskelijoiden mielestä osa haastetta, joka liittyy opettajan itsetuntemukseen, on välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite. Oppilaista välittämistä viestitään opiskelijoiden mielestä suurimmaksi osaksi elein ja ilmein, jonka vuoksi opettajan on tiedostettava ja hallittava nonverbaalista viestintäänsä (“Kaikki ilmeet ja eleet kans kertoo, et kyl mua kiinnostaa” H4). Toisaalta opettajan on osattava myös puheessaan kertoa, että arvostaa oppilaiden mielipiteitä. Samalla opettajan on kuitenkin opiskelijoiden mielestä muistettava pitää etäisyyttä oppilaisiin, jotta hän on on turvallinen johtaja luokassa.

Opiskelijoiden mielestä sekä opettajan itsetuntemukseen että välittämisen ja instrumentaalisuuden väliseen jännitteeseen liittyy arvioinnin ja hyväksymisen välinen jännite. Opiskelijat kokivat, että on haastavaa huomioida opetuskeskustelussa nämä kaikki. Opettajan täytyy tämänkin jännitteen kohdalla hallita vuorovaikutustaitoja, jotta hän voi viestiä oppilaille sekä arviointia että hyväksyntää niin, että oppilaat ymmärtävät hänen tarkoituksensa. Ryhmähaastattelussa tuli esille, että opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että oppilas ymmärtää arvioinnin liittyvän hänen tekemisiinsä, ei häneen henkilöönä:

H4: Mun mielestä tää liittyy siihen, mitä puhuttiin, et ku vuoropuhelussa voi pitää ihmisestä mut olla eri mieltä mielipiteestä, nii samoin lastenki pitää nähdä, että mä voin hyväksyä sut ihmisenä, sä oot upee ihminen,



mutta sulla on semmosia asioita, mitä pitää treenata ja kaikessa ei voi olla hyvä. Että vaikka sun matikan koenumero ja se, millanen sä oot ihmisenä, ei oo täysin sidoksissa toisiinsa.

Tutkija: Miten sä tuot sen opettajana esiin oppilaalle?

H4: Et se on inhimillistä, kaikessa ei oo hyvä tai täydellinen...

H1: Eikä tarvii olla, riittää ku teet parhaas...

H4: Ja taidot muuttuu, ne kehitty. Se, millanen sä oot ihmisenä, sun ihmisarvo, se on pysyvä, se ei oo riippuvainen vaikka sun koulumenestyksestä.

(Ryhmähaastatteluesimerkki 3, Harjoittelijat 1 ja 4)

Opetuskeskustelussa koettiin haastavana myös se, että opettajan on *tunnettava luokan oppilaat*, jotta esimerkiksi sopivan aiheen löytäminen keskusteltavaksi mahdollistuu. Luokat ovat harjoittelijoiden mielestä niin heterogeenisiä, että keskustelua synnyttävän aiheen löytäminen voi toisinaan olla hyvinkin haastavaa ("Ja että kuinka saada ne lapset keskustele. Minkälaisia ajatuksia tai kysymyksiä heille pitäis heittää, että se keskustelu lähtis käyntiin" H2). Erityisen haastavaa keskustelua herättävän teeman tai aiheen pohtiminen ja löytäminen on heidän mielestään harjoitteluissa. Tätä he perustelivat sillä, että harjoitteluissa oppilaantuntemus ei ehdi kehittyä, sillä harjoittelijat tulevat ulkopuolisina luokkaan yleensä vain lyhyeksi aikaa. Tässä ajassa heidän pitäisi kuitenkin ehtiä tutustumaan sekä ohjaavaan luokanlehtoriin että oppilaisiin.

Opiskelijat yhdistivät oppilaantuntemukseen riippuvuuden ja riippumattomuuden välisen jännitteen. Heidän mielestään opettaja voisi antaa oppilaille sopivissa määrin apua ja toisaalta edellyttää heiltä riittävästi itseohjautuvuutta, mikäli tuntisi oppilaat paremmin. Opiskelijat kertoivat jännitteestä erityisesti liittyen oppilaan vuorovaikutustaitojen tuntemukseen liittyen. Jotkut olivat tehneet havaintoja oppilaan riippumattomuudesta tilanteessa, jossa oppilaat olivat osanneet keskustella ilman opettajan ohjausta ("Annan siinä sitä riippumattomuutta oppilaille, ku ne ohjaa sen, että no vastaa sää nytte, ja sit ku se on kertonu oman nii sielä taas viittaillaan ja sitte vastaa sää

nytte” H1). Toisille oppilaiden riippuvuus oli puolestaan tullut näkyväksi tilanteessa, jossa oppilaat eivät olleet osanneet keskustella juuri lainkaan ilman opettajan apua (“Ryhmässä on sillai, et siinä täytyy olla koko ajan joku aikuinen läsnä, jotta se ryhmä pystyis toimimaan” H3). Opiskelijoiden mielestä opetuskeskustelussa on haastavaa tunnistaa, millaiset vuorovaikutustaidot oppilailla on ja kuinka riippuvaisia he ovat opettajasta. Oppilaita, jotka ovat kovin riippuvaisia opettajasta, voisi opiskelijoiden mielestä ohjata kohti riippumattomuutta kertomalla heille tunnin tavoitteet (“Ja mä aattelen, et jos lapsella on tavoitteet selvänä, nii ne osaa iteki pyrkiä siihe ilman, et opettaja koko ajan ajaa, et ny tehää tätä” H3).

Opiskelijat kokivat, että mikäli heidän oppilaantuntemuksensa olisi parempi, he tietäisivät paremmin, ovatko oppilaat mukana keskustelussa vai eivät. Oppilaantuntemus näkyy opiskelijoiden mielestä myös siinä, että tietää, kuinka paljon oppilasta voi “patistaa” kertomaan mielipiteensä, vai onko hän niin ujo, että on entistä hiljempaa, mikäli hänelle esittää suoran kysymyksen (“Kumminkaan ei niin hyvin tunne niit lapsia, nii et tossa äsköselläki tunnilla mietin sitte, että kuinka paljon uskaltaa herätellä niitä nukkuja” H2). Haastavaa onkin saada kaikki oppilaat mukaan keskusteluun, sillä osa oppilaista on aktiivisesti tuomassa esiin mielipiteitään samalla kun jotkut eivät uskalla sanoa mitään. Ryhmähaastattelussa eräs opiskelija toi näkökulmaansa asiasta esille seuraavalla tavalla:

H4: Mä oon miettiny tätä tässä luokassa, et täällä on muutama vahva persoona, et ku ne avaa suunsa, nii puolet luokasta hiljenee ympärillä ja kuuntelee. Et vaik he on tämmösiä hyviä keskustelijoita ja tuo fiksuja ajatuksia, ni samalla se, et he on koko ajan äänessä, nii tappaa niide hiljasempie mielipiteitä ja rohkeutta esiintyä. Varsinki jos hiljasten mielipiteet ois erilaisia ku näide, jotka on sanonu ensimmäisenä ja kovimpaa.

(Ryhmähaastatteluesimerkki 4, Harjoittelija 4)

Oppilaantuntemukseen liittyi opiskelijoiden mielestä oleellisesti myös ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite. Opiskelijoiden mielestä oppilaantuntemus vaikuttaa siihen, mitä asioita opettajan on pohdittava ilmaisemisen ja suojaamisen kannalta. Opettajan on opiskelijoiden mielestä yleensä mietittävä sitä, mitä kertoo itsestään oppilaille ("Mitä jakaa omasta elämästä?" H4). Opetussuunnitelman aiheiden mukaan edettäessä on vähemmän tarvetta pohtia ilmaisemisen ja suojaamisen jännitettä, sen sijaan keskustelunaloitteiden tullessa spontaanisti oppilailta opettajan täytyy opiskelijoiden mielestä tehdä nopeasti päätöksiä. Nämä päätökset koskevat sitä, voiko keskustelun aiheesta antaa jatkua, vai pitääkö jotakin oppilaista suojata ja lopettaa keskustelu kyseisestä aiheesta ("Sitä mä just mietin ... et missä menee oppilaan yksityisyyden suojaaminen?" H2). Toisaalta opettajan on opiskelijoiden mielestä osattava suojata myös itseään, jotta jaksaa työssään. Oppilaantuntemus on myös oleellisessa osassa opetuskeskustelua ja opettajan ilmaisua siinä, kun opettaja pohtii, kuinka esittäisi asian opetuskeskustelussa:

H2: ...et tavallaan sen opettajanki on oltava lapsen tasolla. Et opettajan on, jotta opetuskeskustelu onnistuu, pitää pystyä ilmaisemaan itseä silläi, et lapsikin ymmärtää.

H1: Se vaatii sitä, et on kuunnellu lasta ja tota tuntee lapsen. Ku aina yllättyy lasten kommentaista!

(Ryhmähaastatteluesimerkki 5, Harjoittelijat 1 ja 2)

*Luokan kulttuuri* on erilainen eri luokissa ja osassa luokista on opiskelijoiden mielestä helpompi synnyttää opetuskeskustelua kuin toisissa. Joissakin luokissa oman luokanopettajan auktoriteettiasema tuntuu opiskelijasta niin voimakkaalta, että harjoittelija kokee hyvin haastavaksi omanlaisensa ilmapiirin synnyttämisen luokassa. Harjoittelijat kokivat, että kaikissa luokissa ei ole turvallista ilmapiiriä, jonka opetuskeskustelu vaatii onnistuakseen. Koska harjoitteluaika on niin lyhyt, eivät he harjoittelijoina pysty sitä omasta

mielestään luomaan. Seuraavassa esimerkkejä yksilöhaastatteluista siitä, kuinka ratkaisevassa asemassa harjoitteluluokka opiskelijoiden mielestä on opetuskeskustelun synnyttämisessä:

H2: Varmaan ehkä sit jos menis semmoseen luokkaan, missä opetuskeskustelua ei ois ollu, ja sitte ku yrität kysyä jotai, nii vastaus on et en mä tiedä, en mä viittaa, nii älä kysy multa. Hankala siinä ois sitte keskustella.

(Yksilöhaastatteluesimerkki 1, Harjoittelija 2)

H3: Jos menee johonki luokkaa, jonka opettaja on vaikka alusta asti vetäny sitä keskustelevaa ilmapiiriä ja osannu tuoda tavallaan sen luottamuksen ilmapiirin sinne luokkaa, et mitä vaan voi sanoa, eikä tarvi pelätä, että sulle nauretaan tai... Semmosen turvallisen ilmapiirin, nii totta kai opetusharjoittelijan on helppo jatkaa siitä.

(Yksilöhaastatteluesimerkki 2, Harjoittelija 3)

Konkreettinen haaste opetuskeskustelun syntymiselle harjoitteluissa on opiskelijoiden mielestä aika. Muutaman viikon kestävissä harjoitteluissa on opiskelijoiden pitämät oppitunnit pyritty yleensä jakamaan viikoille tasaisesti. Oppitunteja on opiskelijoiden mielestä tällöin pitkällä aikavälillä vähän, jolloin jatkuvuutta ja sitä kautta kokemusta oppilaantuntemuksesta on vaikea saada ("Siel ollaan niin vähän aikaa ja sinne tulla niinku ulkopuolisena ja näi. Sit lapsia ei tunneta ja siel aika vähä voi vaikuttaa ite" H4). Oppituntien aikana heidän tulisi opettaa harjoittelijoiden vastuulla oleva asia, jonka puitteissa ei useinkaan ole liikaa aikaa. Tämä puolestaan hankaloittaa opiskelijoiden mielestä sopivan hetken löytämistä keskustelulle, koska jatkuvasti on hieman kiireen tuntu. Keskustelun synnyttäminen oppitunneilla harjoitteluissa on opiskelijoiden mielestä toisinaan väkinäistä. Heidän mielestään luokanopettajana toimiessa opetuskeskustelu voi olla paremmin luonteva osa opetusta, koska keskustelua voi tuoda luokkaan silloin, kun hetki on otollinen ("Että siitä ei tehtäis semmosta isoo numeroo, että hei nyt keskustellaan!" H3).

## 8 POHDINTA

Tutkimuskysymyksinä tässä tutkimuksessa olivat luokanopettajaopiskelijoiden merkityksenannot opetuskeskustelulle ja heidän kohtaamansa haasteet siinä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia merkityksiä opiskelijat opintojensa loppuvaiheessa opetuskeskustelulle antavat ja mitkä asiat he kokevat siinä haastavina. Aineisto kerättiin videoimalla yksi oppitunti kultakin neljältä opiskelijalta sekä tekemällä yksilö- ja ryhmähaastatteluja. Tässä luvussa käsittelen ensin päätuloksia johtopäätöksineen ja kirjallisuuteen peilaten, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin jatkotutkimushaasteita.

### 8.1 Tulosten yhteenvetoa

Tuloksista kävi ilmi, että opiskelijat kokevat opetuskeskustelun hierarkkisesti eri tasoilla toteutuvaksi keskusteluksi luokassa. Alkuvaiheessa, ns. perustasolla, opetellaan vuorovaikutustaitoja ja keskustelun tekniikkaa. Käyttämällä keskustelua opetuksessa ja harjaannuttamalla oppilaiden ja opettajan vuorovaikutustaitoja voi opetuskeskustelu lähentyä yhä enemmän ns. ihannetasoa, jossa oppilaat keskustelevat keskenään. Opiskelijoiden käsityksissä opettajan rooli on riippuvainen siitä tasosta, jolla keskustelu kulloinkin käydään: alkuvaiheessa hän johdattelee keskustelua ja ohjaa oppilaiden käytöstä, tasolta toiselle noustessa hän siirtyy kuuntelijan tai tasavertaisen keskustelijan rooliin. Koska oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät tasolta toiselle noustessa, mahdollistuvat myös opettajan roolin muutokset. On mielenkiintoista, että opetuskeskustelu nähdään hierarkkisesti rakentuneena, jolloin voidaan ajatella sille annettavan sitä enemmän

painoarvoa, mitä korkeammalla tasolla ollaan. Kuitenkin jo perustasollakin opetuskeskustelua käydään, vaikka huomiota kiinnitettäisiinkin enemmän keskustelun taitoihin. Opetuskeskustelun konkretisoituminen tasoina saattaa johtua siitä, että opiskelijat ovat uransa alussa, jolloin sekä oma opettajana kehittyminen että oppilaiden kehittyminen nähdään toivottavana ja itselle asetetaan kauaskantoisiakin tavoitteita. Kenties opetuskeskustelu on käsitteenä vaikea hahmottaa, jonka vuoksi omaa ajattelua on helpompi tuoda näkyväksi konkretian, esimerkiksi erilaisten mallinnusten, kautta. Kuitenkin oppilaan osallisuus ja oppilaskeskeisyys ovat opetuskeskustelussa mukana jo alusta asti, jolloin myös vuorovaikutteisuus on olennainen osa opetuskeskustelua. Voidaan ajatella, että opetuskeskustelussa pitää hyödyntää erilaisia puheviestintä- ja vuorovaikutustaitoja, joita voidaan tarkastella myös hierarkisesti, jolloin pyritään erottelemaan perustaitoja ns. korkeamman tason taidoista (ks. Hewes, Roloff, Planalp & Seibold 1990; Spitzberg 1994; Valo 1995, 71-72).

Pyydettäessä opiskelijoita pohtimaan opetuskeskustelua Mortimerin ja Scottin (2003, ks. luku 3.3) nelikenttämällin käsitteiden suunnassa ilmeni, että opetuskeskustelu nähtiin yleensä dialogisena ja vuorovaikutteisena. Haastateltujen opiskelijoiden mukaan alkuvaiheessa, ns. perustasolla ollessa, opetuskeskustelu voi olla myös auktoritatiivista ja vuorovaikutteista, jolloin keskustelun tekniikkaa harjoitellaan, eikä niinkään vielä välitetä keskustelun sisällöllisestä annista. Opiskelijat kuvasivat opetuskeskustelua suurimmaksi osaksi ihannetilanteen näkökulmasta, jolloin dialogisuuden termi tuotiin useasti esille. Vaikka dialogisuuteen liitettiin opettajan kiinnostus oppilaiden puheenvuoroja ja mielipiteitä kohtaan, ei opettajan oppilaalle antamaa palautetta otettu lainkaan esille (vrt. ire- ja irf -rakenteet, ks. luku 2.1). Tästä voidaan päätellä, että dialogisuus nähtiin enemmänkin oppilaiden välisenä asiana, jossa opettaja on kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä, mutta jossa

vuorovaikutus tapahtuu enimmäkseen oppilaiden kesken tai varsinaista palautetta ei anneta.

Vuorovaikutteinen - ja vuorovaikutukseton -käsitteet koettiin alisteisiksi dialogisuudelle ja auktoritatiivisuudelle. Opiskelijoiden mielessä dialogisuuden käsitteeseen näyttäisi sisältyvän sekä vuorovaikutteinen ja vuorovaikutukseton puoli, samoin auktoritatiivisuuden käsitteeseen. Mortimerin ja Scottin (2003) laatima nelikenttämalli ei vastannut tässä tutkimuksessa esiintyneiden luokanopettajaopiskelijoiden näkemystä opetuskeskustelusta, vaan opiskelijat hahmottivat opetuskeskustelua auktoritatiivisen ja dialogisen ulottuvuuden suhteen. Näiden kahden käsitteen kautta voidaan tämän tutkimuksen perusteella määritellä se, millaista opetus on vuorovaikutukseltaan luokassa sekä spesifimmin, mitä opetuskeskustelu on ja mitä se ei ole.

Sekä opetuskeskustelun perus- että ihannetasolla opiskelijat asettivat erilaisia odotuksia opettajan roolille. Opettajan rooli nähtiin opiskelijasta riippuen joko osallistujan tai vuorovaikutuksen ohjaajan roolista käsin, vaikka opetuskeskustelu miellettiin samantyylliseksi, eri tasoilla toteutuvaksi. Tähän erilaiseen näkemykseen opettajan roolista vaikuttanee sekä opetus- että kasvatukseen, jonka perusteella opettajan käytös luokkahuoneessa niin opetuskeskustelun kuin muunkin toiminnan aikana nähdään. Toisaalta myös näkemys itsestä opettajana heijastunee tulokseen, sillä luonnollisesti opettajan roolia luokkahuoneessa peilataan itsensä kautta.

Opetuskeskustelun nähtiin yleensä sopivan parhaiten reaaliaineisiin, joissa ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, ja joissa mahdollistuu oppilaiden oman kokemusmaailmaan integrointi opetettavaan aiheeseen. Kuitenkin eriäväkin näkökulma esitettiin. Tällöin opetuskeskustelun nähtiin sopivan kaikkiin oppiaineisiin, koska opetuskeskustelun avulla oppilaat kielentävät ajatteluaan opettajalle ja luokkatovereille. Oppiainetuntemusta tärkeämpänä pidettiin sitä, että oppiaineessa on teemoja, joista voi synnyttää keskustelua luokassa.

Opiskelijat mainitsivat opetuskeskusteluun liittyvän monenlaisia haasteita, jotka heidän mielissään useimmiten liittyivät opetuskeskustelun ohjaamiseen. Harvat haasteista olivat opiskelijoiden itse kokemia, he pikemminkin nimesivät sellaisia haasteita, joita ajattelivat opetuskeskustelun voivan tuoda mukanaan. Useimmiten ja painokkaimmin mainituksi haasteeksi nousi kokemuksen puute opettajana ja opetuskeskustelun ohjaajana. Tämä on luonnollista aineistossa, joka koostui opiskelijoista. Kokemuksen avulla opetuskeskustelu helpottunee, jolloin myös opettajan aito läsnäolo tunnilla mahdollistuu. Jotta kokemuksia opetuskeskustelusta saadaan, täytyy opettajalla olla paitsi mahdollisuuksia siihen, myös halua synnyttää opetuskeskustelua tunneillaan.

Koska tutkimuksen kontekstina oli syventävän opintovaiheen opetusharjoittelu alakoulun luokissa, useat haasteet nimettiin liittyviksi harjoitteluun (ks. myös Komulainen 2010). Tähän liittyivät niin oppilaantuntemus kuin harjoittelun tuomat rajoitteet (mm. harjoittelijaopettajan rooli ja rajatummalla oikeudet verrattuna luokanopettajaan). Tutkimuksessa kävi ilmi, että opetusharjoittelussa oppilaantuntemus jää usein heikoksi johtuen lyhyestä ajanjaksosta, joka luokassa vietetään. Oppilaantuntemus oli haastateltujen opiskelijoiden mielestä keskeinen opetuskeskustelun synnyttämisen edellytys, jonka vuoksi opetuskeskustelu koetaan hankalaksi synnyttää harjoitteluluokassa. Toisaalta opetuskeskusteluun pyritään luokkahuoneessa oppilaantuntemuksen, etukäteen suunniteltujen aiheiden ja kysymysten keinoin, toisaalta oppilaat nähdään aktiivisina osallistujina oppitunnilla, ja heiltä saattaa tulla ideoita, joihin on hyvä tarttua. Vaikka luokanopettajana tuntisi hyvin jokaisen oppilaansa, on tunnistettava myös esimerkiksi heidän mielialansa ja huomioitava ne pyrkiessään tuomaan opetuskeskustelua luokkaan.



Opiskelijoiden mukaan harjoitteluluokalla on vaikutusta siihen, millaisia tunteja siellä pidetään tai voiko siellä synnyttää opetuskeskustelua. Aina harjoitteluluokan toimintakulttuuri ja työskentelytavat eivät ole samansuuntaiset harjoittelijaopettajalle ominaisten vuorovaikutus- ja ohjaustapojen kanssa, jolloin opiskelijoiden on mielestään sopeuduttava luokan tapoihin. Se, millainen vuorovaikutussuhde luokkahuoneessa on, vaikuttanee myös siihen, millaisena oppilaat näkevät toivotunlaisen vuorovaikutuksen: he sopeutuvat toimimaan tilanteissa tietyllä tapaa (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 226; ks. myös Komulainen 2010, 115–156). Mikäli toimintakulttuuri, johon oppilaat ovat tottuneet, ei sisällä vuorovaikutusta ja keskustelua sellaisena, kuin opiskelija sitä toivoisi, on kyseisen luokan oppilaita haastavampi houkutella opetukselliseen keskusteluun. Työelämään siirtyessään opettajat kohtaavat uransa aikana monenlaisia luokkia, jolloin samat haasteet on kohdattava, kun pyrkii luomaan opetuskeskustelulle sopivaa ilmapiiriä. Tästä näkökulmasta katsottuna nämä samat opetuskeskusteluun liittyvät haasteet ovat osa luokanopettajankin arkipäivää.

Haastatellut opiskelijat liittivät Rawlinsin (2000, ks. luku 4) nimeämät jännitteet, jotka ilmenevät opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteessa (riippuvaisuus – riippumattomuus, välittäminen – instrumentaalisuus, arviointi – hyväksyminen ja ilmaiseminen – suojaaminen) haasteisiin, joita opetuskeskustelussa kohdataan. Jännitteiden molemmat päät nähtiin ikään kuin yhtä hyvinä vaihtoehtoina, jolloin toinen ei ole toistaan parempi. Opiskelijoiden mukaan jännitteiden molempia ulottuvuuksia tarvitaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa.

Kaikki neljä jännitettä liitettiin opettajan itsetuntemukseen ja oppilaantuntemukseen. Itsetuntemukseen yhdistettiin välittämisen ja instrumentaalisuuden sekä hyväksymisen ja arvioinnin välinen jännite, oppilaantuntemukseen puolestaan riippuvuuden ja riippumattomuuden sekä

ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite. Tuloksia tarkastelemalla voidaan päätellä, että osa jännitteistä liittyy enemmänkin opettajan tekemiin valintoihin ja toimintaan tunnilla, osa jännitteistä ilmenee selkeämmin vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vaikka kaikki jännitteet liittyvätkin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, ilmenee niistä osa tämän tutkimuksen tulosten mukaan ennen varsinaista vuorovaikutustapahtumaa ja osa itse vuorovaikutuksessa. Jännitteet siis ilmenevät opetuskeskustelussa jatkuvasti ja tämän vuoksi opettajan on koko ajan tehtävä jännitteitä koskevia ratkaisuja, tiedostetusti tai tiedostamattaan (ks. myös Gerlander & Kostainen 2005).

Nimetyt jännitteet ovat luonnollisesti pelkistetty, abstrakti malli vuorovaikutussuhteessa ilmenevistä vastavoimista. Kertoessani jännitteistä ja niiden sisällöstä opiskelijoille, oli heidän vaikeaa ajatella saman jännitteen sisältävän nimetyt ääripäät. Erityisen hankalaa tämä oli hyväksymisen ja arvioinnin välisessä jännitteessä, jossa opiskelijat kokivat oppilaan hyväksymisen olevan jo pohjalla, kun oppilasta aletaan arvioida. Tämä kuvastanee tilanteen muuttumista: jännite ei ole ratkaistavissa, vaan jatkuvasti tapahtuu liikehdintää sen sisällä. Tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutussuhteen jännitteitä kuvaavaa mallinnusta voisi täydentää havainnollisemmaksi siten, että jännitteissä olisi kahden ääripään lisäksi enemmän käsitteitä tai vastaavasti synonyymejä ääripäille. Tämä varmistaisi sen, että teemasta keskustelijat puhuvat samasta asiasta samoilla nimillä, eivätkä ymmärrä sanoilla eri tarkoituksia, jolloin keskustelussa voi tulla väärinkäsityksiä.

Tutkimuksen alussa luokanopettajaopiskelijat ilmaisivat, etteivät tiedä, tuleeko heidän oppitunneillaan olemaan opetuskeskustelua tai osaavatko he kertoa siitä. He perustelivat epävarmuuttaan sillä, etteivät varsinaisesti tiedä, mitä opetuskeskustelu on tai millaista opetuskeskustelua tutkimukseni osaksi haluan. Mielestäni jo siinä vaiheessa he toivat esille hyvin olennaisen osan

opetuskeskustelua: sen määrittely tarkkaan tietynlaiseksi tai tietyllä tapaa toteutuvaksi on lähes mahdotonta – jokainen opettaja toteuttanee sitä yksilöllisesti.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa päädyin kvalitatiivisen analyysitapaan, sillä mielestäni sen avulla saan sellaista tietoa, jota tutkimusongelmassani haen: merkityksen antoja ja omista kokemuksista kertomista. Tutkimuskysymykseni liittyivät niin opetuskeskustelulle annettuihin merkityksiin kuin opetuskeskustelussa kohdattaviin haasteisiin. Kvantitatiivinen tutkimusote, esimerkiksi kysely, olisi voinut antaa laajemman aineiston ja sitä kautta laajemman kuvan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä opetuskeskustelusta, mutta en välttämättä olisi saanut yhtä syvällistä tietoa kuin sain nyt käytetyin menetelmin.

Tutkimus tuotti tietoa siitä, millaisena koulumaailmaan hiljalleen siirtyvät luokanopettajaopiskelijat näkevät opetuskeskustelun ja millaisia haasteita he siinä ovat kohdanneet tai voivat mielestään kohdata. Opiskelijoita ei ole aiemmin tutkittu tästä näkökulmasta, joten tuloksena oli uutta tietoa. Tulokset kuvaavat tämän tutkimusjoukon, neljän luokanopettajaopiskelijan, näkemyksiä opetuskeskustelusta. Tutkimuksen avulla saatiin heidän ajattelunsa näkyväksi, jolloin tuloksia voi hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Etenkin haasteet, joita opiskelijat nimesivät liittyen opetuskeskusteluun, ovat osa koulumaailmaa yleisemminkin, jonka vuoksi kyseisiin tilanteisiin voitaisiin varautua jo koulutuksen aikana. Myös harjoitteluista vastaavat henkilöt saavat tutkimuksesta tietoa siitä, mitkä asiat opiskelijat kokevat vaikuttavan harjoitteluun ja sen tapahtumiin.

Saadun tiedon luonteeseen vaikuttivat myös tutkittavat henkilöt, jotka tässä tutkimuksessa olivat opintojensa loppupuolella olevia luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksella olisi saavutettu erilaista tietoa, mikäli kohteeksi olisi valikoitu oppilaita, jotka kertovat omia kokemuksiaan opetuskeskustelusta tai kokeneet luokanopettajat, jotka olisivat kertoneet opetuskeskustelusta ja sen haasteista kokemustaustansa vasten. Vaikka näiltäkin kohteilta saadut tiedot olisivat mielenkiintoisia, valikoituivat opiskelijat tässä tutkimuksessa kohteeksi sen vuoksi, että he ovat opettajuutensa alkutaipaleella, jolloin käsityksiä ei voi vielä peilata kovin paljon kokemuksiin. Merkitykset, joita opetuskeskustelulle tässä tutkimuksessa annettiin, ovat saattaneet saada vivahteita myös opiskelijoiden omista kokemuksista koulussa oppilaana.

Aloittaessani kerätä aineistoa tutkimustani varten tiedostin, että olen itse osa samaa kenttää, jota tutkin. Tämän vuoksi tekemiini tulkintoihin on väistämättä vaikuttanut se, että tunnen luokanopettajaopiskelijan elämäntilanteen ja tiedän, millaista harjoitteluissa on (Rastas 2005, 78). Pyrin siihen, että haastateltavat eivät olisi liian läheisiä. Liittyminen tutkimukseeni aineistoon oli vapaaehtoista, eikä välillämme ollut riippuvuussuhdetta, joka olisi ohjannut opiskelijoita vastaamaan tietyllä tapaa esimerkiksi haastatteluissa.

Tutkimuksessa tarkoituksena oli toimia tutkijan ja tutkittavien yhteistyössä kyseenalaistaen ja kehittämällä ajatusmalleja opetuskeskustelusta – ikään kuin käyttäen opetuskeskustelua tutkimusmenetelmänä. Koska minulla ja tutkittavillani oli paljon yhdistäviä asioita, onkin mielekkäämpää puhua tutkimussuhteesta kuin –kohteesta (Eskola & Suoranta 2008, 57–58). Vaikka yhdistävät asiat toivat enemmän ymmärrystä aiheeseen, aiheutti se myös haasteita tutkimuksen teossa. Ennen tutkimuksen alkua olin määrittänyt oman positioni kentällä, mutta tutkimuksen aikana huomasin toisinaan itsekin

ihmetteleväni samoja asioita opetuskeskustelusta ja sen haasteista kuin opiskelijat. Tämän vuoksi tutkimusprosessissa oli toisinaan hankala erottaa se, mikä kuvastaa omaa ymmärrystäni ja mitä opiskelijat ovat asialla ymmärtäneet. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut tarkoituksenmukaisempaa, että en olisi itse tehnyt harjoittelua samanaikaisesti tutkittavien kanssa tai että haastateltavat olisivat olleet eri vaiheessa opintoja, jolloin tutkijan position pitäminen olisi luultavasti ollut helpompaa.

Kontekstina tässä tutkimuksessa oli syventävä opetusharjoittelu. Epäilemättä tämä vaikutti niihin haasteisiin, joita opetuskeskustelussa nimettiin olevan. Tutkimuksella olisi saavutettu erilaisia tuloksia, mikäli konteksti olisi ollut toisenlainen. Toisaalta suurin osa haasteista, joita opiskelijat nimesivät liittyvän opetusharjoitteluun, on kuitenkin läsnä siirryttäessä työelämääinkin. Esimerkiksi oppilaantuntemusta on vaikea saavuttaa sijaisuuksissa, joita vastavalmistuneet luokanopettajat usein aluksi tekevät. Erilaista näkökulmaa aiheeseen olisi saatu tutkimalla työssä olevan luokanopettajan arkea ja varmasti vastavalmistunutkin luokanopettaja olisi nimennyt erilaisia asioita haastaviksi kuin luokanopettajaopiskelijat.

Tutkimukseeni ilmoittautuneista harjoittelijoista kolme oli ollut edeltävänä vuonna sivuaineessa, jossa tutkivaa puhetta käsiteltiin. Tämä saattoi vaikuttaa osaltaan siihen, että opetuskeskustelu nähtiin vahvasti dialogisena ja että opetuskeskustelu nähtiin tasoina, joilla voi edetä harjaantumisen kautta. Mikäli tutkittavina olisi ollut opiskelijoita, joille tutkiva puhe ei olisi ollut ilmiönä tuttu, olisi tutkimuksella mahdollisesti saavutettu erilaista tietoa, eikä opetuskeskustelua olisi välttämättä nähty niin dialogisena kuin se nähtiin nyt.

Haastatellessani erästä luokanopettajaopiskelijaa selvisi, että hän on tehnyt omaa opinnäytetyötään liittyen opetuskeskusteluun, ja on muutenkin kiinnostunut teemasta. Ilmeni myös, että hän tunsu jo ennestään Mortimerin ja Scottin nelikenttämällin opettamisesta. Tutkijan näkökulmasta tällainen

tutkittavaan aiheeseen tutustuminen ja teoriataustan tietämys toi aineistoon vaihtelevuutta, sillä kyseinen harjoittelija tunsikin käsitteet entuudestaan. Koska muutkin harjoittelijat sijoittivat opetuskeskustelun nelikentälle kuten hän, en koe, että hänen ennakkotietonsa olisivat vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin siten, että hänen vastauksensa olisi pitänyt huomioida erityisesti. Kyseisen opiskelijan vastauksista esimerkiksi yksilöhaastattelutilanteessa kuitenkin ilmeni hänellä olevan tiedon syvällisyys, sillä usein hän kyseenalaisti omia sanomisiaan ja pohti, voiko niin todella sanoa. Myös ryhmähaastatteluissa hän haastoi muita opiskelijoita perustelemaan mielipiteensä.

Kaksi tutkittavaa sijoitettiin samaan harjoitteluluokkaan, jossa he olivat olleet jo aiemmin harjoittelussa opintojensa aikana. Vaikka luokanopettajaharjoittelijat tunsivat suuren osan oppilaista jo ennestään, oli luokanopettaja molemmissa luokissa vaihtunut ja oppilaita oli tullut luokalle lisää. Oppilaantuntemuksen ollessa parempi saattoi harjoittelija kokea opetuskeskustelun luokassa helpommaksi, mutta nämä tapaukset eivät erottuneet tutkimusaineistosta. Kaksi muuta harjoittelijaa olivat luokissa, joista he eivät etukäteen tunteneet oppilaita eivätkä opettajia.

Yksilöhaastattelut tehtyänäni huomasi, ettei haasteista kysyttäessä nousut esille juurikaan teemoja, jotka olisivat suoraan menneet Rawlinsin (2000) nimeämien vuorovaikutussuhteessa ilmenevien jännitteiden alle. Nimetyt jännitteet kuitenkin täydensivät opetuskeskustelun käsitettä antamalla aiheeseen uutta näkökulmaa: opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen. Päädyin siihen, että ryhmähaastattelussa keskitytään tähän teemaan, opiskelijoille kerrottiin jännitteistä ja kysyttiin näihin teemoihin liittyviä asioita. Toisaalta opiskelijoiden yksilöhaastattelussa nimeämät haasteet kuvastavat heidän ajatusmaailmaansa opetuskeskustelusta, jonka vuoksi halusin säilyttää myös ne osana aineistoa. Analysoituani sekä yksilö- että ryhmähaastattelut huomasi, että opiskelijoiden kuvaamina opettaja-

oppilassuhteen jännitteet linkittyvät niihin haasteisiin, joita he yksilöhaastattelussa nostivat esille.

Keräsin aineistoa tutkimukseen monella tapaa, mutta syventämällä näitä tapoja olisin voinut saavuttaa merkityksellisempää tietoa tutkimuksen kannalta. Oppitunnin videonauhoitus ei antanut tässä tutkimuksessa aineistoon juurikaan uutta tietoa. Sen käyttöä olisi voinut kehittää esimerkiksi kuvaamalla useamman oppitunnin samalta harjoittelijalta, jolloin olisin saanut enemmän, ja sitä kautta myös luotettavampaa tietoa oppituntien tapahtumista. Nyt kyseessä oli vain yksi oppitunti, jolloin sattuman osuus tunnin tapahtumista voi nousta suureksikin. Videoituihin oppitunteihin voisi myös liittää pienen haastattelun tunnin jälkeen tai kirjoitustehtävän, jossa opiskelija reflektoi omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan tunnin ajalta. Tällä tavalla videokuvaus olisi ollut hyödyllisempi ja aineisto laajempi. Opiskelijoiden suurempi määrä olisi tuonut luultavasti erilaisia näkökulmia opetuskeskusteluun.

Aineisto tutkimukseen kerättiin kahden kuukauden aikana. Alkuajalle painottuivat oppituntien videoinnit, yksilöhaastattelut ja väliseminaari. Kuukausi näiden ja harjoittelun päättymisen jälkeen oli ryhmähaastattelu koskien opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen jännitteitä. Aineiston keräyksessä ehti kulua aikaa, joka mahdollisti opiskelijoilla ajatusten reflektoinnin ja etäisyyden ottamisen aiheeseen, jotta ajatukset ehtivät mennä eteenpäin. Toisaalta aikaa saattoi kulua liikaakin, koska kuukaudessa opiskelijat ehtivät unohtaa opetuskeskustelusta käydyt keskustelut ja siirtää ajatukset itselleen ajankohtaisempiin aiheisiin, kuten muihin opintoihin ja niiden sisältöihin.

Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimus herätti monia kysymyksiä, mutta antoi myös vastauksia. Jatkossa olisi mielenkiintoista tuoda luokanopettajaopiskelijoiden mielipiteiden rinnalle muidenkin mielipiteitä opetuskeskustelusta. Nämä muut voisivat olla esimerkiksi oppilaita, jolloin

saataisiin selville, millaisena he opetuskeskustelun kokevat tai työssä olevia opettajia, jolloin arkipäivän kokemuskin pääsisi vaikuttamaan tuloksiin. Toisaalta tutkimuksen kohteeksi voisi tulla eri tasoilla olevia opettajia: päiväkodista tai esikoulusta, alakoulusta, yläkoulusta, lukiosta tai ammattikoulusta ja yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta, miksei aikuisopetuksestakin. Mikäli tällainen tutkimus toteutettaisiin, saataisiin opetuskeskustelun luonnetta selville laajemmin ja miten erilaisena se toteutuu näillä eri asteilla. Olisi myös kiinnostavaa tutkia henkilöiden ajatusten kehittymistä opetuskeskustelun suhteen. Tällöin samoja henkilöitä voisi tutkia opettajankoulutuksen alku- ja loppuvaiheessa sekä muutaman vuoden kuluttua siitä, kun he ovat siirtyneet työelämään. Tällaisella tutkimusasetelmalla selvitettäisiin, millä tavalla merkityksenanto koskien opetuskeskustelua kehittyi opintojen ja koulun arkipäivän mukana.



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltoja & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 14–34.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Barnes, D. 2008. Exploratory talk for learning. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in school. London: SAGE Publications Ltd, 1–16.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. 2004. Thinking together: a programme for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11. Birmingham: Imaginative minds ltd.
- Dawes, L. & Sams, C. 2004. Developing the capacity to collaborate. Teoksessa: K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (toim.) Learning to collaborate: Collaborating to learn. Nova Science Pub. Inc.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gerlander, M. 2003. Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa: R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos ry, 68–87.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 124–141.
- Haapaniemi, H. 2003. Tiimityöskentelyä ja vuorovaikutusta koululuokassa. Teoksessa: H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari (toim.) Karttakepin kuolema: Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy, 93–144.
- Hakala, J.T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS –kustannus, 10–23.
- Hakkarainen, P. 1997. Milloin keskustelu on opetusta? Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 123–126.
- Haneda, M. & Wells, G. 2008. Learning an additional language through dialogic inquiry. *Language and education* 22 (2), 114–136.
- Hardman, F. 2008. Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in school*. London: SAGE Publications Ltd, 131–150.
- Harri, R. 2010. Luokanopettajaopiskelijan matematiikkakuvan ilmeneminen luokkahuonekeskustelussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Havu, S. & Järvinen, H. 1998. Ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa: M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 134–157.
- Henning, J. 2008. *The art of discussion-based learning*. New York: Routledge.

- Hewes, D. E., Roloff, M. E., Planalp, S. & Seibold, D. R. 1990. Interpersonal communication research: What should we know? Teoksessa: G. M. Phillips & J. T. Wood (toim.) *Speech communication: Essays to commemorate the 75<sup>th</sup> anniversary of the speech communication association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Epilogi. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 198–200.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteen murroksessa*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kauppila, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiili, C. 2009. Haastateltavana professori Karen Littleton: Tutkiva puhe luokkahuonevuorovaikutuksessa. *Kielikukko* 28, 2–7.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen tukena. Oulun yliopisto. Jyväskylä: Ws Bookwell Oy.
- Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 183–197.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2002. Classroom interaction and social learning: from theory to practise. London: RoutledgeFalmer.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lippanen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Viitattu 18.10.2010. <http://hdl.handle.net/10138/15628>.
- Kumpulainen, K. & Lippanen, L. 2010. Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. Teoksessa: K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction. London: Routledge, 48–63.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa: T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen koulussa. Tampere: Niin & Näin, 266–282.
- Laurinen, L. 1998. Lukea ja oppia ikä kaikki – tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa: L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana: kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 100–126.
- Lefstein, A. 2010. More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classrooms. Teoksessa: Teoksessa: K. Littleton & C.

- Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction. London: Routledge, 170–191.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksujen siirtymäkohdat. Teoksessa: L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- Leiwo, M. 1997a. Voisiko opetus olla keskustelua? Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 115–122.
- Leiwo, M. 1997b. Tytöt, pojat, menestyminen ja syrjäytyminen. Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 129–133.
- Leiwo, M. 1997c. Milloin opetus on keskustelua. Teoksessa: P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 127–128.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Littleton, K. & Mercer, N. 2010. The significance of educational dialogues between primary school children. Teoksessa: Teoksessa: K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction. London: Routledge, 271–288.
- Maughn, G. 2009. Filosofiaa lapsille & nuorille. Suom. J. S. Tuusvuori. Tampere: Niin & Näin.
- Mercer, N. 2003. Words & Minds: how we use language to think together. London: Routledge.
- Mercer, N. 2010. The analysis of classroom talk: methods and methodologies. British journal of educational psychology 80, 1–14.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. 2004. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. British Educational Research Journal 30, 359–378.

- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the development of children's thinking. London: Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. 2008. The value of exploratory talk. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in school. London: SAGE Publications Ltd, 55–72.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mortimer, E. & Scott, P. 2003. Meaning making in secondary science classrooms. Berkshire: Open University Press.
- Nakamura, I. 2009. Formulation as evidence of understanding in teacher-student talk. *ELT Journal* Volume 64, 125–134.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Sage Publications, Inc.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. 2008. The classroom assessment scoring system. Manual, Pre-K. Baltimore MD: Paul H. Brookes publishing company.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa: J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus: Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 11–38.
- 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.

- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Siekkinen, M. 2010. Dialogical patterns in high quality instructional practices in kindergarten classrooms.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Rawlins, W.K. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication theory* 10, 5–26.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räty, A. 2008. Opettajan puhe ja vuorovaikutuksen rakenne luokkahuonekeskusteluissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Saarela-Kinnunen M., & Eskola J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS- kustannus, 184–195.
- Sajaniemi, J. 2009. Opettajan kommunikatiivisten lähestymistapojen vaihtelut oppitunneilla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Saksola V. & Tolonen R. 2008. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Salmenkivi, E. 2008. Sokraattinen kysely. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa: Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin, 182–221.
- Scott, P. 2008. Talking a way to understanding in science classrooms. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in school. London: SAGE Publications Ltd, 17–36.

- Scott, P. & Mortimer, E. 2006. The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science education* 90 (4), 605–631.
- Scott, P., Mortimer, E. & Emberton, J. 2010. Teaching and learning disciplinary knowledge: developing the dialogic space for an answer when there isn't even a question. Teoksessa: Teoksessa: K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge, 289–303.
- Spiegel, D. 2005. *Classroom discussion*. USA: Scholastic.
- Spitzberg, B. H. 1994. The dark side of (in)competence. Teoksessa: W. R. Cupach & H. Spitzberg (toim.), *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tartas, V., Baucal, A. & Perret-Clermont, A-N. 2010. Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. Teoksessa: K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge, 64–82.
- Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 103–124.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa: M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.



- Viiri, J. & Saari, H. 2004. Opettajan puhe oppilaiden tiedon konstruoinnin ohjauksessa. Teoksessa: P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineuksesta. Joensuun yliopistopaino, 265–278.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. Boston: Pearson.

## LIITTEET

### Liite 1: Yksilöhaastattelun teemat ja kysymykset

Teema: Opetuskeskustelun piirteet

1. Mikä oli opetuskeskustelua tunnillasi?
2. Mitkä asiat opetuskeskustelussa mielestäsi toimivat?
3. Mitä opetuskeskustelu mielestäsi on?
4. Mitä se ei ole?
5. Millainen opetuskeskustelu on hyvää?
6. Mitä opetuskeskustelu vaatii opettajalta?
7. Entä mitä se vaatii oppilailta?
8. Millaisissa tilanteissa käyttäisit opetuskeskustelua?

Teema: Haasteet opetuskeskustelussa

9. Mitkä seikat ovat olleet haastavia opetuskeskustelussa?
10. Miksi?
11. Mistä haasteet mielestäsi johtuvat?
12. Anna esimerkki haastavasta tilanteesta.
13. Millä tavoin haasteita voisi mielestäsi pienentää/poistaa?
14. Miksi epäröisit käyttää opetuskeskustelua?
15. Mitä ymmärrät termeillä auktoritatiivinen ja dialoginen?
16. Sijoita opetuskeskustelu tälle janalle.
17. Miksi sijoitit sen näin?

18. Mitä ymmärrät termeillä vuorovaikutteinen ja vuorovaikutukseton?
19. Sijoita opetuskeskustelu tälle janalle.
20. Miksi sijoitit sen näin?

**Liite 2: Yksilöhaastattelussa käytetyt Mortimerin ja Scottin (2003) nelikenttää kuvaavat janat**

Haastattelukysymys 16:

Auktoritaarinen - dialoginen

Haastattelukysymys 19:

Vuorovaikutteinen - vuorovaikutukseton

### Liite 3: Ryhmähaastattelun runko

Alussa muistuttelua harjoittelusta ja teemastamme opetuskeskustelusta. Hieman kertomista tutkimuksen tämänhetkisestä tilanteesta, jotta harjoittelijat ymmärtävät olevansa oleellinen osa tutkimusta ja palauttavat mieliinsä tutkimuksen linkittymisen omaan harjoitteluunsa.

Siirtyminen vuorovaikutussuhteen jännitteisiin:

- Jokaisessa vuorovaikutussuhteessa samanaikaisesti läsnä olevia jännitteitä
  - o eivät aiheuta ristiriitoja, eivät ole ”ratkaistavissa”
  - o vaikuttavat suhteeseen jatkuvasti
  - o kumpikaan ääripää ei ole toistaan parempi, vaan molempia tarvitaan → vuorovaikutus on näiden jännitteiden keskustelua keskenään
- Jännitteet vuorovaikutussuhteen eri osa-alueilla
- Osa spesifejä, osa laajempia

#### 1. Riippuvuus – riippumattomuus

Oppilas: samanaikainen tarve itsenäisyyteen, mutta kuitenkin opettajan tukeen ja ohjaukseen.

Opettaja: ohjaa oppilasta itseohjautuvuuteen, mutta antaa riittävän tuen.

- a. Kuinka paljon opettaja auttaa oppilaitaan?
  - b. Pyrkimys itseohjautuvuuteen vs. tarve opettajan tuelle
- Huomasitteko jännitteen olemassaolon harjoittelussa?
  - Millaisissa tilanteissa?
  - Miten ajattelite ja toimitte näissä tilanteissa?

## 2. Välittäminen – instrumentaalisuus

Opetuksen emotionaalisuus: opetukseen sisältyy sekä välittävä että kontrolloiva puoli.

Opettaja: oppilaista välittäminen ja sen näyttäminen heille. Kärjistettynä, tekeekö työtään aidosti välittäen oppilaista vai onko välittäminen keino, jolla saavutetaan pedagogiset tavoitteet?

- a. Kuinka paljon voin välittää oppilaistani? Voinko näyttää sen heille? Miten?
- b. Onko opettajan välitettävä oppilaistaan?
  - Huomasitteko jännitteen olemassaolon harjoittelussa?
  - Millaisissa tilanteissa?
  - Miten ajattelite ja toimitte näissä tilanteissa?

## 3. Arviointi – hyväksyminen

Opetuksen tehtävänä on oppilaiden ja heidän töidensä arviointi. Kuitenkin opettajan olisi hyväksyttävä oppilas henkilönä ja jotenkin viestiä se hänelle. Joskus arviointikin voi olla ns. tiukkaa sen vuoksi, että oppilaasta välitetään ja häneltä odotetaan parasta.

- a. Kuinka viestiä oppilaalle, että vaikka arvioi hänen töitään, välittää hänestä?
- b. Arvioiko opettaja oppilaan työtä?
  - Huomasitteko jännitteen olemassaolon harjoittelussa?
  - Millaisissa tilanteissa?
  - Miten ajattelite ja toimitte näissä tilanteissa?

## 4. Ilmaiseminen – suojaaminen

Opettajan mietittävä tarkkaan, mitä kannattaa kertoa oppilaalle milloinkin ja milloin on parempi jättää kertomatta. Sanomisilla voidaan vaikuttaa esim. oppilaan itsetuntoon tai muuten haavoittaa häntä. Olennaista siis sekä MITÄ että MILLOIN.

- a. Avoimen ilmapiirin rakentaminen vs. oppilaiden suojaaminen loukkauksilta
- b. Oliko opetuskeskustelussa tilanteita, jolloin harkitsitte, mitä voitte kertoa oppilaille tai milloin?
  - Huomasitteko jännitteen olemassaolon harjoittelussa?
  - Millaisissa tilanteissa?
  - Miten ajattelitte ja toimitte näissä tilanteissa?

Jokaiselle kohdalle aikaa keskusteluun noin 20 minuuttia. Keskustelun edetessä tutkija esittää tarkentavia kysymyksiä ja johdattelee keskustelua eteenpäin, mikäli sille on tarvetta.

#### **Liite 4: Ryhmähaastattelun tukilaput tutkittaville**

##### **1. Riippuvuus – riippumattomuus**

Kuinka tukea oppilaitani itseohjautuvammaksi (riippumattomuus), mutta antaa heille riittävästi tukea ja ohjausta?

##### **2. Välittäminen – instrumentaalisuus**

Miten paljon voin välittää oppilaistani, jotta auktoriteettiasemani säilyy?

##### **3. Arviointi – hyväksyminen**

Miten viestii oppilailleni hyväksymistä henkilöinä, mutta samalla muistaa arviointi?

##### **4. Ilmaiseminen – suojaaminen**

Mitä voin kertoa oppilailleni milloinkin?