

Marja Hannula

Dialogia etsimässä
– pienryhmäkeskusteluja
luokassa



Marja Hannula

Dialogia etsimässä
– pienryhmäkeskusteluja luokassa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
syyskuun 22. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Dialogia etsimässä
- pienryhmäkeskusteluja luokassa

Marja Hannula

Dialogia etsimässä
– pienryhmäkeskusteluja luokassa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Harri Hirvi

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Väinö Valorinta, 1920s, from an unpublished manuscript

URN:ISBN:978-951-39-4846-7

ISBN 978-951-39-4846-7 (PDF)

ISBN 978-951-39-4845-0 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

ABSTRACT

Hannula, Marja

Seeking Dialogue Classroom Discussions in Small Groups

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 121 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 446)

ISBN 978-951-39-4845-0 (nid.)

ISBN 978-951-39-4846-7 (PDF)

Diss.

The starting point of this study was to identify resources and means which can be used to foster educational dialogue in the classrooms. In the study discussions of Grade 3 students were analysed to address the following three research questions. First, what kind of talk skills did the children apply in the discussions? Second, what kind of dialogue did the different small groups display? Third, what kind of texts and tasks were most optimal in producing dialogue? The data were collected during a five month period of a talk skills programme taught by the class teacher as part of native language studies in a Grade 3 classroom. The programme utilized principles, texts, and tasks modified based on interventions presented in the literature (e.g., *Thinking Together*; Dawes, Mercer & Wegerif 2004). The programme focused on practicing and applying the following talk skills: listening, expressing thoughts, giving reasons and questioning each other's ideas, and looking at ideas from different points of view before making a shared decision. The participants were 21 third graders who were divided into six heterogeneous groups with regard to gender. The children read texts and engaged in joint problem solving about the situation or dilemma described in the text. The discussions were audiotaped and a set of the data selected for the analyses were transcribed (30 episodes from five groups from seven meetings). The analyses were carried out using the socio-cultural discourse analysis. The findings showed that the children applied the talk skills that were modeled by the teacher especially in the practice phase to share and challenge ideas, and to build shared understanding. There were differences between the groups in the way in which the children challenged the other participants' viewpoints in dialogue. Dialogue was stimulated in particular by texts and tasks involving moral dilemmas. The findings indicate that the emergence of dialogue is dependent on dialogic space requiring the following three elements or resources: scaffolding for the discussion, affordances for the discussion, and time and space for joint problem solving. The findings can be applied in fostering educational dialogue in primary classrooms and in teacher training.

Keywords: dialogue, talk skills, exploratory talk, modeling

Author's address	Marja Hannula Jyväskylän normaalikoulu PL 35 (K) 400 14 Jyväskylän yliopisto marja.a.hannula@jyu.fi
Supervisors	Professor Anna-Maija Poikkeus Department of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland Adjunct Professor Marja-Kristiina Lerkkanen Department of Teacher Education University of Jyväskylä, Finland
Reviewers	Professor Lasse Lipponen Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland Adjunct Professor Maarit Arvaja Finnish Institute for Educational Research University of Jyväskylä, Finland
Opponent	Professor Lasse Lipponen Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen kulku	39
KUVIO 2	Videokameroiden ja äänittimien paikat luokassa	47
KUVIO 3	Oman ajatuksen ilmaisemisen ja perustelemisen tasot	56
KUVIO 4	Toisen mielipiteen kyseenalaistamisen taso	58
KUVIO 5	Yhteisen ymmärryksen rakentuminen pienryhmien keskusteluissa	60
KUVIO 6	Kyseenalaistaminen ja sen virittämä dialogisuus eri ryhmissä	78
KUVIO 7	Mieluisin ja vähiten mieluisa keskusteluaihe	80
KUVIO 8	Dialogisen tilan elementit	102

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tuntien aiheet ja tehtävien sisällöt	43
TAULUKKO 2	Yhteenvetoa ryhmien perussäännöistä	45
TAULUKKO 3	Aineiston käsittelyn ja analyysin eteneminen vaiheittain	50
TAULUKKO 4	Keskusteluepisodioiden määrät teemoittain ja ryhmittäin	54
TAULUKKO 5	Oppilaiden arviot oppituntien aiheiden ja tehtävien kiinnostavuudesta	79

ESIPUHE

Pitkä matka on takana ja on aika kiittää teitä, jotka olette kulkeneet rinnallani etsimässä dialogia. Keskustelu on aina kiinnostanut minua ja pitkän opettajaurani aikana siitä on muotoutunut työtapani luokassa. Keskustelun mahdollisuudet oppimisessa ovat johdattaneet minua tutkimustyöhön. Tämä tutkimus on syntynyt useista dialogeista eri ihmisten kanssa ja sitä tehdessäni olen oppinut paljon.

Kiitän työni ohjaajia professori Anna-Maija Poikkeusta ja dosentti Marja-Kristiina Lerkkasta. He ovat koko pitkän prosessin ajan uskoneet minuun ja antaneet minulle aikaansa. Heidän palautteensa on haastanut minua pohtimaan tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin ja laajemmin. Saamani kommentit tekstistä, kun he lukivat sitä uudestaan ja uudestaan, auttoivat minua kirjoittamisessa.

Kiitän professori Lasse Lipposta ja dosentti Maarit Arvajaa, työni esitarkastajia. He paneutuivat huolellisesti ja tarkasti tutkimukseeni ja heidän palautteensa ja kommenttinsa auttoivat minua suuresti työn viimeistelyssä. Professori Lasse Lipposta kiitän siitä, kun hän suostui vastaväittäjäkseni.

Kiitän myös jatko-opiskeluryhmäni professoreita, Helena Rasku-Puttosta ja Maritta Hännikäistä. Oli aina mukava mennä seminaariin esittelemään omaa tutkimusta, sillä heidän kokemuksensa ja asiantuntijuutensa johdattivat minua tutkimuksen seuraavalle portaalle. Kiitän myös ryhmän muita jatko-opiskelijoita. Heidän kanssaan käydyt mielenkiintoiset keskustelut ja yhteiset kokemukset tutkimuksen teon hankaluuksista, mutta myös sen tuomasta riemusta oli hieno jakaa. Tulin usein seminaariin perjantai-iltapäivällä väsyneenä, mutta lähdin sieltä virkistyneenä ja innokkaana jatkamaan tutkimusta.

Kiitän luokanopettaja Juha Saariahoa rohkeudesta ja ennakkoluulottomuudesta, kun hän lähti kokeilemaan ja toteuttamaan kehittämisohjelmaa kanssani. Yhteiset keskustelumme auttoivat löytämään tekstejä ja muovaamaan tehtäviä, jotka innostivat oppilaita keskusteluun. Nämä keskustelut aineiston keräämisen lomassa kehittivät opettajuuttani. Kiitos myös kolmasluokkalaisille, jotka osallistuivat pienryhmäkeskusteluihin. Toivon, että heidän kanssaan viettämäni aika koituu tulevien oppilaitteni hyödyksi.

Kiitän tutkimukseni taloudellisia tukijoita: Artturi ja Ellen Nyyssösen säätiötä, Jyväskylän opettajankoulutuslaitosta ja rehtori Aino Sallista saamistani apurahoista. Niiden turvin saatoin jäädä vapaalle työstäni ja keskittyä väitöskirjan kirjoittamiseen. Kiitän myös Jyväskylän normaalikoulun johtoa myönteisestä suhtautumisesta väitöskirjatyöhöni ja saamistani virkavapauksista.

Tutkimuksen tieteellisestä tarkastuksesta kiitän professori Timo Saloviitaa, FM Taina Ruottista kielentarkastuksesta ja yliopistonopettaja Virpi Bursiewiczziä englanninkielisen osuuden tarkastuksesta.

Suuri kiitos kuuluu perheelleni, pojilleni Ilkalle ja Vernerille. Kiitos, kun jaksoitte kuunnella äidin innostusta keskustelun tutkimisesta. Te toitte tutkimuksen lomaan arjen ja muistutitte mikä elämässä on tärkeintä. Erityisesti haluan kiittää sinua, rakas Heikki, kun olet pitkän yhteisen matkamme ajan ollut

tukenani erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksen aikana jaksoit kuunnella, kannustaa ja käydä dialogia kanssani ja autoit näin minua tutkimuksessani.

Nenäinniessä, Pääjängteen rannalla 19.8.2012

Marja Hannula

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	YMMÄRRYKSEN RAKENTUMINEN KESKUSTELUSSA	14
2.1	Sosiokulttuurinen lähtökohta kielen ja ajattelun kehittämiseen	14
2.2	Yhteisen ymmärryksen rakentaminen	16
2.3	Keskustelu oppitunneilla.....	17
3	KESKUSTELUSTA DIALOGIIN JA TUTKIVAAN PUHEESEEN.....	27
3.1	Keskustelu ja dialogi	27
3.2	Tutkiva puhe	30
3.3	Thinking together – yhdessä ajattelun ohjelma.....	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	37
4.2	Tutkimuksen kulku	38
4.3	Tutkimukseen osallistuneet oppilaat.....	40
4.4	Luokanopettajan toiminnan luonnehdintaa	40
4.5	Tutkimuksen eteneminen ja materiaalit.....	41
4.6	Aineiston keruu.....	46
4.7	Aineistoon tutustuminen.....	48
4.8	Aineiston analyysi	50
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	53
5.1	Keskustelun perustaidot pienryhmissä.....	53
5.1.1	Oman ajatuksen ilmaiseminen ja perustelevminen.....	55
5.1.2	Toisen ajatuksen kyseenalaistaminen	56
5.1.3	Keskustelun perustaitojen soveltaminen johdattaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen	58
5.2	Kyseenalaistaminen ryhmissä	61
5.2.1	Yhteiseen ratkaisuun pyrkijät.....	62
5.2.2	Toisten ajatusten kyseenalaistajat.....	64
5.2.3	Erimielisyyksien välttäjät.....	67
5.2.4	Kiireiset keskustelijat	69
5.2.5	Innostuneet väittelijät	71
5.2.6	Yhteen vetoa ryhmistä.....	76
5.3	Tekstit ja tehtävät pienryhmäkeskusteluissa.....	78
5.3.1	Sadut ja tarinat pienryhmäkeskustelujen materiaalina	80

5.3.2	Moraaliset ongelmat	83
5.3.3	Ongelmanratkaisutehtävät	86
5.3.4	Yhteenvedoa teksteistä ja tehtävistä	90
6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	92
6.1	Luotettavuuden kolme kriteeriä	93
6.2	Aineiston luotettavuus	94
6.3	Aineiston analyysi	95
6.4	Rinnakkaisarvio	96
6.5	Eettisiä pohdintoja	96
7	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	98
7.1	Kolmasluokkalaisten pienryhmäkeskusteluissa käyttämät keskustelun perustaidot	99
7.2	Pienryhmien erot dialogisuuden suhteen	100
7.3	Tekstien ja tehtävien yhteys dialogisuuteen	100
7.4	Dialoginen tila	101
7.4.1	Vuorovaikutuksellinen tuki keskustelulle	102
7.4.2	Keskustelua virittävät resurssit	103
7.4.3	Aika ja paikka keskustelulle	104
7.5	Jatkotutkimusaiheet	105
7.6	Dialogi voi uudistaa pedagogiikkaa	106
	SUMMARY	109
	LÄHTEET	112
	LIITTEET	
	Liite 1 Kirsin valinta, yksilötehtävä	120
	Liite 2 Kirsin valinta, ryhmätehtävä	121

1 JOHDANTO

Nykykäsitys oppimisesta korostaa tiedon ja ymmärryksen rakentamista keskustelun ja ongelmanratkaisun kautta (Wells 2007). Keskustelu kehittää lasten kriittistä ajattelua sekä kykyä ongelmanratkaisuun ja päätösten tekemiseen (Wegerif 2006; Wilen 2004). Keskustelun ja tiedonrakentamisen taidoilla on merkitystä myös oppilaiden myöhempään elämänlaatuun, elinikäiseen oppimiseen ja elämän merkityksellisyyteen (Kumpulainen & Lipponen 2010; Rasku-Puttonen 2008). Näistä syistä opettajien tulisi löytää keinoja, joiden avulla eri-ikäiset oppilaat voivat oppia keskustelun perustaitoja ja osallistua keskusteluun osana luokan toimintakulttuuria.

Luokkahuoneessa tapahtuvia keskusteluja on tutkittu monesta eri näkökulmasta, ja niistä on puhuttu useilla käsitteillä. Alexanderin (2008) mukaan oppimista tukevassa keskustelussa jaetaan ideoita ja ajatuksia sekä ratkaistaan ongelmia. Keskustelu täyttää *dialogisen keskustelun* määritelmän vasta silloin, kun tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentaminen vastavuoroisen ja kumuloituvan keskustelun kautta eri näkökulmia pohtien. Pitkälle samansisältöisellä käsitteellä *tutkiva puhe* viitataan keskusteluun, jossa tuodaan toisten arvioitavaksi erilaisia ideoita, haastetaan ja arvioidaan toisten esittämiä ajatuksia (Barnes & Todd 1978, 96; 1995, 9) sekä pyritään pääsemään yhteiseen ratkaisuun (Mercer 1998; Mercer & Dawes 2008; Mercer & Littleton 2007, 113–120; Wegerif 2006). On kuitenkin havaittu, että puhe koulun tyypillisissä opetus- ja oppimistilanteissa täyttää vain harvoin dialogisen keskustelun tai tutkivan puheen tunnusmerkit (Mercer, Dawes & Staarman 2009).

On havaittu, että jo 8-vuotiaat ovat perillä siitä, milloin ja miten luokassa saa puhua (Fisher & Larkin 2008). Tutkimukset ovat osoittaneet, että koulu- luokissa tapahtuva vuorovaikutus on aikuisten määrittelemää: opettajat valitsevat ja kontrolloivat keskustelun aiheita, he jakavat puheenvuorot ja määrittävät, liittykö oppilaan ajatus opittavaan aiheeseen (Lefstein 2006). Luokkatilanteissa puheesta noin 85 prosenttia on edelleen opettajan puhetta (Mercer ym. 2009). Luokassa käytävän keskustelun tyypillinen rakenne on sellainen, jossa opettajan kysymystä seuraa oppilaan vastaus ja sitä puolestaan opettajan palautte (Fisher 2005). Tämänkaltainen luokan vuorovaikutus ei rohkaise spontaaniin ajatusten kehittelyyn eikä tyypillisesti sisällä oppilaiden välistä vuorovaikutus-

ta. Oppilaat oppivat lähinnä vastaamaan opettajan kysymyksiin siten kuin ajattelevat opettajan odottavan (Rasku-Puttonen 2008).

Luokkatilanteiden vuorovaikutuksen muuttuminen vastavuoroisemmaksi edellyttäisi roolien muutosta. On osoitettu, että pienryhmäkeskusteluissa, joissa opettaja toimii ainoastaan keskustelun auttajana, lapset osoittavat puheensa suoraan ryhmän toisille lapsille ja keskustelu kehittyy vähitellen kohti dialogista puhetta (Alexander 2008; Reninger & Rehark 2009). Pari- ja pienryhmätyöskentely luo oppilaille mahdollisuudet symmetriseen ja tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen kuin keskustelu opettajan ja oppilaiden välillä (Alexander 2008). Luetun ymmärtämiseen harjoittavien keskustelujen meta-analyysissä Murphy, Wilkinson, Soter, Hennesey ja Alexander (2009) totesivat, että luetun ymmärtämistä tukevat keskustelut lisäsivät oppilaiden puheenvuoroja luokassa ja samanaikaisesti vähensivät opettajan puhetta. Samanlainen tulos saatiin Hannulan (2007) tutkimuksessa, jossa opettaja tuki ääneen luettujen satujen käsittelyä koko luokan yhteisten keskustelujen avulla.

Oppilaiden puheen lisääntyminen luokassa ei kuitenkaan automaattisesti kehitä oppilaiden kriittistä ajattelua sekä perustelemisen ja kyseenalaistamisen taitoja (ks. Murphy ym. 2009). Luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkijat ovat vahvasti sitä mieltä, että yhteistä ymmärrystä rakentava keskustelu edellyttää opeteltavia taitoja ja tavoitteellista harjoittelua (Dawes ym. 2004; Mercer 1996). Harvat opettajat kuitenkaan opettavat keskustelustrategioita ja käyttävät tietoisesti keskustelua oppimisen välineenä (Mercer ym. 2009). Opettajien keskuudessa on ilmeistä tarvetta saada koulutusta ja työkaluja oppilaiden keskustelutaitojen ohjaamiseen luokassa (Scott, Mortimer & Aguiar 2006). Systemaattinen opettajien koulutus, jossa harjoitellaan keskustelun käyttöä luokassa oppimisen välineenä, auttaa opettajia tiedostamaan keskustelun merkityksen oppimisessa. Lehesvuori, Viiri ja Rasku-Puttonen (2011) ovat tutkineet asiaa yläkoulussa, jossa opetusharjoitteluaan suorittavat opettajaopiskelijat ohjasivat fysiikan tunneilla uuden tiedon rakentumista keskusteluiden ja oppilaiden esiin tuomien ajatusten pohjalta. Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijoiden tietoisuus vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa lisääntyi, vaikka heidän omat taitonsa eivät vielä riittäneet keskustelun ohjaamiseen opetustilanteessa.

Yhteistä ymmärrystä rakentavaa keskustelua voi käyttää missä oppiaineessa tai sisältöalueessa tahansa. Tyypillisesti keskustelua on käytetty eniten äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa luetun ymmärtämisen tukena (ks. Beck & McKeown 2001; Jewell & Pratt 1999; Oster 2001). Mercer ja hänen tutkijaryhmänsä ovat tutkineet lasten itsenäisesti johtamia tutkivaa puhetta harjoitettavia keskusteluita, joissa on yhteisesti sovittuina periaatteina omien mielipiteiden selkeä ilmaiseminen ja perusteleminen sekä yhteiseen ratkaisuun päätyminen erilaisten näkökulmien arvioinnin pohjalta (Mercer 1996; Mercer, Fernandez, Dawes, Wegerif & Sams 2003; Wegerif, Littleton, Dawes, Mercer & Rowe 2004). Tutkimukset ovat osoittaneet, että keskustelu kehittää oppilaiden taitoja kuunnella toisia, ilmaista omia mielipiteitä ja kyseenalaistaa toisten ajatuksia (esim. Maloney 2007; Mercer ym. 2003). Nämä taidot tukevat oppimista laajemmin.

Opettajan opetustapa ja menetelmät heijastavat opettajan näkemystä lasten oppimisesta, ja ne näkyvät luokan vuorovaikutuksessa (Alexander 2008). Jos opettajan mielestä oppilailla on oikeus puhua ja heidän ajatuksillaan on merkitystä luokan toiminnassa, hän pyrkii käyttämään opetuksessaan keskustelua, joihin oppilaat osallistuvat (McVittie 2004). Jokainen oppilas tuo ryhmään oman sosiaalisen ja kulttuurisen taustansa, kokemuksensa, ennakkotietonsa ja oletuksensa, jotka heijastuvat luokan keskusteluihin (Soter ym. 2008). Barnesin (2008) mukaan opettajan on tärkeää huolehtia luokan vuorovaikutuksesta, joka rakentuu vähitellen, kun oppilaat tutustuvat ja oppivat luottamaan toisiinsa (Pierce & Gilles 2008). Kun oppilaat pohtivat, ideoivat ja yhdistävät tietojaan yhdessä, heidän ymmärryksensä lisääntyy.

On esitetty kritiikkiä siitä, missä määrin dialoginen keskustelu ja tilan antaminen ”erilaisille äänille” on käytännössä mahdollista koulun arjessa, jota kuitenkin määrittävät tiukat opetussuunnitelmalliset tavoitteet ja tuntikehykset sekä isot opetusryhmät. Vaikka Lefsteinin (2006, 2010) mielestä keskustelun tuominen kouluun on ongelmallista, ovat nämä ongelmat ratkaistavissa. Koulussa opettajille ja oppilaille on muodostunut omat roolinsa. Dialoginen keskustelu edellyttäisi roolien muutosta siihen suuntaan, että opettaja toimii keskustelun mahdollistajana, joka yhdessä oppilaitensa kanssa pohtii opittavan asian erilaisia näkökulmia. Se edellyttää myös, että oppilaat oppivat, miten omia ajatuksia ilmaistaan ja peilataan muiden ajatuksiin. Keskustelu luokassa tulisikin aloittaa jo ensimmäisistä koulupäivistä alkaen, jotta luokkaan muodostuisi keskustelua suosiva kulttuuri (Green, Yeager & Castanheira 2008).

Sosiokulttuurinen teoria muodostaa tämän tutkimuksen teoreettisen kehyksen. Tutkimuksen lähtökohtana oli halu tunnistaa resursseja ja ohjaustapoja, jotka tuottavat luokkaan dialogia. Tutkimusaineisto kerättiin osana viisi kuukautta kestänyttä pienryhmäkokeilua, joka toteutettiin kolmasluokkalaisten normaalin koulutyön yhteydessä äidinkielen ryhmätunneilla. Kokeilussa käytettiin dialogista keskustelua virittäviä tekstejä ja tehtäviä aiempien vastaavien kehittämisohjelmien periaatteita soveltaen (ks. Thinking together; Dawes, Mercer & Wegerif 2004). Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli tukea oppilaiden osallistumista dialogiseen keskusteluun harjoittelemalla seuraavia keskustelun perustaitoja: toisten kuunteleminen, oman ajatuksen ilmaiseminen, ajatuksen perusteleva ja toisen ajatuksen kyseenalaistaminen. Aineisto koostui viiden pienryhmän 30 nauhoitetusta keskustelusta, jotka litteroitiin, jaettiin keskusteluepisodeihin ja analysoitiin. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millaista on oppimista tukeva dialogi vertaisryhmässä ja mitä siihen tarvitaan. Tähän pyritään selvittämällä, miten kolmannen luokan oppilaat soveltavat keskustelun perustaitoja pienryhmissä keskustellessaan lukemistaan teksteistä, miten pienryhmien keskustelut eroavat toisistaan sekä millaiset tekstit ja tehtävät virittävät dialogia.

2 YMMÄRRYKSEN RAKENTUMINEN KESKUSTELUSSA

2.1 Sosiokulttuurinen lähtökohta kielen ja ajattelun kehittymiseen

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ymmärrys maailmasta rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vygotskyn (1982) mukaan lapsen kieli ja ajattelu kehittyvät itseään taitavampien osallistujien kanssa sosiaalisessa yhteisössä ja ympäröivässä kulttuurissa. Lapsi oppii sosiaaliset ja kognitiiviset taitonsa ensin aikuisen tai toisen taitavamman lapsen kanssa. Sen jälkeen taidot sisäistyvät hänen omiksi taidoikseen. Sisäistämiseen tarvitaan kuitenkin persoonallinen yksilön tulkinta tai yksilöllistä ymmärryksen rakentamista. Lapsen tulee ymmärtää ympärillä käytävää puhetta ja liittää se omiin ajatuksiinsa. Sosiaalinen vuorovaikutus, puhe ja toiminta täytyy järjestää ja muotoilla uudelleen (Scott 1998).

Vygotskyn (1982) mukaan puheella on kaksi tehtävää. Ensiksi se on kulttuurin välittäjä, jolloin kieltä käytetään tiedon eteenpäin siirtämisessä. Toinen kielen tehtävä on toimia ajattelun välineenä. Kielen kulttuurinen ja psykologinen tehtävä kuitenkin integroituvat. Kun lapsi kuulee muiden kuvailevan kokemuksiaan ja tekemisiään, hän poimii puheesta kulttuurin käyttämiä sanoja ja omaksuu ne. Vygotskyn mukaan sosiaalinen kieli mahdollistaa sisäisen kielen (ajattelun) käyttämisen. Vygotsky näki kehityksellisen yhteyden ajattelun ja puheen välillä. Itsesäätelytaitojen kehityksen myötä lapset käyttävät sisäistä puhetta uusien kokemusten jäsentämisessä ja käsitteiden muodostamisessa. Välillä lapsi käyttää ulkoista puhetta testatakseen ajatuksiaan. Aluksi sisäiset vihjeet, ajatukset ja suhteet voivat olla vaikeita tai mahdottomia ilmaista muille. Kehityksen myötä lapsi pystyy ilmaisemaan enemmän ja oleellisia asioita. Lapset oppivat myös seuraamalla ja tarkkailemalla toisten keskustelua (Almasi, O'Flahavan & Arya 2001).

Koska oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Mercer 1998; Kucan & Beck 2003), se on sosiaalista toimintaa. Jopa yksin ol-

lessamme ajatuksissamme kuuluu yhteisön ääni, joka vaikuttaa uskomuksiimme ja näkemyksiimme. Myös koululuokassa keskustelu kehittyi vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Almasi 1995). Opettajan vuorovaikutuksessa käyttämä kieli on lasten sisäisen kielen mallina. Ajattelu tapahtuu kontekstissa, jossa käytetään kulttuurisia työkaluja, kuten kynää, paperia, tekstiä tai puhetta. Näiden kulttuuristen työkalujen käyttöä voidaan myös opettaa ja oppia. (Wegerif 2010b, 10.) Puheen avulla oppilaat voivat esittää hypoteeseja, pohtia eri näkökulmia sekä liittää tietojaan ja havaintojaan muiden ajatuksiin. Puhumalla voi pohtia, mistä muusta näkökulmasta asiaa voisi katsoa. Puhe on ajattelun sosiaalinen malli, työkalu konstruktiivisen tiedon muodostamiseen sekä oppilaille että opettajille. (Mercer 1996.) Puheen avulla voi saavuttaa tavoitteen, jota ei yksin saavuttaisi (Barnes & Todd 1995, 14–15).

Vygotsky (1982) piti lapsen kehityksen tukemisessa tärkeänä sellaisia oppimistehtäviä, jotka ovat juuri oppijan taitojen ylärajoilla. Lapsi selviytyy niistä yhteistyössä aikuisen tai taitavamman vertaisen kanssa. Tällöin toimitaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Davydovin (1995) mukaan lapsen oppimisen ohjaaminen vaatii hyvää oppilaan tuntemusta: opettajan tulee olla tietoinen lapsen tavasta oppia sekä hänen henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteistaan. Toiseksi opettajan tulee tuntea lapsen sosiaalinen ympäristö. Kolmanneksi opettajan on tärkeää olla tietoinen omista pedagogisista mahdollisuuksistaan tukea lasta hänen lähikehityksen vyöhykkeellään.

Wood, Bruner ja Ross (1976) käyttivät ensimmäisinä termiä ”scaffolding” (*rakennustelineiden tai tukirakenteiden tarjoaminen*) opetuksen yhteydessä. He kuvasivat scaffoldingia tapahtumaksi, jossa lapsi saa tukea ongelmanratkaisussa, tehtävän tekemisessä tai tavoitteen saavuttamisessa. Scaffolding kuvaa lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa oppimista eli oppimistilannetta, jossa taitavampi auttaa tai tukee taidoiltaan varhaisemmassa vaiheessa olevan oppimista. Mercerin (2003, 141) mukaan opettaja ja oppilas luovat yhteisen sosiaalisen lähikehityksen vyöhykkeen opetus- ja oppimistilanteessa. Keskusteluissa opettaja ja oppilas tai oppilaat toimivat yhdessä neuvotellen. Kun he käyvät vastavuoroista keskustelua ja oppilas toimii tilanteessa juuri taitojensa ylärajoilla, oppilaan on mahdollista saavuttaa seuraava taitotaso. Opettajan tehtävänä on suunnitella ja luoda tilanteita, joissa yhdessä voidaan ratkaista erilaisia tehtäviä ja rakentaa yhteistä ymmärrystä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001).

Scaffolding (oppimisen tukeminen) käsittää opittavan sisällön ja siihen liittyvän materiaalin, oppimisympäristön sekä vuorovaikutuksessa olevat ihmiset. Se muodostuu kognitiivisesta, kielellisestä ja sosiaalisesta ohjauksesta. (Palincsar 1998.) Scaffolding voidaan Sharpen (2006) mukaan jakaa makro- ja mikro- tasoon. *Makrotason* muodostavat oppimisympäristö, opetussuunnitelma, opettajan tavoitteet, oppiaineiden tunnit, tehtävän pilkkominen pieniin osiin sekä vastuun siirto pikkuhiljaa opettajalta oppilaalle. *Mikrotaso* on joko opettajan ja lapsen tai vertaisryhmäläisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimisen ohjausta.

Opettaja käyttää hyväkseen ympäristön tuomia mahdollisuuksia, mutta hän voi ainoastaan ohjata ja johdatella lasta, sillä oppiakseen lapsen on oltava

itse aktiivinen (Davydov 1995). Scaffolding ilmenee opettajantoimintana, jossa hän seuraa lasta ja sovittaa apunsa lapsen tarpeiden mukaan (Cole 2006). Taitoa harjoitellessaan lapsi saa aluksi paljon tukea, mutta taitojen kasvaessa ohjaus vähenee ja lapsen oma vastuu lisääntyy (Mcintyre 2007). Tällöin opettajan tuki kohdistuu lapsen omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen (Clark 2005).

Yksi esimerkki scaffoldingista koulussa on keskustelutilanne, jossa taitavammat oppilaat toimivat toisille oppilaille mallina siitä, miten keskustellaan (Almasi 1995). Lasten ymmärrys kehittyy sosiaalisen jakamisen ja vuorovaikutuksen myötä, kun he selittävät, kyseenalaistavat ja arvioivat toistensa ajatuksia. Samalla lapset oppivat käyttämään kieltä ja keskustelua oppimisen välineenä (Mercer 1998, 19).

2.2 Yhteisen ymmärryksen rakentaminen

Keskusteluissa oppilaiden ajattelu tulee näkyviin ja tämä puolestaan mahdollistaa toisen ymmärtämisen ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen. Oppilaat tuovat keskusteluun muiden kanssa vuorovaikutuksessa rakentuneen kokemuksensa. (Wegerif 2010b, 10) ja hyödyntävät omaa elämänhistoriaansa keskustelun resursseina. Näitä resursseja ovat esimerkiksi ennakkotiedot ja taidot, erilaiset tekstit, kuvat, omat kokemukset sekä kulttuurinen tieto (Edwards 2005). Kulttuurinen tieto ilmenee erilaisina tapoina, joita oppilaat käyttävät vuorovaikutuksessaan. Oppilaat tuovat keskusteluun sosiokulttuurisen kontekstin, joka näkyy tapana keskustella: jos oppilaat ovat tottuneet pohtimaan asioita eri näkökulmista, he toimivat niin keskustellessaankin. Jos he eivät ole oppineet kyseenalaistamaan toisten ajatuksia, heidän on vaikeaa tuoda esiin omia näkökulmiaan luokkatilanteessa. (Arvaja 2005.)

Yhteisen ymmärryksen rakentaminen lähtee yhteisestä tavoitteesta, jota kohti oppilaat pyrkivät (Saxe, Gearhart, Note & Paduano 1994). Tavoite johdattelee oppilaita ja kehittää sen saavuttamisessa tarvittavia kognitiivisia taitoja. Ymmärryksen rakentamisessa opittava sisältö ja oppilaan käyttämät resurssit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppilas tuo tiedonrakentamiseen erilaisia resursseja, artefakteja, joihin hän viittaa. Hän käyttää aikaisempia tietojaan ja taitojaan yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Vuorovaikutusta koskeva kulttuurinen tieto ilmenee esimerkiksi siinä, että oppilaat puhuvat yksi kerrallaan ja kuuntelevat toisiaan.

Arvajan (2005) yläkoulussa tekemät tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisen ymmärtämisen rakentaminen edellyttää osapuolten tasa-arvoista mahdollisuutta osallistua keskusteluun ja sitoutumista käsiteltävään asiaan. Ymmärryksen rakentamista tukee selkeä pohtimista edellyttävä oppimistehtävä, joka ohjaa oppilaita työskentelemään tavoitteellisesti. Tärkeää on myös positiivinen ilmapiiri, jossa on mahdollista käsitellä myös erimielisyyksiä.

2.3 Keskustelu oppitunneilla

Tutkimukset ovat osoittaneet, että keskustelu kehittää oppilaiden taitoja kuunnella toisiaan, ilmaista omia mielipiteitään ja kyseenalaistaa toistensa ajatuksia (esim. Maloney 2007; Mercer 1996; Mercer ym. 2003; Wegerif ym. 2004). Keskustelua käytetään koululuokissa lähinnä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhteydessä kun pyritään kehittämään ja tukemaan lasten kielellisiä taitoja ja luetun ymmärtämistä (ks. Beck & McKeown 2001; Jewell & Pratt 1999; Oster 2001). On havaittu, että kun opettaja lukee luokassa ääneen, oppilaiden on mahdollista tarkastella tekstejä, jotka olisivat heille vielä liian vaikeita itsenäisesti luettaviksi (Scharer, Pinnell, Lyons & Fountas 2005). Tällöin oppilaat voivat myös kertoa oman näkemyksensä tekstistä, pohtia erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoja ja puolustaa ajatuksiaan. Keskustelun on havaittu sopivan myös matematiikan sekä ympäristö- ja luonnontieteen oppitunneille (esim. Lehesvuori ym. 2011; Maloney 2007; Mercer 1996; Mercer ym. 2003; Wegerif ym. 2004).

Suomalaisia keskustelututkimuksia on tehty esimerkiksi äidinkielen ja fyysiikan oppitunneilla kohdistuen yleensä opettajan ohjaamiin koko luokan keskusteluihin. Alakoululaisten pienryhmäkeskustelut ovat usein liittyneet yhteistoiminnalliseen oppimiseen (esim. Kovalainen & Kumpulainen 2005, 2007). Rajalan, Hilpön ja Lipposen (2012) tutkimuksessa alakoulun oppilaat keskustelivat pienryhmässä erilaisista teksteistä ja harjoittelivat tutkivaa puhetta. Rasku-Puttosen (2003, 2004) tutkimusten mukaan oppilaat eivät tuoneet keskusteluun omia kokemuksiaan ja mielipiteitään, vaikka opettaja heitä siihen kannustikin. Oppilaat ajattelivat opettajan odottavan tietynlaisia ajatuksia ja kysymyksiin olevan yksi oikea vastaus. Arvajan (2005) tutkimuksessa yläkoululaiset (seitsemäs- ja kahdeksasluokkalaiset) vähättelivät omia mielipiteitään keskustelussa eivätkä kyseenalaistaneet opettajan tai oppikirjan tietoja.

Opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa sitä, että luokassa muodostuu aito keskustelukulttuuri. Keskustelun tuominen luokkaan edellyttää keskustelua suosivan ilmapiirin tietoista rakentamista sekä opettajan aktiivista roolia keskustelutaitojen kehittymisen mallintajana ja tukijana. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millainen opettajan ohjaava rooli vahvistaa oppilaiden aktiivisuutta. Keskusteluun vaikuttavat myös oppilaisiin liittyvät tekijät kuten oppilaiden osallistumisen tasapuolisuus, keskustelutaitojen hallinta, ryhmän koko ja sukupuolijakauma sekä kontekstiin liittyvät tekijät kuten keskustelujen aihe tai tehtävien luonne. Alla tarkastellaan näitä keskustelua tukevia tai estäviä tekijöitä.

Opettajan rooli keskusteluilmapiirin rakentajana ja keskustelun aktivoijana

Opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja hänen käyttämänsä kieli suosivat tai ehkäisevät keskustelua luokassa. Jos opettaja odottaa lasten puhuvan ja kertovan ajatuksistaan ja mielipiteistään muille, hän todennäköisemmin ohjaa heitä keskustelemaan. (Pantaleo 2007; Webb, Nemer & Ing 2006;

Wegerif ym. 2004.) Opettajan kunnioitus oppilaitaan kohtaan ja kannustava ilmapiiri luovat oppilaille tilan keskustella (Mcintyre 2007). Keskustelua syntyy turvallisessa ja kannustavassa ryhmässä, jossa kuunnellaan ja kunnioitetaan monenlaisia mielipiteitä ja näkökulmia. Kun lapset luottavat toisiinsa, he uskaltavat kertoa omia mielipiteitään ja ideoitaan. (Clarke & Holwadel 2007; Fisher & Larkin 2008; McKeown & Beck 1999.) Turvallisessa ryhmässä lapset uskaltavat kysyä ja pyytää apua, jos eivät ymmärrä toisiaan. He voivat myös vaihtaa mielipidettään eivätkä kilpaile siitä, kuka on oikeassa tai kuka väärässä. (Wegerif 2010b.) Toisia kunnioittava demokraattinen ilmapiiri näyttää kannustavan kunnioittavaan keskusteluun ja päinvastoin. Tällöin oppilaat kehittävät yhdessä toistensa ajatuksia ja testaavat omaa ymmärrystään. (Mcintyre 2007; Webb, Farivar & Mastergeorge 2002.)

Opettaja voi kannustaa oppilaita pohtimaan asiaa eri näkökulmista sekä miettimään vaihtoehtoja ja puolustamaan ajatuksiaan (Jewell & Pratt 1999; Soter ym. 2008). Kun luokassa esitetään erilaisia näkökulmia, lapset oppivat tarkastelemaan asioita monipuolisesti (Webb ym. 2008). Oppilaiden ideat syntyvät usein spontaanisti toisia kuunnellessa (Scott 1998). Opettaja voi olla keskustelussa mukana aktiivisesti, jolloin hän kuuntelee oppilaita, tarttuu heidän antamiinsa vihjeisiin ja jatkaa keskustelua niiden pohjalta (Block & Israel 2004). Opettaja voi ohjata keskustelua kysymyksillä, jotka haastavat oppilaita kertomaan ajatuksiaan, perustelujaan ja tietojaan muille. Avoimet, lasten vastauksista nousevat kysymykset houkuttelevat lapsia puhumaan ja pohtimaan ja antavat heille samalla mallin siitä, miten keskustelua voi viedä eteenpäin ja kysyä oleellisia asioita. (Rojas-Drummond & Mercer 2003.)

Opettajan tekemillä kysymyksillä on havaittu olevan yhteys oppilaiden aktiivisuuteen oppitunnilla. Rojas-Drummond ja Mercer (2003) havaitsivat, että niiden opettajien luokissa, joissa oppilaat olivat aktiivisia keskustelijoita, opettajat johdattelivat keskustelua kysymyksillä. He pyysivät oppilaita kertomaan, miksi nämä ajattelivat tietyllä tavalla ja kannustivat oppilaitaan ilmaisemaan omat ajatuksensa selkeästi. Opettajat opettivat aineen sisällön lisäksi ongelmaratkaisua ja selittivät oppilailleen toimintaansa. Kysymykset, jotka houkuttelevat oppilaita esittämään mielipiteitään, kertomaan omia tietojaan ja selittämään omaa ymmärrystään, ovat spontaaneja ja nousevat oppilaiden omista puheenvuoroista (Dawes 2011a).

Näyttäisi siis siltä, että opettajan tärkeänä tehtävänä on luoda puitteet ja antaa aikaa avoimelle ja haastavalle keskustelulle, johon kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua (Almasi 1995; Lefstein 2006; Maloch 2002, 2004). Tällöin luokasta muodostuu turvallinen yhteisö omien ajatusten ilmaisemiseen.

Keskustelutaitojen mallintaminen

Keskustelun sujumisen kannalta on keskeistä, että osallistujat tietävät, mitä onnistunut keskustelu edellyttää (Lefstein 2006). Vuoron odottaminen, kysymysten ja ehdotusten tekeminen ja niihin vastaaminen sekä omien ideoiden ja mielipiteiden esittäminen ovat keskustelutaitoja. Keskustelussa tarvitaan myös tois-

ten aktiivista kuuntelemista, kannustavan kritiikin antamista, ideoiden ja ehdotusten kehittämistä ja muiden haastamista mukaan. (Gillies 2003; Webb 2009.) Näiden taitojen oppiminen vaatii harjoittelemista (Maloney 2007).

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajan tai taitavamman oppilaan antama malli ohjaa tehokkaasti keskustelutaitojen oppimista luokassa ja pienryhmissä. Jewellin ja Prattin (1999) tutkimuksessa toisen ja kolmannen luokan oppilaat keskustelivat opettajan lukemista kirjoista ryhmissä joko opettaja-johtoisesti tai keskenään. Keskusteluja harjoiteltiin ensin koko luokan kesken, sitten puolen luokan kokoisissa ja lopuksi neljän hengen ryhmissä. Opettajat ohjasivat oppilaita siinä, miten lukija löytää tekstistä omia ajatuksiaan tukevia asioita, miten niitä voi yhdistää toisten ajatuksiin sekä miten toisten ideoita arvioidaan. Lisäksi he mallinsivat oppilaille kysymyksiä, jotka johdattelivat keskustelua. Oppilaat kirjoittivat tekstin herättämiä ajatuksiaan paperille ja käyttivät niitä keskusteluissa. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien mallintaminen auttoi lasten keskinäistä keskustelua siten, että vähitellen he ottivat vastuulleen myös keskustelun johtamisen, jolloin opettajan rooli pieneni.

Malochin (2002, 2004) tutkimuksessa opettaja mallinsi kolmannen luokan oppilailleen koko luokan keskusteluissa, miten luetun kirjan pohjalta tehdään jatkokysymyksiä, yhdistetään ja jatketaan toisten ajatuksia sekä perustellaan omia näkemyksiä. Opettaja antoi oppilaille konkreettisia esimerkkejä ja ehdotuksia, mutta seurasi pienryhmän keskusteluja sivusta ja auttoi vain tarvittaessa. Tutkimuksessa havaittiin, että keskustelun kehittyminen oppilasjohtoiseksi vaati opettajalta optimaalista ohjaustukea ja vei paljon aikaa. Vähitellen oppilaat ottivat kuitenkin vastuuta keskustelusta ja opettaja pystyi jäämään taka-alalle. Opettajan keskustelua tukeva rooli (facilitator) korostui, sillä opettajan mallintaminen auttoi oppilaita ymmärtämään keskusteluprosessiin liittyviä metakognitiivisia vaateita.

Wells ja Arauz (2006) pyrkivät tunnistamaan prosessia, jolla vuorovaikutus muuttuu vähitellen opettajan ja yksittäisen oppilaan välisestä keskustelusta useamman oppilaan väliseksi. Heidän aineistonaan olivat neljäsluokkalaisten keskustelut opettajan lukemasta tekstistä. Oppilaat keskustelivat joko koko luokan kesken tai pienryhmissä. Opettaja ohjasi oppilaita viittaamaan edelliseen puheenvuoroon ja perustelemaan omaa mielipidettään sekä rohkaisi oppilaita kehittämään aihetta eteenpäin keskinäisessä keskustelussa. Kun oppilaat osallistuivat enemmän keskusteluun, heidän puheenvuoronsa lisääntyivät, pitenevät ja tulivat monipuolisemmiksi. Lapset eivät vain kuunnelleet ja vastanneet toistensa kysymyksiin, vaan he syvensivät yhteistä ymmärrystä tarinan nostattamista teemoista.

Anderson kollegoineen (2001) osoitti, että keskustelua jatkavia ilmaisia otettiin käyttöön useammin oppilasjohtoisissa kuin opettajan vetämissä keskusteluissa. He tutkivat mallintamista neljäsluokkalaisten keskusteluissa, joissa oppilaat keskustelivat lukemistaan teksteistä pienryhmissä, joko opettajan kanssa tai keskenään viiden viikon ajan. Opettajat mallinsivat keskustelua aktiivisten kysymysten tai ilmaisujen käyttämistä. Pienryhmäkeskusteluissa oppilaat jatkoivat keskustelua ilmaisuin, jotka kohdistuivat toisen ajatuksen arvioin-

tiin, selventämiseen tai laajentamiseen, perustelujen pyytämiseen ja tekstin liittäminen omaan elämään. Kun joku oppilas käytti uutta ilmaisua, se levisi muidenkin oppilaiden puheenvuoroihin.

Scott, Mortimer ja Aguiar (2006) tutkivat mallintamisen vaikutuksia 5.–6. ja 7. luokan oppilaiden keskusteluihin kahden opettajan oppitunneilla. Keskustelutaitojen harjaantumista pyrittiin tukemaan pitkä kestoisesti (yksi lukuvuosi). Päätuloksena, että oppilaat, joiden opettaja opetti oppilailleen keskustelun perustaitoja ja mallinsi niiden käyttöä konkreettisten esimerkkien, olivat innokkaampia ja aktiivisempia osallistumaan. Mallintaminen mahdollisti opettajan siirtymisen keskustelun vetäjän paikalta sen ohjaajaksi. Luokan keskusteluissa näkyi dialogisuutta siten, että oppilaat toivat keskusteluun erilaisia näkökulmia ja ideoita.

Vastuu keskustelun sujumisesta

Opettajan optimaalista ohjaavaa roolia selvittävässä tutkimuksessa on havaittu, että keskustelutaitojen mallintamisen ja harjoittelun ohessa opettajan tulisi antaa oppilailleen vastuuta keskustelussa (Almasi 1995; Almasi ym. 2001). Kun oppilaat saavat vaikuttaa keskustelun aiheeseen, he keskustelevat itselleen merkityksellisistä asioista. Ristiriitatilanteet keskustelussa ovat tärkeitä, sillä ne ohjaavat oppilaat neuvottelemaan ja tekemään kompromisseja.

Almasin (1995) tutkimuksessa neljäsluokkalaiset keskustelivat erilaisista teksteistä sekä opettajan ohjaamissa että oppilaiden johtamissa ryhmissä 11 viikon ajan. Ennen keskustelua opettaja muistutti säännöistä ja mallinsi oppilaille keskustelun käytänteitä sekä ohjasi oppilaita kysymään, jos he eivät ymmärrä jotakin. Opettajajohtoisessa ryhmässä opettaja ohjasi oppilaita esittämään mielipiteensä ja tekemään kysymyksiä. Opettaja myös arvioi keskustelua ja antoi lapsille palautetta. Tutkimuksessa havaittiin, että keskustelu ilman opettajaa loi oppilaille mahdollisuuden monimutkaisempien ajatusten pohtimiseen kuin opettajajohtoisessa ryhmässä. Vertaisryhmässä oppilaat puhuivat itselleen tärkeistä asioista sekä osallistuivat ja kysyivät aktiivisemmin. Ristiriitatilanteissa lapset ehdottivat erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja uusia näkökulmia. Vertaiskeskustelussa oppilaiden tekemät kysymykset virittivät lisää keskustelua ja oppilaat selvittelivät paremmin konflikteja kuin opettajan vetämässä ryhmässä.

Tuoreemmassa tutkimuksessaan Almasi ja kollegat (2001) tarkastelivat neljäsluokkalaisten kirjallisuuskusteluita 6–9 hengen heterogeenisissä pienryhmissä. Tässäkin tutkimuksessa opettajat mallinsivat keskustelua ja muistuttivat oppilaita keskustelun säännöistä. Keskustelun aikana opettajat kiertelivät luokassa ja auttoivat tarvittaessa. Tutkijat vertailivat kahden ryhmän toimintaa. Vertailluista ryhmistä taitavammissa opettaja antoi vastuun oppilailleen, jolloin nämä ratkaisivat itse keskustelussa esiin tulleita ristiriitatilanteita. Oppilaat yhdistivät keskustelujen teemoja keskenään ja palasivat keskustelussa uudelleen jo aikaisemmin käsiteltyihin aiheisiin. Toisen ryhmän opettaja ei antanut oppilailleen vastuuta, vaan ristiriitatilanteessa hän kertoi lapsille, miten heidän tulisi toimia. Keskustelutaidoiltaan heikomman ryhmän keskustelut olivat lineaarisia:

kun aihe oli käsitelty, he siirtyivät seuraavaan, eivätkä he liittäneet aiheita toisiinsa.

Chinnin kollegoineen raportoimassa (2001) tutkimuksessa neljäsluokkalaiset kävivät kirjallisuuskeskusteluja 8–9 hengen homogeenisissä ryhmissä opettajan lukemasta sadusta. Kun avoimet kysymykset keskusteluissa lisääntyivät ja vastuu aiheesta siirtyi oppilaille, opettajan puhe väheni ja lasten puheenvuorojen määrä lisääntyi. Puhetta koskevan kontrollin siirtyminen oppilaille näkyi esimerkiksi siinä, että oppilaat jakoivat puheenvuoroja ja keskeyttivät puheliaita oppilaita, mutta antoivat harvoin puhuvien puhua keskeyttämättä. Keskustelussa syntyvien ristiriitojen selvittely motivoi lapsia. Keskustelussa menttiin tekstin pintatasolta kriittisempään omakohtaiseen tarkasteluun, ja keskustelu syveni kaikkien oppilaiden kohdalla. Perustelujen esittäminen näytti olevan tehokas tapa osallistua keskusteluun, ja sitä käyttivät myös heikot lukijat, jotka usein jäävät keskustelujen ulkopuolelle.

Mercerin (1996) havainnot ovat samansuuntaisia edellä kuvattujen tutkimusten kanssa. Oppilaat olivat innokkaampia juttelemaan parinsa kanssa, laajentamaan keskustelua sekä perustelemaan ajatuksiaan, kun he saivat keskustella ilman opettajaa. Samanlaisia tuloksia ovat raportoineet myös Wells ja Arauz (2006) sekä Chinn ryhmineen (2001). Kun opettaja kontrolloi keskustelua, oppilaiden puheenvuorot lyhenivät ja osallistuminen väheni, ja kun lapsilla oli mahdollisuus aloittaa keskustelu omatoimisesti, puheenvuorot pitenevät.

Edellisiä nuorempia lapsia, kolmasluokkalaisia koskevassa tutkimuksessaan Kovalaisen ja Kumpulaisen (2005) tarkastelivat oppilaiden keskusteluja matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon sekä filosofian tunneilla. Opettaja ohjasi keskusteluja käyttäen Filosofiaa lapsille -ohjelman lähestymistapaa. Matematiikantunneilla vastuunkantajana oli useimmiten opettaja. Muilla oppitunneilla oppilaat ja opettajat olivat tasavertaisempia keskustelussa: oppilaat toivat keskusteluun erilaisia näkökulmia, perustelivat ajatuksiaan, jakoivat tietojaan ja kokemuksiaan. Tulokset osoittivat, että opettajan ohjaus liittyi sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja keskustelussa toimimiseen. Keskusteluun vaikutti myös tunnin aihe. Keskustelu pienemmässä ryhmässä, vain puolen luokan kesken ja avoin keskustelu auttoivat monenkeskisen keskustelun syntymistä, samoin säännöt tukivat keskustelua. Yhteenvedon voidaan todeta, että vastuun antaminen oppilaille näyttää vahvistavan oppilaiden taitoja, ja oppilaille itselle tärkeiden aiheiden pohtiminen syventää heidän ajatteluaan. Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen itsenäisesti ilman opettajaa kehittää oppilaiden keskustelutaitoja. Tässä tutkimuksessa oppilailla oli vastuu pienryhmässään käytävän keskustelun sujumisesta ja heidän oli mahdollista suunnata keskusteluaan tehtävien ohjaamisrajoissa.

Oppilaiden osallistumisen eri tavat

Vaikka opettajan tehtävä on luoda tilanteita, joissa oppilas voi aktiivisesti toimien oppia, Barnes (2008) muistuttaa oppilaan omasta roolista oppimisessa. Kovalainen ja Kumpulainen (2007) havaitsivat, että kolmasluokkalaiset oppilaat

osallistuivat luokan keskusteluihin neljällä eri tavalla. Aktiiviset oppilaat tekivät aloitteita, kysyivät toisilta perusteluja heidän mielipiteilleen ja antoivat palautetta muille. Toiseksi oppilas saattoi vastata aloitteisiin, muttei puhunut muuten. Kolmas tapa oli osallistua kahdenkeskiseen keskusteluun joko toisen oppilaan tai opettajan kanssa. Neljänneksi hiljaiset oppilaat osallistuivat ainoastaan silloin, kun opettaja kysyi heiltä.

Maloney ja Simon (2006) tunnustivat neljä perustelemisen tasoa tutkimuksessaan, jossa 10–11-vuotiaat lapset harjoittelivat pienryhmissä perustelemista ja päätösten tekemistä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Ensimmäisellä perustelujen tasolla toimineiden oppilaiden puhe koski opittavia sisältöjä yleisesti. Seuraavalla tasolla oppilaille oli tärkeää saada oma ajatus ilmaistua, mutta he eivät tarttuneet toistensa mielipiteisiin. Kolmannella tasolla oppilaat keskustelivat mielipiteistä, mutta toistivat keskenään samankaltaisia mielipiteitä haastamatta toisiaan. Korkeimmalla tasolla oppilaat toivat keskusteluun erilaisia mielipiteitä ja perusteluita, joita he pohtivat yhdessä ennen kuin muodostivat yhteisen mielipiteen.

Evans (2002) tarkasteli tutkimuksessaan ryhmän valtasuhteita ja lasten käsityksiä niistä. Ryhmää johtava oppilas oli lasten mielestä vastuullinen ja muita kunnioittava, sillä hän antoi tilaa kaikille. Hän ohjasi ryhmää kysellen ja ehdotellen ja mahdollisti näin kaikkien oppilaiden osallistumisen keskusteluun. Dominoiva oppilas sen sijaan koettiin määräileväksi, sillä hän esti muita puhumasta. Hän puhui ensimmäiseksi, saattoi keskeyttää muut, ja kun hän oli sanonut mielipiteensä, asiassa mentiin eteenpäin. Dominoivan oppilaan vuoksi osa lapsista vetäytyi pois keskusteluista ja osa provosoitui ja halusi puolustaa oikeuttaan puhua. Dominoimista esiintyi enemmän sekaryhmissä kuin samaa sukupuolta olevien ryhmissä.

Kumpulainen ja Mutanen (1999) vertailivat kahden parin keskusteluita matematiikantehtävien parissa. Kun pari työskenteli tasavertaisesti, keskustelussa vuorottelivat perustelut ja kyseenalaistamiset, arvioinnit sekä toiminnan organisointi. Sen sijaan jos toinen osapuoli pyrki dominoimaan keskustelua, oppilaat eivät kyseenalaistaneet toistensa käsityksiä, vaikka he perustelivat ajatuksensa ja tekivät kysymyksiä toisilleen. Mercer (1996) puolestaan havaitsi tutkimuksessaan, ettei dominointia esiintynyt silloin, kun keskustelijat olivat taidoiltaan samantasoisia.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli kaikkien oppilaiden aktiivinen, tasavertainen osallistuminen pienryhmäkeskusteluihin. Tämän mahdollisti pienryhmän koko sekä ryhmän pysyminen samana koko tutkimuksen ajan. Keskustelun perussäännöt muistuttivat oppilaita kysymään kaikilta ja pohtimaan jokaisen mielipidettä ennen yhteisen päätöksen tekemistä.

Luetun tekstin ja tehtävän yhteys keskusteluun

Myös tekstien tai tehtävien laadulla näyttäisi olevan yhteyttä syntyvään keskusteluun. Omaan elämään liittyvä teksti, jolla on lapselle merkitystä, motivoi ja virittää keskustelua, samoin kuin teemat ja aiheet, joita lapset itse nostavat kes-

kusteluun. Tekstit, jotka herättävät hämmennystä ja ristiriitoja oppilaiden välille, näyttävät synnyttävät muita enemmän dialogia. (Almasi 1995; Beck, McKeown, Sandora, Kucan & Worthy 1996, 1997.) Esimerkiksi Lealin (1993) tutkimuksessa opettaja luki ääneen kolme kirjaa: satukirjan, tietokirjan sekä tietoja sisältävän satukirjan. Oppilaat keskustelivat kirjoista pienryhmissä, joissa oli oppilaita ensimmäiseltä, kolmannelta ja viidenneltä luokalta. Tietoja sisältävä satukirja viritti eniten keskustelua pienryhmissä, kun oppilaat tekivät arvauksia ja ennustuksia, joita he pohtivat. Keskustelun aiheet olivat persoonallisia ja lasten omaan elämään liittyviä.

Keskusteluihin ovat yhteydessä myös tehtävät, jotka ohjaavat oppilaita pohtimaan tekstin teemoja, kuten eettisiä kysymyksiä tai tunteita (Chinn, Anderson & Waggoner 2001; Langer 1995; Leal 1993). Rojas-Drummond (2006, 2010) kollegoineen havaitsi, että oppilaat käyttivät tutkivaa puhetta erityisesti silloin, kun he ratkaisivat matemaattisloogisia tai luonnontieteellisiä ongelmia. Ongelmaratkaisutehtävässä, johon oli olemassa vain yksi ratkaisu, oppilaat tyytyivät helpommin toisten ehdotuksiin eivätkä perustelleet ajatuksiaan tarkemmin. Tehtävä, joka oli avoin ja edellytti luovaa ajattelua ja johon oli olemassa useampia ratkaisuja, viritti oppilaita tuomaan keskusteluun erilaisia näkökulmia ja perustelemaan niitä sekä neuvottelemaan ratkaisusta. Samantyyppisiä tuloksia saivat Arvaja, Häkkinen, Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (2000) tutkimuksessaan yläkoululaisten biologian tunnin keskusteluista. Näyttää siis siltä, että jos tavoitteena on saada oppilaat käymään kriittistä ja yhteistä ymmärrystä rakentavaa keskustelua, täytyy tehtävien olla monitasoisia ja tulkinnanvaraisia. Silloin oppilaiden pitää selittää ja perustella argumenttejaan ja tarkastella eri näkökulmia.

Barnes ja Todd (1978) havaitsivat tutkimuksessaan, että fysiikan tehtävissä keskustelua ohjasivat parhaiten strukturoidut kysymykset, kun taas keskustelussa, jossa puhuttiin tekstistä ja sen tulkinnasta, avoin ja väljä tehtävä toimi paremmin. Materiaali, joka oli tuttua tai josta keskustelijat tiesivät paljon, ei välttämättä tukenut pohdintaa. Jotta keskustelua syntyisi, oppilailla täytyy kuitenkin olla riittävästi tietoa aiheesta. Arvaja (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että tiedollinen tasa-arvo oppilaiden kesken tuki yhteisen ymmärryksen rakentamista. Toisinaan myös epäsymmetria tiedollisissa asioissa auttoi oppilasta syventämään ymmärrystään, kun vertaisryhmäläinen ohjasi hänen ajatteluaan. Arvaja havaitsi, että pelkkää faktatietoa vaativat kysymykset johtivat tietojen hyväksymiseen sellaisenaan. Sen sijaan avoimet pohtimista vaativat kysymykset tuottivat keskusteluun erilaisia näkökulmia. Dawesin (2004, 2011a) mukaan oppilaiden selkeä käsitys tehtävästä ja tavoitteesta ohjaa heitä keskustelemaan ja toimimaan yhteistyössä. Keskustelua herättävät tehtävät ovat usein provokatiivisia ja niihin voi vastata monella eri tavalla. Parhaimmillaan tehtävien tulisi virittää luovaa, analyyttistä ja arvioivaa keskustelua, jossa perustellaan erilaisia ajatuksia.

Tässä tutkimuksessa luokan opettaja ja tutkija yhdessä pyrkivät löytämään kolmasluokkalaisten kiinnostavia ja aktiivisia aiheita ja tekstejä. Teksteihin liit-

tyvien tehtävien laadintaan kiinnitettiin erityistä huomiota, jotta ne mahdollistaisivat erilaisten näkökulmien tuomisen keskusteluun.

Ryhmän koon ja sukupuolen yhteys keskustelun sujumiseen

Ryhmän tulee olla riittävän suuri, jotta siinä voi ilmetä erilaisia näkökulmia, mutta tarpeeksi pieni, jotta kaikilla olisi mahdollisuus puhua. Barnesin ja Toddin (1978) tutkimuksen mukaan yläkouluikäisille sopiva ryhmän koko oli 3–4 oppilasta. Tällöin ryhmä kykeni jakamaan puheenvuorot ja kukin sai puheaikaa. Dawes kollegoineen (2004) suosittelee alakouluikäisille samaa ryhmäkoko. Kolmen oppilaan ryhmässä voi esiintyä jakautumista kaksi vastaan yksi. Näyttää kuitenkin siltä, että jos kolmen ryhmässä joku tuntee olevansa hiukan syrjässä, hän usein kannustaa toisia ajattelussa ja tekemisessä. (Wegerif 2010.) Toisaalta Gilliesin (2003) mielestä neljän oppilaan ryhmä on paras: tällöin oppilaat pystyvät osallistumaan ja keskustelua syntyy.

Keskustelun on havaittu sujuvan paremmin ryhmissä, joissa on vain yhden sukupuolen edustajia. Evans (2002) havaitsi, että viidennen luokan oppilaiden sekaryhmissä ei syntynyt keskustelua samalla tavalla kuin samaa sukupuolta olevien ryhmissä. Murrosikää lähestyvät tytöt ja pojat saattoivat olla kiinnostuneita eri asioista ja keskustelun aiheina olleiden kirjojen teemat synnyttivät heissä siksi erilaisia pohdintoja. Omaa sukupuolta olevien ryhmässä saattoi olla turvallisempaa ja tutumpaa puhua.

Arvajan, Häkkisen, Rasku-Puttosen ja Eteläpellon (2002) havainnot vahvistavat näkemystä siitä, että sukupuolen suhteen homogeeniset ryhmät ovat suotuisia keskustelun kannalta: yhdeksäsluokkalaisten ryhmissä ainoastaan tytöt, jotka olivat ystäviä keskenään, pystyivät ristiriitatilanteissa perusteellamaan ajatuksiaan toisilleen, selittämään, väittelemään sekä ratkaisemaan tehtävän. Kun ryhmissä oli sekä poikia että tyttöjä, keskustelu ei sujunut eivätkä oppilaat keskittyneet tehtävään vaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Samantyyppisiin tuloksiin ovat päätyneet myös Barnes ja Todd (1978) tutkiessaan 13-vuotiaiden keskusteluita. Jos ryhmässä oli eri sukupuolta olevia, ryhmä jakaantui helposti kahtia, tytöt vastaan pojat (ks. myös Underwood & Underwood 1998).

Toisaalta kyse voi olla myös tyttöjen ja poikien erilaisesta tavasta keskustella ryhmässä. Clarke (2007) havaitsi, että viidesluokkalaisten pojat eivät kuunnelleet tyttöjen ajatuksia keskustelussa, vaan katkaisivat heidän puheensa ja vaihtoivat keskustelun aiheen. Pojat valitsivat aiheen, toimivat keskustelussa asiantuntijoina ja haastoivat muita poikia mukaan. Tytöt sen sijaan pyrkivät houkuttelemaan kaikkia mukaan ja laajensivat keskusteluaiheita. Underwoodin ja Underwoodin (1998) havainnot olivat samansuuntaisia: tytöt olivat poikia innokkaampia tekemään yhteistyötä ja olemaan aktiivisia ongelmia ratkottaessa. Wegerif, Linares, Rojas-Drummond, Mercer ja Veléz (2005) havaitsivat, että pojilla on taipumus pitää itseään puheenjohtajina. Meksikossa toteutetussa tutkimuksessa keskustelutaitojen opetus kannusti erityisesti tyttöjä osallistumaan keskusteluihin: tyttöjen oli helpompi puhua ja poikien helpompi kuunnella ja

olla mukana myös tytön vetämässä keskustelussa, kun sääntönä oli yhdessä perusteleminen.

Edellisille vastakkaisia tuloksia on myös saatu. Mercerin ja Wegerifin (1999, 2004) tutkimuksissa pienryhmissä oli tarkoituksella kummankin sukupuolen edustajia. Sekaryhmissä syntyi helposti erimielisyyttä, mutta toisaalta sen kautta oppilaiden yhteistyötaidot kehittyivät. Ristiriidat synnyttivät keskustelua, jossa käytettiin tutkivaa puhetta.

Tämän tutkimuksen pienryhmäkeskusteluissa oppilaat keskustelivat samassa 3–4 hengen ryhmässä koko tutkimuksen ajan. Pienryhmät olivat seka-ryhmiä siten, että jokaisessa oli sekä tyttöjä että poikia. Ryhmiin pyrittiin rakentamaan turvallinen keskusteluilmapiiri, joka mahdollistaisi kullekin ryhmälle oma tapansa keskustella.

Luokan vuorovaikutustavan muuttuminen

Pelkkä keskustelutaitojen harjoittelu ei riitä, ellei niitä hyödynnetä luokan vuorovaikutuksessa. Uusien opittujen taitojen oppiminen vaatii niiden käyttöä erilaisissa oppimistilanteissa. Myös opettajan on omaksuttava oppilaita aktivoiva vuorovaikutustapa. Webbin kollegooneen (2006) tekemät havainnot tukevat näkemystä opettajan roolin merkityksestä oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen kehittymisessä keskustelussa, mutta osoittavat myös interventioiden olevan haastavia. Heidän interventiotutkimuksessa seitsemäsluokkalaiset ratkaisivat matematiikan tehtäviä keskustellen heterogeenisissä pienryhmissä. Intervention alussa kiinnitettiin huomiota ryhmässä toimimiseen: oppilaat pohtivat, mikä tekee ryhmästä turvallisen ja millaiset säännöt tarvitaan, jotta kaikki voivat osallistua. Opettajat myös ohjasivat ongelmanratkaisua ennen keskustelua. Opettajien tapa ohjata oppilaiden työskentelyä ei kuitenkaan muuttunut intervention myötä: he eivät neuvoneet oppilaille, miten selittää ja pohtia ajatuksiaan tai laajentaa niitä, vaan he toimivat kuten aikaisemminkin. Tutkijat havaitsivat, että myös oppilaat toimivat kuten opettajat: interventiosta huolimatta oppilaat eivät osanneet selittää tai kuvailla ratkaisujaan.

Toisessa tutkimuksessa Webb kollegooneen (2008) havainnoi kolmen opettajan tapaa ohjata toisen ja kolmannen luokan oppilaiden ymmärtämistaitoja kun oppilaat ratkaisivat tehtäviä pareittain matematiikan tunnilla. Opettaja pyysi yhtä oppilasta esittelemään koko luokalle oman ratkaisunsa ja kertomaan, miten hän oli päätenyt siihen. Opettaja kysyi sen jälkeen toiselta oppilaalta tai koko luokalta, miten he olivat ratkaisseet tehtävän. Tutkijat havaitsivat, että opettajan toiminta oli yhteydessä lasten parityöskentelyyn: jos opettaja pyysi oppilasta selittämään ratkaisunsa, olipa ratkaisu oikea tai väärä, oppilaat selittivät ratkaisujaan myöhemmin myös pienryhmätilanteissa. Samantyyppisiä tuloksia ilmeni Wegerifin ja kollegoiden (2004) *Thinking together* -ohjelmaan liittyvässä tutkimuksessa. Opettaja, jonka mielestä oli tärkeää perustella omia ajatuksia, ohjasi oppilaitaan perustelemaan mielipiteitään ja ratkaisujaan.

Opettajien saamalla keskustelustrategioiden koulutuksella on yhteys heidän oppilaittensa työskentelyyn. Tämän havaitsivat Gillies ja Haynes (2011),

kun he tutkivat keskustelustrategioiden harjoittamisen yhteyttä pienryhmäkeskusteluihin. Australialaiseen tutkimukseen osallistui 31 opettajaa ja heidän yläkouluikäiset oppilaansa, jotka työskentelivät heterogeenisissä 3–4 hengen ryhmissä, joissa oli sekä tyttöjä että poikia. Puolet opettajista osallistui ennen tutkimusta koulutukseen, jossa heitä ohjattiin sekä yhteistoiminnallisen oppimisen että keskustelustrategioiden opettamiseen. Vertailuryhmän opettajat saivat ainoastaan yhteistoiminnallisen oppimisen ohjausta. Tutkimuksen mukaan keskustelustrategioiden opetusta saaneet opettajat tukivat oppilaiden ajattelua enemmän kuin vertailuryhmän opettajat. Strategiaopetusta saaneet opettajat haastoivat oppilaita kysymyksillään sekä pyysivät heitä selventämään ja tarkentamaan ajatuksiaan. Näiden opettajien oppilaat käyttivät oppimiaan keskustelutaitoja myös muiden oppiaineiden tunneilla. Gillies ja Boyle (2010) kuvailivat strategiaopetusta saaneita oppilaita tehtäväorientoituneiksi. Keskusteluissa oppilaat käyttivät kieltä monipuolisesti, selittivät näkökantojaan ja auttoivat toisiaan tehtävän ymmärtämisessä. Opettajat, jotka saivat keskustelustrategioiden opetusta, käyttivät näitä taitojaan muillakin tunneilla. Sen sijaan opettajat, joita ohjattiin vain yhteistoiminnalliseen oppimiseen, eivät yhdistäneet siihen keskustelun harjoittamista.

3 KESKUSTELUSTA DIALOGIIN JA TUTKIVAAN PUHEESEEN

3.1 Keskustelu ja dialogi

Keskustelu on vähintään kahden osallistujan välistä vuorovaikutusta, jossa jaetaan ajatuksia. Se voi olla rupattelua, juttelua, kuulumisten vaihtamista, ongelmien ratkaisemista, ajatusten ja mielipiteiden ilmaisemista tai eri vaihtoehtojen punnitsemista hyvin erilaisissa tilanteissa. Se voi olla spontaania tai tarkoituksellista. Keskusteluun osallistuminen on yleensä vapaaehtoista ja avointa erilaisten ajatusten jakamista (Lefstein 2006). Keskustelu ei etene suoraviivaisesti vaan spiraalimaisesti, ajatus synnyttää uuden ajatuksen, johon tartutaan, ja toisinaan saatetaan palata aiempaan ajatukseen ja laajentaa sitä (Spiegel 2005, 12–13). Keskustelu voi olla avointa, suljettua, laajenevaa tai syvenevää sen mukaan, mihin se johtaa. Keskustelussa voi kuulua erilaisia ääniä ja näkökulmia, koska keskustelijoilla on erilainen elämänhistoria (Wegerif 2010b, 10). Keskustelijoiden ei tarvitse olla samaa mieltä, vaan keskustelussa syntyvä ristiriita houkuttelee heitä pohtimaan asiaa eri puolilta (Almasi 1995; Fisher 2007).

Koulussa käydään monenlaisia keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. Mukana voi olla koko luokka tai pieni ryhmä oppilaita, joskus taas opettaja keskustelee yhden oppilaan kanssa tai oppilaat keskustelevat keskenään. Keskustelua voi johtaa opettaja tai oppilas, ja aina sillä ei ole puheenjohtajaa lainkaan. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan havaintoja, ilmiöitä ja näkökulmia tarkastelevalla *puheella* on tärkeä merkitys koulussa oppimisessa (Littleton & Howe 2010, 6). Tällainen puhe mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen luokahuonevuorovaikutukseen (Scott ym. 2006).

Vaikka *dialogia* käytetään joskus keskustelun synonyymina, käsitteiden välillä on myös eroja. Oppimista tukevia keskusteluja on tutkittu monesta eri näkökulmasta, ja siksi myös siihen liittyvät käsitteet ovat moninaiset. Näitä ovat keskustelu (discussion, conversation, discourse), dialogisuus tai dialoginen puhe (dialogue, dialogical talk), dialoginen keskustelu (dialogic discourse), dialo-

ginen tutkiva oppiminen (dialogic inquiry), tutkiva puhe (exploratory talk) ja opetuksellinen puhe (educational talk).

Dialogi tulee kreikan sanasta *dialogos*, joka voidaan kääntää suomeksi sanoilla kaksinpuhelu, vuoropuhelu, keskustelu tai keskustelun muotoinen kirjallinen tuote (Turtia 2005, 94). Lefstein (2006; 2010) on kuvannut dialogi-käsitteen moninaista luonnetta ja sen määritelmien riippuvuutta teoreettisesta lähtökohdasta. Dialogi tai dialoginen keskustelu voidaan ymmärtää esimerkiksi seuraavien kahden näkökulman kautta: (1) tapana oppia (means of learning) sekä (2) kielellisenä vuorovaikutuksena kahden tai useamman osallistujan välillä (form of verbal interaction).

Tässä tutkimuksessa keskustelua tarkastellaan edellisten näkökulmien mukaisesti koulun oppimisympäristössä oppilaiden välisenä oppimista edistävänä toimintana. Lefstein (2006; 2010) on kiinnittänyt huomiota dialogin idealisointiin koulukontekstissa todeten, että tiukimpien määritelmien mukainen dialogi on vain harvoin mahdollista koko luokan keskusteluissa, sillä kaikkien ääni ei voi päästä kuuluville isossa ryhmässä. Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa ovatkin oppimista ja ymmärtämistä tuottavan keskustelun (educational dialogue) ehdot ja sitä tukevat resurssit ja ohjaustavat.

Barnes ja Todd (1978, 96; 1995, 9) määrittelevät keskustelun *tilanteeksi*, jossa oppilaat tuovat esille erilaisia näkökulmia ja omia tietojaan sekä yrittävät yhdessä rakentaa ymmärrystä. Kullakin osallistujalla on oma näkökulmansa, josta käsin hän pohtii kysymystä. Keskustelusta, jossa tuodaan toisten arvioitavaksi erilaisia ideoita ja haastetaan ja kritisoidaan toisten ajatuksia, Barnes ja Todd käyttävät käsitettä *tutkiva puhe*. Mercer (1998) käyttää Barnesin ja Toddin luomaa käsitettä tutkiva puhe (exploratory talk) keskusteluista, joissa osallistajat pohtivat kriittisesti toistensa näkökulmia ja yrittävät päästä yhteiseen ratkaisuun asiasta.

Alexander (2008) erottaa luokkahuonevuorovaikutuksessa toisistaan keskustelun (discussion) ja dialogin (dialogue). Keskustelussa hänen mukaansa jaetaan ideoita, ajatuksia ja tietoja tai ratkotaan ongelmia, kun taas dialogissa tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentaminen kumuloituvien kysymysten avulla eri mahdollisuuksia pohtien. Alexanderin mukaan tietynlaiset piirteet tekevät keskustelusta dialogin. *Dialogi* on hänen mukaansa keskustelua, jossa (1) osallistujien välinen puhe on vastavuoroista (reciprocal) ja (2) osallistujat kuuntelevat toisiaan, kertovat omat ajatuksensa ja pohtivat asiaa eri näkökulmista (collective). Lisäksi (3) jokainen voi vapaasti osallistua, ja heitä myös kannustetaan ja autetaan osallistumaan (supportive). Keskustelussa myös (4) rakennetaan tavoitteellisesti ja tarkoituksellisesti (purposeful) (5) yhteistä ymmärrystä (cumulative).

Mortimer ja Scott (2003, 12) ovat tutkineet opettajan ja oppilaiden välisiä keskusteluja (dialogic discourse) yläkoulun fysiikan tunneilla. Heidän määrittelemässään dialogisessa keskustelussa kaikki ovat tasavertaisia ja voivat tuoda erilaisia ideoita ja ajatuksia pohdittavaksi. Näistä ajatuksista keskustellaan, ja opettaja ohjaa keskustelun avulla oppilaita ymmärtämään fysiikan ilmiöitä. Keskusteluissa on näkyvissä kaksi ulottuvuutta: auktoriteettinen versus ei-

auktoriteettinen sekä vuorovaikutuksellinen (dialoginen) versus ei-vuorovaikutuksellinen (ei-dialoginen). Kun keskustelussa näkyy dialogisuutta, se on avoin erilaisille näkemyksille ja siinä pyritään löytämään mahdollisimman monta erilaista näkökulmaa. Mitä enemmän keskustelussa esiintyy erilaisia näkökulmia ja siinä kuuluu osallistujien oma ääni ja ideat, sitä dialogisempaa keskustelu on.

Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus ja Siekkinen (2012) tutkivat seitsemässä esiopetusryhmässä kahden esiopetuspäivän aikana esiopetustuokioissa käytyjä keskusteluja. Esiopetuksen ohjaustilanteista voitiin erottaa kolme erilaista vuorovaikutusmallia. Suurin osa tilanteista noudatti ns. IRF-mallia (initiation-response-feedback), jossa keskustelussa vuorottelivat opettajan kysymykset, lasten vastaukset ja opettajan antama palaute. Kahdessa muussa vuorovaikutusmallissa esiintyi dialogisia piirteitä sisältävää keskustelua opettajan ja lasten välillä. Dialogisista malleista ensimmäisessä opettaja aloitti keskustelun, mutta houkutteli ja tuki lapsia osallistumaan siihen aktiivisesti. Toisessa mallissa opettaja antoi tilaa lapsille kertoa omia kokemuksiaan ja tietojaan. Opettaja rakensi keskustelua lasten ajatuksista sekä teki yhteenvetoja lasten puhevuorojen pohjalta. Dialogista vuorovaikutusta ilmeni esiopetustuokioissa kaikkiaan kuitenkin varsin vähän.

Sekä Mercer kollegoineen (Mercer 1998; Mercer & Dawes 2008; Mercer & Littleton 2007; Mercer, Wegerif & Dawes 1999; Wegerif 1996; 2005) että Alexander (2008) ovat kuvanneet taitoja, joita dialoginen keskustelu edellyttää. Mercerin ryhmän mukaan tutkivan puheen harjoitukseen liittyvät keskustelusäännöt ilmaisevat konkreettisesti, millaista dialoginen keskustelu on. Perussääntöjä ovat (1) toisten kuuntelu, (2) kaikkien osallistuminen, (3) oman mielipiteen ilmaiseminen mahdollisimman selkeästi, (4) ajatusten perusteleminen, (5) erilaisten näkökulmien tarkasteleminen ja (6) yhteiseen ratkaisuun pääseminen. Nämä perussäännöt luovat myös rajat lasten vuorovaikutukselle ryhmässä.

Alexander (2008) puhuu keskustelutaidoista abstraktimmalla tasolla, kun hän edellyttää dialogiselta keskustelulta vastavuoroisuutta, kannustavuutta ja tarkoituksellista yhteiseen ymmärrykseen pyrkimistä. Yhteisen ymmärryksen rakentamisessa keskustelijoita auttaa, kun he kuuntelevat, mitä toiset sanovat, kunnioittavat toistensa ajatuksia ja antavat toisillensa aikaa ajatella. Lefstein (2006) lisää Alexanderin kriteereihin kriittisyyden, jolloin ryhmä pohtii avoimesti toistensa ajatuksia. Lisäksi Lefsteinin mukaan keskustelu voi olla dialogista vain, kun se on oppilaille merkityksellistä. Tutkivan puheen perussääntöjen edellyttämä erilaisten näkökulmien kriittinen tarkastelu pyrkii vastaamaan Lefsteinin kriittisyyden vaatimukseen.

Kaikki edellä mainitut tutkijat tarkastelevat dialogia oppimisen näkökulmasta (vrt. Lefstein 2010). Heidän näkemyksissään on paljon yhteistä. Mercer kollegoineen tarkastelee dialogia sellaisena kuin se ilmenee toiminnan tasolla. Tällöin huomion kohteena on luokkahuonevuorovaikutuksessa ilmenevä konkreettinen puhe, jonka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Alexander sen sijaan kuvaa dialogisuutta kriteerien kautta konkretisoimatta niitä kovin yksityiskohtaisesti toiminnan tasolla. Tässä tutkimuksessa Mercerin kol-

legoineen käyttämä, Barnesin ja Toddin (1978) käsitteeseen nojaava, tutkiva puhe sekä Alexanderin dialoginen keskustelu nähdään osittain sisäkkäisinä käsitteinä. Tutkiva puhe ilmenee keskustelutilanteessa oppilaiden konkreettisena puheena ilmiöistä, näkökulmista ja ideoista, joka parhaimmillaan voi johtaa dialogisuuteen, joka ilmenee yhteisen ymmärryksen rakentamisena.

Tässä tutkimuksessa *keskustelun perustaidot* tarkoittavat (1) toisten kuuntelemista, (2) oman mielipiteen tai ajatuksen ilmaisemista ja (3) perustelemista, sekä (4) perustelujen pyytämistä toisilta ja (5) toisten ajatusten kyseenalaistamista. *Dialogi tai dialoginen keskustelu* tarkoittaa keskustelua, jossa oppilailla on pohdittavasta asiasta ainakin kaksi erilaista näkökulmaa, jotka he perustelevat mahdollistaakseen yhteisen ymmärryksen saavuttamisen. Kun oppilas on eri mieltä ja vaatii perusteluja, tekee kysymyksen saadakseen lisätietoa tai ymmärtääkseen, mitä muut sanovat, hän kyseenalaistaa toisen ajatuksen. Kriteereinä *dialogisuuden* tunnistamiseen ovat seuraavat: oppilaat tuovat keskusteluissa esille vähintään kaksi toisistaan poikkeavaa näkökulmaa tai ideaa kyseenalaistaen jo esitetyn näkemyksen ja he pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä (esimerkiksi haastaen toista selvittämään näkemystään, kehittellen toisen tai omia perusteluja ja tutkien mahdollisia uusia näkökulmia yhdessä).

3.2 Tutkiva puhe

Tutkiva puhe on alun perin Barnesin ja Toddin (1978) luoma käsite. Barnesin (2008) mukaan tutkiva puhe on hajanaista ja haparoivaa, lauseet katkeavat, puhuja aloittaa lauseensa uudestaan alusta ja ajatus harhautuu. Puhuja järjestelee ajatuksiaan, testaa ja kuulostelee niitä ääneen puhumalla ja selvittää, mitä toiset niistä ajattelevat. Puhe sisältää ristiriitaisia ajatuksia, ja keskustelijat ovat erimielisiä ja haastavat ja kritisoivat toistensa ajatuksia. (Barnes 2008.) Tutkivan puheen avulla keskustelijoiden on mahdollista saada selville, mitä muut ajattelevat ja tarkoittavat puheellaan (Dawes ym. 2004, 3).

Tutkivan puheen käsitteen kehittelyn lähtökohtana oli tutkimus, jossa Barnes ja Todd (1978) analysoivat 13-vuotiaiden nuorten keskusteluja. Tutkimukseen osallistui kahdeksan kolmen oppilaan muodostamaa ryhmää, kaikkiaan 24 oppilasta, joista puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Keskusteluaiheet liittyivät fysiikkaan ja nuorisojengeihin. Oppilaista ne, joiden opettaja ohjasi heidän valmistautumistaan tutkimustilanteeseen ja luotti heidän toimintaansa, keskustelivat tehokkaimmin ja onnistuivat rakentamaan yhteistä ymmärrystä. Oppilaat johtivat puhetta itsenäisesti, ja kun joku poikkesi aiheesta, toinen ryhmän jäsenen johdatti hänet takaisin. Oppilaat toivat keskusteluun uusia keskusteluteemoja ja laajensivat niitä sekä pyrkivät selvittämään, mitä toinen tarkoittaa. Keskusteluissa näkyi vuoropuhelua erilaisten näkökulmien välillä, kun oppilaat perustelivat ajatuksiaan ja kyseenalaistivat toisiaan.

Barnesin (2008) mukaan erilaisten näkökulmien pohtiminen synnyttää tutkivaa puhetta. Jotta keskustelu onnistuu, oppilaiden tulee olla kiinnostuneita toistensa ajatuksista, kuunnella avoimin mielin, mitä mieltä toiset todella ovat,

ja pohtia eri näkökulmia yhdessä ryhmän kanssa. Tutkiva puhe näyttää olevan oleellista ymmärryksen etsimisessä, mutta se vaatii, että osallistujat kokevat olonsa turvallisiksi eikä heillä ole vaaraa joutua naurunalaiseksi. Tällöin he uskaltavat tuoda keskusteluun puolivalmiita ajatuksiaan. (Wegerif 2010b, 18.)

Mercer (1996) havainnoi tutkimuksessaan 9–10-vuotiaita oppilaita, jotka keskustelivat keskenään käyttäessään tietokoneohjelmaa. Lapset käyttivät kolmenlaista puhetta, kun he ratkaisivat ongelmia. *Kiistelevälle* puheelle oli luonteenomaista erimielisyys toisten ajatusten kanssa ja yksilöllinen päätöksenteko. Siihen sisältyi vain muutama yritys perustella omia mielipiteitä tai ehdotus yhteisestä keskustelusta. *Kumuloituvassa* puheessa osanottajat jatkoivat toistensa ajatusta positiivisesti, mutta kritiikittä. Puhe kasvoi toisen puheenvuoron päälle, kun muiden esittämiä näkökulmia toistettiin, hyväksyttiin ja laajennettiin. *Tutkivassa* puheessa keskustelijat toivat keskusteluun oleellisia tietoja ja pohtivat kriittisesti mutta kannustavasti toistensa ideoita. Puhe oli avointa ja perustelut selviä. Tutkivalle puheelle ominaisia olivat mielipiteet ja niiden perustelut ja todisteet.

Tutkiva puhe toimii oppilaille mallina ajattelusta. Keskustelun kuluessa osallistujat ovat valmiita muuttamaan ajatuksiaan, kun he kuulevat toisten perusteluita (Wegerif 2006). Wegerifin (2005) mukaan tutkivaan puheeseen liittyvä vaatimus ajatusten perustelemisesta voi kuitenkin rajoittaa tutkivan puheen käyttöä tietynlaisissa tehtävissä. Esimerkiksi kirjoittaessaan yhdessä tarinaa lasten havaittiin käyttävän kiistelevää puhetta ja samanaikaisesti leikkivän sanoilla luovasti. Luova kielen käyttäminen tehtävien ratkaisun yhteydessä ilmeni esimerkiksi siten, että lapset riimittelivät, lauloivat, keksivät hassuja sanontoja ja toivat keskusteluun muualla kuulemiaan sanoja. Wegerifin mukaan tutkiva puhe, jossa vaaditaan perusteluita mielipiteille, voi joskus ehkäistä luovien ideoiden ja ehdotusten kehittämisen, joka on myös tärkeää ja arvokasta. Oppimisen yhteydessä tarvitaankin monenlaista puhetta.

Alaluokkien oppilaiden taito käyttää puhetta ongelmanratkaisussa ja perusteluita keskusteluissa on vasta kehittymässä. Keskustelu on oivallinen tilaisuus kehittää yhteisöllistä ja yksilöllistä perustelemisen taitoa. Tutkiva puhe on hyvä keino osallistua ongelmanratkaisuun ja tarkastella eri näkökulmia. (Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez & Mendoza 2003.) Keskustelutaitojen harjoittelu auttaa oppilaita tekemään ajatuksensa näkyviksi ja perustelevaan niitä, tekemään ehdotuksia muille ja pääsemään yhteisymmärrykseen. Perustelemisen antaa oppilaille kielellisen työkalun, tukee kriittistä ajattelua ja kehittää samalla kognitiivisia taitoja ja tiedon konstruoimista yhdessä toisten kanssa. Iso-Britanniassa tehdyissä tutkimuksissa tutkivan puheen on havaittu kehittävän oppilaiden taitoja perustella ja ratkaista ongelmia sekä ryhmässä että yksilöllisesti ja olevan myönteisesti yhteydessä myös matematiikan ja ympäristö- ja luonnontiedon oppimistuloksiin (Rojas-Drummond & Mercer 2003). Vaikka tutkivan puheen on havaittu kehittävän perustelutaitoja, ongelmanratkaisuaitaitoja, kriittistä ajattelua sekä luovaa ajattelua, käytetään tutkivaa puhetta alakouluissa vielä vähän (Dawes 2004, 3).

Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että tutkivan puheen oppiminen onnistuu myös alakoulussa. Esimerkiksi Reningerin ja Reharkin (2009) tutkimuksessa neljännen luokan opettaja ohjasi oppilaitaan käyttämään tutkivaa puhetta kirjallisuuskeskusteluissa. Opettaja mallinsi tutkivaa puhetta, kannusti ja auttoi heitä käyttämään sitä ja muistutti keskustelusäännöistä. Tutkimuksessa havaittiin oppilaiden kuuntelevan toisiaan, kun he keskustelivat lukemastaan kirjasta. Oppilaat esittivät toisilleen kysymyksiä, haastoivat toisiaan perustelemaan käsitteisiään ja rakensivat toistensa ideoita. Johtopäätöksenä oli, että tutkivan puheen harjoittelu auttoi oppilaita osallistumaan aktiivisesti keskusteluihin, ilmaisemaan ajatuksiaan sekä perustelemaan niitä.

Pantaleon (2007) tutkimukseen osallistui kuusivuotiaita ensimmäisen luokan oppilaita yhdeksän viikon ajan. Opettaja luki oppilaille kuvakirjoja, joista he keskustelivat heterogeenisissä 3–4 oppilaan ryhmissä opettajan johdolla. Oppilaat rakensivat tutkivan puheen avulla yhteistä ymmärrystä kirjan tekstistä. Keskusteluihin osallistumisen myötä lasten tiedot eri kirjoista lisääntyivät ja he oppivat liittämään omia kokemuksiaan kertomuksiin.

Rajalan kollegoineen toteuttamaan (2012) tutkivan puheen interventioon osallistui 60 suomalaista oppilasta opettajineen kolmannelta viidenteen luokkaan. Luokat jaettiin kolmeen kahdenkymmenen oppilaan ryhmään, joissa oli oppilaita kaikilta kolmelta luokkatasolta. Ryhmät jaettiin edelleen neljän hengen ryhmiin, joissa oli eri-ikäisiä tyttöjä ja poikia. Oppituntien rakenne pysyi samanlaisena koko intervention ajan. Ensin opettaja johdatteli oppilaat tehtävään, jonka jälkeen oppilaat keskustelivat tutkivan puheen sääntöjä käyttäen. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahta pienryhmää ja havaittiin, että toisen oppilaan tekemän aloitteen kannustava kuunteleminen, ideoiden laajentaminen sekä keskusteltavan aiheen problematisointi synnyttivät tutkivaa puhetta.

Yhteenvetona voidaan todetta, että aiempien tutkimusten mukaan tutkivan puheen käyttö luokassa kehittää oppilaiden keskustelutaitoja. Jotta tutkivasta puheesta tulisi oppilaille vakiintunut tapa toimia, he tarvitsevat kuitenkin opettajan ohjausta. Tässä tutkimuksessa kolmannen luokan oppilaille mallinnettiin tutkivaa puhetta ja oppilaat harjoittelivat dialogisuuteen pyrkivää keskustelua pienryhmissä erilaisista teksteistä puhuessaan. Tavoitteena pienryhmäkeskusteluissa oli tarkastella teksteissä kuvattuja ongelmatilanteita. Kun oppilaat toivat keskusteluun erilaisia näkökulmia ja perustelivat niitä pyrkinessään yhteiseen ratkaisuun, he samanaikaisesti rakensivat yhteistä ymmärrystä.

3.3 Thinking together – yhdessä ajattelun ohjelma

Iso-Britanniassa kehitetty Thinking together -ohjelma (Yhdessä ajattelun ohjelma; Dawes ym. 2004; Mercer 1996; Mercer, Wegerif & Dawes 1999) pyrkii lisäämään tutkivan puheen käyttöä koululuokissa keskusteluharjoitusten avulla. Ohjelma syntyi tutkijoiden pienryhmätilanteissa tekemistä havainnoista. Havaintojen mukaan oppilaat eivät osanneet tehdä yhteisiä päätöksiä, kun heidän piti ratkaista tietokoneella erilaisia tehtäviä. Lapset pohtivat ja arvioivat tietoa

vain harvoin, he esittelivät ideansa vain puolittain, ja muutamissa ryhmissä oppilaat eivät kuunnelleet toisiaan tai välittäneet toistensa puheenvuoroista. Joissakin ryhmissä päätöksentekoon osallistui vain muutama ryhmäläinen tai yksi ryhmäläinen dominoi keskustelua ja päätti ratkaisusta. Tehtävien ratkaisusta ei juuri käyty keskustelua, eivätkä lasten keskustelutaidot kehittyneet.

Thinking together -ohjelman tarkoituksena on ohjata oppilaita käyttämään tutkivaa puhetta pienryhmäkeskusteluissa. Ohjelmaa on kehitetty ja tutkittu usean vuoden ajan sekä Iso-Britanniassa että Meksikossa. Keskustelua virittäviä tehtäviä on tarjolla 6–14-vuotiaille lapsille eri oppiaineissa (ks. <http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk>).

Thinking together -ohjelmassa lapsille opetetaan keskustelutaitoja (talk skills) viikoittaisilla oppitunneilla (Dawes ym. 2004, 2–3; Mercer, Dawes, Wegerif & Sams 2004). Alkuvaiheessa oppilaille opetellaan toisten kuuntelemista, omien ajatusten kertomista muille ja yhdessä työskentelyä. Myöhemmin harjoitellaan oman väitteen perustelua sekä toisen väitteeseen vastaamista. Lapsia ohjataan myös toisten ajatusten kriittiseen arviointiin. Opettajat ohjaavat oppilaita tekemään kysymyksiä, haastamaan toisia mukaan keskusteluun, perustelemaan ja neuvottelemaan. Tutkivaa puhetta harjoitellaan ensin opettajajohtoisesti koko luokan kesken, jonka jälkeen oppilaat keskustelevat kolmen hengen pienryhmissä, joita opettaja käy auttamassa ja ohjaamassa.

Ohjelman keskeisenä elementtinä ovat yhteisesti sovittavat keskustelusäännöt (ground rules), jotka mahdollistavat kaikkien osallistumisen keskusteluun. Jokaisen oppilaan mielipiteet ja ajatukset ovat tärkeitä, ja periaatteena on, että kukin osallistuja pyrkii tuomaan keskusteluun oleelliset tiedot keskusteltavasta asiasta. Keskustelussa pohditaan yhdessä erilaisia perusteltuja näkökulmia ja pyritään pääsemään yhteiseen lopputulokseen punniten kaikkien mielipiteitä. Ohjelman tavoitteena on kehittää lasten tietoisuutta ja ymmärrystä yhteisen puheen käytöstä oppimisessa sekä auttaa heitä puhumaan keskenään tehokkaasti ja kehittämään ajattelutaitojaan. (Dawes ym. 2004, 2–3.)

Wegerifin (1996) tutkimus oli ensimmäinen Thinking together -ohjelmaan liittyvä kokeilu. Siinä 9–10-vuotiaat oppilaat (n = 33) keskustelivat kolmen hengen ryhmissä moraalisisista kysymyksistä. Lapset lukivat tietokoneelta tarinan Katesta ja Robertista, joista jälkimmäinen oli varastanut suklaarasian sairaalle äidilleen. Tarinan edetessä oppilaiden täytyi ratkaista monta kysymystä. Tehtävän tarkoitus oli saada lasten välille keskustelua ja mahdollisia ristiriitaisia näkökulmia, jotka heidän oli selvitettävä puhumalla. Yksi kysymys koski esimerkiksi sitä, pitäisikö Katen kertoa varastamisesta, vaikka hän oli Robertille luvannut pitää sen salaisuutena. Lasten piti poimia tarinasta oleelliset asiat, miettiä perustelut omille mielipiteilleen ja pohtia eri näkökulmia ennen yhteistä päätöstä. Thinking together -ohjelmaan osallistuneet lapset kävivät muita enemmän tehtäväsuuntautunutta keskustelua, johon kaikki ryhmäläiset osallistuivat ja jossa päästiin yhteiseen ratkaisuun. He myös perustelivat näkökulmiaan ja haastoivat toisiaan keskusteluun, ennen kuin tekivät päätöksiä.

Thinking together -ohjelmaan liittyvään myöhempään tutkimukseen (Mercer ym. 1999) osallistui 9–10-vuotiaita oppilaita (n = 180). Interventio kesti

keskimäärin 8 kuukautta. Kontrolliryhmässä oli 210 oppilasta, joille ei opetettu keskustelun perustaitoja. Analyyseissa havaittiin, että ohjelmaan osallistuneissa ryhmissä keskustelu oli tehtäväsuuntautuneempaa ja lapset käyttivät tutkivaa puhetta useammin kuin vertailuryhmässä. Interventiossa mukana olleissa ryhmissä kaikki ryhmäläiset osallistuivat keskusteluun, jossa tehtävää pohdittiin monesta eri näkökulmasta ennen päätöksen tekemistä. Hiljaisetkin oppilaat osallistuivat, sillä ryhmän muut oppilaat kysyivät heiltä, mitä mieltä he olivat, ja kannustivat heitä vastaamaan.

Tulokset olivat samansuuntaisia kuin Wegerifin (1996) tutkimuksessa. Ohjelmaan osallistuneiden oppilaiden tulokset olivat ei-kielellistä päättelyä mittaavassa Raven-testissä korkeammat kuin vertailuryhmissä sekä ryhmättestaus-tilanteessa että yksilötestissä. Tutkivan puheen harjoitusohjelmaan osallistuminen ei siten näyttänyt parantavan pelkästään lasten yhteistä ongelmanratkaisutaitoa vaan myös lasten kognitiivisia taitoja. Intervention jälkeen oppilaat puhuivat Raven-testin tehtäviä ratkaistessaan pitempään, selittivät ajatuksiaan ja laajensivat niitä enemmän kuin ennen interventiota. Samoin he ehdottivat ratkaisuja ja perustelivat niitä. Vertailuryhmässä päätökset tehtiin useimmiten keskustelematta; päätöksen teki dominoiva lapsi tai tietokoneen hiirtä käyttävä oppilas.

Wegerifin ja kollegoiden (1999, 2004) tutkimusten mukaan ohjelmaan osallistuneet oppilaat oppivat harjoittelun myötä kuuntelemaan toisiaan ja puolustamaan omia alkuperäisiä ajatuksiaan. He uskalsivat kyseenalaistaa oman mielipiteensä ja vaihtaa sitä keskustelun kuluessa, ja he myös pyysivät apua toisilta, kun eivät ymmärtäneet jotakin. Oppilaiden ongelmaratkaisukyky ryhmässä parani. Keskustelutaitojen opettelulla näytti myös olevan myönteistä siirtovaiikutusta välituntien ristiriitatilanteiden selvittämiseen, ja luokan ilmapiiri muuttui avoimemmaksi.

Wegerif, Linares, Rojas-Drummond, Mercer ja Vélez (2005) ovat selvittäneet toimiiko Thinking together -ohjelma eri kielialueella ja kulttuurissa. Interventio toteutettiin Meksikossa, jossa koulujärjestelmä on erilainen ja luokassa puhumista pidetään useimmiten häiriökäyttäytymisenä. Tutkimukseen osallistui 10–12-vuotiaita oppilaita ($n = 84$) luokilta 4–6. Opettajat saivat koulutusta tutkivan puheen käyttöön ennen 5 kuukautta kestävästä interventiosta. Intervention aluksi luokissa sovittiin keskustelusäännöistä. Tunnit alkoivat opettajan ja oppilaiden yhteisellä keskustelulla, jossa opettaja ohjasi oppilaitaan käyttämään tutkivaa puhetta, jonka jälkeen oppilaat työskentelivät kolmen hengen pienryhmissä. Kontrolliryhmän oppilailla oli tavallisia opetussuunnitelman mukaisia tunteja. Ohjelman myötä harjoitteluryhmän oppilaiden perustelut kehittyivät ja muuttuivat tarkemmiksi ja selkeämmiksi, jolloin oppilaiden oli helpompi ymmärtää toistensa ajatuksia. Oppilaat vetosivat tekstiin tai tehtävään ja toistivat muiden ajatuksia useammin kuin kontrolliryhmäläiset. Myös ongelmanratkaisukyvyt paranivat samansuuntaisesti kuin Englannissa: oppilaiden tulokset paranivat ei-kielellisessä Raven-ryhmättestissä ja yksilöllisessä testissä. Samoin perustelemisen taito ja oppimistulokset sekä matematiikassa että ympäristö- ja luonnontiedossa paranivat.

Tulokset Englannista ja Meksikosta osoittavat, että keskusteleminen toisten kanssa ei ainoastaan parantanut kollektiivista ongelmanratkaisua vaan myös yksilön ajattelutaitoja. Oppilaat hyötyivät erityisesti siitä, että harjoittelussa yhdistettiin opettajajohtoinen koko luokan keskustelu ja oppilaiden pienryhmäkeskustelu. (ks. Rojas-Drummond & Mercer 2003; Rojas-Drummond, Pérez, Vélez, Gómez & Mendoza 2003; Rojas-Drummond & Peon Zapata 2004.)

Myös Suomessa on kokeiltu Thinking together -ohjelmaa. Kumpulaisen ja Lipposen (2010) tutkimukseen osallistui 18 suomalaista kolmasluokkalaista. Luokan työtapanana oli *kyselevä keskustelu*, joka perustui Thinking together -ohjelmaan. Lapset opettelivat uusia asioita keskustelemalla pienryhmissä tai koko luokka yhdessä. Luokanopettaja painotti oppimisessa sosiaalista vuorovaikutusta ja keskustelua. Hän antoi oppilailleen vastuuta oppimisesta ja toimi itse enemmän oppimisen mahdollistajana ja organisoijana. Opettaja loi oppilaille tilan keskustella ja osallistui itse tarvittaessa keskusteluihin tasavertaisena osallistujana. Tutkimuksen mukaan kyselevä keskustelu antoi oppilaille runsaasti mahdollisuuksia mielekkäaseen ja aktiiviseen osallistumiseen. Oppilaat haastoivat toisiansa perustelevaan näkemyksiään, laajensivat keskustelua tuomalla siihen omia kokemuksiaan ja rakensivat yhdessä ymmärrystä opittavasta asiasta.

Learning together – yhdessä oppimisen ohjelma. Learning together -ohjelma kehitettiin laajentamaan tutkivan puheen käyttöä. Se kehitettiin Meksikossa sen jälkeen, kun tutkijoilla heräsi Thinking together -ohjelmasta saatujen rohkaisevien tutkimustulosten perusteella kiinnostus selvittää, millaisissa oppimistilanteissa ja oppiaineissa oppilaiden on mahdollista käyttää tutkivaa puhetta (Rojas-Drummond, Albarrán & Littleton 2008). Ohjelma oli tarkoitettu peruskoulun neljäs-kuudesluokkalaisille, ja se toteutettiin yhteistyössä opettajien ja tutkijoiden kanssa. Oppilaat osallistuivat 28 viikon ajan kerran viikossa puolitoistuntiseen oppituntiin, joka sisälsi sekä koko luokan että pienryhmien toimintaa. Ohjelma jakaantui neljään erilaiseen jaksoon. Ensimmäisessä jaksossa harjoitettiin yhteistyötaitoja ja vuorovaikutusta käyttäen tutkivaa puhetta tehtävien ratkaisemisessa. Seuraavissa jaksoissa sovellettiin tutkivaa puhetta äidinkielen oppitunneilla, joissa kirjoitettiin yhdessä eri tyyllilajin tekstejä tietokoneella. Tutkimukseen osallistuneet neljäsluokkalaiset (n = 56) kirjoittivat kolmen hengen ryhmissä tarinaa, josta tehtiin multimedia-esitys liittämällä siihen kuvia, animaatiota, ääntä ja musiikkia. Tutkivaa puhetta ilmeni oppilaiden keskusteluissa muun muassa tarinan suunnittelussa, kun he ehdottivat erilaisia ideoita ja näkökulmia, joita he neuvottelemalla ja yhteisymmärrystä etsimällä laajensivat, muotoilivat ja liittivät yhteen.

Learning together -ohjelmaan osallistuneet viidesluokkalaiset (n = 48) suunnittelivat ja laativat kolmen hengen ryhmissä sähköpostiviestin ystävälle sekä mielipidekirjoituksen eläinten huonosta kohtelusta (Rojas-Drummond, Littleton, Hernandez & Zuniga 2010). Oppilaiden tekstintuottamisen taidot kehittyivät harjoitusohjelman myötä: he laajensivat, muotoilivat ja yhdistivät toistensa puheenvuoroja samalla, kun he kirjoittivat tekstiä. He myös perustelivat

vastauksiaan kontrolliryhmää laajemmin ja kattavammin ratkaistessaan matemaattis-loogisia tehtäviä. Sellaisissa tehtävissä, joissa tarvittiin luovia ideoita ja eri näkökulmien yhdistämistä sekä luovaa tekstin tuottamista, tutkivaa puhetta käytettiin vähemmän. Wass, Littleton, Miell ja Jones (2008) saivat samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan 7–9-vuotiaita oppilaita ($n = 24$) vuoden ajan. Oppilaat kirjoittivat yhdessä eri kirjallisuuden lajeihin kuuluvia tekstejä. Luovassa kirjoittamisessa tulivat esille tunteet ja omat kokemukset, eivät niinkään perustelut.

Rojas-Drummondin, Mazónin, Fernándezin ja Wegerifin (2006) tutkimukseen osallistui kahdessa koulussa 120 neljäsluokkalaista, joista puolet otti osaa harjoitusohjelmaan ja puolet kuului vertailuryhmään. Interventoryhmä opiskeli koulussa Learning together -ohjelman mukaan. Oppilaat lukivat kolme erilaista lyhyttä tekstiä ja laativat keskustellen yhteenvedon teksteistä sekä keksivät sille otsikon. Tutkimuksessa havaittiin, että keskusteluissa ei esiintynyt tutkivaa puhetta, mutta interventoryhmään kuuluneiden oppilaiden keskustelut olivat tasa-arvoisempia, monimutkaisempia ja yhteistoiminnallisempia kuin kontrolliryhmässä. Kolmen erilaisen tekstin yhteenvedon kirjoittaminen on luovaa toimintaa, jota selkeä perusteleminen ei tue samalla lailla kuten matemaattisten tehtävien ratkaisemista, jossa on yksi oikea vastaus.

Learning together -ohjelman vaikutuksia arvioineissa tutkimuksissa (Rojas-Drummond ym. 2010) on havaittu, että interventioon osallistuneet oppilaat käyttivät tutkivaa puhetta tehokkaasti annetun tehtävän mukaisesti. He perustelivat omia ajatuksiaan, jos tehtävän ratkaisu edellytti sitä, mutta avoimemmassa tehtävässä he käyttivät taitojaan toisella tavalla. Kun keskustelussa esiintyi erilaisia näkemyksiä ja näkökulmia, lapset pyrkivät neuvottelemaan yhteisestä ratkaisusta, vaikka siihen ei aina päästykään. Tutkivan puheen harjoittelu näytti siten tuottavan tehokasta ja monipuolista oppimispuhetta ja tarjoavan sosiaalisia malleja ajattelusta. Kouluissa, joissa lapset eivät saaneet mallia perustelemisesta, oppilaat harvemmin perustelivat ajatuksiaan toisilleen. Ohjelma näytti ennen kaikkea kehittävän oppilaiden taitoa perustella ja ajatella kriittisesti.

Tässä tutkimuksessa oppilaat harjoittelivat tutkivaa puhetta Thinking together -ohjelman tyyppisillä harjoitteilla. Sääntöjen sopimisen ja tutkivan puheen harjoittelun jälkeen tutkivaa puhetta sovellettiin pienryhmäkeskusteluissa, joita viriteltiin erilaisilla teksteillä ja vaihtelevilla tehtävillä. Eräänä tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekstit ja tehtävät tuottavat tutkivaa puhetta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusaineisto kerättiin osana viisi kuukautta kestänyttä pienryhmäkokeilua, Kokeilu järjestettiin äidinkielen ryhmätunneilla normaalin koulutyön yhteydessä, ja sen toteutti kolmannen luokan opettaja. Tutkimuksen suunnitteluvaihe sisälsi keskustelua sekä tutkimuskoulun rehtorin että hankkeeseen osallistuneen luokanopettajan kanssa. Rehtori antoi virallisen tutkimusluvan syysluku-kauden 2009 alussa. Ennen tutkimuksen konkreettista aloittamista esittelin tutkimusta ja sen järjestelyjä lasten huoltajille kyseisen 3. luokan vanhempainillassa. Samassa yhteydessä lähetin oppilaiden kotiin kirjallisen tutkimuslupapyyntön, jossa kuvattiin tutkimuksen tavoite ja aineistonkeruumenetelmät sekä korostettiin oppilaiden tunnistamattomuutta. Pyysin vanhemmilta lapselle lupaa osallistua tutkimukseen sekä lupaa käyttää kerättävää video- ja äänitemateriaalia myöhemmin luokanopettajaopiskelijoiden ohjauksessa. Kaikki vanhemmat antoivat luvan äänitteiden käyttöön, ja kahden oppilaan vanhempia lukuun ottamatta he antoivat luvan myös videoiden näyttämiseen.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimusta motivoivana lähtökohtana oli tunnistaa keinoja, joiden avulla luokanopettajat voivat käyttää oppimista tukevaa dialogia opetuksessaan. Tutkimusaineisto kerättiin osana pienryhmätoimintaa, jossa käytettiin dialogista keskustelua virittäviä tekstejä ja tehtäviä soveltaen aiempien tutkivan puheen kehittämisohjelmien periaatteita (Thinking together; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999). Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli tukea oppilaiden osallistumista dialogiseen keskusteluun harjoittelemalla keskustelun perustaitoja, muun muassa mielipiteiden ilmaisemista ja perustelemista. Tutkimuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena olivat lasten pienryhmäkeskusteluissa soveltamat keskustelun perustaidot ja dialogisuuden ilmeneminen. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millaista on oppimista tukeva dialogi vertaisryhmässä. Tutkimustehtävä jakaantui kolmeen tutkimuskysymykseen:

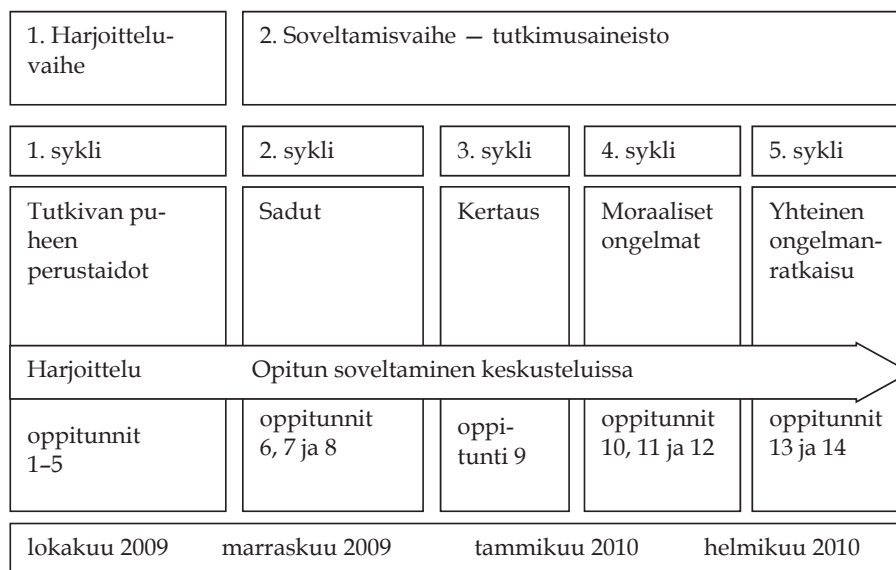
1. Miten oppilaat käyttävät ja soveltavat keskustelun perustaitoja?
2. Miten pienryhmät eroavat toisistaan dialogisuuden suhteen?
3. Miten tekstit ja tehtävät ovat yhteydessä dialogisuuden ilmenemiseen?

Tutkimus on laadullinen, ja tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan kuvailevia. Pedagogisen hyödynnettävyyden kannalta on tärkeää ensin kuvata, millaista on dialoginen keskustelu, ja sen jälkeen tarkastella, millaisista elementeistä se koostuu.

4.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin äidinkielen ryhmätunneilla (ns. jakotunneilla), jotka piti luokan oma opettaja. Tutkija ja luokanopettaja kehittivät ja arvioivat yhdessä tuntisuunnitelmia ja seurasivat taitojen harjoittelun etenemistä. Tutkija oli tunneilla paikalla ja vastasi äänityslaitteiden sijoittelusta ja monitoroinnista. Keskustelut käytiin ryhmätunneilla, joissa oli läsnä puolet luokan oppilaista, joten luokanopettaja piti samoja tehtäviä sisältävän tunnin aina kahteen kertaan. Ensimmäisen ja toisen ryhmän oppitunti ja tehtävät saattoivat hieman poiketa toisistaan. Tutkija ja luokanopettaja saattoivat tehdä pieniä muutoksia jälkimmäisen tunnin suunnitelmaan sen mukaan, miten toimivia ensimmäisen ryhmän tehtävät olivat olleet ja miten oppilaat olivat innostuneet keskustelemaan tekstien pohjalta.

Tutkimus muodostui harjoittelu- ja soveltamisvaiheesta, jotka sisälsivät yhteensä viisi sykliä (ks. kuvio 1). *Harjoitteluvaihe* (1. sykli, oppitunnit 1–5) oli loka- ja marraskuussa 2009. Tällöin harjoiteltiin keskustelun perustaitoja: oman ajatuksen ilmaisemista ja perustelemista sekä perustelujen kysymistä toisilta (Dawes ym. 2004). *Soveltamisvaiheessa* näitä perustaitoja sovellettiin keskusteluissa erilaisia teemoja sisältävissä sykleissä (syklit 2–5). Toisessa syklissä marraskuussa 2009 (oppitunnit 6–8) keskustelun pohjana oli satuja, joissa käsiteltiin sosiaalista hyväksymistä ja ystävyyttä. Tämän jälkeen tutkimuksessa seurasi noin kahden kuukauden joulutauko, jonka vuoksi kolmas sykli (oppitunti 9) sisälsi tutkivan puheen perussääntöjen kertaamisen. Neljännen syklin pienryhmäkeskustelut koskivat moraalisia ongelmia (oppitunnit 10–12). Viidennessä syklissä (oppitunnit 13–14) pienryhmissä käsiteltiin ongelmanratkaisutehtäviä, joiden tekeminen edellytti kaikkien ryhmäläisten osallistumista.



KUVIO 1 Tutkimuksen kulku

Soveltamisvaihe (2. sykli) alkoi keskusteluilla, jotka pohjautuivat lasten joko tunnilla tai kotona etukäteen lukemiin sosiaalista hyväksymistä käsitteleviin satuihin ja kertomuksiin. Satujen päähenkilöt pohtivat erilaisuuttaan ja sitä, miten toiset hyväksyisivät heidät. Jakson aikana luettiin yksi satu jokaisella oppitunnilla. Tavoitteena oli vakiinnuttaa keskustelun perustaitojen käyttö. Ensimmäisen satuun liittyvän oppitunnin havaintona oli, että sadun lukeminen koulussa ja siihen liittyviin kysymyksiin vastaaminen veivät liikaa aikaa keskustelulta. Seuraavilla kerroilla oppilaat lukivat tarinan etukäteen kotona. Kaikki eivät kuitenkaan muistaneet lukea läksyä, ja siksi oppilaat lukivat tekstin vielä kertaalleen tunnin alussa. Vaikka kaikki ehtivät lukea sadun, joidenkin lasten lukutaito ei riittänyt tekstin kokonaisuuden hahmottamiseen niin lyhyessä ajassa.

Syklissä 2 käytettyihin satuihin ja kertomuksiin liitetyt tehtävät eivät synnyttäneet kovin runsaasti pienryhmäkeskusteluja. Näytti, että satujen teksti ei innostanut oppilaita ottamaan kantaa, olemaan eri mieltä ja miettimään yhteistä ratkaisua. Oppilaat eivät myöskään liittäneet niihin omia kokemuksiaan, mikä oli tuntien tavoitteena. Joulutauon aikana etsittiin uusia erilaisia tekstejä, jotka virittäisivät dialogisempaa keskustelua.

Joulutauon jälkeen ensimmäisellä tutkimustunnilla kerrattiin tutkivan puheen sääntöjä (3. sykli). Seuraavan, 4. syklin kolmella oppitunnilla (10–12) oppilaat pohtivat moraalisia ongelmia, jotka käsitelivät varastamista, valehtelemista ja ystävyyttä. Tavoitteena keskusteluissa oli pohtia erilaisia näkökulmia, arvioida niitä kriittisesti ja tehdä yhteinen päätös sen suhteen, kuka tekstissä mainituista lapsista oli toiminut oikein. Kullakin oppitunnilla oli oma teksti. Viimeisessä, 5. syklissä sovellettiin keskustelun perustaitoja ja erilaisten näkökulmien kriittistä arviointia ongelmien yhteiseen ratkaisemiseen.

4.3 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2009–2010 yhden keskisuomalaisen peruskoulun kolmannessa luokassa. Luokassa oli 21 oppilasta, 11 tyttöä ja 10 poikaa, joista yksi poika tuli tutkimukseen mukaan joulun 2009 jälkeen. Luokanopettaja oli toiminut lasten opettajana ensimmäiseltä luokalta lähtien. Luokka oli aktiivinen, keskusteleva ja koulutyöhön sitoutunut. Luokanopettaja jakoi luokan ensin A- ja B-ryhmään ja ne vielä 3–4 hengen pienryhmiin, joihin tuli sekä aktiivisia että hiljaisempia oppilaita. Pienryhmät olivat lukutaidoltaan heterogeenisiä, ja jokaisessa pienryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Pienryhmiä oli sekä A-ryhmän että B-ryhmän äidinkielen tunneilla kolme. Pienryhmät pysyivät samoina koko tutkimuksen ajan, ja ryhmillä oli luokassa oma pysyvä työskentelypaikka (tutkijan järjestämät pöytäryhmät pienryhmätunneille). Oppilaat olivat tottuneet työskentelemään erilaisissa ryhmissä, joten toiminta molempia sukupuolia sisältävissä pienryhmissä sujui hyvin. Tutkimuksen analyyseissa oli A-ryhmästä mukana kaksi pienryhmää (pienryhmät 1 ja 2); yksi keskusteluihin osallistunut pienryhmä jäi analyyseihin ulkopuolelle, koska sen kokoonpano muuttui kesken tutkimuksen. B-ryhmästä analyyseissa olivat mukana kaikki pienryhmät (pienryhmät 3, 4 ja 5).

4.4 Luokanopettajan toiminnan luonnehdintaa

Luokanopettajaa haastateltiin ennen tutkimuksen alkamista (29.9.2009) ja tutkimuksen lopussa (29.3.2010). Haastattelun pohjana oli luokkahuonevuorovaikutuksen arviointiin tarkoitettu laadun mittari (the Classroom Assessment Scoring System, CLASS; Pianta, La Paro & Hamre 2008), jossa luokkahuonevuorovaikutusta tarkastellaan kolmen ulottuvuuden – tunnetuen, luokan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen – näkökulmasta. Haastattelu rakentui CLASS-menetelmän sisältämien vuorovaikutuksen laadun ulottuvuuksien mukaan.

Luokanopettaja oli toiminut opettajana yli kaksikymmentä vuotta. Haastattelussa hän luonnehti luokkansa ilmapiiriä myönteiseksi: oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään ja auttoivat toisiaan. Luokanopettaja piti tärkeänä lasten kohtaamista ja kuuntelemista. Hän esimerkiksi tervehti lapsia aina aamuisin luokan ovella ja jutteli muutaman sanan jokaisen kanssa päivän alussa.

Luokassa oli selkeät säännöt, joita noudatettiin. Kun oppilaiden kesken syntyi kiistaa, luokanopettaja keskusteli lasten kanssa ja yhdessä pohdittiin, miten hankalissa vuorovaikutustilanteissa kannattaa toimia. Ongelmat selvitettiin puhumalla, ja jos ne jatkuivat, niihin palattiin uudestaan. Opettaja kertoi muistuttavansa lapsia aika ajoin keskustelemisen tärkeydestä ja luokan säännöistä. Hän pyrki toimimaan johdonmukaisesti ja esimerkiksi pitämään kiinni siitä, että läksyt tehtiin ja toisille annettiin työrauha. Opettaja antoi lapsille yksilöllistä palautetta heidän toiminnastaan ja myös koko luokalle myönteistä pa-

lautetta mahdollisimman usein. Opettajan mielestä myönteinen palaute edisti ja innosti työntekoa sekä loi hyvän työrauhan luokkaan.

Opettaja vaihteli oppitunneilla usein työskentelyryhmiä, jolloin oppilaat tottuivat työskentelemään kaikkien kanssa. Opettajan tavoitteena oli ohjata oppilaita tulemaan toimeen toistensa kanssa ja oppia työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa. Hän pyrki ehkäisemään jo ennalta ongelmatilanteiden syntymistä. Lapset istuivat ryhmissään niin, että kaikki saattoivat keskittyä oppimiseen. Siirtymätilanteissa, esimerkiksi koulun juhliin mentäessä, jonossa oli vuorotellen tyttö ja poika. Opettaja koki hyvän oppilaantuntemuksensa auttavan ehkäisemään häiriöitä: hän tiesi, kuka tarvitsee apua työskentelyn aloittamiseksi ja kuka tehtävien teon aikana.

Tutkimusluokassa käytettiin tilaa vaihtelevasti, välillä toimittiin oman pulpetin luona, toisinaan lattialla tai luokan sohvalla, joskus käytävässä tai kirjastossa. Luokassa käytettiin monipuolisia työtapoja: tehtäviä tehtiin sekä itenäisesti, parin kanssa että toisinaan isommassa ryhmässä. Välillä juteltiin parin kanssa tai kerrottiin ajatukset koko luokan keskusteluissa. Opetettava aine määritti, kuinka paljon luokanopettaja käytti opetuskeskustelua. Opettajan mielestä ympäristö- ja luonnontiedon, uskonnon ja kirjallisuuden aiheet johdattivat keskusteluihin useammin kuin muiden oppiaineiden sisällöt.

Opettajan pitkäaikainen kokemus ja luokan rutiinit auttoivat luokan arkipäivässä. Päivän aikana opettaja pyrki luomaan tilanteita, joissa hän pystyi kohtaamaan yksittäisen oppilaan. Kun kouluavustaja auttoi oppilaita tehtävien teossa, saattoi luokanopettaja keskittyä yhteen oppilaaseen kerrallaan esimerkiksi silloin, kun lapset kävivät yksitellen lukemassa hänelle ääneen. Samalla opettaja antoi henkilökohtaista palautetta, ohjasi lapsia oppimisessa ja hänellä oli mahdollisuus jutella lapsen iloista ja huolista. Luokanopettaja pyrki tarjoamaan kullekin oppilaalle juuri hänelle sopivia tehtäviä.

4.5 Tutkimuksen eteneminen ja materiaalit

Tutkimus toteutettiin äidinkielen ryhmätunneilla (jakotunnit), joilla oli läsnä puolet luokan oppilaista. Samanaikaisesti kun A-ryhmällä oli äidinkieltä, B-ryhmä oli vieraan kielen tunnilla ja päinvastoin. Syksyllä kummallakin ryhmällä oli 8 ja keväällä 6 tutkimukseen liittyvää oppituntia. A-ryhmän tunti oli yleensä tiistaiamuna ja B-ryhmän tunti keskiviikkoamuna. Poikkeuksen muodostivat A-ryhmän 1. ja 9. oppitunti, jotka pidettiin vasta B-ryhmän oppitunnin jälkeen.

Tuntien rakenne pysyi koko tutkimuksen ajan samanlaisena. Tunnin alussa luokanopettaja motivoi oppilaita muun muassa kuvien, sarjakuvien ja ongelmaratkaisutehtävien avulla, esitteli tunnin teeman ja johdatti oppilaat aiheeseen. Hän mallinsi tunnilla harjoiteltavaa keskustelun perustaitoa, esimerkiksi sitä, miten ilmaistaan ja perustellaan oma mielipide tai miten kysytään toiselta perusteluja. Tämän jälkeen lapset lukivat teemaan liittyvän tekstin ja pohtivat sitä ensin kukin itsekseen ohjeiden mukaan. Teksteihin liittyi tehtävämoniste,

jonka kysymyksiin oppilaat vastasivat ensin yksilöllisesti kirjallisesti. Näitä vastauksia oppilaat hyödynsivät, kun he seuraavaksi keskustelivat lukemastaan tekstistä pienryhmässä uusien strukturoitujen kysymysten avulla. Aiheen kiinnostavuuden tai vaikeuden mukaan tunnin lopussa oli vielä mahdollisesti koonti, jossa käytiin yhdessä läpi tehtävän ratkaisua tai pohdittiin tunnin tavoitteen saavuttamista.

Soveltamisvaiheen tunneille etsittiin tekstejä, jotka liittyivät lasten elämään ja omiin kokemuksiin ja kannustivat heitä ottamaan kantaa (ks. taulukko 1). Teksteillä pyrittiin virittämään oppilaiden omia ajatuksia ja mielipiteitä ja houkuttelemaan esiin erilaisia näkökulmia ja yhteisen ymmärryksen rakentamista. Tekstiin liitetyt tehtävät vaihtelivat, sillä yksi tutkimuksen tavoite oli etsiä ja testata tekstejä ja tehtäviä, jotka mahdollisesti synnyttäisivät dialogista keskustelua. Tekstien valinnassa kiinnitettiin huomiota seuraaviin Danielin (2008) mainitsemiin seikkoihin: teksti on johdonmukaista, kieli on ymmärrettävää ja aihe on kulttuurisesti sopivaa, tekstit linkittyvät opetussuunnitelmaan ja niissä on sosiaalisesti hyväksyttävä sanoma, ja tarinat virittävät eettisten ja moraalisten kysymysten pohdintaa.

TAULUKKO 1 Tuntien aiheet ja tehtävien sisällöt

Ajankohta ja oppitunnin aihe	Yksilötehtävä	Ryhmän tehtävä
1. oppitunti (1. sykli) (30.9. ja 2.10.2009) Tutkivan puheen säännöt (Dawes ym. 2004)	Valitse mielestäsi sopivat 6-10 sääntöä.	Valitkaa 6-10 sääntöä.
2. oppitunti (1. sykli) (6. ja 7.10.2009) Tutkivan puheen säännöt (Dawes ym. 2004)	Mitkä säännöt toimisivat omassa ryhmässäsi? Valitse viime viikon säännöistä kuusi sääntöä.	Valitkaa yhteiset säännöt ja laittakaa ne tärkeysjärjestykseen.
3. oppitunti (1. sykli) (20. ja 21.10.2009) Keskustelun perustaitojen harjoittelu	Koiralle sopiva perhe Pohdi, kenelle mikin koira kuuluu? Yksi koira jää yli; mieti myös, miksi se ei sovi kenellekään. (Dawes ym. 2004)	Valitkaa koirille omat kodit. (Dawes ym. 2004)
4. oppitunti (1. sykli) (27. ja 28.10.2009) Keskustelun perustaitojen harjoittelu	Suunnitelkaa ja toteuttakaa oma viihtyisä kaupunki. Valmiina tulevat kaupungin kartta ja ehdot, joiden mukaan suunniteltavat paikat tulee sijoittaa. (Dawes ym. 2004)	
5. oppitunti (1. sykli) (3. ja 4.11.2009) Keskustelun perustaitojen harjoittelu	Minne matkalle? Lue teksti ja päätä, mihin perheenjäsenet haluaisivat lähteä lomalle.	Minne Tuomisen perhe lähtee kesä- ja talvilomallaan?
6. oppitunti (2. sykli) (10. ja 11.11.2009) Satu: Sosiaalinen hyväksyntä	Lue teksti ja vastaa kysymyksiin. Mörö, M. 2002. Sammakon viikset. Teoksessa Pyryhattu ja viimapää. Helsinki: Tammi, 7-9.	Mitä kirjailija haluaa tarinalaan sanoa?
7. oppitunti (2. sykli) (17. ja 18.11.2009) Satu: Ystävyys	Lue teksti ja vastaa kysymyksiin. Parvela, T. 2007. Reilu peli. Teoksessa Maukka ja Väykä. Espoo: Itupiikki, 14-19.	Mitä kirjailija haluaa tarinalaan sanoa? (Keskustelua ohjaa ajatuskartta.)

(taulukko jatkuu)

TAULUKKO 1 Tuntien aiheet ja tehtävien sisällöt (jatkuu)

Ajankohta ja oppitunnin aihe	Yksilötehtävä	Ryhmän tehtävä
8. oppitunti (2. sykli) (24. ja 25.11.2009) Satu: Sosiaalinen hyväksyntä	Lue teksti ja vastaa kysymyksiin. Parvela, T. 2007. Täydellinen. Teoksessa Maukka ja Väykkä. Espoo: Itupiikki, 93–97.	Mitä kirjailija haluaa tarinalaan sanoa? Keskustelua ohjaa ajatuskarta.
9. oppitunti (3. sykli) (19. ja 20.1.2010) Tutkivan puheen sääntöjen kertaus	Mitä mukaan talvilomalle? Mitkä tavarat Jaakon täytyy ottaa reppuunsa, mitkä vanhemmat voivat tuoda autolla myöhemmin, ja mitä ei tarvita ollenkaan?	Mitä tavaroita Jaakon tulisi pakata mukaansa junaan? Mikä on tärkein mukaan otettava tavara?
10. oppitunti (4. sykli) (26. ja 27.1.2010) Moraalisen ongelman ratkaiseminen: Kirsin valinta	Lue teksti ja mieti miten Kirsin pitäisi toimia. Pohdi erilaisia näkökulmia ja arvioi niitä. Mitä etuja ja haittoja vaihtoehdoissa on?	Minkä vaihtoehdon Kirsi valitsee, miksi? Perustelkaa yhteinen päätöksenne. Mitä tapahtuu, jos Kirsi tekee näin?
11. oppitunti (4. sykli) (2. ja 3.2.2010) Moraalisen ongelman ratkaiseminen: Totta vai ei?	Lue tarinat ja vastaa sen jälkeen kysymyksiin. Valitse vaihtoehto ja kirjoita paperille, miten perustelet sen. Miten lapset mielestäsi toimivat?	Keskustelkaa, toimivatko lapset oikein vai väärin. Perustelkaa ajatuksianne. Tarkastelkaa kysymyksiä mahdollisimman monesta eri näkökulmasta.
12. oppitunti (4. sykli) (9. ja 15.2.2010) Moraalisen ongelman ratkaiseminen: Ystävyys	Lue tarina ja vastaa sen jälkeen kysymyksiin.	Pohtikaa tilannetta ensin Kaapon ja sen jälkeen Aaron näkökulmasta. Mitä heidän ystävyydelleen tapahtui tämän jälkeen?
13. oppitunti (5. sykli) (16. ja 17.2.2010) Yhteistoiminnallinen ongelmaratkaisu: Mitä on tapahtunut?	Tarinapalapelin ratkaiseminen. Lue teksti ja vastaa kysymyksiin. (Jokaisella on erilainen teksti samasta tapahtumasta.)	Kullakin on oma roolinsa. Kukin kertoo tilanteesta omasta näkökulmastaan. Mitä on tapahtunut? Miten henkilöt liittyvät yhteen? Miten tarina voisi jatkua?
14. oppitunti (5. sykli) (23. ja 24.2.2010) Yhteistoiminnallinen ongelmaratkaisu: Miten perheen tulisi toimia?	Lue tarina ja yhdistä ajatus ja tekstin henkilö. Värnblad, M. & Gustavsson, P. 1996. Pikkusiipi. Suom. T. Hilli. Helsinki: Lasten parhaat kirjat.	Kullakin on oma roolinsa. Kukin keskustelee ongelmasta omasta näkökulmastaan. Miten ongelma ratkeaa?

Harjoitteluvaiheessa (sykli 1, oppitunnit 1–5) oppilaat opettelivat keskustelun perustaitoja. Oppitunneilla käytettiin sekä Thinking together -ohjelman harjoituksia (Dawes ym. 2004) että niiden pohjalta kehitettyjä harjoituksia. Kahdella ensimmäisellä oppitunnilla (1–2) kukin ryhmä valitsi ryhmän omat säännöt, jotka mahdollistivat kaikkien osallistumisen keskusteluun. Lähtökohtana olivat tutkivan puheen perussäännöt (ks. Dawes 2004). Kukin oppilas valitsi ensin 23 erilaisesta säännöstä 6–10 sääntöä, joiden ajatteli auttavan ja ohjaavan oman pienryhmänsä keskustelua. Sen jälkeen ryhmä valitsi näistä säännöistä 6 yhteistä sääntöä. Ryhmät asettivat säännöt myös tärkeysjärjestykseen. Ryhmien valitsemat keskustelun perussäännöt vaihtelivat jonkin verran. Alla olevasta taulukosta 2 ilmenee ryhmien valitsemat keskustelun perussäännöt.

TAULUKKO 2 Yhteenvetoa ryhmien perussäännöistä

Sääntö	Ryhmä	Ryhmä	Ryhmä	Ryhmä	Ryhmä
	1	2	3	4	5
Katso ja kuuntele henkilöä, joka puhuu.	X	X	X	X	X
Kunnioita muiden ajatuksia.	X	X	X	X	
Kysy jokaiselta vuorollaan mitä hän ajattelee.		X	X	X	X
Ryhmä pyrkii pääsemään yhteiseen päätökseen.	X	X	X	X	
Varmistu, että olette pohtineet kaikkia mielipiteitä ennen kuin päätätte.	X	X		X	
Varmista, että kaikilta kysytään, mitä he ajattelevat.	X			X	
Jos toiset vaativat sinua perustelemaan ideasi, tee se.			X		X
Huolehdi, että ryhmä on sopuisa keskustelun jälkeen.		X			X
Vaadi perusteluja, jos jollakin on erilainen ajatus kuin sinulla.			X		X
Tee oma päätöksesi heti ja pidä kiinni siitä.					X
Kysy perusteluja.	X				

Kaikki ryhmät valitsivat yhdeksi säännöksi: katso ja kuuntele henkilöä joka puhuu. Neljä ryhmää oli valinnut perussäännöiksi myös seuraavat: kunnioita muiden ajatuksia ja kysy jokaiselta vuorollaan mitä hän ajattelee sekä ryhmä pyrkii pääsemään yhteiseen ratkaisuun. Ryhmä käytti valitsemiaan sääntöjä koko tutkimuksen ajan pienryhmäkeskusteluissaan.

Kahden seuraavan oppitunnin (3–4) tehtävät olivat myös Thinking together -ohjelmasta (Dawes ym. 2004). Kolmannella oppitunnilla oppilaiden tehtävänä oli valita vaihtoehdoista kullekin löytökoiralle sopiva koti sekä perustella valintansa. Oppilaat tekivät valinnan ensin yksin, jonka jälkeen he yhdessä keskustellen päättivät, mihin kotiin kukin koira sijoitetaan. Neljännen oppitunnin tehtävä oli avoin: oppilaat suunnittelivat yhdessä viihtyisän kaupungin erilais-

ten reunaehtojen mukaisesti. Tunnin tavoitteena oli ideoiden esittäminen ja perusteleminen. Ensimmäisen syklin viimeisellä oppitunnilla 5 (”Tuomisen perheen kesäloma- ja talvilomavalinnat”) harjoiteltiin edelleen omien ajatusten ilmaisemista ja perustelemista. Oppilaat ratkaisivat yhdessä, minne tehtävässä kuvattu perhe lähtisi lomalle. Tuntien tavoitteena oli oman mielipiteen ilmaiseminen ja perusteleminen sekä toisilta perustelujen kysyminen.

Soveltamisvaiheen ensimmäinen osuus (sykli 2) oli kolmen oppitunnin mittainen (6-8), joilla kullakin luettiin yksi satu. Tutkimuksessa käytetään yksinkertaisuuden vuoksi termiä ”satu” oppitunneille valituista kertomuksista, jotka käsittelevät sosiaalisen hyväksymisen ja vuorovaikutuksen teemoja. Näiden oppituntien tavoitteena oli soveltaa opittuja keskustelun perustaitoja.

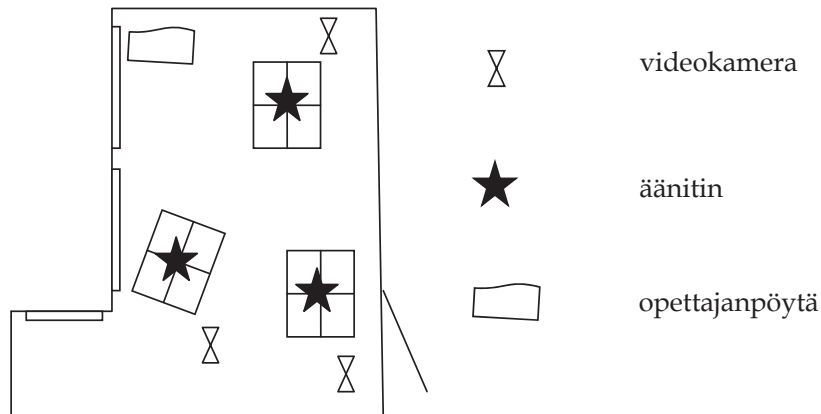
Joululoman jälkeen oppitunnilla 9 kerrattiin tutkivan puheen sääntöjä ja keskustelun perustaitoja. Sitä seuraavilla oppitunneilla (10-12) käsiteltiin moraalisia ongelmia kuten varastamista, valehtelemista ja ystävyyttä. Kullakin oppitunnilla oli oma teksti. Ensimmäinen teksti, Kirsin valinta, oli mukailtu Thinking together -ohjelman tehtävästä Katie’s choice. Seuraava teksti, Totta vai ei, oli tutkijan laatima. Ystävyys-teksti oli mukailtu Aisopoksen sadusta Puhuva karhu. Keskustelujen tavoitteena oli pohtia erilaisia näkökulmia, arvioida niitä kriittisesti ja tehdä keskustelun perusteella yhteinen päätös sen suhteen, kuka tekstissä mainituista lapsista oli toiminut oikein.

Kahdella viimeisellä oppitunnilla (13-14) keskustelun perustaitoja sovellettiin yhteisessä ongelmaratkaisussa. Ensimmäinen teksti oli tutkijan kirjoittama kertomus. Jokainen ryhmäläinen luki eri tekstin, jossa kerrottiin samasta tapahtumasta, mutta kertoja ja näkökulma vaihtuivat. Tapahtumasta kertoivat polvensa satuttanut lapsi, pyöränomistaja, temppuun yllyttäjä ja ohikulkija. Oppilaiden tehtävä oli selvittää, miten kertomuksen lapset liittyivät toisiinsa ja mitä heille oli tapahtunut. Viimeisen oppitunnin teksti Pikkusiipi oli lyhennelmä samannimisestä satukirjasta (Värnblad & Gustavsson 1996). Lintuperheen kuopuksella oli liian lyhyet siivet, eikä se oppinut lentämään. Syksyn tullen perhe joutui pohtimaan, miten se selviäisi muuttomatkaista. Oppilaat ratkaisivat ongelmaa katsoen sitä Pikkusiiven, äidin, sisarusten ja ystävien näkökulmasta ja pyrkivät löytämään yhteisen ratkaisun. Tavoitteena oli tuoda keskusteluun erilaisia näkökulmia, arvioida niitä kriittisesti ja ratkaista ongelma yhdessä.

4.6 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin äänittämällä sekä A- että B-ryhmän oppilaiden keskustelut. Aineistoa kertyi 28 ryhmätunnilta (16 syksyllä ja 12 keväällä). Osa keskusteluisista myös videoitiin. Välineinä oli kolme digitaalista äänitintä, joissa oli ulkoiset mikrofonit, ja kolme videokameraa. Äänittimet olivat oppilaiden pulpeteilla, ja videokamerat oli sijoitettu paikoilleen kunkin ryhmän viereen (ks. kuvio 2). Pienryhmiä oli kummallakin ryhmätunnilla kolme. Jokaisen ryhmätunnin alussa oppilaiden pulpeteista muodostettiin pöytäryhmät. Kullakin ryhmällä oli

luokassa näin oma pysyvä työskentelypaikkansa. Opettajan pöytä sijaitsee luokan etunurkassa.



KUVIO 2 Videokameroiden ja äänittimien paikat luokassa

Pienryhmäkeskusteluista oli käytettävissä 76 ääninauhaa (syksyiltä 41 ja keväältä 35), joiden kesto oli yhteensä 12 tuntia 7 minuuttia. Kahden ryhmäkeskustelun äänitys epäonnistui teknisten ongelmien takia. Opettajan mallinnuksia ja tunnin alussa käytyjä yhteisiä alkukeskusteluja äänitettiin yhteensä 2 tuntia 6 minuuttia 30 sekuntia. Oppilaiden keskustelunauhoitusten alussa on luokanopettajan ohjeet tunnin tehtävistä. Osassa ääninauhoista on mukana tunnin lopussa ollut yhteinen opettajan johdolla käyty koonti. Videonauhoja oli käytettävissä 55 pienryhmäkeskustelusta. Syksyllä videoitiin kaikkien pienryhmien kaikki keskustelut (43 keskustelua), keväällä kullakin oppitunnilla kuvattiin vain yhtä pienryhmää (12 keskustelua). Videointivuoro kiersi niin, että kaikilta pienryhmiltä videoitiin keväällä kaksi keskustelua.

Aineistoon kuuluvat myös oppilaiden arviot keskusteluaiheista ja tehtävistä, tutkijan päiväkirjahavainnot keskustelutunneilta (9 sivua, rivivälillä 1) ja luokanopettajan kaksi haastattelua luokan käytänteistä ja siinä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista (litteroituna 5 sivua, rivivälillä 1). Toinen haastatteluista tehtiin ennen tutkimuksen alkua ja toinen sen jälkeen.

Aluksi nauhoituslaitteet aiheuttivat oppilaissa hiukan jännitystä ja koko luokan yhteisen keskustelun aikana lapset olivat hiljaa. Kun lapset ryhtyivät keskustelemaan pienryhmissään, jännitys karisi. Osa lapsista tosin puhui hiljaisella äänellä, joten äänityksistä oli välillä vaikea saada selvää. Muutaman keskustelutunnin jälkeen lapset tottuivat nauhoittamiseen, ja jatkossa keskustelu alkoi heti, kun äänittimet käynnistettiin. Syksyn kuluessa myös lasten äänen kuuluvuus parani. Kun lapset tulivat aamulla luokkaan, luokassa olleet videokamerat ja äänittimet ohjasivat heitä hakemaan työvälineensä ja menemään oman ryhmänsä työskentelypaikalle.

4.7 Aineistoon tutustuminen

Aineistoon tutustuessani sovelsin Jordanin ja Hendersonin (1995) vuorovaikutusanalyysin periaatteita. Aluksi tein keskusteluista ns. karkean purun. Kun olin äänittänyt viikon pienryhmäkeskustelut, kuuntelin ne ja kirjasin, mistä ja miten lapset keskustelivat. Samalla kirjoitin muutaman kommentin keskustelusta, esimerkiksi millaista keskustelu oli mielestäni ollut, kuka puhui, kuka ei saanut puheenvuoroa ja miten toisiin suhtauduttiin. Tällä tavalla tunnistin keskusteluosuudet, joissa oppilaat perustelivat ajatuksiaan. Kirjasin ylös kohdat, jotta löytäisin ne myöhemmin.

Seuraavassa vaiheessa kuuntelin pienryhmäkeskusteluja uudestaan ja ryhdyin litteroimaan kohtia, joissa esiintyi ajatusten perustelemista. Perusteluja löytyi kaikista 76 keskusteluäänitteestä. Jatkoin kuuntelemalla kaikki keskustelut uudestaan ja etsimällä kohtia, joissa oppilaan perustelu sai muut osanottajat kommentoimaan tai olemaan eri mieltä.

Tässä vaiheessa rajasin aineistoksi soveltamisvaiheen keskustelut ja jätin harjoitteluvaiheen (sykli 1, oppitunnit 1–5 sekä sykli 3) keskusteluäänitteet analyysien ulkopuolelle. Tutkimusaineistona ovat siis harjoitteluvaiheen jälkeiset pienryhmäkeskustelut, joissa oppitunteja keskustelun perustaitoja sovellettiin (oppitunneilla 6, 8 ja 10–14). Yhden pienryhmän keskustelut rajattiin aineistosta pois, sillä ryhmän kokoonpano muuttui joulun jälkeen, jolloin takana oli jo harjoitteluvaihe sekä satuteeman keskustelut. Saduista keskusteltaessa osa lapsista sairasti ja ryhmien kokoonpano vaihteli, joten 7. oppitunnin ystävyyskeskustelu (2. sykli) rajautui myös pois aineistosta. Aineisto koostuu siten 5 pienryhmän keskusteluista 7 oppitunnilta (2 syksyiltä ja 5 keväältä). Koska muutamalta ryhmältä puuttui äänite satunnaiselta oppitunnilta, käytettävissä oli yhteensä 30 pienryhmäkeskustelua.

Seuraavaksi kuuntelin 30 äänityksen keskustelut uudelleen etsien kohtia, joissa oppilaat pyysivät toisiaan perustelemaan ajatuksia ja toivat esille erilaisia näkökulmia tai kokemuksiaan. Kun jatkoin nauhojen kuuntelua ja litterointia, aineiston sisältö alkoi vähitellen hahmottua itselleni tarkemmin ja aloin huomata eroja ryhmien keskusteluissa. Litterointivaiheessa vaihdoin oppilaiden nimet tunnistamisen estämiseksi.

Seuraavaksi jaoin 30 äänityksen keskustelut *keskusteluepisodeihin*. Keskusteluepisodeissa oppilaat puhuivat yhdestä aiheesta tai kysymyksestä (vrt. Wells & Arauz 2006). Useimmiten episodi alkoi, kun puheenjohtajana toiminut oppilas luki keskustelua johdattavan kysymyksen. Oppilaat vastasivat siihen kertomalla ajatuksensa ja mahdollisesti perustelemalla sitä. Toisinaan joku oppilaista kertoi episodin alussa vastauksen monisteessa olleeseen kysymykseen ja keskustelu alkoi. Episodi vaihtui, kun uusi kysymys esitettiin tai keskustelun aihe vaihtui. Muutaman kerran keskustelun kuluessa episodi vaihtui, kun oppilas toi keskusteluun oman aiheen. Joskus oppilaat palasivat takaisin aikaisemmin puhuttuun asiaan, jolloin episodi kirjattiin samaksi. Episodien pituus vaihteli muutamasta puheenvuorosta, jolloin osanottajat vastasivat kysymykseen

vuorotellen, yli viisi minuuttia kestävään keskusteluun, jossa kysymystä pohdittiin monipuolisesti eri näkökulmista. Episodeja oli aineistossa yhteensä 150. Jatkoisin kuuntelemalla kaikkien ryhmien samalla tunnilla käymät keskustelut. Kuunnellessani havaitsin jokaisessa ryhmässä oppilaiden ilmaisevan mielipiteitään ja perustelevan niitä, tosin ryhmien välillä oli eroja. Tämä johdatti minut etsimään episodeja, joissa puheenvuoroon vastattiin perustelulla tai erilaisella näkökulmalla ja jotka johtivat toisten ajatusten kyseenalaistamiseen. Tällaisia episodeja löytyi aineistosta 30.

Aineiston analyysi on tehty äänitteiden pohjalta, sillä niissä kuului oppilaiden keskustelut tarkasti. Videonauhoitukset jäivät analyysin ulkopuolelle. Tutkimuksen yksi tavoite, oppilaiden keskustelutaitojen kehittäminen, johdatti analyysiä kielelliseen vuorovaikutukseen, jolloin videoissa näkyneet eleet, ilmeet ja muu toiminta eivät tuoneet analyysiin lisäinformaatiota. Kaikissa ryhmissä valittu perussääntö, ”katso ja kuuntele henkilöä joka puhuu”, ilmenee myös keskusteluepisodeissa puheenvuorojen jatkumona.

Tekstejä litteroidessani pyrin siihen, että litteraatio vastasi lasten keskustelua. Pälletkään puhuminen ja toisten keskeyttäminen näkyvät litteroinnissa. Taukoja ja erilaisia äännähdyksiä en sen sijaan ole merkinnyt. Olen lisännyt litterointeihin isot alkukirjaimet, pisteet ja pilkut helpottamaan lukemista. Kuuntelin episodit ennen analyysin aloittamista ja tarkistin kohdat, joissa oppilaat olivat puhuneet päälletkään. Alla olevassa taulukossa 3 näkyy aineiston käsittelyn ja analyysin eteneminen.

Aineiston kerääminen

- 76 ääninauhoitetta (syksyiltä 41 ja keväältä 35 äänitettä)
- 55 videonauhokitetta (analyysien ulkopuolelle)

Analyysin vaihe 1: Aineiston alustava tarkastelu ja rajaaminen

1. Aineiston karkea purku (ks. Jordan & Henderson 1995)
2. Aineiston alustava luokittelu: mielipiteen ilmaisun, perustelujen ja kyseenalaistamisen tunnistaminen (perusteluja löytyi jokaisesta äänitteestä)
3. Soveltamisvaiheen keskustelujen valinta aineistoksi (43 pienryhmäkeskustelua)
4. Rajauksen tarkentaminen: yhden oppitunnin (sykli 2, oppitunti 7) sekä yhden kokoonpanoltaan muuttuneen pienryhmän keskusteluäänitteiden (A-ryhmän yksi pienryhmä) rajaaminen aineiston ulkopuolelle
5. Aineisto sisälsi 30 ääninauhoitettua pienryhmäkeskustelua. Äänitteitä oli seitsemältä oppitunnilta (oppitunnit 6 ja 8 syklistä 2, oppitunnit 10–12 syklistä 4 ja oppitunnit 13 ja 14 syklistä 5) viideltä ryhmältä lukuunottamatta viittä pienryhmäkeskustelua, joiden äänitys ei onnistunut (ryhmittä 1, 2 ja 3 yksi oppitunti ja ryhmältä 4 kaksi oppituntia).

Analyysin vaihe 2: Aineiston jaottelu episodeihin

1. Aineiston jaottelu keskusteluepisodeihin: 150 episodtia
2. Niiden episodien tunnistaminen, joissa oppilaat pyysivät toisiltaan perusteluja tai ilmaisivat erilaisia mielipiteitä ja samalla kyseenalaistivat toistensa ajatuksia: 30 episodtia.
3. Litterointi (oppilaiden nimien muuttaminen tunnistamisen ehkäisemiseksi)

Analyysin vaihe 3: Sosiokulttuurisen diskurssianalyysin soveltaminen

- Episodien tarkastelu kielenkäytön tasolla
- Episodien tarkastelu vuorovaikutuksen toiminnan tasolla
- Episodien tarkastelu dialogisen keskustelukulttuurin tasolla

Analyysin vaihe 4: Rinnakkaisarviointi luotettavuuden selvittämiseksi

4.8 Aineiston analyysi

Olen soveltanut tutkimuksessa Mercerin (1996) sosiokulttuurista diskurssianalyysia tarkastellen pienryhmissä käytettyä puhetta kolmella tasolla. Mercer kollegoineen kehitti sosiokulttuurisen diskurssianalyysin tutkiessaan keskusteluja, joissa oppilaat ratkaisivat yhdessä ongelmia tietokoneen ääressä (Mercer 1996; Mercer & Wegerif 1999). Analyysimenetelmän taustalla on sosiokulttuurinen teoria, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja erityisesti Vygotskyn (1982) näkemys siitä, kuinka lapsen kieli kehittyy aina ensin sosiaalisessa ympäristössä, ennen kuin siitä tulee hänen sisäinen taitonsa.

Mercerin (2004) sosiokulttuurisessa diskurssianalyysissä puhetta tarkastellaan yhteisen ajattelun välineenä ja se nähdään sosiaalisena mallina ajattelusta. Osallistujat tuovat vuorovaikutukseen elämäkokemuksensa, tietonsa, aikaisemmat yhteiset keskustelunsa ja kokemuksensa. Keskustelun kuluessa niitä käytetään yhteisen ymmärryksen rakentamisessa. Yhteisen ajattelun dynaamisuus muuttaa tietoa vuorovaikutuksen kuluessa. Mercer (2004) erottelee analyysissaan seuraavat kolme tasoa: kielen käytön taso (engl. linguistic), vuorovaikutuksen toiminnan taso (engl. psychological) ja dialogisen keskustelukulttuurin taso (engl. cultural).

Kun keskustelua pidetään yhdessä ajatteluna, on analyysin kohteena alkuperäinen puhe kokonaisuutena ja siitä tutkitaan erityisesti yhteisen ymmärryksen rakentamista. Huomio kiinnitetään siihen, millaista kieltä käytetään ja mihin tarkoitukseen, jolloin eräs keskeinen kiinnostuksen kohde on keskustelun perustaitojen ilmeneminen puheessa. Lähestymistavassa tunnistetaan episodin kontekstisidonnaisuus ja keskustelun dynaamisuus. (Mercer 2004.) Sosiokulttuurisella diskurssianalyysillä on mahdollista tarkastella, kuinka oppilaat eri ryhmissä käyvät dialogia. Toinen oppimisen ja opetuksen kannalta tärkeä näkökulma on analysoida, miten keskustelut kehittyvät ja millaiset teemat ja tehtävät ovat siihen yhteydessä. Analyysin pohjalta voidaan kehittää ja edistää toimintatapoja ja tehtäviä luokkahuonevuorovaikutusta tukeviksi.

Seuraavaksi kuvaan, miten olen soveltanut tutkimuksessani Mercerin (1996) sosiokulttuurisen diskurssianalyysin kolmea tasoa. Ensimmäiseksi analysoin, miten oppilaat käyttivät kieltä ja millaisia keskustelun perustaitoja keskusteluissa esiintyi (*A. kielen käytön taso*). Tällöin huomio kohdistui siihen, miten keskustelu eteni ja kuinka oppilaat vastasivat toistensa puheenvuoroihin. Analyysin kohteena olivat keskustelun perustaidot. Luvussa 5.1 esittelen kielen käytön tason tulokset.

Toisella tasolla kiinnitin huomion puheen psykologiseen puoleen, tarkastelin puhetta ajatuksina ja toimintana (*B. vuorovaikutuksen toiminnan taso*). Tarkastelin, miten oppilaat olivat vuorovaikutuksessa keskenään, mihin keskustelun perustaitoja käytettiin sekä mihin tavoitteeseen ne johtivat. Tällä tasolla oli mahdollista nähdä, toivatko oppilaat keskusteluun erilaisia näkökulmia ja pyrkivätkö he ratkaisemaan tehtävän yhdessä vai olivatko ratkaisut yksilöllisiä sekä toimittiinko keskusteluissa yhdessä vai esiintyikö siinä kilpailua. (Mercer 1996.) Luvun 5.2 tuloksissa käsitellään vuorovaikutuksen toiminnan tasoa.

Kolmas analyysitaso oli kulttuurinen taso (*C. dialogisen keskustelukulttuurin taso*). Tällä tasolla tarkastelin, millaiset sisällöt ja teemat mahdollistivat ja innostivat oppilaita dialogiin: kyseenalaistamaan, pohtimaan erilaisia näkökulmia ja rakentamaan yhteistä ymmärrystä. (Mercer 1996.) Luku 5.3 esittelee dialogisen keskustelukulttuurin tason tulokset.

Seuraavassa esimerkissä on näkyvissä sosiokulttuurisen diskurssianalyysin kolme tasoa. Kielenkäytön taso (A) näkyy keskustelun perustaitoina, ja sitä tarkastellaan puheenvuoro kerrallaan. Vuorovaikutuksen toiminnan taso (B) ilmenee yhteisen ymmärryksen rakentamisena. Dialogisen keskustelukulttuurin tasoa (C) tarkastellaan myös koko episodista: millainen teksti ja tehtävä saa-

vat ryhmässä aikaan dialogista keskustelua. Tällä tasolla huomio kohdistuu siihen, millaisia resursseja, esimerkiksi oppilaiden kokemuksia, luettua tekstiä tai moraalia, tekstit ja tehtävät välittävät keskusteluun. Esimerkissä näkyy, miten Sallan esittämä kyseenalaistaminen haastaa Villen perustelemaan ajatustaan ja johtaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Ville käyttää tekstiä resurssina, kun hän perustelee omaa mielipidettään.

- | | | |
|-----------|---|---|
| 1. Ville: | Pikkusiipi pelkää sitä muuttoa, kun se ei osaa lentää vielä, kun sillä on niin pienet siivet. Pikkusiipi toivoo että, toivoo että se osais lentää mut kun se ei vaan osaa ja niin ja sitten Pikkusiipi ei haluais lähteä sinne muuttamaan, kun se ei osaa edelleenkään lentää, mutta sen perheen ei kylläkään pitäis jäädä, ne ei oikein. | A mielipide |
| 2. Salla: | Mistä sä tiedät, että se pelkää sitä? | A kyseenalaistaminen |
| 3. Ville: | No | |
| 4. Salla: | Voishan se haluta lähteäkin sinne, mutta se ei vain osaa lentää. | A kyseenalaistaminen |
| 5. Ville: | Mut tässä tekstissähan sanottiin, että se ei uskalla hypätä. | A perustelu
C viittaus tekstiin resurssina |
| 6. Salla: | Tarkottaako se sitä, että se ei taho lähteä? | A tarkentava kysymys
B yhteisen ymmärryksen rakentaminen |
| 7. Ville: | Niin mutta se ei uskalla hypätä eikä lähteä sinne niin kuin lentoon, ymmärrätsä. | A mielipiteen tarkentaminen |

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Keskustelun perustaidot pienryhmissä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten oppilaat käyttivät ja sovelsivat keskustelun perustaitoja: oman mielipiteen ilmaisemista ja sen perustelemista, toisen mielipiteen tai idean kyseenalaistamista ja yhteisen ymmärryksen rakentamista. Tutkimusaineiston 30 keskustelusta löytyi 150 episodtia. Episodioiden määrä vaihteli teemoittain ja ryhmittäin. Taulukosta 4 ilmenee, kuinka monta episodtia eri keskusteluteemat tuottivat ryhmittäin. Taulukon ensimmäisellä rivillä on ilmaistu ryhmän keskustelun pituus (minuutit ja sekunnit). Toisella rivillä näkyy, kuinka monessa keskusteluepisodissa ryhmän oppilaat perustelivat ajatuksiaan (esimerkiksi 3/6 tarkoittaa 3 perustelua 6 episodissa). Kolmannelle riville on merkitty episodit, joissa oppilaat kyseenalaistivat toistensa ajatuksia (2/3 tarkoittaa 2 kyseenalaistamista 4 episodissa). Episodi on laskettu perusteluja tai kyseenalaistamista sisältäväksi, esiintyipä siinä yksi tai useampi perustelu tai kyseenalaistaminen. Viimeiselle riville on merkitty episodit, joissa oppilaat rakensivat yhteistä ymmärrystä (1/3 tarkoittaa yksi yhteisen ymmärryksen rakentaminen 3 episodissa). Taulukkoon ei ole merkitty erikseen oman ajatuksen ilmaisemista, sillä ajatuksen perusteleminen edellyttää myös ajatuksen ilmaisemisen.

Osalta ryhmistä puuttuu keskustelu joillakin tunneilla. Satukeskustelujen aikana lapset sairastivat ja osa ryhmän oppilaista oli poissa, jolloin ryhmän keskustelun analyysi jätettiin näiltä kerroilta aineiston analyysin ulkopuolelle (ryhmät 3 ja 4). Tekniset ongelmat äänityksissä aiheuttivat myös, että joiltakin ryhmiltä puuttuu keskustelu: toisella satutunnilla (ryhmä 1) ja Mitä on tapahtunut -keskustelu (ryhmä 2). Taulukkoon on tällöin merkitty, ei äänitystä. Lopullinen tutkimusaineisto muodostui 30 pienryhmäkeskustelusta.

TAULUKKO 4 Keskusteluepisodien määrät teemoittain ja ryhmittäin

		Ryhmä 1	Ryhmä 2	Ryhmä 3	Ryhmä 4	Ryhmä 5
Sadut	<i>Hyväksyntä 1</i>	(3:35)	(1:50)	ei äänitystä	ei äänitystä	(4:25)
	Perustelut	1/4	1/4			3/5
	Kyseenalaistaminen	0/4	0/4			1/5
	Ymmärryksen rakentaminen	0/4	0/4			1/5
	<i>Hyväksyntä 2</i>	ei äänitystä	(5:40)	(7:15)	ei äänitystä	(6:30)
	Perustelut		3/6	2/6		3/6
	Kyseenalaistaminen		0/6	0/6		0/6
	Ymmärryksen rakentaminen		0/6	0/6		0/6
Moraaliset ongelmat	<i>Kirsin valinta</i>	(12:10)	(16:00)	(3:30)	(2:40)	(3:55)
	Perustelut	1/5	3/5	4/4	2/4	3/4
	Kyseenalaistaminen	1/5	4/5	1/4	1/4	1/4
	Ymmärryksen rakentaminen	1/5	1/5	0/4	0/4	0/4
	<i>Totta vai ei?</i>	(11:10)	(6:30)	(9:35)	(7:45)	(11:30)
	Perustelut	6/6	6/8	1/8	6/8	5/8
	Kyseenalaistaminen	2/6	1/8	2/8	1/8	2/8
	Ymmärryksen rakentaminen	0/6	0/8	0/8	0/8	0/8
	<i>Ystävä</i>	(9:10)	(6:35)	(7:00)	(5:55)	(3:15)
	Perustelut	4/4	3/3	3/3	2/6	1/3
	Kyseenalaistaminen	1/4	3/3	0/3	1/6	0/3
	Ymmärryksen rakentaminen	0/4	0/3	0/3	0/6	0/3
Ongelmannratkaisu	<i>Mitä on tapahtunut?</i>	(11:35)	ei äänitystä	(8:55)	(5:15)	(10:35)
	Perustelut	0/4		1/5	1/5	1/4
	Kyseenalaistaminen	0/4		0/5	0/5	1/4
	Ymmärryksen rakentaminen	0/4		0/5	1/5	1/4
	<i>Pikkusiipi</i>	(6:40)	(5:00)	(5:40)	(5:10)	(10:30)
	Perustelut	3/3	1/3	3/3	3/3	3/6
	Kyseenalaistaminen	1/3	1/3	0/3	0/3	5/6
	Ymmärryksen rakentaminen	1/3	0/3	0/3	0/3	1/6

Edellä olevasta taulukosta ilmenee, että kaikki ryhmät käyttivät ainakin joitakin keskustelun perustaitoja, sillä joka ryhmässä esitettiin keskusteluissa perusteluja omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisemisen yhteydessä. Moraaliset ongelmat tuottivat kyseenalaistamista joka ryhmässä. Yhteisen ymmärtämisen rakentamista ilmeni harvoin ja vain neljässä ryhmässä.

Ryhmien keskusteluissa oli nähtävissä neljä tasoa. Ensimmäisellä tasolla (1. oman mielipiteen ilmaiseminen) oppilaat käyttivät puheenvuoroja, joissa he esittelivät omia näkemyksiään, mutta eivät perustelleet niitä tai keskustelleet vielä toistensa ajatuksista. Seuraavalla tasolla (2. oman mielipiteen perusteleminen) he perustelivat omia näkemyksiään ja ratkaisuvaihtoehtojaan. Mielipiteet eivät kuitenkaan johtaneet vielä dialogiseen keskusteluun, vaan samanmieliset tai erimieliset ajatukset hyväksyttiin sellaisenaan, ilman pohdintaa. Kolmannella tasolla (3. toisen mielipiteen kyseenalaistaminen) oppilaan esittämä ajatus johti toisen oppilaan esittämään perusteltuun kyseenalaistamiseen ja/tai toisenlaiseen näkemykseen ja sen perusteluun, jolloin ryhmässä syntyi yhä enenevässä määrin dialogia. Keskustelu oli dialogista (4. yhteisen ymmärryksen rakentaminen) kun toisten esittämiä näkemyksiä ja perusteluja kuunneltiin ja kyseenalaistettiin. Oppilaat pyrkivät saamaan selville, mitä toinen tarkoitti ajatuksellaan ja rakentamaan yhteistä ymmärrystä, ja joskus he päätyivät yhteiseen näkemykseen tai päätökseen.

Esimerkkiepisodeissa ensimmäinen sarake ilmaisee puhujan, keskimäinen puheenvuoron ja kolmas keskustelun perustaidon tai sen sovelluksen. Puheenvuoron **tumentamista** olen käyttänyt korostaakseni puheenvuoron merkitystä keskustelussa. Keskustelussa tapahtuva käänne voi olla esimerkiksi kyseenalaistaminen tai jaetun ymmärryksen rakentaminen.

5.1.1 Oman ajatuksen ilmaiseminen ja perusteleminen

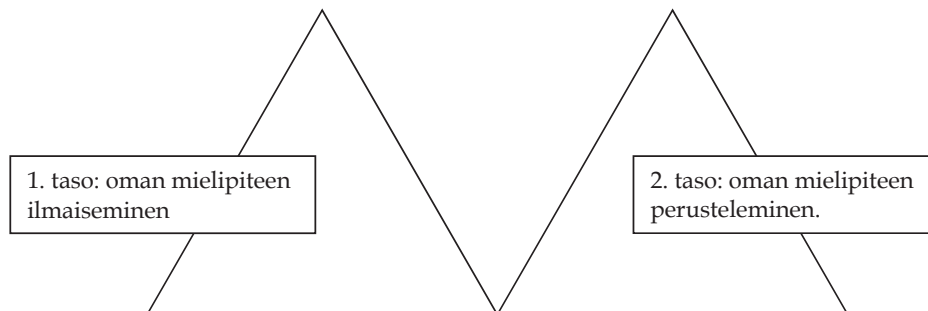
Suurin osa pienryhmien keskusteluista oli vastaamista keskustelua johdattaviin tutkijan antamiin kirjallisiin kysymyksiin. Kun oppilaat olivat lukeneet tekstin, he kirjoittivat ajatuksensa paperille ja lukivat keskustelussa vastaukset toisilleen. Keskustelu eteni useimmiten siten, että puheenjohtajana toiminut oppilas luki valmiin kysymyksen, johon toiset oppilaat ja hän itse vastasivat. Kun kaikki olivat vastanneet, siirryttiin seuraavaan kysymykseen. Vastauksissa oppilaat toistivat lukemansa tekstin tietoja. Tällainen keskustelu oli oman ajatuksen ilmaisemista (taso 1) ja perustelemista (taso 2).

Esimerkkiepisodeissa 1 kolme oppilasta keskusteli tilanteista, missä kertomuksen lapset puhuivat joko totta tai muunneltua totuutta, valehtelivat, kertoivat valkoisia valheita tai hätävalheita. Heidän tehtävänsä oli ottaa kantaa siihen, milloin on tärkeää puhua totta ja voiko joskus kiertää totuutta, ja perustella omat ajatuksensa. Tuure toimi tällä kertaa ryhmässä puheenjohtajana ja aloitti episodin ilmaisemalla oman mielipiteensä. Keskustelua ohjasi valmis tehtävämoniste, johon oppilaiden oli tarkoitus kirjata tekemänsä päätös. Ryhmä pohti tekikö Lumi väärin, kun hän kehui Ellan värjättyjä hiuksia, vaikkei oikeasti pitänyt niistä, vai olisiko hänen pitänyt sanoa, ettei väri oikein sovi Ellalle.

ESIMERKKI 1 (3. sykli, 11. oppitunti, ryhmä 3)

1. Tuure:	Toi Lumikin toimi väärin.	episodi alkaa, mielipide
2. Outi:	Joo, Lumi toimi väärin, Lumi valehteli. Lumi olis voinut sanoa, että hiusväri oli hassu, mutta hän ei pidä siitä, se ei pidä siitä.	mielipide ja perustelu
3. Tatu:	Mulla lukee täällä, miksi. Aina pitää kertoa totuus, lukee mulla täällä miksi.	mielipide ja perustelu
4. Tuure:	Mulla on semmonen, että koska hän ei halunnut kertoa omaa mielipidettä.	perustelu
5. Outi:	Se ei halunnut pahottaa sen mieltä.	perustelu, episodi päättyy

Puheenjohtajana toiminut Tuure aloitti episodin. Hänen sanottuaan oman mielipiteensä muutkin kertoivat omansa. Oppilaat lukivat toisilleen kirjoittamansa perustelut, jotka erosivat hiukan toisistaan, mutta oppilaat eivät kommentoineet toistensa puheenvuoroja. Kaikkien mielestä Lumi oli toiminut väärin, se ilmeni joko mielipiteestä tai perustelusta. Esimerkissä on näkyvissä tutkivan puheen perussäännöt: oppilaat kuuntelivat toisiaan, ilmaisivat vuorollaan mielipiteensä, ja perustelivat sen. Keskustelun perustaidoista käytössä oli ilmaiseminen ja perusteleminen (ks. kuvio 3).



KUVIO 3 Oman mielipiteen ilmaisemisen ja perustelemisen tasot

Keskusteluissa, joissa liikuttiin vain ensimmäisellä ja toisella tasolla, keskustelun perustaidot saattoivat esiintyä irrallisina, jolloin oppilas sanoi ensin ajatuksensa ja perusteli sen vasta, kun joku kysyi sitä. Hän saattoi myös liittää perustelunsa heti ajatuksensa perään. Tutkimuksen kuluessa oppilaat liittivät perustelut spontaanisti mielipiteisiinsä ilman että muiden piti kysyä niitä.

5.1.2 Toisen ajatuksen kyseenalaistaminen

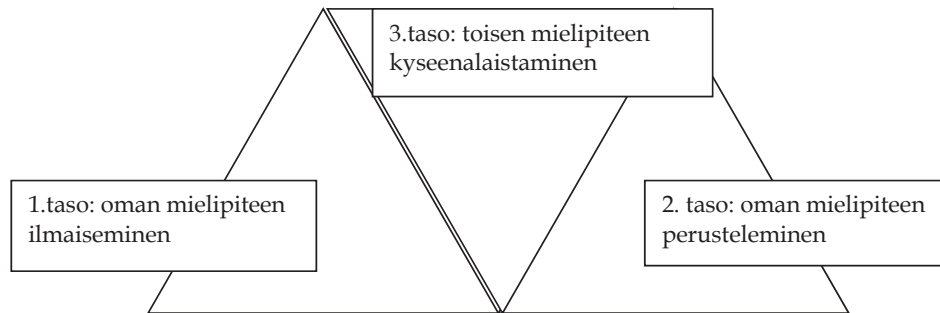
Keskustelua syntyi, kun oppilaat olivat eri mieltä ja kyseenalaistivat toistensa ajatuksia. He saattoivat esimerkiksi kysyä lisää, väittää vastaan tai pyytää perusteluja. Seuraavassa esimerkkiepisodissa 2 ryhmä pohti onko olemassa tilanteita, joissa on hyvä jättää totuus kertomatta. Tessa toimi ryhmän puheenjohtajana ja luki monisteesta kysymyksen.

ESIMERKKI 2 (4. sykli, 11. oppitunti, ryhmä 2)

1. Tessa:	Milloin ei pidä kertoa totuutta?	episodi alkaa
2. Lari:	Ei koskaan, kyllä määhän ainakin kertოსin aina totuuden.	mielipide, moraalisiin vetoaminen
3. Tessa:	Niin, mutta jos sulla on esimerkiksi vaikka äitin joku tärkeä esine vaikka mennyt rikki, niin kertოსitko sää heti totuuden?	kyseenalaistaminen kokemuksellinen tieto
4. Aura:	Mää kiertelisin sitä vähän silleen [että].	idean laajentaminen
5. Tessa:	[Niin]	
6. Aura:	Että niin kun mulla oli kavereita ja se vahingossa tippu silleen maahan tai silleen.	laajentaminen
7. Lari:	Se on kusettamista, jos sulla ei olisi kavereita.	kyseenalaistaminen
8. Tessa:	Miksi?	perustelujen vaatiminen
9. Lari:	No jos, Auralla oli aika huono esimerkiksi, sillöhan se ei olisi enää totuuden kiertämistä vaan se olisi suoraan, se olisi suorastaan huijaamista. Mulla oli kavereita ja ne pudotti sen maahan.	perusteleminen moraalilla
10. Aura:	Vahingossa	tarkennus
11. Lari:	Niin, mutta se onkin pettämistä, sillä jos sillä ei oo kavereita ja se on itte pudottanut sen maahan.	perusteleminen
12. Tessa:	No niin.	episodi päättyy

Kyseenalaistaminen näkyi episodissa 2 usealla eri tavalla. Tessa kyseenalaisti Larin moraalista nousevan vastauksen (ks. esimerkissä puheenvuoro 3) ja toi keskusteluun esimerkin, joka mahdollisesti kumpusi hänen omasta kokemuksestaan. Aura ryhtyi laajentamaan ja kehittämään Tessian ideaa. Lari arvioi tyttöjen esimerkkiä (ks. esimerkissä puheenvuoro 7) vedoten moraalisiin. Tessa ja Aura eivät kuitenkaan hyväksyneet Larin kyseenalaistamista vaan odottivat häneltä perusteluja. Larin keskusteluun uudestaan tuoma moraalinen (ks. esimerkissä puheenvuoro 11) päätti episodin.

Keskustelussa näkyy tutkivan puheen perussääntöjen käyttäminen. Oppilaat kuuntelivat toistensa ajatuksia ja kommentoivat niitä. Kaikki osallistuivat keskusteluun tasa-arvoisesti: heillä oli puheenvuoroja lähes yhtä monta. Oppilaat käyttivät keskustelun perustaitoja, he ilmaisivat mielipiteensä (taso 1) ja perustelivat ne (taso 2). Mielipiteiden välinen eroavuus johdatti toisten ajatusten ja perustelujen kyseenalaistamiseen (taso 3, ks. kuvio 4). Perustelut nousivat moraalista ja kulttuurisesta tiedosta; oppilaat tiesivät miten olisi pitänyt toimia, mutta oma kokemus vastaavanlaisesta tilanteesta toi keskusteluun ristiriidan. Kun kyseenalaistaminen (taso 3) ja perusteleminen (taso 2) vuorottelivat, se toi keskusteluun dialogisuutta. Esimerkkiepisodissa oppilaat pyrkivät arvioimaan kriittisesti toistensa ajatuksia ja yrittivät yhdessä ratkaista keskustelussa syntyneitä ristiriitaa, vaikka ratkaisu jäikin avoimeksi.



KUVIO 4 Toisen mielipiteen kyseenalaistamisen taso

Kyseenalaistamiseen oppilaat käyttivät pienryhmissä monenlaisia tapoja. Toisen ajatusta ei hyväksytty sellaisenaan, vaan häneltä pyydettiin perustelua ja tarkennusta. Oppilaat toivat keskusteluun erilaisia ajatuksia, jotka saattoivat olla vastakkaisia tai he ryhtyivät kehittämään ja laajentamaan toisten ajatuksia. Oppilaat arvioivat toistensa ajatuksia omia kokemuksiaan, luettua tekstiä tai moraalialueita vasten.

5.1.3 Keskustelun perustaitojen soveltaminen johdattaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen

Kun oppilaat kyseenalaistivat toistensa ajatuksia ja halusivat saada selville, mitä toinen tarkoitti puheenvuorollaan, päästiin keskustelussa toisinaan yhteisen ymmärtämisen rakentamisen tasolle. Kyseenalaistaminen syntyi ristiriidasta oppilaiden ajatusten välillä, jolloin oppilaat halusivat saada toisen vaihtamaan ajatustaan tai he pyrkivät ymmärtämään, mitä toinen tarkoitti puheenvuorossaan. Edellisessä esimerkkiepisodissa 2 oppilaiden mielipiteiden välille syntyi ristiriita, joka synnytti kyseenalaistamista. Kumpikin osapuoli perusteli omaa kantaansa ja lopputulokseksi jäi kaksi vastakkaista näkemystä. Toisinaan, kun joku oppilaista ei ymmärtänyt muita, hän esitti kysymyksiä, jolloin toiset tarkensivat ja laajensivat sanomaansa. Tämä johti yhteisen ymmärryksen etsimiseen, kun oppilaat halusivat tietää, mitä toinen tarkoitti.

Viimeisellä oppitunnilla oppilaat keskustelivat Pikkusiivestä, joka ei osannut lentää ja jonka perheen piti lähteä muuttomatkalle. Ryhmän tehtävä oli yhdessä ratkaista, miten Pikkusiipi selviäisi talvesta. Ryhmäläiset pohtivat ongelmaa Pikkusiiven, äidin ja sisarusten näkökulmasta. Seuraavassa esimerkkiepisodissa 3 ryhmä pohti ongelmaa Pikkusiiven näkökulmasta.

ESIMERKKI 3 (5. sykli, 14. oppitunti, ryhmä 1)

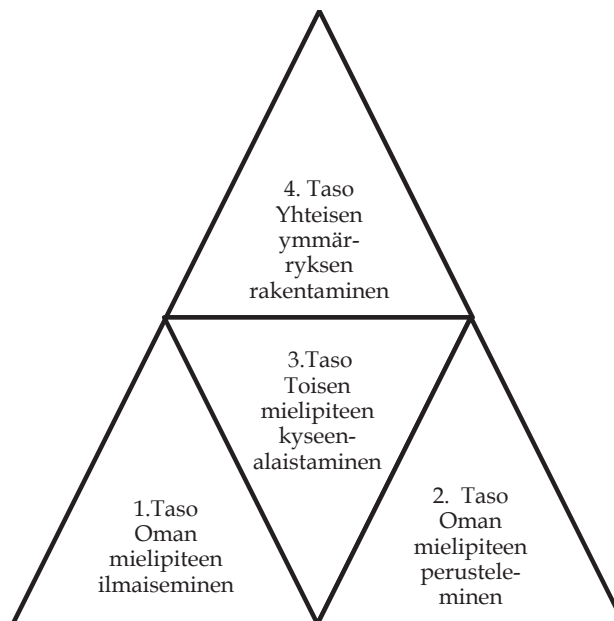
1. Ville:	Pikkusiipi pelkää sitä muuttoa, kun se ei osaa lentää vielä, kun sillä on niin pienet siivet. Pikkusiipi toivoo että, toivoo että se osais lentää mut kun se ei vaan osaa ja niin ja sitten Pikkusiipi ei haluais lähtee sinne muuttamaan, kun se ei osaa edelleenkään lentää, mutta sen perheen ei kylläkään pitäis jäädä, ne ei oikein.	episodi alkaa mielipide
2. Salla:	Mistä sä tiedät, että se pelkää sitä?	kyseenalaistaminen
3. Ville:	No	
4. Salla:	Voishan se haluta lähteäkin sinne, mutta se ei vain osaa lentää.	kyseenalaistaminen
5. Ville:	Mut täss tekstissähan sanottiin, että se ei uskalla hypätä	perustelu tekstiin viitaten
6. Salla:	Tarkottaako se sitä, ett se ei taho lähtee?	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
7. Ville:	Niin mutta se ei uskalla hypätä eikä lähtee sinne niin kuin lentoon, ymmärrätsä.	mielipiteen tarkentaminen
8. Salla:	mmm, ehkä	
9. Ville:	Joo	
10. Salla:	Mun mielestä se pelkää sitä, että se siis se ei uskalla hypätä.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
11. Oona:	Niin munkin [mielestä].	mielipiteen kannattaminen
12. Ville:	[Niin just] sitä mää on koko ajan tarkoittanut.	tarkentaminen
13. Salla:	Just äskenhän sä sanoit että se pelkää sitä muuttoa.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
14. Ville:	Niin se pelkää myös vähän sitäkin.	tarkentaminen
15. Salla:	No niin [ehkä]	
16. Ville:	[Jos se] ei osaa lentää. Jos se lähtis lentoon niin se tippuis heti eikä ne pääsis muuttamaan. Ei se varmaan silleen sitä pelkää. Mutta niin. No ei niitten ainakaan pitäis jäädä.	mielipiteen kertaaminen
17. Oona:	Ei niin, koska [sitte tulis kylmä]	perustelu
18. Salla:	[Ei varmaan]	
19. Ville:	Tulis kylmää, kuolis, eikä niillä olis ruokaa, maa on jäässä.	perustelu, episodi päättyy

Salla kuunteli tarkkaan Villen puhetta ja tarttui hänen ajatukseensa, että Pikkusiipi pelkää muuttoa (ks. esimerkissä puheenvuoro 2). Salla kyseenalaisti Villen ajatuksen muuton pelkäämisestä ja toi keskusteluun Pikkusiiven lentokyvyyttömyyden (ks. esimerkissä puheenvuoro 4). Salla halusi tietää, mitä Ville tarkoitti ja siksi hän sinnikkäästi vaati Villeltä vastausta, jolloin Ville vetosi luetuun tekstiin (ks. esimerkissä puheenvuoro 5). Salla pyrki saamaan selville mitä Pikkusiipi Villen mielestä pelkää (6). Hän auttoi Villeä sanallistamalla oman ajatuksensa (ks. esimerkissä puheenvuoro 10). Oona tuli tässä vaiheessa mukaan tukemalla Sallan ajatusta. Salla palasi vielä (ks. esimerkissä puheenvuoro

13) Villen alussa esittämään ajatukseen ja halusi selvittää, mitä Ville todella tarkoitti. Episodin lopussa lapset olivat yhtä mieltä, että Pikkusiiven perheen pitäisi muuttaa etelään.

Episodissa näkyi vastavuoroisuutta oppilaiden välillä: he kuuntelivat toistensa ajatuksia ja vastasivat niihin. Vaikka keskustelu muodostui lähinnä Sallan ja Villen välisistä puheenvuoroista, Oonankin oli mahdollista osallistua. Hän seurasi keskustelua ja tuki Sallan ajatusta. Episodissa oppilaat toivat esiin erilaisia näkökulmia ja yrittivät saada selville toistensa käsityksiä sekä samalla rakensivat yhteistä ymmärrystä pohdittavasta aiheesta. Keskustelussa Salla toi esiin, että ei ymmärtänyt Villen perustelua ja haastoi näin Villeä tarkentamaan ajatustaan.

Esimerkkiepisodissa 3 oppilaat liikkuiivat kaikilla neljällä tasolla (ks. kuvio 5), kun he yrittivät päästä selville, mitä toinen tarkoittaa. Oppilaiden mielipiteet (taso 1) ja perustelut (taso 2) synnyttivät kyseenalaistamista (taso 3), joka johdatti keskustelua yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (taso 4). Tavoite yhteisen ymmärryksen rakentamiseen syntyi keskustelun kuluessa, kun keskusteluun virisi ristiriita eri näkemysten välille. Oppilaat tarkensivat ajatuksiaan, selittivät ja laajensivat niitä, kun he pyrkivät ilmaisemaan itseään niin, että muut ymmärtäisivät heitä.



KUVIO 5 Yhteisen ymmärryksen rakentuminen pienryhmien keskusteluissa

Yhteisen ymmärryksen rakentaminen oli vielä vaikeaa oppilaille. Toisten ajatusten kyseenalaistaminen saattoi johtaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen, kun oppilas ei tyytynyt ensimmäiseen vastaukseen, vaan hän kysyi samaa asiaa

uudestaan ja haastoi muita tarkentamaan ajatuksia. Samoin toisten ajatusten laajentaminen ja kehittäminen tuki yhteisen ymmärryksen rakentamista. Toisten ajatusten sanallistaminen lisäsi myös ymmärrystä.

Yhteenvetoa keskusteluista. Oman mielipiteen ilmaiseminen ja perusteleminen onnistuivat kaikissa pienryhmissä, vaikka joillekin yksittäisille oppilaille olivat jo nämä tasot 1 ja 2 haastavia. Ajatuksia perusteltiin luetulla tekstillä ja omilla kokemuksilla. Perusteluna käytettiin pohjana itse koettua tapahtumaa, faktatietoa keskusteltavasta asiasta tai kulttuurista tietoa, jonka oppilaat omasivat ("Kyllä se siitä jää kiinni. Äidit yleensä kattoo sinne vaatekaappiin. Aina alkaa kattoon mitä siellä on."). Oppilaat perustelivat ajatuksiaan myös moraalilla ("Se ei kannata, se on varastamista."). Kaikissa ryhmissä esiintyi myös toisten ajatusten kyseenalaistamista, jos oppilailla oli erilainen käsitys asiasta. Kyseenalaistaminen johti yhteisen ymmärryksen rakentamiseen silloin, kun oppilaat vaativat toisiltaan tarkennuksia tai selkeyttivät perusteluaan, jotta muut ymmärtäisivät mitä he tarkoittivat.

Harjoitteluvaiheessa opetellut puheen perussäännöt (Dawes ym. 2004) loivat ryhmien keskusteluille kehykset. Niiden tukemana oppilaat rohkaistuivat osallistumaan keskusteluun pienryhmässä. Ryhmässä odotettiin kaikkien puhuvan ja kuuntelevan toisiaan, sillä yksi perussääntö oli, että jokaisen ajatus on tärkeä. Oppilaat harjoittelivat erilaisten ajatusten ilmaisemista ja niiden perustelemista. Toisen ajatuksen sai kyseenalaistaa ja pyytää häntä perustelemaan omaa ajatustaan. Erimielisyys oli hyväksyttyä ja mielipidettä sai muuttaa. Tehävänä oli lopuksi tehdä yhteinen päätös keskustelun pohjalta.

Perussäännöt auttoivat dialogin (Alexander 2005) syntymistä. Oppilailla oli yhteinen tehtävä, joka piti ratkaista keskustelussa, jossa toisia kuunneltiin ja pohdittiin erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Keskustelussa oppilaat uskalsivat kertoa myös keskeneräisiä ajatuksiaan ja ideoita sekä kehittää niitä yhdessä eteenpäin, jotta yhteinen ymmärrys rakentuisi. Dialogin elementit näyttäytyivät keskusteluissa toisten kuuntelemisena, kysymysten tekemisessä ja toisille oman mielipiteen perustelemisena sekä yhteisen ymmärryksen rakentamisena.

5.2 Kyseenalaistaminen ryhmissä

Havainto keskustelun perustaitojen eroista oppilaiden välillä johdatti tutkimaan miten pienryhmät erosivat toisistaan dialogisuuden suhteen. Mitkä olivat ne seikat, jotka toisissa ryhmissä johdattivat oppilaat rakentamaan yhteistä ymmärrystä kun taas toisissa ryhmissä dialoginen keskustelu oli harvinaista. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti ryhmien väliset erot ajatusten kyseenalaistamisessa. Kyseenalaistamista sisältäviä episodeja löytyi aineistosta 30. Kyseenalaistaminen määriteltiin tilanteeksi, jossa oppilailla oli erilainen näkemys tai näkökulma keskusteltavasta aiheesta ja he yrittivät saada toisen muuttamaan ajatustaan tai ymmärtämään itseään. Oppilas esimerkiksi reagoi toisen oppilaan puheenvuoroon vastaamalla siihen, tekemällä kysymyksen tai perus-

telemalla ajatustaan uudella tavalla. Toisinaan kyseenalaistaminen johti eri näkökulmien väliseen dialogiin, josta saattoi seurata joko yhteisen ymmärryksen rakentaminen tai kukin piti oman näkökulmansa. Tässä luvussa kuvataan, miten toisten ajatuksia kyseenalaistettiin ja mitä siitä seurasi ryhmäkohtaisesti.

5.2.1 Yhteiseen ratkaisuun pyrkijät

Ryhmässä 1 oli kolme oppilasta, yksi poika ja kaksi tyttöä. Toinen tytöistä ei osallistunut keskusteluihin yhtä aktiivisesti kuin muut. Hän myötäili muita ja toisinaan hänen oli vaikea ilmaista omaa mielipidettään tai perustella sitä. Toinen tytöistä otti keskustelujen kuluessa puheenjohtajan roolin. Hän huolehti siitä, että keskustelu eteni, kaikkien mielipiteet tulivat kuulluksi ja ryhmä sai tehtävän suoritettua. Hän haastoi ryhmää pohtimaan. Aluksi ryhmän pojalla ja toisella tytöllä oli vaikeuksia ilmaista omia ajatuksiaan, mutta vähitellen taito kehittyi. Kun yhteistä ratkaisua ei löytynyt, oppilaat lukivat tekstiä uudestaan ja keskustelivat päätöksestä pitkään.

Seuraavassa esimerkissä 4 ryhmä pohti, mitä luetussa kertomuksessa voisi tapahtua sen jälkeen, kun Aaro oli jättänyt Kaapon yksin viidesluokkalaisten kanssa ja viidesluokkalaisten ovat varoittaneet Kaapoa ystävästä, joka jättää toisen pulaan. Salla toimi puheenjohtajana ja luki monisteen kysymyksen.

ESIMERKKI 4 (4. sykli, 12. oppitunti)

- | | | |
|------------|---|-----------------------------------|
| 1. Salla: | Aaro ja Kaapo leikkivät jatkossa viidesluokkalaisten kanssa? | episodi alkaa |
| 2. Oona: | Kyllä | mielipide |
| 3. Salla: | Ei | mielipide |
| 4. Ville: | Kyllä | mielipide |
| 5. Salla: | Ei | |
| 6. Ville: | Kyllä, kato, tässähan lukee että. | perustelu tekstillä |
| 7. Oona: | Ja vielä kun se autto, kun sen lippis tippu. | perustelu tekstillä |
| 8. Ville: | Niin | |
| 9. Oona: | Niin se autto. | |
| 10. Salla: | Tahtookohan se Aaro olla niitten kaa, kun ne pojat puhu, että ei kannata enää olla ton kaa, tota että ei kannata enää luottaa tohon kun se ei auta sua. Tahtookohan se Aaro leikkii niitten poikien kaa? | yhteisen ymmärryksen rakentaminen |
| 11. Ville: | Kannattaa laittaa sen tohon väliin, niin ehkä silleen tänne väliin. Niin, ymmärräks sä? Niin kuin ehkä. | |
| 12. Oona: | [Niin kuin että] | |
| 13. Ville: | [tähän] keskelle | |
| 14. Salla: | Mä kirjoitan siihen, että ehkä. | |
| 15. Ville: | Määkin kirjoitan siihen ihan pienellä että ehkä. | episodi päättyy |

Oppilaat vastasivat kysymykseen (ks. esimerkissä puheenvuorot 2–5) eri tavoin, jolloin keskusteluun syntyi ristiriita, jota lapset ryhtyivät ratkaisemaan. Ville käytti luettua tekstiä perusteluun (ks. esimerkissä puheenvuoro 6) ja sai tukea Oonalta, joka myös käytti tekstiä perustelunaan. Muiden perusteluista huolimatta Salla kyseenalaisti (ks. esimerkissä puheenvuoro 10) edelleen toisten ajatuksen. Hän avasi omaa ajatustaan käyttämällä myös tekstiä. Ville halusi päästä yhteiseen ratkaisuun, jolloin hän ehdotti kompromissia (ks. esimerkissä puheenvuoro 11), jonka Salla kirjurina hyväksyi.

Oppilaat kuuntelivat toistensa ajatuksia ja kommentoivat niihin. Kaikki osallistuivat keskusteluun tasa-arvoisesti. Oppilaat käyttivät keskustelun perustaitoja: ilmaisivat ajatuksensa ja perustelivat ne. Mielenpitemien välinen eroavuus johdatti toisten ajatusten ja perustelujen kyseenalaistamiseen. Perustelut ja kyseenalaistaminen nousivat tekstistä. Kyseenalaistaminen johti kompromissiin, sillä episodissa oppilaiden tavoitteena oli päästä yhteiseen ratkaisuun.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 5 ryhmä pohti, miten Kirsi saisi rahat Tuomaksen lahjaa varten sen jälkeen, kun hän oli ostanut itselleen suklaaleivyn rahoilla, jotka äiti oli antanut Tuomaksen syntymäpäivälahjaa varten (ks. Liite 1 ja 2 Kirsin valinta). Oppilaat pohtivat vaihtoehtoa, jossa Kirsi varastaa rahat äidin lompakosta. Episodi alkoi, kun Salla luki monisteessa olevan kysymyksen ja vastasi siihen saman tien itse.

ESIMERKKI 5 (4. sykli, 10 oppitunti)

1. Salla:	Mitä haittoja? Jos äiti viipyikin siellä lenkillä vähän lyhyemmän matkan ja.	episodi alkaa ehdotus
2. Oona:	Niin ja [sitten]	
3. Salla:	[Se saa] Kirsin kiinni siitä, kun se ottaa sitä rahaa ja se on tulossa sieltä kaupasta.	ehdotus jatkuu
4. Oona:	Ei se tule.	kyseenalaistaminen
5. Ville:	Ei se ehkä, kato kun ei lenkillä voi olla niin vähän aikaa.	perustelu
6. Salla:	Voi, jos talon ympäri vain. Niin tai jos sillä tulee jotakin, oho mää unohdin kännykän ja se Kirsi on just tonkimassa sitä lompakkoo ja se tulee just silloin sisään. Mitä mieltä sinä olet?	perustelu, kokemukseen viittaaminen yhteisen ymmärryksen rakentaminen
7. Oona:	No jos se vaikka tota jos se tonkii siellä, niin sitten kun se, jos se on vaikka tulos-sieltä tai jotain, jotain, en mää.	
8. Ville:	Niin niin se	
9. Salla:	mm, sitten	episodi päättyi

Esimerkistä nähdään, että Sallan ehdotus (ks. esimerkissä puheenvuoro 1) viriti ryhmän pohtimaan. Kaikki oppilaat osallistuivat tasa-arvoisesti keskusteluun ja sanoivat mielipiteensä ja perustelivat sen. Perusteluna käytettiin kokemuksellista tietoa. Episodissa syntyi dialogisuutta, kun oppilailla oli erilaiset mielipiteet ja he kyseenalaistivat toistensa ajatuksia. Salla selitti omaa ajatteluaan

avaamalla omaa mielipidettään kokemuksellisella tiedolla (ks. esimerkissä puheenvuoro 5). Hän toi tutkivan puheen perussäännöt mukaan keskusteluun, kun hän kysyi, mitä mieltä muut ovat. Kun muut eivät osanneet sanoa oikein mitään, Salla lopetti episodin. Episodissa lapset pyrkivät kuitenkin ymmärtämään toisiaan.

Yhteenveto ryhmästä. Ryhmässä käytettiin keskustelun perustaitoja: kuunneltiin toisia, kerrottiin mielipiteitä ja perusteltiin niitä. Oppilaat saattoivat kyseenalaistaa toistensa ajatuksia (taso 3) ja vaatia perusteluja (taso 2). Perusteleminen käytettiin tekstiä, moraalisääntöjä ja kokemuksellista tietoa. Erilaiset näkökulmat johtivat kyseenalaistamiseen, josta seurasi toisinaan, että omat mielipiteet muuttuivat ja saatiin yhteinen ratkaisu aikaan. Muutamassa keskusteluepisodissa oppilaat rakensivat yhteistä ymmärrystä (taso 4).

Ryhmän keskustelu oli vastavuoroista, jokaisen oli mahdollista osallistua ja sanoa oma ajatuksensa. Kaikkien ajatukset olivat tärkeitä, eikä kenenkään puheenvuoroa jätetty huomiotta. Ryhmä oli turvallinen, jolloin oppilaat uskaltoivat perustella ja kyseenalaistaa toistensa ajatuksia. Salla toimi usein puheenjohtajana ja ryhmän keskustelujen mahdollistajana. Hän tuki muiden osallistumista ja haastoi toisia kertomaan, mitä he ajattelivat. Hän ei hyväksynyt ensimmäistä vastausta, vaan haastoi muita dialogiin. Hän sanallisti toisten ajatuksia silloin, kun muiden oli vaikea ilmaista ajatuksiaan. Kun Salla oli eri mieltä muiden kanssa, hän ei heti hyväksynyt toisten näkökulmia vaan halusi tarkennusta ajatuksiin ja perusteluja. Hän ohjasi muita ryhmäläisiä omilla ajatuksillaan ja kysymyksillään ja usein ryhmä päättyi hänen ehdotukseensa.

5.2.2 Toisten ajatusten kyseenalaistajat

Ryhmässä 2 oli kolme tyttöä ja yksi poika, joista keskusteluihin osallistui yleensä kolme oppilasta. Yksi tytöistä osallistui ainoastaan silloin, kun hänelle tehtiin suora kysymys tai häneltä varmistettiin, sopiiko yhteinen päätös hänelle. Keskustelussa oli toisinaan nähtävissä vastakkainasettelua ainoan pojan ja tyttöjen välillä. Poika asettui toisinaan vastahankaan muuta ryhmää vastaan, mikä aiheutti pieniä ristiriitoja oppilaiden kesken.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 6 oppilaat pohtivat Auran valitsemää vaihtoehtoa kysymykseen siitä, miten kertomuksen Kirsi hankkisi Tuomakselle syntymäpäivälahjan. Episodi alkoi Larin tekemällä avoimella kysymyksellä.

ESIMERKKI 6 (4. sykli, 10. oppitunti)

1. Lari:	Miten muuten te aikoisitte tehdä sen?	episodi alkaa
2. Aura:	No mä valitsin ton Been.	ehdotus
3. Tessa:	Niin määkin	
4. Aura:	Että se Kirsi menis hakemaan sieltä uuen suklaalevyn.	ehdotus jatkuu
5. Tessa:	Millä?	tarkennus
6. Lari:	No niin pöllis äidiltä rahaa, no sekin on yhtä lailla varastamista.	ehdotus, kyseenalaistaminen moraalilla
7. Tessa:	No niin mutta silti kun.	kyseenalaistaminen

8. Aura:	Se vois lainata, se antas sen sitten takas sen rahan kun se on saanut sen rahan takas.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
9. Lari:	No mut kun siltä menee kaikki rahat siihen suklaalevyyn	kyseenalaistaminen
10. Tessa:	No ei se aina kato silleen.	
11. Aura:	No kun se saa rahoja.	perustelu
12. Tessa:	Jos se pöllii vaikka äitiltä, niin se vähän ajan päästä, jos sillä on nyt se viis euroa, niin sit se kertoo totuuden siitä ja sit se antaa viis euroo takasin.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
13. Aura:	Niin.	
14. Tessa:	Sen rahan minkä se on tota, mitkä se on tuhlannut siihen.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
15. Aura:	Niin.	episodi päättyy

Esimerkki osoittaa, että yhtä ryhmän jäsentä lukuun ottamatta oppilaat osallistuivat aktiivisesti ja tasa-arvoisesti keskusteluun, kuuntelivat toisiaan, jakoivat ajatuksiaan ja keskustelussa oli mahdollisuus ilmaista mielipiteitään (taso 1), joita kehiteltiin yhdessä. Ryhmä arvioi kriittisesti toistensa ajatuksia. Kyseenalaistamisessa (taso 3) Lari vetosi moraaliin (ks. esimerkissä puheenvuoro 6), jolloin tyttöjen ehdotus varastamisesta muuttui moraalisesti hyväksyttäväksi, lainaamiseksi (ks. esimerkissä puheenvuoro 8). Tämänkin vaihtoehdon Lari kyseenalaisti (taso 3). Aura ja Tessa kehittivät toistensa ideoita, heillä oli tavoitteena ratkaista lahjaongelma, joka kuitenkin jäi episodissa saavuttamatta. Keskustelussa esitetyt kyseenalaistamiset (taso 3) ja perustelut (taso 2) toivat siihen dialogisuutta. Oppilaat suhtautuivat myönteisesti ja ystävällisesti toistensa ajatuksiin, vaikka pohtivat niitä kriittisesti.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 7 käsiteltiin edelleen Kirsin ongelmaa. Oppilaat palasivat uudelleen jo aikaisemmin keskustelussa pohtimiinsa vaihtoehtoihin; totuuden kertomiseen ja rahan ottamiseen säästöpossusta.

ESIMERKKI 7 (4. sykli, 10. oppitunti)

1. Tessa:	Ihan hyvin se vois kertoa totuuden ja sen äiti vois tajuta sen ja sitten antaa sille lisää rahaa, että se se vois ostaa uuen lahjan niin että.	episodi jatkuu ehdotuksen toistaminen
2. Aura:	Mitä jos se äiti ei tajuakaan?	kyseenalaistaminen
3. Lari:	Varmasti tajuaa.	mielipide
4. Tessa:	Ihan varppina tajuaa, kun sille, muuten se tota, tota, voi että, mitä mää nyt.	perustelu
5. Aura:	Mää en tiä.	
6. Tessa:	Mun mielestä sen äidin pitäsi se tajuta, koska sillä, sillä sillä, jollain jutulla. <i>naurua</i>	
7. Aura:	Jos se ei anna?	kyseenalaistaminen
8. Tessa:	Niin, mutta miten se sitten ostaa lahjan?	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
9. Lari:	Sit se on oma kämmi sitten.	mielipide

10. Tessa: No niin.
11. Lari: No mitä meni hakemaan suklaata kau- mielipide, syytös
pasta.
12. Tessa: Niin, eikö se rikkonut sen ja siinä oli ra- ehdotus
haa? Ja sitten se vois niillä ostaa sen lah-
jan.
13. Lari: Ehkä niilläkin eli ostais omilla rahoilla. Ei ehdotus
sitä kannattas mennä enää uudestaan
ruinaamaan rahaa.
14. Tessa: Muutenhan sitten
15. Aura: Sitä vartenhan ne on siellä, ne rahat. perustelu
16. Lari: Kävis ostamassa niillä ehdotus
17. Tessa: Jotain pientä, eikä mitään
18. Lari: Ostais jonkun pienen tikkarin. Täss on
sinulle.
Pieni epäily sellanen, että **äiti ja isä kat-
too koko ajan possua niin.** kyseenalaistaminen
19. Tessa: Koko ajan possua?
20. Lari: Välillä vaan tekee, että vartioi. Just sillä perustelu
tavalla, että se on jossakin ikkunalaudal-
la, eikä sieltä ei sais ottaa rahaa. No siel-
tähän ei saanut ottaa rahaa.
21. Tessa: No niin **mutta sehän on sen oma säästö-
possu.** kyseenalaistaminen
22. Lari: No niin, mutta ajattele nyt **miks se sitten
tekis sillä tavalla?** yhteisen ymmärryksen
rakentaminen
23. Tessa: Se on sen oma säästöpossu, miksei. perustelu
24. Lari: No mäpä luen teille tään Ceen uudes- yhteisen ymmärryksen
taan. Siellä on paljon kolikoita ja se ei
saanut ottaa sieltä koska. **Miks se muu-
ten tekis sillä tavalla salaa ottais sieltä?** rakentaminen
25. Tessa: No niin, mutta silti. Sehän on sen oma kyseenalaistaminen
säästöpossu, niin eiks se voi.
26. Aura: Itte sitä päättää mitä se sillä tekee? kyseenalaistaminen
27. Lari: No en tiiä, ehkä niillä on vähän outo per- episodi päättyy
he.

Kuten esimerkistä voidaan havaita, keskusteluun osallistuneet kolme oppilasta osallistuivat tasa-arvoisina, he kuuntelivat toisiaan, jakoivat ajatuksiaan ja kaikilla oli mahdollisuus ilmaista näkemyksiään (taso 1). Keskustelu oli avointa ja siihen saattoi tuoda erilaisia ajatuksia mukaan, joita sitten pohdittiin kriittisesti ja kehitettiin yhdessä. Keskustelussa vedottiin moraaliin sekä luettuun tekstiin (taso 2). Lari pyrki rakentamaan yhteistä ymmärrystä (taso 4) selittämällä, miksei säästöpossusta voinut ottaa kolikoita. Kyseenalaistamiset (taso 3) ja niihin liittyvät mielipiteiden perustelut (taso 2) toivat keskusteluun dialogisuutta. Keskustelussa kuului oppilaiden kokemuksellinen tieto syntymäpäivälahjan tärkeydestä, ongelmaan palattiin uudestaan ja uudestaan. Oppilaiden puheenvuorot olivat melko pitkiä, kun he pyrkivät vakuuttamaan toisiaan (taso 2). Oppilaat pohtivat kriittisesti esitettyjä ajatuksia (taso 3) ja pyrkivät löytämään yhteisen ratkaisun (taso 4) annettuun tehtävään, mutta lopulta ratkaisu jäi auki.

Yhteenveto ryhmästä. Ryhmässä oppilaat kuuntelivat toisiaan, kertoivat ajatuksensa (taso 1) ja perustelivat ne (taso 2) sekä kommentoivat toistensa ehdotuksia. Erilaisia ajatuksia kyseenalaistettiin ja toisia haastettiin selittämään omaa ajatteluaan (taso 3). Oppilaat pyrkivät ymmärtämään, mitä toinen tarkoitti ja keskusteluissa esiintyikin usein yhteisen ymmärryksen rakentamista (taso 4). Yhteisen ymmärryksen rakentaminen näkyy puheenvuoroissa, joissa jatkettiin toisen mielipidettä ja kehitettiin eteenpäin ("Kävis ostamassa niillä" – "Jotain pientä") tai haastettiin muita pohtimaan tekemällä miksi-kysymyksiä ("ajattele nyt, mikse sitten tekis sillä tavalla"). Yhteisen ymmärryksen rakentamiseen oppilaita johdatti keskustelun kuluessa syntynyt yhteinen tavoite. Oppilaat käyttivät keskustelussa resursseina esimerkiksi luettua tekstiä, omia kokemuksiaan ja moraalista tietoa.

Keskusteluissa näkyi tutkivan puheen perussääntöjen omaksuminen. Keskustelut olivat vastavuoroisia, oppilaat vastasivat toistensa ajatuksiin ja kaikilla oli mahdollisuus osallistua. Ryhmässä oli turvallista kyseenalaistaa toisten ajatuksia ja esittää keskeneräisiä ajatuksia, joita lähdettiin yhdessä ideoimaan eteenpäin. Perustelut ja kyseenalaistamiset nousivat tekstistä tai oppilaiden kokemuksista sekä moraalista. Oppilaat arvioivat toistensa ajatuksia kriittisesti, mutta samalla kannustaen. Ryhmässä oli mahdollista myös vaihtaa mielipidettä. Ryhmän keskustelut olivat dialogisia, niissä kuului oppilaiden oma ääni ja erilaiset ajatukset, joita pohdittiin ja arvioitiin eri näkökulmista, kun oppilaat rakensivat yhteistä ymmärrystä.

5.2.3 Erimielisyyksien välttäjät

Ryhmään 3 kuului kolme poikaa ja yksi tyttö, jotka osallistuivat aktiivisesti keskusteluihin. Yksi pojista puhui selvästi vähemmän kuin muut. Ryhmän tyttö toimi puheenjohtajana tilanteissa, jolloin keskustelu ei sujunut tai se ajautui harhapoluille. Toisinaan oppilaiden kesken oli nähtävissä jako pojat vastaan tyttö. Keskustelu oli innokasta, aina oppilaat eivät malttaneet odottaa omaa vuoroaan vaan puhuivat toistensa päälle. Ryhmä pohti kysymyksiä usein pitkään ja tarkkaan. Keskusteluissa oppilaat kertoivat omia kokemuksiaan, jotka liittyivät luettuun tekstiin. Oppilailla oli pyrkimys yksimielisyyteen, jonka yksi poika ilmaisi toteamalla "Meillä meni hyvin, vaikka oltiinkin vähän eri mieltä."

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 8 oppilaat pohtivat, miten kertomuksen Kirsin tulisi toimia, jotta hän saa ostettua Tuomakselle syntymäpäivälahjan, sen jälkeen kun hän oli käyttänyt rahansa suklaaseen ja syönyt sen.

ESIMERKKI 8 (4. sykli, 10. oppitunti)

- | | | |
|-----------|--|---------------|
| 1. Tatu: | D jokin muu, se on hyvä. Mulla ainakin on sellanen että | episodi alkaa |
| 2. Antti: | Mulla on [varavaihto] | |
| 3. Tatu: | [se lainaa] kavereilta | ehdotus |
| 4. Tuure: | niin tai sitten se osallistuu siihen. | ehdotus |
| 5. Outi: | Mulla on semmonen, että Kirsti kertoo äidille ja pyytää anteeksi sillon. | ehdotus |

6. Tatu:	Eikö siinä lukenut, että se ei anna rahaa?	kyseenlaistaminen tekstillä
7. Outi:	Ei niin, silti se voi pyytää siltä anteeks.	perustelu
8. Tuure:	Sitten se mulla on simmoi, että se Kirsi kertoo äidille vaikka se ei antais sitä tota rahaa, koska sitten se voi sanoo totuuden.	
9. Outi:	Se on reilua, se ei valehtele sillon.	perustelu
10. Tuure:	Ja sitten se voi se äiti kertoa että sille Ristolle siitä ja sitten se vois [se äiti]	laajentaminen
11. Outi:	[Ne vois] ostaa yhdessä sitten sen. Niin, mulla on sitten, että miksi hän valitsi tämän vaihtoehdon, koska ei olisi reilua varastaa, valehdella eikä piilotella.	laajentaminen perustelu episodi päättyy

Esimerkistä havaitaan, että ryhmä ei vielä hallinnut täysin keskustelun perustaitoja: he eivät malttaneet kuunnella toisiaan ja antaa toisilleen puheenvuoroa. Kaikki olivat innokkaita sanomaan ajatuksensa (taso 1), josta seurasi toisten päälle puhumista. Antin aloittamaan ajatukseen ei palattu myöhemmin eikä hän itsekään tuonut sitä enää esille. Episodissa ilmaistiin omia ajatuksia (taso 1), perusteltiin (taso 2) ja kyseenalaistettiin (taso 3). Perustelut nousivat tekstistä ja moraalista. Ryhmä ei kuitenkaan päässyt yhteiseen ratkaisuun, vaan kukin esitteli episodissa oman ratkaisunsa.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 9 Tuure ja Outi pohtivat, oliko Ella rehellinen, kun hän kehui Lumin hiuksia, vaikka ei oikeasti pitänyt niistä vaan ne olivat hänen mielestään kamalan näköiset.

ESIMERKKI 9 (4. sykli, 11. oppitunti)

1. Tuure:	Niin kun tossa lukee toi Ella, niin ei se mitenkään väärin toiminut, se puhuu ihan totta.	episodi alkaa mielipide
2. Outi:	Ella, ei puhunut, koska siinä sanottiin, että Ellasta se oli.	kyseenalaistaminen
3. Tuure:	kivan näköinen	
4. Outi:	omasta [mielestään]	
5. Tuure:	[joo tää ei tässä]	
6. Outi:	[kivan] näköinen. Sit se sanoo täällä joo sulla, ei tää mikään ihmeellinen oo, Ella jatkaa, ja tämä on varmaan ihan kamalan näköinen. Eli se niin kun.	perusteleminen tekstiin vedoten
7. Tuure:	on semmonen.	
8. Outi:	et se	
9. Tuure:	Muunneltua totuutta, valehteli.	ajatuksen vaihtaminen
10. Outi:	Muunneltu totuus eli.	
11. Tuure:	No joo.	episodi päättyy

Episodi alkaa Tuuren puheenvuorolla, jossa kuuluu kulttuurinen tieto siitä, että omaa ulkonäköä ei kehuta vaan pikemminkin vähätellään (taso 1). Oppilaat

eivät malttaneet antaa toisilleen puheenvuoroa vaan täydensivät toistensa ajatuksia. Outi kyseenalaisti (taso 3) Tuuren mielipiteen vetoamalla tekstiin ja kyseenalaistaminen johti siihen, että Tuure muutti mielipidettään.

Yhteenveto ryhmästä. Ryhmän oppilaat hallitsivat keskustelun perustaidoista ajatusten ja mielipiteiden ilmaiseminen (taso 1) ja perustelemisen (taso 2), mutta toisten kuunteleminen oli välillä heille vaikeaa. Kun oppilaat perustelivat ajatuksiaan (taso 2), he vetosivat luettuun tekstiin tai moralisääntöihin. Ryhmäläiset kyseenalaistivat (taso 3) toistensa ajatuksia hyvin harvoin. Useimmiten ryhmän keskustelut olivat peräkkäisiä puheenvuoroja, joissa vastattiin valmiisiin kysymyksiin monisteeseen kirjoitetulla vastauksella. Ryhmän tavoitteena oli ilmeisesti vastata tekstiin liitettyihin kysymyksiin, ei niinkään pohtia erilaisia vaihtoehtoja.

Oppilaat eivät aina muistaneet tutkivan puheen perussääntöjä. Keskusteluissa oli tärkeää esittää omat ajatukset, mutta toisten ajatuksia ei useinkaan kommentoitu. Muita ei kuunneltu, toisten päälle puhuttiin, kaikilta ei kysytty ennen kuin siirryttiin seuraavaan kysymykseen. Ryhmässä esiintyi kilpailua siitä, kuka ehtii ensimmäisenä sanoa oman ajatuksensa. Valmiit kysymykset ohjasivat ryhmän keskusteluita ja määrittivät yhteisen tehtävän, mutta ratkaisu siihen jäi yleensä löytymättä.

5.2.4 Kiireiset keskustelijat

Ryhmän 4 muodosti kaksi poikaa ja yksi tyttö, jotka kaikki osallistuivat aktiivisesti keskusteluihin. Toinen pojista otti itselleen puheenjohtajan roolin, hän teki kysymykset ja vastasi niihin ensimmäisenä, samoin hän puhui muiden päälle. Ryhmä pyrki tekemään tehtävät mahdollisimman nopeasti ja keskustelut olivatkin kestoltaan luokan lyhyimmät. Useimmiten keskustelu sujui kaavalla kysymys – vastaus - kysymys – vastaus ja niin edelleen.

Seuraavan esimerkkiepisodin 10 aluksi Kerttu lukee monisteesta. ”Kirsin säästöpossu, jossa on paljon kolikoita, on pöydällä. Kun isä ja äiti ovat poissa, Kirsi hakee ruuvimeisselin, jolla yrittää ottaa rahoja. Homma epäonnistuu, säästöpossu putoaa lattialle ja halkeaa. Rahat leviävät pitkin lattiaa. Kirsi kerää ne ja sujauttaa rahat ja rikkinäisen possun vaatekaappiinsa”.

ESIMERKKI 10 (4. sykli, 11 oppitunti)

1. Joel:	Se ei oo mun mielestä hyvä.	mielipide
2. Topi:	Se ei kannata, se on varastamista.	perustelu moraalilla
3. Kerttu:	Ne on sen omia rahoja.	kyseenalaistaminen
4. Joel:	Niin, mutta se on vähän inhottavaa silleen, että kun sen äiti ja isä ei tiedä.	perustelu moraalilla
5. Topi:	Niin sen pitäis kertoa, että mää rikoin sen säästöpossun.	perustelu moraalilla
6. Joel:	Ja sitten D.	episodi päättyy

Esimerkistä havaitaan, että kaikki osallistuivat ja ilmaisivat ajatuksensa (taso 1). Pojat perustelivat ajatuksensa (taso 2) vedoten moralisääntöihin, kun taas

Kerttu ei pitänyt omien rahojen ottamista varastamisena ja kyseenalaisti poikien ajatuksen (taso 3). Kyseenalaistaminen ei kuitenkaan johtanut oppilaita pohtimaan näkökulmiensa erilaisuutta. Puheenjohtajana toimineella Joelilla oli ilmeisesti tavoitteena käydä keskustelu nopeasti, sillä hän lopetti episodin ennen kuin Kerttu ehti sanoa mitään hänen ja Topin perusteluihin.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 11 oppilaat keskustelevalle siitä, mitä voisi tapahtua sen jälkeen, kun kertomuksen Aaro oli jättänyt Kaapon yksin viidesluokkalaisten kanssa ja viidesluokkalaisten olivat varoittaneet Kaapoa ystävistä, joka jättää toisen pulaan. Kerttu puheenjohtajana aloitti episodin.

ESIMERKKI 11 (4. sykli, 12. oppitunti)

1. Kerttu:	Aaro ei halua olla enää Kaapon ystävä?	episodi alkaa
2. Joel:	Ei	mielipide
3. Topi:	Ei niin	mielipide
4. Joel:	Ei kun siis kyllä. Kyllä haluaa.	mielipide
5. Topi:	On	
6. Joel:	Kyllä, ei halua olla, koska se naureskeli sille siitä ja se oli inhottavaa sille.	mielipide, perustelu
7. Topi:	Musta se on kyllä.	
8. Kerttu:	Musta ei oo kyllä.	mielipide
9. Joel:	Se on kyllä.	mielipide
10. Kerttu:	Ei, no hei minkä takia ku?	kyseenalaistaminen
<i>... Topi ei ollut varma missä ollaan menossa ja toiset neuvovat häntä</i>		
11. Topi:	Kolmosessa, ai tässä, se on mulla ei.	mielipide
12. Joel:	Mulla on kyllä	mielipide
13. Kerttu:	Mulla ei, koska eihän se niin kuin suuttunut sille.	kyseenalaistaminen
14. Topi:	Mullakin on kyllä.	
15. Joel:	Ai Aarolle?	tarkennus
16. Topi:	niin	
17. Kerttu:	Eihän se suuttunut sille.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
18. Topi:	ei niin	
19. Joel:	Mutta kun Kaapo naureskeli sille inhottavasti.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
20. Topi:	Niin sitten se pyys anteeksi.	tekstiin viittaaminen
21. Joel:	No mistä sä tiedät, että se pyys anteeksi?	kyseenalaistaminen
22. Kerttu:	Mulla lukee täällä kyllä, että Aaro pyytää anteeks Kaapolta. Mun mielestä mää en ainakaan ehkä suuttuis, jos vaikka.	perustelu tekstillä ja omalla kokemuksella
23. Topi:	Jos vähän naureskeli.	
24. Kerttu:	Joku mun kavereista naureskeli mulle.	ajatus jatkuu
25. Joel:	Jos sää muka oot jotain silleen, että siis sua itteekin nolottaa niin hirveesti, niin sitten sulle aletaan nauramaan ihan hirvee räkänauru.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen oma kokemus

26. Kerttu:	Eihän se Aapo sille nauranut, Aaro	kyseenalaistaminen
27. Joel:	Siis Kaapo naureskeli Aarolle. Aaro ei halua olla enää Kaapon ystävä.	tarkentaminen
28. Kerttu	Eikä, perustele	perustelujen vaatiminen
29. Joel:	No, Koska sehän on silleen että siis se oli silleen	
30. Topi:	kaks [vastaan]	
31. Kerttu:	[Okei]	
32. Joel:	Varo luottamaan ystävään.	
33. Kerttu:	Okei.	episodi päättyy

Episodista voidaan havaita, että ryhmän jäsenet osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Kaikki esittivät mielipiteensä (taso 1) ja perustelivat niitä tekstillä sekä omilla kokemuksilla (taso 2). Keskustelu oli dialogista (taso 4), sillä oppilaat toivat siihen erilaisia näkökulmia, jotka synnyttivät toisten ajatusten kyseenalaistamista (ks. esimerkissä puheenvuoro 10, 13 ja 17). Kun Joel toi keskusteluun mukaan ajatuksen Kaapon naureskelusta (ks. esimerkissä puheenvuoro 19), hän haastoi muut pohtimaan naurun asteen vakavuutta kutsumalla sitä inhottavaksi. Toiset eivät tarttuneet tähän haasteeseen, vaan keskusteluun tuli mukaan uusi näkökulma, anteeksipyyttäminen, jolloin nauraminen olisi unohdettu. Oppilaat osallistuivat keskusteluun tasa-arvoisesti, he kuuntelivat toistensa ajatuksia ja vastasivat niihin. Yhteinen ymmärrys (taso 4) siitä, suuttuiko Kaapo Aarolle vai ei, syntyi, kun dialogissa vuorottelivat ajatusten perusteleminen (taso 2) ja kyseenalaistaminen (taso 3). Oppilaat kehittivät ja tarkensivat ajatuksiaan, jotta toiset ymmärtäisivät, mitä he tarkoittivat. Keskustelun lopputuloksena oli yhteinen käsitys (taso 4) siitä, että Kaapo naureskeli Aarolle, mutta avoimeksi jäi, miten se vaikutti poikien suhteeseen.

Yhteenveto ryhmästä. Ryhmäläiset hallitsivat keskustelun perustaidot, oman ajatuksen ilmaisemisen (taso 1) ja perustelemisen (taso 2). He myös kyseenalaistivat toistensa ajatuksia (taso 3) ja pohtivat erilaisia näkökulmia. Kyseenalaistaminen johti toisinaan yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (taso 4), kun oppilaat haastoivat toisiaan kertomaan ajatuksistaan tarkemmin. Keskustelut olivat vastavuoroisia, ja kaikilla oli mahdollisuus osallistua ja jokaista kuunneltiin. Oppilaat uskalsivat perustella ja kyseenalaistaa toistensa ajatuksia. Perustelut ja kyseenalaistamiset nousivat tekstistä tai oppilaiden kokemuksista sekä moraalista. Keskustelua ohjaavat kysymykset loivat heille yhteisen tehtävän, joihin vastaamalla keskustelut etenivät. Kun ryhmän keskustelussa oppilaille syntyi tavoite saada toinen ymmärtämään oma ajatus, he ryhtyivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä.

5.2.5 Innostuneet väittelijät

Ryhmässä 5 oli kaksi poikaa ja yksi tyttö. Kaikki osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Ryhmä työskenteli tehtäväorientoituneesti. He olivat innokkaita ja puhuivat toistensa päälle, eivätkä aina malttaneet kuunnella loppuun asti, mitä toinen oli sanomassa. Toisinaan pojat asettuivat yhteisrintamaan tyttöä vastaan ja hylkäsivät tytön ajatukset, vaikka hänellä olisi ollut hyväkin perustelu. Toisi-

naan taas mielipiteet ratkaisivat, ketkä toimivat yhdessä. Toinen ryhmän pojista pyrki toimimaan ryhmässä puheenjohtajana, hän luki kysymyksen ja vastasi siihen saman tien itse eikä aina antanut muiden kertoa omia ajatuksiaan, vaan siirtyi seuraavaan kysymykseen. Seuraavassa esimerkkiepisodissa 12 ryhmä pohtii, miksi metsän eläimet eivät nähneet havunneulasia sammakon viiksinä.

ESIMERKKI 12 (2. sykli, 6. oppitunti)

1. Eetu:	Miksi sammakko halusi viikset? Mulla on tämmönen. Sammakko halusi viikset, koska se oli mielestään tyhjän näköinen.	episodi alkaa mielipide ja perustelu
2. Tapio:	Mulla on taas, että sammakko halusi viikset, koska muillakin oli.	mielipide ja perustelu
3. Venla:	Mää kirjoitin näin. Sammakko halusi viikset, koska se halusi olla erilainen kuin muut.	mielipide ja perustelu
4. Eetu:	Samanlainen.	kyseenalaistaminen
5. Venla:	Erilainen, katsokaa tässä lukee se jyrkästi irti tästä.	perustelu tekstillä
6. Tapio:	Niin se halus jyrkästi irti siitä matelija- ja linturyhmästä.	kyseenalaistaminen
7. Venla:	Sen takia se halus olla erilainen kuin muut kuin ne.	tarkennus
8. Tapio:	Se halus olla erilainen, eihän se tarkoita sitä.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
9. Venla:	Miksei tyttösammakko tuntenut?	episodi päättyy

Kaikki oppilaat osallistuivat keskusteluun ja saivat tilaa esittää oman ajatuksensa (taso 1). Aluksi he kaikki vastasivat samaan kysymykseen ja perustelivat ajatuksensa spontaanisti (taso 2). Perustelut nousivat luetusta tekstistä vaikka oppilaat eivät ilmaisseetkaan sitä. Oppilaat olivat oppineet tutkivan puheen perussäännön, joka edellytti ajatusten perustelemista. Dialogisuutta ilmeni, kun Tapio kyseenalaisti Venlan vastauksen (taso 3), jolloin Venla tarkensi omaa ajatustaan. Yhteisen ymmärtämisen rakentaminen jäi kesken, kun Venla siirtyi uuteen kysymykseen.

Seuraavassa keskusteluepisodissa 13 ryhmä pohtii, onko valkoisen valheen käyttö sallittua. Luetussa tekstissä Ella oli kehunut Lumin hiuksia, vaikkei niistä pitänyt. Eetu oli eri mieltä Tapion ja Venlan kanssa Lumin käytöksestä. Toiset yrittivät keskustelun kuluessa vakuuttaa hänet valkoisen valheen käytöstä, mutta Eetu pysyi kannassaan. Eetu haastoi toiset kysymyksellään punnitsemaan, kumpi on pahempaa valehteleminen vai toisen mielen pahoittaminen.

ESIMERKKI 13 (4. sykli, 11. oppitunti)

1. Eetu:	Niin, mutta pitääks sen nyt valehdella?	kyseenalaistaminen
2. Tapio:	Kannattaa silloin semmosessa tilanteessa.	mielipide
3. Venla:	Ei sitä pahottaa mieltäkään nyt tarvitse.	perustelu
4. Tapio:	Ei tarvikkaan, kyllä siitäkin voi tulla paha mieli, jos mä sanon, ei toi sovi oikein sulle.	yhteisen ymmärryksen rakentaminen
5. Eetu:	Niin, mutta	kyseenalaistaminen
6. Tapio:	Jos mää sanosin, että ei noi sun silmät oikein sovi sulle, mutta ne kyllä sopii todellisuudessa.	
7. Eetu:	Aivan sama, mutta kuitenkin.	
8. Tapio:	Tää on kehumista, ensimmäinen.	
9. Eetu:	Mutta mitä järkeä, jos se Lumi valehtelee? Se olis voinut siis	kyseenalaistaminen
10. Venla:	Mutta se Ella on niin [ilonen]	perustelu
11. Eetu:	[Jos se] Ella on sen paras kaveri, niin se tuskin pahottaa mieltä	perustelu
12. Tapio:	Voi pahottaa, voi pahottaa,	kyseenalaistaminen
13. Eetu:	Niin mut kuitenkin hei.	episodi päättyy

Episodista on havaittavissa, että oppilaat osallistuivat keskusteluun tasa-arvoisesti ja kaikki olivat innokkaasti mukana. He ilmaisivat ajatuksensa (taso 1), kuuntelivat toistensa ajatuksia, vaikka eivät niitä hyväksyneetkään ja vastasivat niihin. Oppilaat toivat keskusteluun vastakkaiset näkemykset, joita he myös perustelivat (taso 2). Eetu perusteli ajatuksiaan tekstin ja moraalien pohjalta. Tapio ja Venla käyttivät perusteluissaan omia kokemuksiaan ja sovelsivat niitä perustellessaan mielipiteitään. He tukivat toistensa ajatuksia ja välillä täydensivät toistensa puheenvuoroja pyrkiessään yhteiseen tavoitteeseen. Keskustelussa oppilaat pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä (taso 4) siitä, miksi Lumi toimii niin kuin toimii. Yhteistä kaikkien hyväksymää ratkaisua ei löytynyt, vaikka Eetu lopulta suostuikin Tapion ja Venlan ratkaisuun.

Seuraavassa esimerkissä 14 lapset yhdistivät ongelmaratkaisutehtävän kolme erilaista kertomusta yhdeksi tapahtumaksi ja ratkaisivat, miten tarinoiden lapset liittyivät yhteen. Tapio tarkasteli tapahtumaa uhrin näkökulmasta, Venla yllyttäjän ja Eetu pyörän omistajan. Episodi on pitkä ja siksi esimerkiksi on poistettu puheenvuoroja, jotka eivät vie keskustelua eteenpäin. Poistetut puheenvuorot on merkitty kolmella pisteellä (...).

ESIMERKKI 14 (5. sykli, 13. oppitunti)

1. Venla:	Aijai jalkaan sattuu en pysty.	episodi alkaa
2. Tapio:	Kato.	
3. Venla:	Kato, jalkaan sattuu.	
4. Tapio:	Kun se kehuskelee sitten sillä, on täällä lopussa, että ei voi olla. Mitä sille on tapahtunut?	

5. Venla: Aijai jai jalkaan sattuu, meillä on eri tekstit jokaisella.
6. Tapio: Niin on, totta kai meillä on eri tekstit, mutta ootappa.
7. Eetu: Hetkinen.
8. Tapio: Oota mun pitää lukee tänkin, mun pitää saada tietää. organisointia
9. Eetu: Mikä pyöränraato tuossa on, samanlainen uusi upea maastopyörä.
10. Venla: Sama teksti mutta vaan eri leikkeet.
11. Tapio: Temppu on ihan mahdoton.
12. Eetu: Tää tulee ekaks, sitten tää. ehdotus
13. Venla: Missä?
14. Tapio: Ei välttämättä, kun tän tää oota. kyseenalaistaminen
15. Eetu: Kyllä se vaan. kyseenalaistaminen
16. Tapio: Missä täällä se kehuu se tyyppi kehuu omaa?
17. Venla: Kato tossa kato.
18. Eetu: Se loppuu siihen.
19. Venla: Missä se kehuskelee miksi menin kehuskelemaan?
20. Tapio: Miksi minä yllytin muita miksi.
21. Venla: Kehuskeli omaa pyöräänsä.
22. Tapio: Joo se kehuskeli omaa pyöräänsä ja sitten yks poika tässä tekstissä.
23. Venla: Eetu saanko mä kattoo sun kun sulla on toi aijai sattuu ai ai sattuu. Ottiks se niin kuin joo ottiks se niin kuin sen pyörän kun se.
24. Eetu: Hetkinen
25. Venla: Se kehuskeli sitä.
26. Eetu: Saanko mä lukea nää kaikki?
- ...
27. Eetu: Mikä pyöränraato tuossa on? Miten uskallan mennä kotiin... *(lukee paperista)*
28. Eetu: Miten uskallan mennä kotiin. Ai ai jalkaan. Hei hei ootas.
29. Venla: Kato kun se toinen kaverus, kun sille sattuu jalkaan. Kun se teki sen tempun pyörällä. Se kehuskeli, että se muka uskaltaa ja sit se teki sen. Sit se varppina kaatu. ehdotus
30. Tapio: Ei kun se tyyppi kehuskeli sitä. kyseenalaistaminen
31. Eetu: Kuin tää ei niin kuin kuuluis yhteen tähän tarinaan, kun täs ei oo mitään järkeä. Kun tää ei ala eikä tää oo keskellä *(ääni kiihtyy)*, tää ei oo lopussa ei tässä oo mitään järkeä tää on turha.
- ...
32. Tapio: Miks mun piti mennä yrittämään.
- ...
33. Tapio: Eetu, katos tää menee tässä järjestyksessä.

- Tää alkaa ehdotus tää Venlan tarina alottaa sen.
34. Eetu: Ei kyllä ala. kyseenalaistaminen
35. Venla: Ei kun se ei löydä sitä raatopyörää. Tossa kerrotaan, että miks se alko kehuskelemaan se kaatu ja miks.
36. Tapio: Niin siinä kerrotaan, miks se alko kehuskelemaan, mutta sitten tää loppu. Miten uskallan mennä kotiin. Siks kato tää **tulee selitys sille kaikelle** yhteisen ymmärryksen rakentaminen
37. Eetu: Oota, oota.
38. Tapio: Kato täällä löytyy se selitys.
39. Venla: Pitäis sit.
40. Tapio: Täällä löytyy tää selitys. **Kuunnelkaa**, mikä pyöränraato tuossa on samanvärinen kuin se uusi. Se on lainannut tälle tyyppille täällä näin mille sattuu jalkaan. Samanvärinen kuin uusi upea maastopyöräni, jolla voi laskea jyrkkiä mäkiäkin. Ja kato se tyyppi on laskenut sitä mäkeä alas. yhteisen ymmärryksen rakentaminen
41. Venla: Niin sillä raatopyörällä. ymmärryksen rakent.
42. Tapio: Niin sillä uudella pyörällä ja. ymmärryksen rakent.
43. Venla: Se oli huonossa kunnossa. ymmärryksen rakent.
44. Tapio: Ja se on muuttunut raatopyöräksi. ymmärryksen rakent.
45. Venla: Se oli huonossa kunnossa ja sitten se jalka venähti vai mitä sille kävi. ymmärryksen rakent.
46. Tapio: Ei se pyörä ollut alkuun huonossa kunnossa. Kun se pyöräkin hajos. Oli hypännyt siitä hyppyristä ymmärryksen rakent.
47. Eetu: Sit se ei uskaltanut kertoa sen kaverille ymmärryksen rakent.
48. Venla: Et se hajotti sen pyörän
49. Tapio: Niin täällä löytyy se vastaus, tää on se vastaus periaatteessa, sitten että mitä sille on tapahtunut. episodi päättyy

Episodin alussa oppilaat kertovat toisilleen tarinaa ja kiistelevät siinä sivussa tekstien järjestyksestä. Venla teki kerrotusta ehdotuksen (ks. esimerkissä puheenvuoro 29), jonka Tapio kyseenalaisti (taso 3). Eetu epäili (ks. esimerkissä puheenvuoro 31) tehtävän onnistumista (taso 3), mutta muut jatkoivat ongelman selvittämistä. Tapio kertoi tarkemmin omaa ajatustansa (taso 2), jolloin Eetukin innostui (ks. esimerkissä puheenvuoro 37). Tapio luki muille tarinaa, jolloin Venla tuli mukaan tekstien yhdistämiseen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen, johon Eetukin osallistui, pääsi alkamaan (taso 4).

Kaikki oppilaat osallistuivat tasapuolisesti keskusteluun. Episodissa, joka kesti kaikkiaan 12 minuuttia, Venlalla ja Tapiolla oli kummallakin 36 puheenvuoroa ja Eetulla 30. Tapio teki useita toimintaehdotuksia ja organisoiti työskentelyä ("kuunnelkaa"). Oppilaiden välille syntyi kiistaa siitä, mistä tekstistä tarina alkaa (taso 3). He lukivat toistensa tekstejä, jolloin tarinan tapahtumat alkoivat hahmottua ja oppilaiden yhteinen ymmärrys rakentui (taso 4). Vaikka pu-

heenvuorot näyttivät olevan erillisiä ja kukin jatkoi omaa ajatustaan omalla vuorollaan, kullakin oli tärkeä osuus yhteisen ymmärryksen rakentamisessa. Tapio tarttui muiden ajatuksiin ja ohjasi toisten ajattelua ("Eetu, katos tää menee tässä järjestyksessä"). Venla pohti ääneen, kun hän kertasi omaa tarinaansa muille. Keskustelussa oppilaat toivat esiin ymmärtämättömyyttään. Eetu "provosoi" muita, kun hän ilmaisi, ettei tehtävää pysty ratkaisemaan. Oppilaat olivat sinnikkäitä, ja Tapion johdolla he selvittivät, miten tarinan henkilöt liittyivät yhteen ja mitä oli tapahtunut.

Yhteenveto ryhmästä. Ryhmän keskusteluissa oli näkyvissä keskustelun perustaitojen hallitseminen. Oppilaat ilmaisivat ajatuksensa selkeästi (taso 1) ja perustelivat ne (taso 2). Erilaisia ajatuksia kyseenalaistettiin ja toisia haastettiin selittämään omaa ajatteluaan (taso 3). Oppilaat pyrkivät ymmärtämään toisiaan ja keskusteluissa esiintyikin usein yhteisen ymmärryksen rakentamista (taso 4). Keskustelut olivat tasa-arvoisia ja vastavuoroisia, sillä kaikilla oli mahdollisuus osallistua ja jokaista kuunneltiin. Ryhmässä oli turvallista esitellä omia keskenkäisiä ideoita ja kehittää niitä edelleen. Ryhmässä oli mahdollista myös vaihtaa mielipidettä ja ilmaista ymmärtämättömyyttä. Oppilaat suhtautuivat kunnioittavasti toistensa ajatuksiin, perusteluihin ja kyseenalaistamiseen. Perustelemiseen ja kyseenalaistamiseen oppilaat käyttivät tekstiä ja omia kokemuksiaan sekä moraalialueita. Ryhmän pyrkimyksenä keskusteluissa oli yhteisen ratkaisun löytäminen. Ryhmän dialogeja tuki oppilaiden erilaisuus: Eetu kyseenalaisti, pysyi usein omassa kannassaan, eikä muuttanut sitä. Venla toi keskusteluun uusia näkökulmia ja hän ideoi erilaisia ratkaisuja. Tapio hyödynsi tekstin resursseja, pohti erilaisia näkökulmia ja haastoi muita keskusteluun ja tuki heidän ajatteluaan.

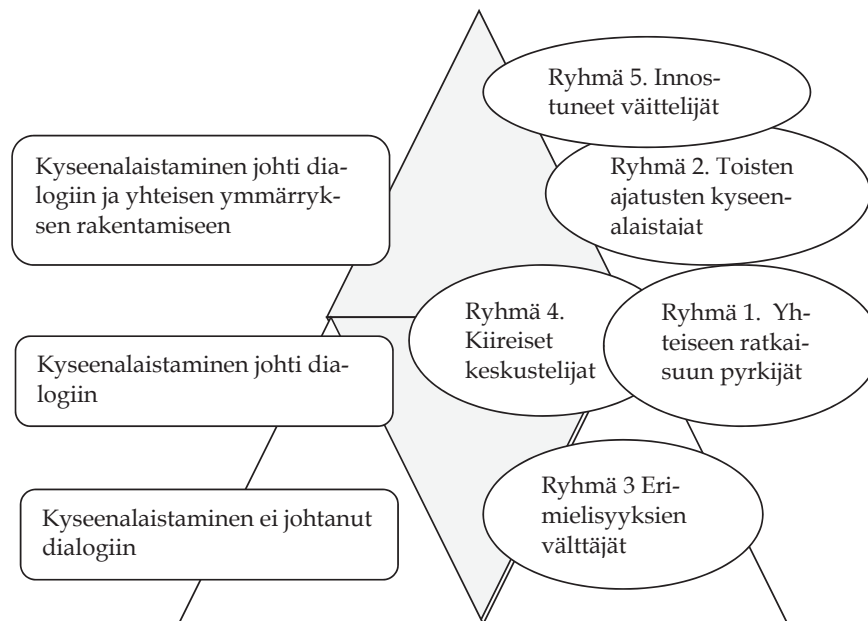
5.2.6 Yhteenvetoa ryhmistä

Kokeilun aikana pienryhmille muodostui oma tapansa käydä keskustelua. Joissakin ryhmissä yksi oppilas toimi selkeästi puheenjohtajana, osa ryhmistä kävi keskustelua ilman puheenjohtajaa. Oppilaat osallistuivat aktiivisesti keskusteluihin, Joissakin ryhmissä oppilaat eivät aina malttaneet kuunnella toisiaan vaan puhuivat toistensa päälle. He saattoivat myös keskeyttää toisen jatkamalla hänen ajatustaan. Tyttöjen ja poikien välillä esiintyi toisinaan vastakkainasettelua. Varsinkin valintatilanteissa, kun päätettiin ryhmän yhteisestä vastauksesta, samaa sukupuolta olevat saattoivat liittoutua keskenään. Toisinaan vastakkainasettelu syntyi myös mielipiteiden mukaan. Kaikissa ryhmissä oppilaat käyttivät keskustelua ohjaavia kysymyksiä. Jotkut ryhmät kävivät kysymykset läpi ripeästi, osa ryhmistä mietti pitkään eri vaihtoehtoja.

Kaikissa ryhmissä oppilaille oli mahdollisuus puhua, oppilaat olivat tasa-arvoisia ja kaikki saivat osallistua keskusteluun. Aktiivisimmat oppilaat pyrkivät kertomaan omat mielipiteensä ja ajatuksensa ensimmäisenä, mutta he antoivat tilaa myös toisille. Oppilaat, jotka osallistuivat innokkaasti muutoinkin luokan keskusteluihin, olivat pienryhmässä aktiivisia keskustelijoita. He kertoivat mielellään muille omia ajatuksiaan. Muut antoivat heille vastusta kyseenalaistamalla ja pyytämällä heitä perustelevaan ajatustaan. Oppilaat, jotka oli-

vat koko luokan tunneilla yleensä hiljaisia ja mielellään seurailivat muita, rohkaistuivat vähitellen kokeilun aikana kertomaan ajatuksiaan omalle tutulle ryhmälleen.

Kaikissa ryhmissä oppilaat ilmaisivat näkemyksiään ja perustelivat niitä. Kyseenalaistaminen onnistui myös jokaisessa ryhmässä. Ryhmässä 3 (erimielisyyksien välttäjät) oppilaat kyseenalaistivat toistensa ajatuksia muita vähemmän. Kyseenalaistamiseen vastattiin perustelemalla ajatus, jonka jälkeen siirryttiin uuteen aiheeseen. Myös ryhmässä 1 (yhteiseen ratkaisuun pyrkijät) saatiin kyseenalaistaminen sivuuttaa perusteluilla, ilman että asiaa pohdittiin sen pitempään. Toisinaan kyseenalaistaminen johdatti ryhmää pohtimaan kysymystä tarkemmin. Tällöin yksi oppilas kyseenalaisti ja haastoi muita perustelemaan ja tarkentamaan ajatuksiaan, jolloin ryhmä rakensi yhteistä ymmärrystä. Ryhmän 4 (kiireiset keskustelijat) keskustelut olivat aineiston lyhyimmät ja ryhmässä kyseenalaistettiin vain harvoin toisten ajatuksia. Kyseenalaistaminen joko sivuutettiin perustelemalla ilman, että asiaa pohdittiin pitempään. Kyseenalaistaminen saattoi johtaa oppilaita myös pohtimaan kysymystä tarkemmin, jolloin oppilaat rakensivat yhteistä ymmärrystä. Ryhmässä 2 (toisten ajatusten kyseenalaistajat) kyseenalaistaminen useimmiten johdatti oppilaat pohtimaan asiaa eri näkökulmista. Yhteistä ymmärrystä rakentaessaan he saattoivat palata uudestaan jo pohtimaansa aiheeseen. Ryhmässä 5 (innostuneet väittelijät) kyseenalaistaminen johti usein oppilaat avaamaan ja tarkentamaan omaa ajatteluaan. Tämä johti puolestaan dialogiin, jossa pyrittiin yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Kuviossa 6 näkyy ryhmien erot keskustelun dialogisuudessa. Ryhmän 3 keskusteluissa kyseenalaistaminen ei johtanut dialogisuuteen. Ryhmissä 1 ja 4 kyseenalaistettiin ja joskus kyseenalaistaminen johti yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Ryhmissä 2 ja 5 käytiin dialogia yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi, ryhmässä 5 useimmissa episodeissa kuin ryhmässä 2.



KUVIO 6 Kyseenalaistaminen ja sen virittämä dialogisuus eri ryhmissä

Kyseenalaistaminen näyttäytyi ryhmissä kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla kyseenalaistaminen ei johtanut dialogiin, kun toisen ajatuksen kyseenalaistamiseen vastattiin vain perustelemalla oma vastaus, jonka jälkeen siirryttiin seuraavaan kysymykseen (ryhmä 3). Seuraavalla tasolla kyseenalaistaminen johti dialogisuuteen ryhmässä, kun oppilaat perustelivat ja kyseenalaistivat toistensa ajatuksia. Keskustelussa tuli esille erilaisia näkökulmia (ryhmät 1 ja 4). Kolmannella tasolla kyseenalaistaminen johti dialogiin ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Keskustelussa vaihtelivat mielipiteet, perustelut ja kyseenalaistamiset (ryhmät 2 ja 5). Oppilaat tarkensivat ajatuksiaan, laajensivat omia ja toisten ideoita ja pyrkivät ymmärtämään, mitä toiset tarkoittivat ja löytämään yhteisen ratkaisun. Yhteisen ymmärtämisen rakentamiseen päästiin myös ilman kyseenalaistamista, kun oppilaat yhdessä keskustellen yhdistivät erilaisia tekstejä yhteen ja etsivät tehtävän ratkaisua (ks. esimerkki 14). Yhteisen ymmärryksen rakentaminen edellytti yhteistä tavoitetta ratkaista ongelma.

5.3 Tekstit ja tehtävät pienryhmäkeskusteluissa

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin luettujen tekstien ja niihin liittyvien tehtävien yhteyttä pienryhmien keskusteluihin. Koska tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kokeilla, kehittää ja arvioida erilaisia keskustelua virittäviä tehtäviä, tutkimuksen syklien teemat ja niihin liittyneet tehtävät vaihtelivat.

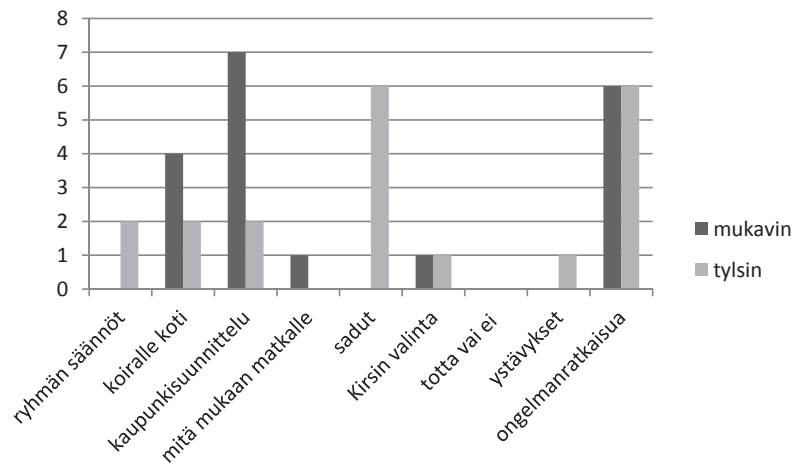
Kehittämistutkimuksen lopuksi oppilaat arvioivat käytettyjä tekstejä sekä niihin liittyneitä tehtäviä. Kukin oppilas arvioi, kuinka kiinnostava teksti ja siihen liittyvät tehtävät hänen mielestään olivat. Seuraavassa taulukossa 5 näkyy oppilaiden arviot.

TAULUKKO 5 Oppilaiden arviot oppituntien aiheiden ja tehtävien kiinnostavuudesta

Tunnin aihe	ei lainkaan	hyvin vähän	jonkin verran	paljon	erittäin paljon
Sadut: Sammakon viikset Väykkä ja Maukka		5	7	4	3
Moraaliset ongelmat: Kirsin valinta		2	6	10	2
Totta vai ei?		3	5	10	2
Ystävykset		2	8	8	1
Ongelmanratkaisu: Mitä on tapahtunut? Pikkusiipi	1	4	3	3	8

Yllä olevasta taulukosta 5 havaitaan, että oppilaiden mielestä tekstit ja tehtävät kiinnostivat pääsääntöisesti joko keskinkertaisesti tai paljon. Suurin osa oppilaista arvioi moraaliset ongelmat (Kirsin valinta ja Totta vai ei) sekä ongelmaratkaisut asteikon yläpäähän (paljon tai erittäin paljon). Toisaalta ongelmaratkaisun kohdalla oppilaat käyttivät koko asteikkoa.

Oppilaat arvioivat myös, mistä aiheesta he olivat pitäneet eniten ja mistä vähiten ja perustelivat valintansa. Seuraavassa kuviossa 7 on esitetty mieluisin ja vähiten mieluisa keskusteluaihe. Arvioinnissa olivat mukana myös harjoitteluvaiheessa olleet tekstit ja tehtävät, ja ne ovat näkyvissä myös kuviossa. Kuvion luvut ilmaisevat aiheen valinneiden oppilaiden lukumäärän.



KUVIO 7 Mieluisin ja vähiten mieluisa keskusteluaihe

Harjoitteluvaiheen aiheiden kiinnostavuus jakoi oppilaiden mielipiteet. Mukavimmaksi aiheeksi oppilaat arvioivat kaupunkisuunnittelun (7 oppilasta). Perustelut eivät liittyneet lainkaan keskustelun virittämiseen vaan tehtävä oli mukava, koska siinä sai piirtää ja askarrella. Kaksi oppilasta arvioi tehtävän tylsimmäksi sen vuoksi, ettei se ollut virittänyt keskustelua. Arvioinnissa oppilaat pitivät osaa harjoitteluvaiheen tehtävistä tylsinä siitä syystä, että ryhmässä kaikilla oli samat vastaukset eikä keskustelua syntynyt.

Soveltamisvaiheen tehtävistä sadut arvioitiin myös tylsiksi, koska satu ei virittänyt keskustelua, eivätkä lapset pitäneet tarinoista. Moraaliset ongelmat eivät arvon mukaan ylipäänsä olleet kiinnostavimpia tai tylsimpiä. Myös ongelmaratkaisutehtävät jakoivat oppilaiden mielipiteet, mutta perustelut liittyivät nyt keskustelun virittämiseen ryhmässä toisin kuin harjoitteluvaiheen tehtävissä. Ne arvioitiin mukavimmaksi tai tylsimmiksi sen mukaan syntyikö ryhmässä keskustelua ja väittelyä vai ei. Osa oppilaista totesi, ettei ryhmä ollut ymmärtänyt tehtävää, jolloin se koettiin tylsäksi.

5.3.1 Sadut ja tarinat pienryhmäkeskustelujen materiaalina

Harjoitteluvaiheen jälkeisen 2. syklin tavoitteena oli keskustelun perustaitojen soveltaminen ja vakiinnuttaminen. Oppilaat lukivat tunnin alussa sadun, minkä jälkeen he vastasivat sadusta tehtyihin kysymyksiin. Kysymyksiin vastaaminen edellytti sekä sadun tietoja että ymmärtävän lukutaidon tekstitaitoihin liittyvää omaa pohdintaa esimerkiksi siitä, mitä kirjailija haluaa sanoa tekstillään. Itsenäisen työskentelyvaiheen jälkeen sadun teemasta keskusteltiin kysymysten pohjalta. Tässä tutkimuksen vaiheessa oppilaat noudattivat tutkivan puheen perussääntöjä, he sanoivat mielipiteensä ja perustelivat ne, mutta kyseenalaistamista esiintyi hyvin vähän.

Syklin ensimmäinen satu oli, Sammakon viikset (Mörö 2002), jossa sammakko halusi tehdä vaikutuksen tyttösammakkoon. Sammakko ihaili muita metsän eläimiä, joilla oli viikset ja arveli näyttävänsä itekin arvokkaalta viikset kasvoillaan. Se teki itselleen viikset maassa olleesta havunneulasesta, mutta kukaan vastaantulija ei pitänyt niitä viiksinä. Lopulta sammakko tapasi tyttösammakon, joka ei tunnistanut ystäväänsä viiksien takia. Sadun sanomana oli itsensä hyväksyminen.

Ensimmäisellä A-ryhmän tunnilla oppilaat lukivat tekstin ja pohtivat tekstiin liitettyjä kysymyksiä kirjoittamatta vastauksia monisteeseen. Kysymykset olivat avoimia, pohdiskeluun pyrkiviä. Koska pienryhmissä ei syntynyt keskustelua, seuraavalle B-ryhmän tunnille kysymyksiä selkiytettiin, strukturoitiin ja kohdennettiin, jolloin osaan kysymyksistä vastaus löytyi suoraan tekstistä. Osa kysymyksistä vaati omaa pohdintaa. Tällä tunnilla oppilaat myös kirjoittivat vastauksensa monisteeseen. Keskustelua virisi, kun oppilaat lukivat vastaukset toisilleen.

Seuraavassa esimerkissä 15 oppilaat keskustelivat sammakon viiksistä. Eetu aloitti episodin lukemalla monisteen kysymyksen.

ESIMERKKI 15 (2. sykli, 6. oppitunti, ryhmä 5)

1. Eetu:	Miksei muut ymmärtäneet, että	episodi alkaa
2. Venla:	[Havunneulaset]	
3. Eetu:	[Havunneulaset] olivat viikset? Mulla on täällä, että muut eivät ymmärtäneet, että havunneulaset olivat viikset, koska he, koska he näkivät ne omalla tavallaan.	ajatus ja perustelu
4. Tapio:	Mulla on taas, että muut eivät ymmärtäneet, että sammakolla on viikset, koska ne eivät sille, sille kuuluneet.	ajatus ja perustelu
5. Eetu:	Kaikilla on aina erilailla.	
6. Venla:	Muut eivät ymmärtäneet, koska ne eivät näyttäneet viiksiltä. Ei oikeesti havunneulanen].	ajatus ja perustelu kyseenalaistaminen
7. Eetu:	[Mulla siks], että ne oli omalla tavallaan. Ku se perhonen, se ei tiennyt muuta kuin tuntosarvet. Niin se luuli niitä tuntosarviksi. Kun hirvi se ei ei tiennyt [kuin]	perustelu yhteisen ymmärryksen rakentaminen
8. Tapio:	[Sillä] on sarvet.	
9. Eetu:	Niin niin se luuli niitä sarviks.	
10. Tapio:	Toi vois olla, tossa on kyllä perää.	yhteinen ratkaisu episodi päättyy

Keskustelu lähti miksi-kysymyksestä, joka viritti oppilaat pohtimaan tarinassa esiintyneiden eläinten erilaisia näkökulmia sammakon ratkaisuun. He olivat kirjoittaneet vastauksensa monisteeseen, josta he lukivat ne sellaisenaan. Esimerkistä nähdään, että oppilaat toivat keskusteluun ensin kolme erilaista aja-

tusta (taso 1), jolloin Eetu avasi ja tarkensi omaa ajatustaan (ks. esimerkissä puheenvuoro 7) joka johti yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (taso 4).

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 16 ryhmä keskusteli Maukasta ja Väykästä. Tarinan teemana oli itsensä hyväksyminen sellaisena kuin on. Kertomuksessa Maukka, joka on mielestään täydellinen, ei uskalla lähteä torille, koska pelkää tekevänsä siellä virheitä. Teksti oli lukuläksynä ennen keskustelutuntia, ja oppilaat kirjoittivat kotona miksi Maukka ei halunnut lähteä torille sekä jatkoivat tarinaa omilla ideoillaan, miten Väykkä sai Maukan mukaansa torille. Ryhmäkeskustelun kysymykset keskittyivät tarinan päähenkilöihin ja juoneen. Kysymysten avulla pyrittiin myös siihen, että oppilaat liittäisivät tarinaan omia kokemuksiaan ja pohtisivat mitä kirjailija haluaa sanoa tekstillään. Seuraavassa esimerkissä 16 kukin oppilas kertoi tekstin synnyttämistä ajatuksistaan.

ESIMERKKI 16 (2. sykli, 8. oppitunti, ryhmä 3)

1. Outi:	Oma kokemus: Mitä mieltä olet tarinasta?	episodi alkaa
2. Tuure:	Se oli hyvä.	mielipide
3. Tatu:	Se oli hyvä, paitsi että mä en vain ymmärrä, miksei voi lähteä torille, jos se ei muka oo täydellinen jos se tekee virheen.	mielipide ihmettely
4. Outi:	Koska kaikki on täydellisiä, täydellisiä omalla tavallaan. Kukaan ei voi täydellinen olla prikulleen, on kaikki just sillein millilleen.	mielipide
5. Tatu:	Niin	
6. Tuure:	Mä en tajunnut tässä varmaan kanssa sitä, kuka se. Kana von Kot on?	
7. Tatu:	Se on varmaan joku kana.	
8. Tuure:	Tai sitten joku kuuluisa.	ehdotus
9. Outi:	Hei Antti on vielä. Joku muu perustelu kuin meillä on ollut.	
10. Antti:	Teksti oli ihan ok, mutta mä en vaan tajua, että miksei se voi lähteä sinne torille, kun se ei ole täydellinen.	mielipide
11. Outi:	Sama kuin Tatulla, sitten.	episodi päättyy

Episodista havaitaan, että oppilaat kävivät kahden välisiä keskusteluja. Kun yksi oppilas ilmaisi hämmästyksensä tai ymmärtämättömyytensä (taso 1), toinen oppilas vastasi siihen ja keskustelu loppui. Lapset eivät lähteneet yhdessä laajentamaan ja pohtimaan ajatuksia, tavoitteena oli vastata monisteen kysymykseen.

Sadut eivät herättäneet lapsia pohtimaan ja miettimään tarkemmin, mikä sen opetus voisi olla. Keskusteluissa he pääsääntöisesti lukivat vuorotellen vastauksensa suoraan monisteesta eivätkä kommentoineet toistensa ajatuksia. Keskusteluissa oppilaat eivät myöskään liittäneet satujen tapahtumia omiin kokemuksiinsa.

5.3.2 Moraaliset ongelmat

Neljännän syklin teema oli moraaliset ongelmat, joihin liittyvät tekstit ja tehtävät koskivat varastamista, valehtelemista ja ystävyyttä. Keskustelutaitoja edistävänä tavoitteena oli erilaisten näkökulmien esittäminen ja niiden arviointi kriittisesti sekä yhteisen päätöksen tekeminen siitä, kuka tekstin lapsista oli toiminut oikein tai miten lasten olisi pitänyt toimia. Tuntien tekstit olivat tutkijan muokkaamia ja laatimia.

Syklin ensimmäisessä tehtävässä, Kirsin valinta, pohdittiin varastamista sekä valehtelemista (ks. liite 1 ja 2). Teksti oli mukailtu Thinking together -ohjelman tehtävästä Katie's choice (Dawes ym. 2004). Kirsi oli saanut äidiltään rahaa ostaakseen Tuomakselle syntymäpäivälahjan. Hän oli kuitenkin käyttänyt rahat ja ostanut itselleen suklaalevyn eikä äiti enää antaisi rahaa. Luettuaan tekstin, oppilaiden tehtävänä oli miettiä ensin itsekseen, mitä etuja tai haittoja neljässä eri ratkaisuvaihtoehdoissa olisi. He valitsivat myös omasta mielestään toimivimman ja kirjoittivat perustelut sille. Yhtenä vaihtoehtona oli keksiä oma ratkaisu. Yhteisessä keskustelussa ryhmät pohtivat kaikkien vaihtoehtojen etuja ja haittoja ja pyrkivät löytämään yhteisen ratkaisun.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 17 oppilaat pohtivat vaihtoehtoa B: "Kirsin säästöpossu, jossa on paljon kolikoita, on pöydällä. Kun isä ja äiti ovat poissa, Kirsi hakee ruuvimeisselin, jolla yrittää ottaa rahoja. Homma epäonnistuu, säästöpossu putoaa lattialle ja halkeaa. Rahat leviävät pitkin lattiaa. Kirsi kerää ne ja sujauttaa rahat ja rikkinäisen possun vaatekaappiinsa." Kuukaan oppilaista ei ollut valinnut tätä vaihtoehtoa.

ESIMERKKI 17. (4. sykli, 10. oppitunti, ryhmä 2)

1. Lari:	Mitä etuja?	episodi alkaa
2. Tessa:	Niin kun kenelläkään ei oo sitä.	
3. Aura:	No sais kuitenkin ne rahat sieltä.	ehdotus
4. Lari:	Mutta toisaalta se ei saa varmasti, kun varmasti jäis ennemmin tai myöhemmin kiinni.	kyseenalaistaminen kokemukseen viittaaminen
5. Tessa:	Ai siitä jos se rikkoo sen säästöpossun?	tarkennus
6. Lari:	Niin	
7. Aura:	Ei se nyt ihan	kyseenalaistaminen
8. Tessa:	Ai oman?	tarkennus
9. Aura:	tahallaan rikkonut.	perustelu
10. Tessa:	Ei niin mutta silti kun.	kyseenalaistaminen
11. Lari:	Se on ollut siinä pöydällä.	perustelu tekstillä
12. Tessa:	Niin, [se on lasinen]	
13. Lari:	[Se on mennyt] rikki, sit se on kuljettanut sen jonnekin muualle.	

14. Tessa:	No niin, kyllä se siitä jää kiinni tota kun tota yleensä tota kun esim. No mitä mä nyt sitten. Äidithän yleensä kattoo sinne vaatekaappiin. Aina alkaa kattoon mitä [siellä on].	ajatuksen tukeminen ymmärryksen rakentaminen kokemukseen viittaus
15. Lari:	[Sen ne] huomaa, että on rikkinäinen possu niin sit saattaa.	
16. Tessa:	Niin jää kiinni.	ymmärryksen rakent.
17. Lari:	herätä epäilyksiä.	
18. Aura:	niin	mielipiteen hyväksym.
19. Lari:	Mitä mieltä sää oot Viivi?	kysyminen
20. Aura:	Okei, no sitten	
21. Lari:	Viivi, mitä mieltä sinä oot?	
22. Aura:	Siitä Ceestä?	tarkennus
23. Tessa:	Vaikka kelläkään ei oo, meidän pitää silti perustella.	
24. Viivi:	No jos se ottaa ne rahat siitä ja sitten sen rikkinäisen possun vaatekaappiin ja ei osta niillä rahoilla mitään, niin se on vähän hassua.	perustelu
25. Tessa:	Tai sitten se olis voinut tota ei olis kannattanut. Mää olisin ehkä tehnyt silleen, että olisin liimannut ne possun palat yhteen. Se olis kyllä ehkä kestänyt vähän aikaa, mutta silti.	uusi ehdotus
26. Lari:	No niin sitten.	episodi päättyy

Episodissa vuorottelivat kyseenalaistaminen (taso 3) ja perusteleminen (taso 2). Oppilaat perustelivat ajatuksensa joko spontaanisti tai kun omaa ajatusta kyseenalaistettiin. Kyseenalaistamisessa ja perusteluissa oppilaat viittasivat luetuun tekstiin, omiin kokemuksiinsa tai kulttuuriseen tietoon. Kun he eivät ymmärtäneet toistensa ajatuksia, he toivat sen esille kysymällä ja tarkentamalla, mitä toinen tarkoittaa. Oppilaat jatkoivat myös toistensa ajatuksia. Näin he rakensivat yhteistä ymmärrystä (taso 4).

Kertomuksen tapahtumat tulivat lähelle lasten omia kokemuksia, heidän oli mahdollista asettua tekstissä esiintyvien lasten tilanteeseen ("mää olisin ehkä tehnyt silleen"). Keskusteluissa oppilaat toivat esille omia arkikokemuksiaan ("äidithän yleensä kattoo sinne").

Toinen teksti syklissä 4, Totta vai ei, viritti oppilaat pohtimaan rehellisyyttä. Keskustelun pohjana oli teksti, jossa lapset puhuivat muunneltua totuutta, valkoisia valheita tai valehtelivat. Kun oppilaat olivat lukeneet tekstin, jokainen mietti, miksi kukin kertomuksen lapsista toimi niin kuin toimi ja olisivatko he voineet toimia muuten. Oppilaat kirjoittivat ajatuksensa monisteeseen. Yhteisen keskustelun aluksi oppilaat pohtivat, kuka lapsista puhui totta ja kuka valehteli sekä milloin on oikein valehdella vai onko se koskaan oikein. Seuraavassa esimerkkiepisodissa 18 oppilaat keskustelivat, mikä luetuista tilanteista oli pahin.

ESIMERKKI 18 (4. sykli, 11 oppitunti, ryhmä 1)

1. Salla:	Mikä tilanteista on pahin?	episodi alkaa
2. Ville:	Toi Inka.	mielipide
3. Salla:	Musta ehkä toi Henri.	kyseenalaistaminen
4. Ville:	Miks?	perustelujen kysyminen
5. Salla:	Jos ne kaverit saa selville, jos se seuraa- vana päivänä vaikka tulee.	perustelu
6. Ville:	Niin	
7. Salla:	Sinne kouluun ja sillä ei ookaan sitä vat- sauttii, niin ne saattaa suuttua ne kaverit ja sit sillä oo enää kavereita.	perustelu
8. Ville:	Niinpä.	episodi päättyy

Episodista nähdään, että Salla ja Ville olivat eri mieltä pahimmasta tilanteesta. Salla sanoi perustelunsa (taso 2) vasta, kun Ville pyysi sitä häneltä (taso 3). Sallan perustelu sai Villen vaihtamaan oman mielipiteensä. Sallan perustelu kumpuaa toisen asemaan asettumisesta ja mahdollisesta omasta kokemuksesta, vaikkei hän sitä ilmaisekaan. Hän myös pohtii toiminnan mahdollisia seurauksia Henrille.

Kolmannessa tämän syklin tekstissä käsiteltiin ystävyyttä. Oppilaat lukivat tunnin alussa Aarosta ja Kaaposta kertovan tarinan, joka oli kehitelty Aisopoksen Puhuva karhu -sadun pohjalta. Alkuperäisessä tarinassa metsästäjä jätti kaverinsa karhun armoille ja kiipesi itse puuhun turvaan. Luetussa tarinassa Aaro jätti ystävänsä Kaapon pulaan. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia, miten tapahtuma vaikutti Aaron ja Kaapon ystävyYTEEN. Keskustelun pohjana olivat väittämät, joihin he olivat vastanneet kyllä tai ei. Seuraavassa esimerk-
kiepisodissa 19 oppilaat keskustelivat tilanteesta pohtien sitä Aaron näkökul-
masta.

ESIMERKKI 19 (4. sykli, 12 oppitunti, ryhmä 2)

1. Lari:	Sitten pitää Aaron näkökulmasta. En mä usko, että siltä kauheen kivalta tuntu kun se jätti sen siihen ojaan.	episodi alkaa mielipide
2. Aura:	Niin, sitä saatto vähän silleen pelottaa voi, että mitä tolle kaverille nyt käy.	laajentaminen
3. Lari:	Se varmaan aattelee, että mitäköhän mulle nyt käy kun nuo viitoset tulee. (ei saa selvää). Tulee varastamaan mun kaikki karkit.	laajentaminen
4. Aura:	En mä usko että ne ihan koulukirjoja.	kyseenalaistaminen
5. Tessa:	Niin mut tässä sanottiin, että ne viides- luokkalaiset aina kiusas niitä.	perustelu
6. Lari:	Tai pelotteli niitä	perustelu
7. Tessa:	Niin, että ehkä tietenkin pelottaa se et.	
8. Aura:	niin	
9. Tessa:	Varastaa vielä koulukirjat ja pelotti.	
10. Lari:	No niin.	episodi päättyy

Episodin alussa Lari ja Aura jatkoivat toistensa ajatuksia, kun he kuvasivat yhdessä tilanteen, mistä puhuttiin. Samalla he pohtivat tarinan päähenkilöiden tuntemuksia ("että siltä kauheen kivalta tuntu", "vähän silleen pelottaa") ja mahdollisia seurauksia. Aura kyseenalaisti (taso 3), Larin ajatuksen, jolloin Tessa viittasi tekstiin (taso 2) ja pysyi omassa kannassaan. Tehtävä viritti erilaisia näkökulmia ja kyseenalaistamista, jolloin ryhmässä syntyi dialogista keskustelua. Kertomuksen tilanne oli tuttu oppilaille arkielämästä. Heidän oli helppo samaistua tekstissä esiintyneiden lasten tilanteeseen. Se toi oppilaille mieleen omia kokemuksia isompien lasten pelottavuudesta ja näitä kokemuksia he käyttivät resursseina keskustelussa.

Moraaliset ongelmat herättivät kaikissa ryhmissä dialogista keskustelua, jossa oppilaat toivat keskusteluun erilaisia näkökulmia, joita he perustelivat ja kyseenalaistivat. Oppilaiden oli mahdollista samaistua teksteissä esiintyviin lapsiin ja tilanteisiin, joihin he joutuivat. Keskusteluissa oppilaat viittasivat tekstiin, käyttivät omia kokemuksiaan ja kokemuksellista tietoa. Oppilaiden tieto oikeasta ja väärästä toiminnasta nousi esiin kaikissa ryhmissä. Moraali toi mukanaan myös syyn ja seurauksen pohtimisen.

5.3.3 Ongelmanratkaisutehtävät

Viimeinen sykli 5 sisälsi yhteisiä ongelmanratkaisutehtäviä. Tehtävässä, jonka nimenä oli "Mitä on tapahtunut", kukin ryhmäläinen luki tekstin, jossa kerrottiin samasta tapahtumasta, mutta jokaisessa tekstissä eri toimijan näkökulmasta. Kolmen hengen ryhmässä luettiin tapahtumasta, uhrin, yllyttäjän ja pyörän omistajan kertomana ja neljän hengen ryhmässä oli mukana myös apua hälyttäneen ohikulkijan näkökulma. Oppilaiden tehtävä oli yhdessä selvittää, miten tekstien lapset liittyivät toisiinsa ja mitä oli tapahtunut. Keskustelun ohjeena oli ensin kertoa tarinat omin sanoin toisille ja sen jälkeen yhdistää ne. Tehtävän erilaisuus aikaisempiin tehtäviin verrattuna aiheutti sen, etteivät oppilaat välttämättä päässeet kiinni tehtävään. Kolmessa ryhmässä oppilaat kertoivat oman tarinansa toisille, mutteivät yhdistäneet niitä keskenään. Kaksi ryhmää onnistui selvittämään, miten kertomusten lapset liittyivät toisiinsa.

Seuraavassa esimerkkiepisodissa 20 ryhmä selvitti, miten heidän lukemansa erilaiset tarinat liittyivät toisiinsa. Joel oli lukenut tarinan uutta maastopyörään lainanneen pyöränomistajan näkökulmasta. Topin lukeman tarinan henkilö oli kokeillut pyörällä epäonnistunutta temppeä, johon Kertun tarinan henkilö oli hänet yllyttänyt. Joel ja Topi olivat jo kertoneet oman tarinansa ja episodi alkoi, kun Joel, joka toimi puheenjohtajana, pyysi Kerttua kertomaan oman osuutensa.

ESIMERKKI 20 (sykli, 14. oppitunti, ryhmä 4)

- | | | |
|------------|---|---------------|
| 1. Joel: | No kerropa vähän sitä tarinaa silleen että. | episodi alkaa |
| 2. Kerttu: | Toi yks tyyppi on koittanut jotain temppeä ja sitten se kaveri ei nouse ylös. | |
| 3. Joel: | Ai siis se mitä tuo teki? (Viittaa Topin | |

- aikaisemmin kertomaan tarinaan*) Onks se kaveri Erkki ei nouse ylös?
4. Kerttu: Sitten sillä on jalka vääntynyt ihan väärään suuntaan.
5. Topi: Niin, justiinsa.
6. Kerttu: Joo jalka on kääntynyt ihan toiseen suuntaan ja sit se hätäilee, että nyt tarvitaan lääkäreitä ja.
7. Topi: Silleen
8. Kerttu: Ja en mä kyllä ikinä olis yrittänyt tommosta, enhän mä. Miks menin kehuskelemaan, en mä olis edes uskaltanut?
9. Topi: **Sulla oli samanmoinen kun mulla.** ymmärryksen rakent.
10. Kerttu: Niin oli.
11. Joel: No, katotaas kuka tekstissäsi puhuu.
12. Kerttu: No, kuka siinä puhuu?
13. Joel: Niin kuka siinä puhuu?
14. Kerttu: **Hetkonen, liittykö Joelin tarina yhtään meidän tarinoihin?** ymmärryksen rakent.
15. Topi: Ei
16. Joel: Liittyy se silleen, että se Erkin pyörä on voinut mennä romuks siinä sun, siinä tempussa. ymmärryksen rakent.
17. Kerttu: Niin
18. Joel: Ja sitten se on kaveri.
19. Topi: Tässä ei kerrota. kyseenalaistaminen
20. Joel: Ja se D on vienyt sen sitten pois. Erkin pyörä on mennyt rikki siinä tempussa. ymmärryksen rakent.
21. Topi: Tässä
22. Joel: Meillä on vaan kolme ihmistä.
23. Topi: **Tässä muuten sanottiin**, että se koitti pyörällä tempua. yhteisen ymmärryksen rakentaminen
24. Kerttu: Niin
25. Topi: Ja kaatu.
26. Joel: Ni ja se pyörä on voinut mennä. ymmärryksen rakent.
27. Kerttu: Ja loukkas ittensä. ymmärryksen rakent.
28. Joel: Ni
29. Kerttu: Ja alko pillittimään.
30. Topi: pillittä
31. Joel: **Ja sille pyörällekin on voinut käydä** jotain, jos se on tullut niin huonosti alas, että sillekin on käynyt jotain. ymmärryksen rakent.
32. Kerttu: Niin
33. Topi: Ja sit se on vienyt metsään. ymmärryksen rakent.
34. Joel: Niin siinä D:ssä sen kaverin kaveri kaveri on vienyt sen metsään.
35. Topi: Niin, aika epäselvää.
36. Kerttu: Niin mehän tajuttiin tää (naurua).
37. Topi: Jotenkin.
38. Joel: No niin kootaan tää palapeli. episodi päättyy

Oppilaat osallistuivat tasapuolisesti: Kertulla ja Topilla oli kummallakin 13 puheenvuoroa ja Joel osallistui 14 puheenvuorolla. Joel toimi tehtävän organisoi-jana ja kyseli muilta heidän tarinansa ja johdatti samalla muiden ajattelua (taso 2). Episodin alussa Kertun tarinan kertominen auttoi oppilaita huomaamaan yhtäläisyyksiä lasten erilaisten tekstien välillä (ks. esimerkissä puheenvuoro 9 ja 14). Joel auttoi muita tuomalla oman ideansa (ks. esimerkissä puheenvuoro 16) keskusteluun mukaan (taso 1). Kertun palautteen jälkeen (ks. esimerkissä puheenvuoro 17) Joel jatkoi ajatustaan (taso 2). Topi kyseenalaisti (taso 3) aluksi (ks. esimerkissä puheenvuoro 19) Joelin ajatuksen, mutta kun Joel jatkoi ajatustaan, hänkin ryhtyi rakentamaan yhteistä ymmärrystä (ks. esimerkissä puheenvuoro 23). Yhteinen ymmärrys syntyi (taso 4), kun oppilaat esittivät ja tarkensivat näkemyksiään sekä tukivat toisiaan siinä, miten tarinat liittyivät yhteen. Oppilaat käyttivät keskustellessaan lukemiaan tekstejä resurssina. (ks. esimerkissä puheenvuorot 19 ja 21).

Ongelmanratkaisutehtävä viritti dialogista keskustelua ryhmässä, kun ryhmässä oli oppilas, joka kyseli aktiivisesti muilta heidän teksteistään ja ohjasi toisia näkemään yhteyksiä tekstien välillä. Hän toimi ikään kuin opettaja, joka ohjasi muita näkemään teksteissä olevat oleelliset tiedot.

Tutkimuksen viimeisellä oppitunnilla ryhmät keskustelivat Pikkusiivestä, joka ei osannut lentää ja jonka perheen piti lähteä muuttomatkalle. Ryhmän tehtävänä oli ratkaista, miten Pikkusiipi selviäisi talvesta. Seuraavassa esimerkissä 21 ryhmä pyrkii saamaan ratkaisun Pikkusiiven ongelmaan. Esimerkki sisältää useita episodeja, sillä eri ratkaisuvaihtoehdot luokiteltiin eri episodeiksi, vaikka koko keskustelun tavoitteena olikin ratkaista Pikkusiiven ongelma. Oppilaat työskentelivät sitoutuneesti ja he keskustelivat kesti lähes 10 minuuttia. Luokanopettaja kävi välillä kysymässä, joko ryhmä oli ratkaissut ongelman, jolloin Eetu totesi heidän väittelevän ja niin keskustelu sai jatkua.

Koska esimerkki on pitkä, siitä on poistettu puheenvuoroja, jotka eivät vie keskustelua eteenpäin. Poistetut puheenvuorot on merkitty kolmella pisteellä (...).

ESIMERKKI 21 (5. sykli, 14 oppitunti, ryhmä 5)

1. Tapio:	Koko porukka jää kotiin, koska ei ne välttämättä kuole, jos niitä on paljon pesässä.	keskustelu alkaa
2. Venla:	Kato toi äitihän on iso, iso, sehän voi ottaa sen selkään ja lentää. Kyllä se kestäis.	ehdotus ratkaisuksi vastaehdotus
3. Tapio:	Ei se jaksais välttämättä.	kyseenalaistaminen
4. Venla:	Jos ne vaihtelis siskojen kaa, jos aluks äiti kantais sitä selässä sit ne vaihtas yks siskoista kantais.	perusteleminen
...		
5. Tapio:	Hei, ei oo vaihtoehtoja se Pikkusiipi lentää.	ratkaisu
6. Venla:	Hei vaikka ottaa isompaa muuttolin-tua.	uusi ehdotus

7. Eetu:	Ei ne voi minkään haukankaan selkään mennä.	kyseenalaistaminen
8. Tapio:	Ei niin voi, vai haluut sä, että sut syötäis?	perustelu
...		
9. Venla:	Jos ne kantaa tota pikkusiipeä kaikki vuorotellen lennättää sitä selässään, aluks äiti sitten sisarukset, sitten toinen sisko sitten taas äiti.	idean toistaminen
10. Eetu:	Sisarukset on tän kokosia , äiti on kokonen, pikkusiipi on tän kokonen.	kyseenalaistaminen perustelu
11. Venla:	Ei kun kato äiti.	
12. Eetu:	Ei se mitenkään onnistu.	kyseenalaistaminen
13. Tapio:	Ei niin eikä semmosta vaihtoehtoo oo, jos se vaikka kantais sitä selässään niin kummakkinn painuis alas. Ja jos se taas yrittäis räpyttää ylöspäin, niin silloin se ei ne nousis tarpeeks korkealle.	perusteleminen
14. Eetu:	Ei se äiti välttämättä jaksa sitä Pikkusiipeä.	kyseenalaistaminen
...		
15. Venla:	Mä keksin paremman jutun, liimaa sille tämmöset jätit siivet. Kato sille laitetaan isommat siivet.	uusi ratkaisuehdotus
16. Eetu:	Mistä ne tarpeita saa, ne on eläimiä?	kyseenalaistaminen
...		
17. Tapio:	Mää tiedän mitä se vois tehdä.	
18. Eetu:	No	
19. Tapio:	Jos koko kössi jäis sinne niin.	uusi vaihtoehto
...		
20. Tapio:	Koko joukko jäis.	
21. Venla:	Sillä kanalla oli talo, se voi ryömiä sinne kanan taloon ja asua siellä kanan talossa.	uusi vaihtoehto
22. Tapio:	Eikun mää tiedän, miten Pikkusiipi pystyis onnistumaan sillein, että Pikkusiipi odottais siellä jossain lämpimässä. Koko talven siis ja lähtisivät ens kesänä kipittämään kyllä linnut osaa kipittää maata pitkin.	ehdotus
23. Eetu:	Kipittämään ja ne lähtee vastaan.	laajentaminen
...		
24. Tapio:	Taas pesiytyis jonnekin lämpimään ens talveks.	ehdotus
25. Venla:	Kato Tapiolla oli hyvä idea! Ne kipittää aika kauas jonnekin lämpimään.	ehdotuksen kannattaminen
26. Tapio:	Vaikka Kanarian saarille.	laajentaminen
27. Eetu:	Linnut osaa pomppia silleen näin.	perustelu
...		
28. Tapio:	Mutta miten ne pääsis meren yli lämpimään?	kyseenalaistaminen
29. Venla:	Hyppää laivan päälle. Se laiskottelee sen ajan kun se laiva menee.	ehdotus

30. Eetu:	Sillä lailla siinä kaiteella, teps teps teps teps teps teps vau	laajentaminen
31. Venla:	Tapiolla oli hyvä idea, ne voi kipittää jonnekin lämpimään maahan kesällä.	kannattaminen
32. Tapio:	Menevät eläinkauppaan ja näyttävät myyntilintuja.	ratkaisuvaihtoehto
33. Eetu:	Ottavat sieltä räpylät ja rupeavat juok- semaan merta pitkin.	laajentaminen keskustelu päättyy

Tehtävän esittämä ongelma synnytti ryhmässä yhteisen tavoitteen ideoida keinoja pelastaa Pikkusiipi. Venla toi keskusteluun ehdotuksia, joita pojat kyseenalaistivat ja perustelivat mahdottomiksi. Venla ei kuitenkaan luovuttanut, vaan toi uusia ehdotuksia ja palasi välillä jo keskusteltuihin ideoihin. Venlan sinnikkyys innosti poikiakin tekemään ehdotuksia. Oppilaiden dialogissa vuorottelivat ideat (taso 1), niiden perustelut (taso 2) ja kyseenalaistamiset (taso 3).

Pikkusiiven ongelmaan liittyvä teksti jakoi ryhmiä siten, että kahdessa ryhmässä virisi yhteistä ymmärtämistä tavoittelevaa dialogista keskustelua, mutta muissa ei näin tapahtunut. Näissä kahdessa ryhmässä oppilaat kokivat Pikkusiiven ongelman tärkeäksi ja halusivat pelastaa sen. Tavoite saada yhteinen ratkaisu edesauttoi dialogin syntymistä.

5.3.4 Yhteenvetoa teksteistä ja tehtävistä

Sadut tukivat oppilaiden keskustelun perustaitojen harjoittamista. Luetusta sadusta jokainen oppilas löysi vastauksen, jonka saattoi ilmaista keskustelussa. Tehtävät muistuttivat oppilaiden äidinkielen tunneilla käyttämiä luetun ymmärtämistä tukevia tehtäviä. Satuihin liitetyt tehtävät eivät kuitenkaan innostaneet oppilaita yhteisissä keskusteluissa pohtimaan satujen teemaa: erilaisuutta ja toisten hyväksymistä. Keskustelut liikkuivat lähinnä tasolla 1 ajatuksen ilmaiseminen ja tasolla 2 perusteleminen. Kyseenalaistamiseen vastattiin perustelemalla oma ajatus ja sen jälkeen keskustelu jatkui uudella kysymyksellä. Ainoastaan yhdessä ryhmässä satu viritti dialogia, jossa päästiin myös yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (taso 4).

Moraaliset ongelmat aktivoivat oppilaita pohtimaan, mikä on oikein ja väärin. Perustelut (taso 2) ja kyseenalaistamiset (taso 3) nousivat omista kokemuksista, kulttuurisesta tiedosta sekä moraalista. Oppilaat pohtivat myös syyseuraussuhteita. Kaikissa ryhmissä oppilaat kyseenalaistivat toisiaan. Vaihtelevat tehtävät toivat keskusteluihin kyseenalaistamista, joka puolestaan viritti kolmessa ryhmässä myös yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (taso 4). Moraaliset ongelmat näyttivät tuovan satuja paremmin dialogisuutta ryhmien keskusteluihin. Moraaliset ongelmat olivat oppilaille tuttuja, sillä he olivat joutuneet itsekin vastaaviin tilanteisiin. Heidän oli mahdollista samaistua tarinoiden päähenkilöihin. Oppilaat tiesivät miten eri tilanteissa olisi oikein toimia, vaikka valitsivat toisin. Tekstit ja tehtävät virittivät ryhmissä erilaisia näkökulmia, joita kyseenalaistettiin ja perusteltiin omilla arkikokemuksilla.

Ongelmaratkaisutehtävät olivat sekä vaikeita että innostavia. Kaksi ryhmää sai ratkaistua Mitä on tapahtunut tehtävän. Tehtävässä yhteisen ymmär-

ryksen syntyminen ei vaatinut toisen ajatuksen kyseenalaistamista, vaan tarinoiden vertaileminen johdatti ryhmät löytämään ratkaisun. Pikkusiiven ongelman ratkaiseminen johti yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (taso 4) kahdessa ryhmässä. Oppilaat kyseenalaistivat toistensa ajatuksia (taso 3), jatkoivat ja ideoivat yhdessä tarinaa syntyneessä dialogissa. Kun ongelmanratkaisusta muodostui ryhmäläisille yhteinen tavoite, keskustelussa päästiin yhteisen ymmärryksen rakentamiseen.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tämän tutkimuksen taustalla on praktinen tiedonintressi, joka pyrkii käytännöllisen tiedon tavoitteluun ja sen arviointiin. Tutkimus toteutettiin luonnollisessa ympäristössä yhteistyössä luokanopettajan kanssa. Luokanopettaja oli aktiivinen toimija, joka yhdessä tutkijan kanssa kehitti omaa opetustaan ja tutkimuksessa käytettäviä toimintatapoja ja materiaaleja ja vaikutti näin tutkimusprosessin etenemiseen. Tutkimus on teoriasidonnainen, sillä luokassa käytetyt Thinking together -ohjelman (Dawes ym. 2004) harjoitteet pohjautuvat sosio-kulttuuriseen teoriaan ja aikaisempaan tutkimustietoon. Tutkimuksessa ei kuitenkaan testattu ohjelman toimivuutta suomalaisessa koulukontekstissa sen alkuperäisessä muodossa.

Tutkimus tehtiin luokanopettajan ja lasten tavallisen koulutyön yhteydessä ja siinä pyrittiin kuvaamaan äidinkielen tuntien keskustelujen etenemistä ja kehittymistä. Lasten anonyymiyys on säilytetty raportissa vaihtamalla lasten nimet eikä litteroiduista keskustelupätkistä ole mahdollista tunnistaa heitä.

Tutkimus oli minun, tutkijan, ja luokanopettajan työn kehittämistä ja siinä oli näkyvissä toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksessa pyritään ymmärtämään syvemmin omaa työtä, jolloin tutkija osallistuu kiinteästi tutkimuksen kohteena olevan ongelman ratkaisuun (Linnasaari 2004). Tutkijan omat näkemykset ovat tällöin tutkimuskohteena olevan ilmiön taustalla ja tutkimuksen aineisto on tutkijan itsensä luomaa (Lankshear & Knobel 2004, 172). Tässä tutkimuksessa asetin tutkijana tunneille tavoitteet, valitsin sopivat tekstit ja tehtävät sekä arvioin jatkuvasti toimintaa ja lasten keskustelujen edistymistä yhdessä luokanopettajan kanssa. Pidetyn oppitunnin jälkeen pohdimme tunnin toteutumista ja teimme muutoksia havaintojen perusteella. Seuraavalla tunnilla kokeilimme uusia tapoja, arvioimme niiden toimivuutta ja kehitimme niitä edelleen kokemusten perusteella. Tavoitteena oli tukea lasten keskustelutaitoja. Luin tutkimuksen aikana artikkeleja, jotka tukivat ja vahvistivat lasten keskustelujen ohjaamista. Prosessin aikana minun ja yhteistyössä kanssani toimivan luokanopettajan tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä lisääntyi koko ajan ja heijastui tutkimuksen etenemiseen. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994) toteavatkin, että mitä vahvempi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä parem-

min tutkija tiedostaa omat käsityksensä, sitä objektiivisemmin hän voi tavoittaa tutkittavan ilmiön merkityksen.

Kehittämistutkimuksessa tutkija vaikuttaa siihen, millaiseen aineistoon tutkimus perustuu (Lankshear & Knobel 2004, 172). Tässä tutkimuksessa kokemukseni luokanopettajana toimimisesta vaikutti myös tutkijan roolissa toimimiseen. Tästä syystä on arvioitava, missä määrin onnistuin tutkijan roolissa katsomaan tutkittavaa ilmiötä teoreettisesta tai uudesta näkökulmasta vai näinkö vain sen, mitä halusin nähdä tuloksissa. Vaikuttiko pitkä kokemukseni opettajana myös tulosten tulkintoihin. Keskusteluepisodien analyysissä on epätoiminnaköistä, että näin tuloksissa vain sen, mitä halusin nähdä, sillä tein analyysin äänityksistä sanatarkasti litteroidun aineiston pohjalta.

Tutkimus ei koskaan voi olla täysin objektiivinen (Patton 2002, 574–581) ja laadullisessa tutkimuksessa tämä subjektiivisuus on vahvasti tiedostettava (Eskola & Suoranta 1998, 17). Havaitsin itsestäni, että joitakin ryhmiä kuunnellesani minulla oli alkuvaiheessa selvä odotus keskustelun etenemisestä. Tulkitsin keskustelua alussa näiden ennako-oletusteni mukaan. Aineiston tultua tutummaksi ja sitä uudelleen ja uudelleen kuunnellesani huomasin näiden ennakkokäsitysten vaikutuksen vähenevän ja lasten persoonan häipyvän taka-alalle keskustelun syvyyden tullessa tärkeämmäksi. Tähän vaikutti myös lasten nimien muuttaminen analyysin alkuvaiheessa. Kun oppilailta oli nimet, joihin ei liittynyt tunnistettavia kokemuksia, keskusteluja oli mahdollista kuunnella ilman ennako-odotuksia. Samoin ryhmien nimeäminen alkuvaiheessa numerolla, häivytti lapset taka-alalle ja keskustelun perustaidot sekä millaiseen keskusteluun ne johtivat, nousivat paremmin esiin.

Yksi Pattonin (2002, 566–570) tutkimuksen luotettavuuteen liittämä seikka on tutkija itse. Hänen tulee esitellä kaikki mahdolliset seikat, jotka saattavat liittyä tutkittavaan ilmiöön. Pattonin mukaan tutkijan tulee olla perehtynyt tutkittavien todellisuuteen. Koulukulttuuri on itselleni tuttu, sillä minulla on pitkä käytännön kokemus luokanopettajan työstä ja olen toiminut useasti kolmannen luokan opettajana. Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös perehtyneisyyteni ja kokemukseni keskustelun käytöstä omassa opetuksessani. Tämä oli eduksi tutkimusta suunnitellessani sekä tekstejä ja tehtäviä valitessa.

6.1 Luotettavuuden kolme kriteeriä

Lincoln ja Guba (1985, 290–293) liittävät tutkimuksen luotettavuuteen kolme tekijää: vastaavuuden, siirrettävyyden ja vahvistavuuden. Vastaavuus edellyttää, että tutkimus antaa oikean kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa *vastaavuutta* voidaan katsoa tukevan se, että tutkimusaineiston keruu tapahtui todellisissa luokkatilanteissa. Samoin tutkijan ja luokanopettajan pitkä kokemus opettamisesta tukivat vastaavuutta.

Siirrettävyys kertoo, kuinka hyvin tulokset ovat sovellettavissa muuhun ympäristöön (Lincoln & Guba 1985, 289–293). Tutkimuksen kohteena olivat autenttisisssa koulun opetustilanteissa tapahtuneet pienryhmäkeskustelut, jotka

pohjautuivat luettuihin teksteihin ja niihin liittyviin tehtäviin, joiden voidaan olettaa olevan siirrettävissä muihinkin vastaaviin tilanteisiin muissa luokissa. Siirrettävyyttä rajoittaa se, että tutkimuksen kohteena oli vain yksi luokka ja senkin oppilasmäärä oli verraten pieni (21 oppilasta ja opettaja). Luokassa käytäviin keskusteluihin vaikuttavat osallistujien tausta, tiedot, kiinnostus, luettava teksti sekä luokan ilmapiiri ja opettajan ohjauskäytännöt (Pianta ym. 2008). Tutkimusluokan opettajan ohjaustapa oli lapsilähtöinen ja se nojasi lasten väliin yhteistyöhön, jota oli harjoiteltu ensimmäiseltä luokalta alkaen. Opettaja oli luonut pienryhmäkeskusteluille turvallisen ilmapiirin ja lapset olivat tottuneet toimimaan yhteistyössä, mikä heijastui pienryhmien toimintaan. Tästä näkökulmasta katsottuna tulosten soveltamisessa tulee huomioida myös opettajan ohjaustavan lapsilähtöisyys keskusteluprojekteja toteutettaessa ja verrattaessa muita tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Keskustelun perustaitojen kehittymisen suhteen siirrettävyyttä voidaan olettaa olevan jonkin verran. Vertailu aikaisempiin tutkivan puheen tutkimustuloksiin osoitti samansuuntaisia tuloksia. Tutkimus keskittyi tiettyyn ajankohtaan ja sen aikaiseen oppilaiden keskustelutaitojen kehittymiseen eikä tuo tietoa siitä, miten pysyvää kehitys oli ja miten taidot vakiintuivat oppilaiden käytössä. Seurannan puuttuessa ei voi osoittaa käyttivätkö oppilaat oppimiaan keskustelun perustaitoja myöhemmin.

Siirrettävyyttä olen pyrkinyt parantamaan sillä, että olen raportoinut mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulun. Raportista ilmenee teoria, johon tutkimus pohjautuu, käsitteet, tutkimuksen toimintaympäristö ja miten perustaitojen harjoittelu ja tutkimus on toteutettu. Olen kuvannut luokanopettajan toimintaa ja tutkimukseen osallistujat, tutkimuksessa käytetyt tekstit ja tehtävät sekä aineiston analyysin ja johtopäätökset mahdollisimman tarkasti. Siten tutkimus on sovellettavissa toiseen koulukontekstiin.

Vahvistavuus kertoo, kuinka hyvin lukijan on mahdollista päästä selville, miten tutkimus on tehty ja mihin tulkinnat perustuvat (Lincoln & Guba 1985, 289–293). Tutkimusraporttiin on pyritty tuomaan luotettavuutta kuvaamalla aineistoa ja tutkimusta mahdollisimman tarkasti (Tynjälä 1991). Keskusteluepisodit on kirjoitettu sellaisina kuin ne on käyty ryhmissä. Näin lukijan on mahdollista arvioida tutkijan tulkintaa aineistosta (Ahonen 1994). Tutkimusasetelman tarkka esittely lisää mahdollisuutta toteuttaa vastaava tutkimus toisessa luokassa. Tarkka tutkimusprosessin ja tutkimukseen osallistuneiden kuvaus lisää uskottavuutta.

6.2 Aineiston luotettavuus

Pattonin mukaan (2002, 552–554) laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineisto, johon tutkimus pohjautuu. Keskustelujen tutkiminen vaatii niiden äänittämistä, nauhoittamista ja litteroimista. Tässä tutkimuksessa jokaisen ryhmän keskustelut äänitettiin omalla äänittimellä, joka sijaitsi oppilaiden pulpeteilla. Äänityksissä kuului toisinaan myös naapuriryhmän keskustelu, mutta sen erottaminen ryhmän keskustelusta oli mahdollista. Syksyllä videoitiin kaik-

ki keskustelut joka ryhmältä. Ryhmän videointi yhdellä kameralla rajasi nauhoituksen yhteen kohtaan kerrallaan ja toisinaan joku lapsista saattoi poistua kokonaan kuvaruudulta tai istua selkä kameraan päin. Videokameroiden ääntä tallennus epäonnistui, osa lasten äänistä kuului liian hiljaisina, osa ei kuulunut lainkaan. Keväällä videoitiin kultakin ryhmältä vain kaksi keskustelua. Äänitteet toistivat ryhmien keskustelut tarkasti, joten analyysivaiheessa rajattiin videotallenteet analyysin ulkopuolelle. Tosin sanaton viestintä, ilmeet ja eleet eivät äänitteissä näy, mutta tutkimuskysymysten kannalta ne eivät olleet oleellisia, eivätkä olisi tuoneet lisäinformaatiota tutkimukseen.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa, kuinka monipuolisesti tutkimus pystyy selvittämään asian eri puolia. Silloin aineisto on järkevä, se on kerätty mielekkäällä tavalla, analysoitu ja pohdittu tarkasti. (Patton 2002, 584–581.) Tutkimuksen uskottavuus edellyttää, että tutkimusaineisto on kerätty huolellisesti riittävän pitkän ajan kuluessa (Lincoln & Guba 1985, 301). Aineistoni kerääminen kesti 5 kuukautta. Tulokset perustuvat näin ollen laajaan (30 keskustelua) pitkällä aikavälillä kerättyyn aineistoon.

6.3 Aineiston analyysi

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja analyysin etenemisen mahdollisimman tarkasti. Hyvin varhaisessa vaiheessa valitsin analyysimenetelmäksi Mercerin kollegoineen (2004) kehittämän sosiokulttuurisen diskurssianalyysin. Pohdin kuitenkin pitkin tutkimusprosessia, onko kyseinen analyysimenetelmä sopiva ja pystyisinkö sen avulla näyttämään, millaisia keskusteluja oppilaat käyvät ja mikä mahdollistaa tai estää dialogin syntymisen. Kävin lukuisilla menetelmäkursseilla ja etsin analyysimenetelmää. Koska tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli etsiä keinoja, joilla opettajat voisivat lisätä dialogisuutta luokkaansa, piti myös analyysimenetelmän olla sellainen, jonka avulla oli mahdollista tunnistaa, mitä elementtejä ja resursseja tarvitaan dialogin viritämiseen oppilaiden kesken. Yksi mahdollisuus olisi ollut keskustelu-analyysin käyttö, mutta se keskittyi liiaksi puheessa esiintyviin vieruspareihin, ja niiden analysointiin, eikä sellaisenaan anna tukea dialogin ohjaamiseen.

Sosiokulttuurinen diskurssianalyysi mahdollisti dialogin tarkastelun kolmella eri tasolla. Sen avulla saatoin tarkastella harjoitteluvaiheessa harjoiteltuja keskustelun perustaitoja. Toiminnan taso osoitti, mihin oppilaat pyrkivät käyttäessään keskustelun perustaitoja. Analyysimenetelmä mahdollisti vielä kulttuurisen tason tarkastelun, josta tämän tutkimuksen lukijat näkevät, millaisia resursseja keskusteluissa käytettiin.

Aineistoa analysoidessa kuitenkin koin, etten saa tukea analyysille Mercerin ja muiden tutkijoiden artikkeleista, miten käytännössä tehdään sosiokulttuurista diskurssianalyysia. He eivät itse kuvaa selkeästi, miten he käyttävät luomaansa analyysimenetelmää. Oma tapani muistutti pitkälti laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. Tässä tutkimusraportissa autenttiset keskusteluotteet (esimerkit) osoittavat tutkimusaineiston ja tulkinnan välisen yhteyden. Lincoln-

nin ja Guban (1985, 301) mukaan tutkimuksen uskottavuus vastaa siihen vaatimukseen, onko tutkijan tulkinta todellista ja miten vastaavuus on todennettavissa. Kehittämistutkimuksen merkitystä ja totuutta arvioidaan sen perusteella, johtaako tutkimus muutokseen luokan toimintakulttuurissa (Huttunen, Kakko-ri & Heikkinen 1999). Onnistunut tutkimus johtaa uusiin toimintatapoihin ja materiaaleihin.

6.4 Rinnakkaisarvio

Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta pyytämällä kahta ulkopuolista henkilöä, luokanopettajaa, jotka tekevät itsekin vuorovaikutustutkimusta, analysoimaan jokaiselta ryhmältä yhden episodin. Keskustelimme sosiokulttuurisen diskurssianalyysin kahdesta tasosta. Ensimmäiseksi pyysin heitä tarkastelemaan aineistoa kielen käytön tasolla, *millaisia keskustelun perustaitoja episodista löytyy*. Esittelin heille analyysissä käyttämiäni määritelmiä keskustelun perustaidoista. Toiseksi he tarkastelivat episodeja vuorovaikutuksen toiminnan tasolla eli *mihin tarkoitukseen oppilaat käyttivät keskustelun perustaitoja*. Analysoimme yhdessä kaksi episodista ja samalla pyrimme tarkentamaan yhteistä ymmärrystämme käytettävistä määritelmistä.

Rinnakkaisarvion tulos oli 84 prosenttisesti yhtenäinen. Rinnakkaisarviointi antoi vahvistusta omalle analyysilleni. Kielen käytön tasolla, arvioimme siitä, milloin litteroidussa keskusteluepisodissa esiintyi mielipiteen ilmaiseminen, perusteleminen ja kyseenalaistaminen, täsmäsivät täysin. Eroavuuksia löytyi toiminnan tasolla. Olin itse arvioinut oppilaiden pyrkivän yhteisen ymmärryksen rakentamiseen kaikissa paitsi yhdessä episodissa. Tarkastelin analyysissäni episodista ensin puheenvuoro kerrallaan ja etsin puheenvuorot, joissa oppilaat perustelivat tai kyseenalaistivat toistensa ajatuksia. Tämän jälkeen tarkastelin, mistä puheenvuorosta yhteisen ymmärryksen rakentaminen alkoi vai oliko sitä näkyvässä ollenkaan. Rinnakkaisarvioijat näkivät yhteisen ymmärryksen alkavan heti erilaisten näkökulmien esiintymisestä, kun oppilaat perustelivat ja kyseenalaistivat ajatuksia.

Rinnakkaisarviointia vaikeutti se, etteivät arvioijat olleet tarpeeksi perillä ohjelmasta, kulloisenkin oppitunnin keskustelun perustaitoihin liittyvistä tavoitteista ja aineistosta kokonaisuutena. Tutkivan puheen perussäännöt loivat keskusteluihin oman kehyksen, oppilaat perustelivat ja kyseenalaistivat ajatuksia, vaikka he eivät välttämättä pyrkineet yhteiseen ymmärrykseen. Tätä ulkopuolisen oli vaikea nähdä litteroidusta yhden episodin tekstistä.

6.5 Eettisiä pohdintoja

Olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006). Olen suunnitellut ja toteuttanut tutkimukseni huolellisesti. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista sekä

tutkimusta toteuttaneelle luokanopettajalle että luokan oppilaille (vrt. Mäkelä 2010). Kävin useita keskusteluja luokanopettajan kanssa jo suunnitteluvaiheessa ja pyrin avoimesti kertomaan hänelle mihin hän sitoutui, jos hän ryhtyi toteuttamaan Tutkivan puheen -mallia ja pienryhmäkeskusteluja.

Kolmannen luokan oppilaiden (9–10-vuotiaat) vanhemmat päättivät lastensa osallistumisesta tutkimukseen. Kerroin vanhemmille tutkimuksen tarkoituksesta ja sisällöstä luokan vanhempainillassa. Tutkimusta suunnitellessani ja toteuttaessani pohdin usein, oliko tutkimukseen osallistuminen lapsille todella vapaaehtoista: oliko vanhemmilla ja lapsilla kuitenkin todellista mahdollisuutta olla osallistumatta, koska keskustelun perustaitojen harjoittelu ja sitä seurannut tutkimusjakso toteutettiin normaalin koulutyön yhteydessä ja liittyi opetussuunnitelmassa asetettujen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin. Toisaalta olisiko heillä ollut syytäkään kieltäytyä osallistumisesta, sillä tutkimuksen tavoitteena oli kehittää oppilaiden keskustelun perustaitoja ja niiden käyttöä, ja tutkimustunnit liittyivät kiinteästi opetussuunnitelman toteuttamiseen.

Tässä tullaan toiseen tutkimuseettiseen peruseriaatteeseen, jonka mukaan tutkimuksen tuomia hyötyjä ja mahdollisia haittoja pitää tarkastella suhteessa sen tuomiin hyötyihin (Mäkelä 2010). Koska tutkimus liittyi kolmannen luokan opetussuunnitelman toteuttamiseen uudella tavalla, voidaan katsoa tutkimuksesta olleen hyötyä lapsille. He oppivat uusia keskustelun perustaitoja ja saattoivat soveltaa niitä laajemminkin oppimisessaan. Luokanopettajalle tutkimus avasi mahdollisuuksia käyttää keskustelua opetuksessaan. Samoin tutkimuksen tuloksista on hyötyä sekä luokanopettajalle ja minulle tutkijana, kun ohjaamme opetusharjoittelua luokissamme. Strandellin (2010) mukaan tutkimuksen liittymisellä luokan opetussuunnitelmaan ja sen korostaminen, ettei tutkimus haitannut oppilaiden normaalia koulunkäyntiä, osoittaa että tutkimuksesta on hyötyä koululle. Tutkimuksen tuomat pedagogiset käytänteet voivat muuttaa koulun keskustelukulttuuria laajemminkin. Tutkimuslupaa vanhemmilta pyytäessäni kysyin heiltä myös lupaa käyttää pienryhmäkeskusteluja opettajankoulutuksessa.

Oppilaat tiesivät minun keräävän aineistoa tutkimusta varten. Kerroimme luokanopettajan kanssa tutkimuksen auttavan meitä opettajia kehittämään opetustamme, mutta väitöstutkimuksesta en heille maininnut, sillä kolmasluokkalaiselle väitöstutkimus ei kertone paljoakaan tutkimuksen luonteesta. Vaikka olin tutkija, jonka tehtävä oli kerätä tutkimuksessa syntyvä aineisto, en aina pysynyt tässä roolissa, vaan kun huomasin oppilailta olevan ongelmia esimerkiksi tutkimustehtävän toteuttamisen kanssa, autoin heitä (vrt. Strandell 2010). Saatoin myös tarkentaa luokanopettajan antamaa ohjetta, jos havaitsin sen olleen puutteellinen. Toimintani luokassa tapahtui kuitenkin hyvässä yhteistyössä luokan oman opettajan kanssa.

Aineiston olen kerännyt suunnitelmallisesti, ja aineiston käsittelyssä ja analyysissä sekä tutkimusprosessin eri vaiheiden kuvaamisessa toimin huolellisesti ja läpinäkyvästi. Varmistaakseni luottamuksellisuutta vaihdoin oppilaiden nimet anonyymeiksi (Kuula 2010). Kerättyä aineistoa olen säilyttänyt huolellisesti ja se on ollut vain minun käytössäni.

7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Käsillä olevan tutkimuksen lähtökohtana oli arjen työstä noussut pohdinta: miten luokkaan olisi mahdollista tuoda oppilaita aktivoivaa keskustelua. Kaikki oppilaat eivät voi osallistua koko luokan yhteisiin keskusteluihin, eivätkä vertaisryhmässä käydyt keskustelut aina liity opittavaan asiaan vaan muuttuvat sosiaalisiksi puheeksi.

Tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä keinoja ja materiaalia kolmasluokkalaisten pienryhmäkeskustelujen kehittämiseen. Erityisenä kiinnostuksen kohteena olivat keskustelun perustaitojen harjoittaminen sekä keskustelua virittävien tekstien ja tehtävien kokeileminen. Tutkimuksella pyrittiin vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Miten oppilaat käyttävät ja soveltavat keskustelun perustaitoja? 2) Miten pienryhmät eroavat toisistaan dialogisuuden suhteen? ja 3) Miten tekstit ja tehtävät ovat yhteydessä dialogisuuteen? Tutkimustyön ja tutkivan puheen harjoittamisen pohjana käytettiin Thinking together -ohjelmaa (Dawes ym. 2004).

Keskusteluepisodit analysoitiin sosiokulttuurisella diskurssianalyysillä, joka perustuu Mercerin (2004) näkemykseen puheesta ajattelun sosiaalisena mallina. Ensiksi tarkasteltiin, millaisia keskustelun perustaitoja oppilaat käyttivät ja mihin tarkoitukseen. Keskustelun perustaitoja olivat ajatusten ilmaiseminen ja perusteleminen sekä ajatusten kyseenalaistaminen. Taitoja harjoiteltiin tutkimuksen alussa Thinking together -ohjelman (Dawes ym. 2004) harjoitusten avulla. Toiseksi tutkittiin, millaista dialogisuutta ryhmissä esiintyi. Keskeiseksi kysymykseksi nousi tällöin, miten ryhmässä kyseenalaistettiin toisten ajatuksia ja millaista dialogia siitä syntyi. Kolmanneksi pohdittiin, millainen yhteys luetulla tekstillä ja siihen liittyvillä tehtävillä oli episodien dialogisuuteen.

Tutkimuksen alkaessa oppilaat olivat opiskelleet jo kaksi vuotta (1.-2. luokan) samassa ryhmässä. Luokan vuorovaikutussuhteet auttoivat tutkimuksen alusta lähtien pienryhmien toimintaa, sillä oppilaat olivat tottuneet työskentelemään erilaisissa ryhmissä eri oppilaiden kanssa. Luokan opettaja oli jakanut oppilaat heterogeenisiin ryhmiin, joissa keskustelun perustaitojen harjoittaminen lähti helposti käyntiin heti ensimmäisellä tunnilla.

7.1 Kolmasluokkalaisten pienryhmäkeskusteluissa käyttämät keskustelun perustaidot

Aineisto jakaantui 150 episodiin, joista suurin osa sisälsi omien ajatusten ilmaisemista ja niiden perustelemista. Oppilaiden perustelut ajatuksilleen nousivat usein luetusta tekstistä: ”Tekstissä sanottiin näin!”. Pyytäessään toista perustelemaan oppilas saattoi kysyä: ”Mitä tekstissä sanottiin?” Perusteluissaan oppilaat viittasivat myös moraaliin, omiin kokemuksiinsa sekä kulttuuriseen tietoon. Tutkimuksen kuluessa oppilaat alkoivat spontaanisti liittää esittämiinsä ajatuksiin myös perustelut. Toisen ajatuksen kyseenalaistamista esiintyi 30 episodissa. Kyseenalaistamiseen vastattiin yleensä perustelemalla tai tarkentamalla omaa ajatusta, kun oppilas yritti kertoa, mitä hän tarkoittaa.

Oppilaat käyttivät harjoiteltuja tutkivan puheen perustaitoja: ajatusten ilmaisemista, perustelemista ja kyseenalaistamista. Kun oppilaat eivät ymmärtäneet, mitä toinen tarkoitti, he kysyivät ja pyysivät toiselta perusteluja. Tällöin oppilaat selittivät, laajensivat ja tarkensivat ajatuksiaan. Kyseenalaistaja saattoi olla täysin eri mieltä, kysyä perusteluja tai sanoa oman mielipiteensä, jolloin toinen oppilas tarkensi ajatustaan ja pyrki selittämään, mitä oli tarkoittanut. Keskustelun perustaitojen käyttäminen johti oppilaat toisinaan rakentamaan yhteistä ymmärrystä. Ymmärryksen rakentaminen lähti yleensä siitä, kun jonkun oppilaan ajatus kyseenalaistettiin. Yhteistä ymmärrystä rakennettiin toisinaan myös silloin, kun oppilaat kehittivät ja laajensivat yhdessä esiin tullutta ajatusta tai ideaa ilman kyseenalaistamista.

Oppilaat, jotka luokanopettajan mukaan yleensäkin osallistuivat innokkaasti luokan keskusteluihin, olivat aktiivisia ja kertoivat ajatuksiaan muille. Hiljaisemmat oppilaat, jotka mielellään kuuntelivat ja seurailivat muita, rohkaistuivat vähitellen puhumaan omassa tutussa pienryhmässä. Puheenvuorojen jakaminen sujui yleensä hyvin, eivätkä oppilaat kovin usein puhuneet toistensa päälle. Tutkimuksen alussa muutamassa ryhmässä sama oppilas sanoi ensimmäisenä oman ajatuksensa, jota toiset sitten myötäilivät eivätkä tuoneet sen jälkeen esiin erilaisia mielipiteitä. Vähitellen muut oppilaat rohkaistuivat tuomaan keskusteluun omia ajatuksiaan. Kriittinen, mutta myönteinen suhtautuminen toisten ideoihin oli alussa vaikeaa, sillä lapset välttelivät eri mieltä olemista ja pyrkivät konsensukseen. Muutaman kerran oppilas totesikin keskustelun jälkeen: ”Me olimme yksimielisiä.” Dawes (2011a, 46) toteaaakin, että siihen asti, kunnes lapset oppivat keskustelemaan, heillä on taipumus konsensukseen. Asian tarkastelu eri näkökulmista lisääntyi tutkimuksen kuluessa.

Oppilaat työskentelivät keskustelutunneilla tehtäväorientoituneesti, ja keskusteluissa esiintyikin hyvin harvoin kommentteja, jotka eivät liittyneet aiheeseen. Yleensä oppilaiden pienryhmäkeskustelut etenivät kysymys-vastauskaavalla: yksi ryhmäläisistä luki kysymyksen, johon kaikki vastasivat vuoronperään. Vastaukset saattoivat olla samanlaisia tai erota hiukan toisistaan, eivätkä oppilaat kommentoineet toistensa ajatuksia. Toisinaan oppilaat toivat keskusteluun keskenään selvästi erilaisia ajatuksia, joita sitten pohdittiin yhdessä.

Dialogia syntyi, kun lasten ajatusten välillä oli ristiriita ja he yrittivät ymmärtää toisiaan. Tämän tutkimuksen viisi harjoituskertaa antoivat oppilaille perustan lähteä soveltamaan perustaitoja erilaisiin teksteihin ja tehtäviin.

7.2 Pienryhmien erot dialogisuuden suhteen

Vaikka joka ryhmässä kyseenalaistettiin toisten ajatuksia, kyseenalaistaminen ei aina johtanut dialogiin. Kyseenalaistaminen näkyi ryhmissä kolmella eri tasolla. 1) Oppilas kyseenalaisti toisen ajatuksen, jolloin siihen vastattiin perustelemalla ajatus, ja keskustelu päättyi siihen. 2) Kyseenalaistaminen viritti ryhmäläiset perustelevaan ja katsomaan asiaa eri näkökulmista, jolloin keskusteluun tuli dialogisuutta. 3) Kyseenalaistaminen johti yhteisen ymmärryksen rakentamiseen, kun oppilaat pyrkivät selvittämään, mitä toinen tarkoitti ajatuksellaan. Tällöin oppilaat laajensivat, tarkensivat ja sanallistivat ajatuksiaan.

Keskustelutaitojen kehitys ei ollut lineaarista vaan dialogisen, toisten ajatuksia kyseenalaistavan keskustelun jälkeen ryhmän seuraava keskustelu saattoi edetä ilman kyseenalaistamista. Eroja siinä, mihin kyseenalaistaminen johti, näkyi sekä ryhmien sisällä että niiden välillä.

Dialogisuutta syntyi, kun oppilaat keskustelun perustaitojen käyttämisen lisäksi selittivät, laajensivat ja tarkensivat ajatuksiaan. He käyttivät näitä tapoja pyrkiessään ristiriitatilanteissa ymmärtämään toisiaan. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Mercerin ja tutkijakollegoiden (2003) tekemissä tutkivan puheen tutkimuksissa, joissa oppilaat kolmen hengen ryhmissä perustelivat ajatuksiaan ja tarkastelivat eri näkökulmia ennen kuin tekivät yhteisen ratkaisun.

7.3 Tekstien ja tehtävien yhteys dialogisuuteen

Yhtenä tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää ja kokeilla tekstejä ja tehtäviä, jotka tuottaisivat oppilaiden välistä dialogia. Tutkimuksessa käytetyt tekstit olivat lyhyitä, ja ne liittyivät oppilaiden elämään. Teksteihin liitetyt tehtävät vaihtelivat, ja niillä pyrittiin nostattamaan erilaisia näkökulmia, joiden välille syntyisi ristiriitoja. Ensimmäisen syklin tekstit, sadut, jotka liittyivät sosiaaliseen hyväksymiseen, eivät virittäneet dialogista keskustelua. Sadut eivät synnyttäneet keskustelijoissa erilaisia näkökulmia, joita olisi pohdittu. Ainoastaan yhdessä ryhmässä Sammakko-tarina sai oppilaat kyseenalaistamaan toistensa ajatuksia, ja tämän seurauksena oppilaat pyrkivät selvittämään, mitä muut ajattelivat. Oppilaat eivät myöskään liittäneet omia kokemuksiaan satuihin, vaikka se oli yhtenä tavoitteena satutunneilla.

Moraalisia ongelmia sisältävät tekstit sen sijaan virittivät oppilaiden välille dialogia ja jokaisessa ryhmässä kyseenalaistettiin toisten ajatuksia. Oppilaat toivat keskusteluun monenlaisia ajatuksia, ja heidän puheenvuoroissaan kuului ristiriita omien kokemusten ja moraalisesti oikean toiminnan välillä. Neljässä

ryhmässä oppilaat pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä samalla, kun he tarkensivat omia ja toistensa ajatuksia.

Viidennen syklin ongelmanratkaisutilanteita sisältävät tekstit ja tehtävät erosivat edellisistä teksteistä. Aikaisemmissa keskusteluissa erilaisia näkökulmia olivat esittäneet oppilaat. Viidennessä syklissä eri näkökulmia toi esiin itse teksti ”Mitä on tapahtunut?”. Oppilaat lukivat samaa tapahtumaa kuvaavaa tekstiä kukin eri osallistujan näkökulmasta. Tehtävä oli oppilaille uusi, ja se näkyi myös keskusteluissa. Kolme ryhmää ei ymmärtänyt tehtävää oikein: oppilaat kertoivat tapahtumat toisilleen, mutteivät yrittäneet liittää niitä yhteen. Kahdessa muussa ryhmässä oppilaat saivat tehtävän ratkaistua keskustellen. Keskustelussa kyseenalaistaminen liittyi lähinnä tarinoiden järjestykseen. Yhteiseen ymmärrykseen päästiin molemmissa ryhmissä ilman kyseenalaistamista laajentamalla, tarkentamalla ja yhdistämällä toisten puheenvuoroja.

Viimeisellä keskustelutunnilla ryhmät kehittivät ratkaisun Pikkusiipi-tekstin ongelmaan. Keskusteluissa oppilaat kyseenalaistivat toistensa ehdotuksia yrittäänsä löytää ratkaisua sekä pyrkivät saamaan selville, mitä toinen tarkoitti. Ongelmanratkaisutehtävien virittämät keskustelut muistuttivat Learning together -projektiin liittyneiden kirjoittamistehtävien yhteydessä käytyjä keskusteluja (vrt. Rojas-Drummond ym. 2006; Wass ym. 2008). Ratkaisuun päästiin myös laajentamalla ja kehittämällä yhdessä keskustelussa nousutta ideaa.

Tutkimuksen mukaan dialogia virittivät monenlaiset eri tekstit. Vaihtelevat tehtävät mahdollistivat monenlaisten näkökulmien kuulumisen keskusteluissa, ja vaihtelu motivoi oppilaita käyttämään keskustelun perustaitoja monipuolisesti. Oppilaat sovelsivat keskustelun perustaitoja tehtävän mukaan: kun tarvittiin tutkivaa puhetta, he käyttivät sitä, kun taas tehtävä vaati luovuutta, oppilaat ideoivat ja yhdistivät ajatuksiaan.

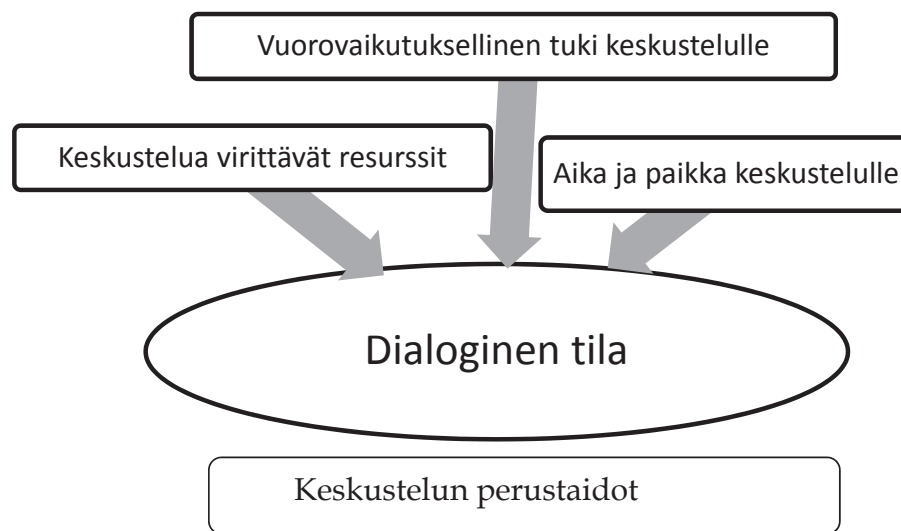
Tultuaan luokkaan ryhmätunnille oppilaat ottivat kynänsä ja kuminsa, hakeutuivat oman ryhmänsä paikoille ja odottivat, mitä tulisi tapahtumaan. He kuuntelivat luokanopettajan mallinnusta tarkkaan ja osallistuivat siihen liittyvään keskusteluun. Tekstin lukemisen ja kysymyksiin vastaamisen jälkeen alkoi keskustelu. Äänitetyistä keskusteluista kävi ilmi oppilaiden tehtäväorientoituminen: he kävivät ensin läpi kaikki keskusteluun liittyvät tehtävät ja alkoivat vasta sen jälkeen jutella muista asioista.

7.4 Dialoginen tila

Tutkimuksen aikana pienryhmissä syntyi toisinaan dialoginen tila, jossa oppilaiden oli mahdollista yhdessä pohtia teksteistä nousseita kysymyksiä. Dialoginen tila muodostui kolmesta elementistä. Ensimmäinen elementti oli keskustelun tuki, jota osallistujat jakoivat ja saivat joko opettajalta tai toisiltaan. Toinen elementti oli keskustelua virittävät resurssit. Pohdintaa ryhmissä synnyttivät erilaiset tekstit ja tehtävät tai toisten mielipiteet. Kolmas tärkeä elementti oli keskusteluun annettu aika ja tila. Keskustelutilanne oli niin turvallinen, että siinä saattoi esittää ajatuksia, joita sitten tarkasteltiin kiireettömästi eri näkö-

kulmista. Nämä kolme elementtiä menivät osin päällekkäin, ja toisinaan on vaikea erottaa, milloin on kyse keskustelun tuesta, keskustelun virittämisestä tai ajan ja tilan antamisesta.

Tässä tutkimuksessa kolmasluokkalaisten pienryhmissä virisi dialogista keskustelua, kun oppilaat käyttivät keskustelun perustaitoja ja ryhmään muodostui dialoginen tila. Dialoginen tila syntyi vain silloin, kun kaikki sen kolme elementtiä ilmenivät yhtä aikaa. Kuviossa 8 on esitetty dialogisen tilan kolme elementtiä, jotka yhdessä keskustelun perustaitojen kanssa mahdollistavat dialogin.



KUVIO 8 Dialogisen tilan elementit

7.4.1 Vuorovaikutuksellinen tuki keskustelulle

Pelkkä keskustelun perustaitojen hallinta ei viritä dialogista keskustelua. Jotta dialogia syntyisi, oppilaat tarvitsevat tukea. He tarvitsevat keskustelussaan jonkun, joka johtaa ja tukee heidän dialogiaan. Tässä tutkimuksessa opettaja toimi keskustelun mallintajana tunnin alussa. Samanlaisina pysyneet oppitunnit – *opettajan mallinnus*, selkeät ja *strukturoidut tehtävät* ja ohjeet sekä tekstin *lukeminen* ja *kysymyksiin* vastaaminen – loivat keskusteluihin tukirakenteen. Luokanopettaja kertoi tunnin alussa, mitä lasten oli sillä kerralla tarkoitus harjoitella. Hän ohjasi oppilaita harjoittelemalla vastaavaa keskustelua koko ryhmän kanssa ennen pienryhmäkeskusteluja. Malochin (2002) ja Dawesin (2004) mukaan opettaja tukee oppilaita, kun hän kertoo oppilaille tunnin tavoitteen ja sen, miten heidän odotetaan toimivan.

Oppilaat *tukivat* toisiaan keskustelutaitojen kehittämisessä. Ryhmässä syntyi dialogia, kun siinä oli yksikin oppilas, joka tarttui toisten ajatuksiin ja haastoi muita kertomaan täsmällisemmin, mitä he tarkoittivat. Hän kysyi muiden mielipiteitä ja perusteluja, johdatteli muita miettimään asiaa eri näkökulmista ja

tuki muiden osallistumista. Hän kuunteli toisten ajatuksia ja jatkoi keskustelua niiden pohjalta. Oppilas toimi kuten opettaja Rasku-Puttosen ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa, jossa opettaja tarttui oppilaiden ajatuksiin ja jatkoi keskustelua niiden pohjalta. Oppilas johdatteli muita, kun hän tarttui heidän ajatuksiinsa ja rakensi yhteistä pohdintaa. Rajala ja kollegat (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, että kannustava kuuntelu ja toisten näkemysten kysyminen tekivät keskustelusta symmetristä. Näin taitavampi oppilas tuki muita heidän lähikehityksen vyöhykkeellään (Vygotsky 1982).

Dialogin syntymistä ryhmässä edesauttoi se, että ryhmässä oli oppilas, joka pystyi sanallistamaan sekä omia että toisten ajatuksia tarkentamalla ja laajentamalla niitä. Samalla muut oppilaat saivat *sanallistamisesta mallin*, miten asiasta voi ajatella (vrt. Mcintyre 2007). Keskusteluissa oppilaiden rooli muistutti opettajan roolia. Oppilaat kysyivät, kun he eivät ymmärtäneet, haastoivat muita mukaan keskusteluun ja kyseenalaistivat toistensa vastauksia. Samalla he tukivat ja ohjasivat toisiaan.

Satujen teeman, itsensä hyväksymisen, itsenäinen käsittely ei tutkimuksen alkuvaiheessa vielä onnistunut oppilailta, vaan he olisivat tarvinneet opettajan ohjausta siihen, miten pyytää tarkennusta ajatukseen sekä jatkaa ja laajentaa keskustelua (vrt. Maloney 2007). Kolmasluokkalaisten oli vielä tässä tutkimuksen vaiheessa (2. sykli) vaikea tarttua toistensa ajatuksiin ja jatkaa niistä keskustelua. Oppilaat eivät myöskään osanneet lähteä kehittämään tarinaa edelleen yhdessä muiden kanssa.

Tutkivan puheen perussäännöt (Dawes ym. 2004) muodostivat *selkeät rajat* ryhmien keskusteluille ja mahdollistivat kaikkien osallistumisen. Ne ohjasivat oppilaita käyttämään keskustelutaitoja vuorovaikutuksessa: kuuntelemaan toisia, kysymään toisilta ja ottamaan kaikki mukaan keskusteluun. Ne myös ohjasivat oman ajatuksen perustelemiseen, jonka oppilaat omaksuivatkin hyvin. Yhteisen ratkaisun etsiminen edesauttoi dialogia. Perussäännöt sisäistyivät harjoittelun myötä, ja näin niistä muodostui vuorovaikutusta ohjaava tuki.

7.4.2 Keskustelua virittävät resurssit

Harjoitusvaiheessa käytetyt Thinking together -ohjelman (Dawes ym. 2004) tehtävät sopivat kolmasluokkaisille; ne olivat vaihtelevia ja innostivat oppilaita. *Luettavalla tekstillä* on merkitystä siihen, kuinka keskustelua syntyy. Almasin (1995) ja Clarken ja Holwadelin (2007) mukaan tekstien tulisi olla lapsia kiinnostavia, heidän elämäänsä liittyviä ja mahdollisesti heidän valitsemiaankin. Tällöin keskustelunaiheet ovat persoonallisia ja relevantteja oppilaille (Leal 1993). Vaikka tutkimuksen tekstit eivät olleet oppilaiden valitsemia, moraaliset ongelmat mahdollistivat omien kokemusten liittämisen niihin. Pantaleon (2007) mukaan oppilaiden *omat kokemukset* virittävät ristiriitoja oppilaiden välille.

Dialogin syntymiseen tarvitaan ajatuksia, joita puolustaa. Moraaliset tekstit liittyivät oppilaiden omaan elämään, sillä niiden tilanteet olivat sellaisia, joihin oppilaat itse tai heidän kaverinsa olivat joutuneet. Niihin oli mahdollista ottaa kantaa ja ilmaista mielipide. Oppilaiden omat kokemukset tilanteista, joissa he olivat toimineet vastoin moraaliala, virittivät keskusteluihin *ristiriitoja*.

Haasteelliset *ongelmatilanteita* sisältävät tekstit innostivat oppilaita pohtimaan eri ratkaisuvaihtoehtoja. Niissä pääsi näkyviin lasten oma ajattelu, ja he saattoivat tuoda esiin omia käsityksiään ja ehdotuksiaan. Ongelmiin ei ollut olemassa yhtä oikeaa vastausta, ja oppilaat pystyivät liittämään niihin omia kokemuksiaan (vrt. Pantaleo 2007). Kun oppilaat pystyivät ottamaan kantaa tekstien synnyttämiin ajatuksiin, ryhmissä oli dialogisuutta ja dialogissa pyrittiin rakentamaan yhteistä ymmärrystä.

Lightin ja Littletonin (2000) mukaan dialogissa on tärkeää yhteistyö, jossa vertaillaan ja arvioidaan ideoita. *Kyseenalaistaminen* ja perustelujen kysyminen muilta on tärkeää, sillä jos sitä ei esiinny, jäädään helposti kiistelyn tasolle. Luovan ongelmanratkaisun tehtävän ”Mitä on tapahtunut” ratkaisemiseen ei kuitenkaan tarvittu kyseenalaistamista (vrt. Wegerif 2005). Kun *ongelma koettiin yhteiseksi*, oppilaat pyrkivät kehittämään siihen ratkaisun kuuntelemalla toistensa ajatuksia ja laajentamalla niitä. Yhteinen tavoite synnytti ryhmässä aktiivista keskustelua, johon oppilaat toivat erilaisia resursseja, joita he sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pohtivat (vrt. Saxe ym. 1994).

Selkeät strukturoidut *tehtävät* ja ohjeet auttoivat oppilaita keskustelemaan. Liiallinen strukturointi johti kuitenkin siihen, etteivät lapset varsinaisesti keskustelleet vaan vain vastasivat kysymyksiin. Tehtäviin liitetyt suljetut kysymykset (joiden vastaus löytyy tekstistä) saivat kaikki lapset vastaamaan kysymyksiin samalla tavalla, eikä dialogia syntynyt (vrt. Arvaja 2005). Toisaalta suljetut kysymykset auttoivat hiljaisia oppilaita vastaamaan ja näin pääsemään keskusteluun mukaan. Varsinkin keskustelujen alussa tämä oli tarpeen, jotta jokainen pääsi osallistumaan (vrt. Green ym. 2008). Tehtävät, jotka ohjasivat oppilaita ilmaisemaan kantansa, virittivät pohdintaa erilaisten mielipiteiden välillä (vrt. Dawes 2011b). Tehtävät myös herättivät lasten spontaaneja kysymyksiä keskusteluissa.

Oppilaiden heterogeenisuus toi keskusteluun erilaisia näkemyksiä ja ideoita. Kun ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia, ristiriitoja syntyi aluksi sukupuolten välille. Keskustelutaitojen edistyessä sukupuolen merkitys väheni ja ristiriitoja syntyi mielipiteiden eikä sukupuolen mukaan. Myös ryhmän pienen koon ansiosta erilaiset näkökulmat pääsivät esiin. Perustelujen esittäminen näytti olevan hiljaisille oppilaille hyvä ja tehokas tapa osallistua keskusteluun (vrt. Chinn ym. 2001).

7.4.3 Aika ja paikka keskustelulle

Dialogin syntyminen edellyttää, että oppilailta on aikaa keskustelun perustaitojen oppimiseen. Tämän kehittämistutkimuksen viisi harjoituskertaa antoivat oppilaille hyvän pohjan. Oppilaat ehtivät tutkimuksen *pitkän ajanjakson* aikana *kehittää* ja *soveltaa* niitä erilaisista teksteistä puhuessaan.

Avoimet, ideoiden kehittämistä vaativat kysymykset eivät vielä tutkimuksen alkuvaiheessa toimineet, sillä oppilaat eivät uskaltaneet lähteä jakamaan alustavia ajatuksiaan ryhmässä. Keskustelu vaatii *turvallisen ympäristön*, jotta oppilaat uskaltavat kertoa mielipiteensä ja ideansa (McKeown & Beck 1999). Fisherin ja Larkinin (2008) mukaan luokassa puhumista edistää luottamus ja

turvallisuus. Mcintyren (2007) mukaan toisia kunnioittava demokraattinen ilmapiiri näyttää kannustavan kunnioittavaan keskusteluun ja toisin päin. Tällöin lapsista tuntuu turvalliselta osallistua keskusteluihin. Viimeisillä tunneilla ryhmä oli riittävän tuttu, jotta siinä saattoi esittää monenlaisia, alustavia tai ous-tojakin ideoita. Tuttu ryhmä mahdollisti erimielisyyden ilmaisemisen (vrt. Arvaja 2005).

Kiireetön ja turvallinen tila keskustella syntyi *saman ryhmän* toimiessa yhdessä koko tutkimuksen ajan (vrt. Arvaja 2005; McKeown & Beck 1999). Ryhmän *oma työskentelypaikka* turvasi tilan keskustelulle. *Pitkäjänteinen* työskentely saman ryhmän kanssa tuki oppilaiden keskustelutaitojen kehittymistä. Hiljaiset oppilaat uskaltautuivat puhumaan ja sanomaan mielipiteitään, ja paljon äänessä olevat pysähtyivät kuuntelemaan muita. Oppilaat, joilla oli taipumus puhua paljon, harjoittelivat kuuntelemista ja toisten ottamista huomioon (vrt. Chinn ym. 2001).

Toisten kuuntelu ja puheenvuoron antaminen sekä perustelujen kysymisen lisääntyivät tutkimuksen kuluessa. Oppilaat uskalsivat tarttua toistensa ajatuksiin ja arvioida niitä. Dialogia syntyi, kun oppilaat eivät ainoastaan kyseenalaistaneet ja tyytyneet perusteluihin vaan jatkoivat keskustelua toisen ajatuksen pohjalta. Tällöin oppilaat olivat sitkeitä eivätkä tyytyneet ensimmäiseen vastaukseen vaan haastoivat ja pyysivät toisia tarkentamaan ja selittämään. Tutussa ryhmässä oppilaat uskalsivat myös kertoa, milloin he eivät ymmärtäneet jotain, ja omien puheenvuorojen tarkentaminen ja selittäminen viritti hyvin dialogia (vrt. Wegerif 2006).

Dialogisuuden syntymistä tuki *kiireettömyys*. Kuten Almasin ryhmän (2001) tutkimuksessa taitavampi ryhmä palasi käsittelemään aihettaan yhä uudestaan, niin tässäkin tutkimuksessa ryhmät, jotka pyrkivät keskusteluissaan yhteisymmärrykseen, palasivat aiheeseensa yhä uudestaan yrittäessään ymmärtää toisiaan.

7.5 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus keskittyi keskustelun perustaitojen harjoitteluun. Lapsille pyrittiin antamaan keskustelun työkalut. Viiden kuukauden tutkimusjakson kuluessa lapset oppivat käyttämään keskustelun perustaitoja, ja ajoittain keskusteluissa syntyi dialogia, jossa he pyrkivät ymmärtämään toistensa ajatuksia. Jatkossa tutkimusta olisi syytä kohdentaa siihen, miten keskustelu tukee oppilaiden omaa ymmärrystä. Jossakin määrin luokanopettaja mallintaessaan keskustelutaitoja johdatti oppilaita miettimään, miksi on tärkeää keskustella. Oli havaittavissa, että jos lapset eivät ymmärtäneet toisiaan, he saattoivat lopettaa keskustelun. Opettajan näkökulmasta olisi tarpeen tutkia, miten lapsia tulisi ohjata toimimaan silloin, kun he eivät ymmärrä toisiaan. Tavoitteena olisi kehittää oppilaiden tietoisuutta siitä, miten he voivat käyttää dialogia toisten mielipiteiden ja näkemysten ymmärtämisessä. Oppilaat voisivat dialogin avulla myös tarkentaa omaa ajatteluaan, kun he selittävät ajatuksiaan muille ja muut antavat palautetta heille. Toimintamallit auttaisivat oppilaita toimimaan silloin,

kun keskustelussa viriää ristiriita ja keskustelusta tulee kiistelyä tai se loppuu ilman ratkaisua.

Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat kolmasluokkalaisia, joilla oli jo paljon kokemusta luokkakeskusteluista. Kyseisen luokan oppilaat olivat tottuneet toimimaan yhdessä erilaisten tehtävien parissa. Mielenkiintoista olisi seurata ja tutkia, miten tutkivan puheen harjoittaminen ensimmäiseltä luokalta alkaen tukee oppilaiden keskustelutaitoja ja oppimista. Millaiseksi luokan keskustelukulttuuri muotoutuu, jos ryhmän työskentelytapana on pyrkimys dialogiin, jossa etsitään yhteistä ymmärrystä?

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden dialogi on erilaista sen mukaan, millaisia teksti ja tehtävät ovat. Olisi mielenkiintoista selvittää, millainen yhteys keskustelutaitojen oppimisella on lasten oppimiseen eri oppiaineissa. Tutkivan puheen käyttöä on tutkittu lähinnä äidinkielen opiskelun yhteydessä sekä jonkin verran ympäristö- ja luonnontieteen oppitunneilla (ks. Maloney 2007; Fisher 2007). Lisäksi Mercer kollegoineen havaitsi tutkivan puheen käytön kehittävän oppilaiden matemaattisia taitoja. Tutkivan puheen hyödyntäminen historian ja uskonnon sekä elämäntiedon opetuksessa tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten dialogi syventäisi oppilaiden ymmärrystä näiden oppiaineiden sisällöissä. Tutkimusten mukaan oppimista tapahtuu, kun keskustelijoiden ajatusten välille syntyy ristiriita (Almasi 1995; Wegerif 2010a).

Rojas-Drummondin ja tutkijakollegoiden (2006, 2008, 2010) tutkimuksissa tehtävät olivat yhteydessä keskustelussa käytettyyn puheeseen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka dialogia voisi hyödyntää kirjoittamisen opiskelussa. Millaista keskustelua syntyisi, kun oppilaat puhuisivat tietoteksteistä, yhdistelisivät ennakkotietojaan ja -käsityksiään ja rakentaisivat yhdessä uutta tietoa? Entä millaista dialogia oppilaat kävisivät kirjoittaessaan yhdessä faktaa tai fiktiota sisältävää tekstiä? Tämänäyttävät tutkimusasetelmat sopivat hyvin koulun arkeen ja pedagogiseen kehittämiseen.

7.6 Dialogi voi uudistaa pedagogiikkaa

Käsillä oleva tutkimus on osoittanut, että dialogisen keskustelun syntyminen luokassa on monitahoinen ilmiö. Jotta opettaja pystyisi hyödyntämään dialogia tehokkaasti ja ohjaamaan oppilaitaan dialogisiin keskusteluihin, hänen on tunnettava, millaisista elementeistä dialoginen tila muodostuu (ks. kuvio 8). Jokainen dialogisen tilan elementti vaatii syventymistä. Kun opettajalla on käsitys siitä, mitä dialogisen tilan muodostumiseen tarvitaan, hän voi ryhtyä elementtien rakentamiseen luokkaansa ja etsiä luokkaansa sopivia tapoja virittää dialogia. Tässä prosessissa opettaja joutuu sietämään epäonnistumista ja epävarmuutta, sillä dialogin harjoittaminen on pitkäjänteinen prosessi ja vaatii aikaa. Turvallisen yhteisön luominen on ensiarvoisen tärkeää. Oppilaat tarvitsevat opettajan tukea, mutta hänen on myös osattava antaa oppilaille vastuuta dialo-

gin sujumisesta. Dialogisen tilan syntymistä helpottaa, kun se on opettajan ja oppilaiden yhteinen tavoite.

Keskustelun käyttö eri oppiaineissa mahdollistaa monenlaisia pedagogisia sovelluksia (Scott 1998). Luokan keskustelukulttuuri kehittyy, kun oppilaat keskustelevat eri oppiaineissa joko opettajan johdolla tai keskenään koko luokan kesken tai pienissä ryhmissä. Koska kaikki lapset eivät välttämättä saa koulun ulkopuolella ohjausta puheen käyttämiseen oppimisen välineenä, koulun tehtävä on auttaa lapsia oppimaan keskustellen (Mercer 2003, 166).

Koulun keskustelukulttuuri on haasteiden ja muutosten edessä, jotta tämänhetkisen keskustelukulttuurin omaksumisen sijasta oppilaat voisivat käyttää dialogista keskustelua oppimiseen. Opettajan näkemys omasta työstään ohjaa työtapojen valintaa (Scott ym. 2006). Opettajan olisi oltava valmis tarkastelemaan omaa opetustaan ja siinä esiintyviä käytänteitään kriittisesti siitä näkökulmasta, tukevatko ne oppilaiden oppimista ja aktiivisuutta. Lapset ovat luonnostaan vuorovaikutuksessa keskenään, ja vertaisryhmän luoma sosiaalinen konteksti on oppimisessa tärkeä. Tätä tietoa voisi käyttää koulussa enemmänkin lasten oppimisen tukemiseen.

Tutkimustulosten pedagoginen hyöty. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli löytää erilaisia tapoja ja materiaaleja, joilla voi lisätä koulun arjessa käytäviä pienryhmäkeskusteluja. Keskeinen ja tärkein hyöty tutkimuksesta tulee opetus-työhön, erityisesti opetusmenetelmien kehittämiseen. Hyödyllisyyttä on tarpeen katsoa sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Opettajille tutkimuksen tulokset tarjoavat mahdollisuuden kehittää omaa opetustaan ja luoda luokkaansa uusia opetuskäytäntöjä, jotka sekä aktivoivat oppilaita että mahdollistavat heidän äänensä kuulumisen luokassa. Dialogisen tilan voi luoda erilaisiin luokkiin, ja opettajien on mahdollista kehittää ja muokata dialogisen tilan elementtejä. Vaikka kehittämistutkimuksen tekstit liittyivät lähinnä äidinkielen opetukseen, keskustelu sopii opetusmenetelmäksi muillekin oppitunneille. Tutkimus antaa ideoita keskustelua virittävistä teksteistä ja tehtävistä.

Keskustelun perustaitoja harjoittavasta keskustelusta on hyötyä kaikille oppilaille. Oppilaat saavat käyttöönsä työkalut, joilla he voivat ilmaista ajatustaan sekä perustella ja puolustaa niitä muiden kyseenalaistaessa. Näiden taitojen varaan kehittyy keskustelutaito. Perustaitoja harjoitellessaan oppilaat saavat käyttöönsä keskustelutaidon, jota voi verrata mekaaniseen lukemiseen. Mekaanista lukutaitoa kehitetään edelleen kohti ymmärtävää lukemista. Pelkillä perustaidoilla ei pärjää dialogissakaan, vaan taidot vaativat soveltamista erilaisissa tilanteissa. Keskustelut tarjoavat oppilaille mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja sosiaalisten taitojen harjoittamiseen, ja ne tukevat oppilaiden yhteistyötaitoja. Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja tietoa rakennetaan yhdessä muiden kanssa keskustellen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Keskustelutaitojen systemaattinen harjoittelu jo ensimmäiseltä luokalta alkaen, niiden kertaaminen vuosittain ja käyttäminen erilaisissa oppimistilanteissa läpi peruskoulun takaavat oppilaille yhteiskunnassa tarvittavat keskustelutaidot.

Keskustelut mahdollistavat eritasoisten oppilaiden toimimisen yhdessä. Heterogeenisessä ryhmässä oppilaat tukevat toisiaan. Taitava oppilas saa haasteita, kun hän toimii keskustelussa puheenjohtajana ja houkuttelee muita tarkentamaan ja laajentamaan ajatuksia. Hän voi antaa muille mallin, miten ilmaista omia ajatuksiaan ymmärrettävästi, ja auttaa näin muita sanallistamaan ajatuksiaan, jolloin taidoiltaan vielä heikompi keskustelija saa äänensä kuulluksi ryhmässä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan esittää seuraavanlaisia hyviä käytänteitä dialogisen keskustelun juurruttamiseksi osaksi opetusta:

- *Vuorovaikutuksellinen tuki.* Luo luokkaan keskustelun perussäännöt. Mallinna ja opeta oppilaille keskustelun perustaitoja sekä ohjaa heitä jatkamaan keskustelua: kysymällä, laajentamalla, tarkennuksia ja perusteluja pyytämällä.
- *Keskustelua virittävät resurssit.* Käytä keskustelua eri oppiaineiden tunneilla. Käytä monenlaisia oppilaiden elämään liittyviä aiheita ja tekstejä virittämään keskustelua. Haasteelliset ja vaihtelevat tekstit ja tehtävät innostavat oppilaita.
- *Anna aikaa ja tilaa keskustelulle.* Anna oppilaille aikaa harjoitteluun ja tilaa keskustelulle luokassa. Ole pitkäjänteinen. Käytä erilaisia heterogeenisiä ryhmiä: koko luokka, pienryhmä tai parit.

Opettajan opetuskäytänteiden muutos on yhteydessä oppilaiden toimintaan. Jos opettaja antaa oppilaille tilaa osallistua keskusteluihin luokassa, oppilaat tulevat vähitellen siihen mukaan. Kun opettaja ohjaa lapsia käymään dialogista keskustelua, he oppivat perustelemalla ja kyseenalaistamalla yhdessä rakentamaan ymmärrystä opittavasta asiasta. Jotta opettajien opetuskäytännöt muuttuvat, he tarvitsevat koulutusta dialogiseen keskusteluun muuttaakseen omia opetustapojaan ja kehittääkseen uusia oppilaita aktivoivia työtapoja. Yhteistyö muiden opettajien kanssa mahdollistaa oman opetuksen arvioinnin ja muutoksen.

Keskustelun monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa ja uudenlaisten opetuskäytänteiden kokeileminen ja soveltaminen avaavat monia opetuksellisia mahdollisuuksia. Totuttujen ja vakiintuneiden opetustapojen muuttaminen ja kehittäminen vaatii opettajalta tietoista halua muutokseen. Keskustelun ohjaaminen ja käyttäminen eri oppiaineissa aktivoi ja motivoi oppilaita. Keskustelutaitojen näkeminen sekä opiskeltavana asiana että opetusmenetelmänä on koulun mahdollisuus ohjata oppilaat nyky-yhteiskunnassa tarvittavaan kansalais-taitoon.

SUMMARY

At school teaching and learning are grounded on talk. Classroom interaction still often takes the form of the teacher asking and pupils answering. This kind of interaction does not encourage children's spontaneous thinking aloud and does not typically include interaction between the children. Although research has shown that discussion within peer groups is important in building shared understanding, there is hardly any teaching of talk skills in the primary classrooms (Fisher & Larkin 2008). Children need to learn talk skills and practice and apply them in real discussion. They benefit from the teaching of talk skills. (Mercer 1998.)

From a sociocultural perspective humans are building knowledge of the world by discussing together with other people. Vygotsky (1982) proposed that language has two different functions. First, language is considered as a cultural tool: parents and teachers use language to transfer knowledge to the next generation. The second function is to be a psychological tool for thinking. Children's language and thinking skills develop in interaction with more skillful people in the social community and cultural environment. In the classroom the teacher and classmates scaffold the thinking of the individual children in discussion.

According Alexander (2008) a dialog in which children are building shared understanding has certain elements. The talk is reciprocal: children are listening to each other, expressing their own ideas and thinking about an issue from different points of view. Everyone can speak freely and get support from others. The talk is collective: the aim of talking is to build a shared understanding together. The discussion is also purposeful and cumulative. Mercer (1998) defines exploratory talk as children expressing their ideas openly with reasons, being critical when they are talking about each other's viewpoints and being oriented toward reaching a shared decision.

Participating in a dialog requires basic talk skills: listening to others, expressing opinions and reason for them and questioning other's ideas. (Mercer 2004; Alexander 2008). The purpose of this study was to develop classroom interaction by practicing talk skills. The specific research questions are: 1) What kind of talk skills did third graders use in the discussions? 2) Is there any difference in the dialog between the groups when the children question each other's thoughts? 3) What kinds of text and exercises activated the discussion? The starting point for the study was to develop educational practice and material to increase discussions in classrooms.

One class of third graders ($n = 21$) participated in the study. The children were divided into small heterogeneous groups of 3-4 pupils. There were both girls and boys in each group and the group did not change during the entire course of the study which lasted five months.

The structure of the classroom experiment stayed the same during the study. First, in the beginning of the lesson, the class teacher introduced the

theme of the lesson and told the children what they were going to do. He modeled the skill they would practice, for example giving reasons for opinions. Next, the children read the text related to the theme and answered questions about it in writing so that they could use their answers in discussion. Finally, the children came together in their groups and talked about the text and the problems in the text. They had structured questions which helped them to use talk skills in the discussion.

The study was divided into two phases. In the first phase (5 lessons) the children practiced talk skills: listening to each other, expressing thoughts and opinions, justifying them and questioning each others' thoughts in small group discussions. The exercises used were from the *Thinking together -program* which is meant for practicing exploratory talk in the classroom (Dawes, Mercer & Wegerif 2004).

During the second phase (8 lessons) the children applied talk skills in discussions on different themes. In the first cycle of the second phase, the children read stories and had discussions about them for 3 lessons. The theme of this cycle was social acceptance. The main character of the stories thought that he is not good enough and that he must change. In the second cycle (3 lessons) the pupils discussed moral problems which were familiar to them. The children in the text read by the children were for example telling untruths and stealing money from their mother. The third cycle in which the children solved problems together lasted for 2 lessons. First they each read a different text about the same event. After reading their texts, the groups had to come up with what happened and how the characters fit in with the turn of events. In the last lesson, the children tried to find a solution for a little bird who could not fly but had to move abroad for the winter.

The data for this study was collected from the second phase by recording 30 discussions of five small groups. The data was first divided into episodes where the topic stayed unchanged. Then the data was transcribed and analyzed by sociocultural discourse analysis (Mercer 2004). The analysis has been made on three levels. The first level describes what kind of talk skills the children used. The second level focuses on how the children used the talk skills and what the purpose of them was. The third level analyzes what kind of text and exercises activated discussion.

The first research question focused on the kinds of talk skills the children used. The children in every group applied the talk skills which they practiced in the first phase of the study. The children expressed ideas, opinions and thoughts and gave reasons for them. The reasons came from the text, from their own experience and from moral or cultural knowledge. In every group the children also questioned the ideas of other pupils.

The second research question was to investigate whether there is any difference between the groups when children are questioning the thoughts of each other. The questioning was done in three different ways. Firstly, when the children questioned another's child statement, they did it by asking for a reason. When the reason was given, the discussion ended. Secondly, the

questioning activated the children in the group to express their opinions and give reasons for them so that the questioning and the reasoning took turns. The children did not get a shared answer for the question they argued for but they kept their own ideas. Thirdly, the children worked similarly to the second way but they tried to find a shared solution. They tried to understand what the other children really meant and build a shared understanding.

The third research question was to find out what kind of text and material would activate discussion in the classroom. The moral problems in the texts produced questioning in every group. The situations in the text were similar to the children's own lives. They brought their own conflicted experiences into the discussion and tried to understand the viewpoints of others. The problem solving tasks proved challenging and only two groups were able to complete them. In those groups where the children managed to solve the problems, they found the solution by building a shared understanding. The themes of the stories were complicated for the children and they would have had to have additional help with thinking about the theme.

The results of this study illustrate that children need more than talk skills for the dialogical discussion where they are building shared understanding. In addition to talk skills *dialogical space* is needed. Dialogical space consists of three different elements. The first one is support for the dialog provided by the teacher or other children. The second element is affordances for the dialog, for instance different kinds of texts or tasks. Someone's idea can also activate the dialog. The third important element is time and space for the dialog. The situation has to be so safe that everyone is able to express tentative ideas which are then discussed from different points of view. The dialogical space appears when all three elements are present. In this study the third graders had dialogical discussions in their groups when they used the talk skills they had practiced.

Dialogical space can arise in different subject lessons with various age groups during discussion. The long-span and linear practice and application of talk skills open many possibilities to create dialogical space in the classroom.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alexander, R. 2008. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles: Sage. 91–114.
- Almasi J. 1995. The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussion of literature. *Reading Research Quarterly* 30 (3), 314–351.
- Almasi, J. E., O'Flahavan, J. E. & Arya, P. 2001. A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly* 36 (2), 96–120.
- Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., Tillmanns, M. & Gilbert, L. 2001. The snowball phenomenon: spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition & Instruction* 19 (1), 1–46.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic schools contexts. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 14.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2000. Collaborative processes during report writing of a science learning project: The nature of discourse as a function of task requirements. *European Journal of Psychology of Education* 15 (4), 455–466.
- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, E. 2002. Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (2), 161–179.
- Barnes, D. 2008. Exploratory Talk for learning. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles: Sage. 1–15.
- Barnes, D. & Todd, F. 1978. Communication and learning in small groups. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barnes, D. & Todd, F. 1995. Communication and learning revisited: making meaning through talk. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2001. Inviting students into the pursuit of meaning. *Educational Psychology Review* 13 (3), 225–241.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora C., Kucan L. & Worthy, J. 1996. Questioning the author: a yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal* 96 (4), 385–414.
- Block, C. C. & Israel, S.E. 2004. The Abc of performing highly effective think-alouds. *The Reading Teacher* 58 (2), 154–167.

- Chinn, C. A., Anderson, R. C. & Waggoner, M. A. 2001. Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly* 36 (4), 378-411.
- Clark, K. F. 2005. Scaffolding students comprehension of text. *The Reading Teacher* 58 (6), 570-580.
- Clarke, L. W. 2007. Discussion Shiloh: A conversation beyond the book. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51 (2), 112-122.
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. 2007. "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?" *The Reading Teacher* 61 (1), 20-29.
- Cole, A. 2006. Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher* 59 (3), 450-459.
- Daniel, A. 2008. Teachers and children : a classroom community of storytellers. Teoksessa D. Jones & P. Hodson (toim.) *Unlocking speaking and listening*. London: David Fulton, 64-79.
- Davydov, V. V. 1995. The Influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher* 24 (3), 12-21.
- Dawes, L. 2004. Talk and learning in classroom science. *International Journal of Science Education* 26 (6), 677 - 695.
- Dawes, L. 2011a. *Creating a speaking and listening classroom*. London: David Fulton.
- Dawes, L. 2011b. *Talking points Discussion activities in the primary classroom*. London: David Fulton.
- Dawes, L. Mercer, N. & Wegerif, R. 2004. *Thinking together, a programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Birmingham: Imaginative Minds.
- Edwards, A. 2005. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal* 16 (1), 49-65.
- Eeds, M. & Peterson, R. 1991. Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher* 45 (2), 118-126.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2.p. Tampere: Vastapaino.
- Evans, K. S. 2002. Fifth-grade students' perceptions of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly* 37 (1), 46-69.
- Fisher, R. 2005. Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years. *Journal of Research in Reading* 28 (1), 15-27.
- Fisher, R. 2007. Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care* 177 (6-7), 615-631.
- Fisher, R. & Larkin, S. 2008. Pedagogy or ideological struggle? An examination of pupils' and teachers' expectations for talk in the classroom. *Language and Education* 22 (1), 1-16.
- Gillies, R. M. 2003. Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research* 39 (1-2), 35-49.

- Gillies, R. M. & Boyle, M. 2010. Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teachers and Teacher Education* 26, 933–940.
- Gillies, R. M. & Haynes, M. 2011. Increasing explanatory behavior, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Science* 39, 349–366.
- Green, J., Yeager B. & Castanheira M. L. 2008. Talking text into being: on the social construction of everyday life and academic knowledge in the classroom Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes*. Los Angeles: Sage, 115–130.
- Hannula, M. 2007. Ymmärtämisstrategioiden tukeminen keskustelun avulla alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 11–136.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jewell, T. A. & Pratt, D. 1999. Literature discussions in the primary grades: children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher* 52 (8), 842–850.
- Jordan, B. & Henderson, A. 1995. Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences* 4 (1), 39–103.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. 2005. The discursive practice of participation in an elementary classroom community. *Instructional Science* 33, 213–250.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K. 2007. The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research* 46 (3–4), 141–158.
- Kucan, L. & Beck, I. L. 2003. Inviting students to talk about expository texts: a comparison of two discourse environments and their effects on comprehension. *Literacy Research and Instruction* 42, 1–31.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Productive interaction as agentic participation in dialogic inquiry. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) *Educational dialogues Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge, 48–63.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction* 9, 449–473.
- Kuula, A. 2010. Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimusetiikka. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Tutkimuksia* 101. Helsinki, 213–235.

- Langer, J. A. 1995. *Envisioning literature, literary understanding and literature instruction*. Newark: International Reading Association.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A handbook for teacher research: from design to implementation*. London: Open University Press.
- Leal, D. J. 1993. The power of literary peer group discussions: How children collaboratively negotiate meaning. *The Reading Teacher* 47 (2), 114–120.
- Lefstein, A. 2006. Dialogue in schools – toward a pragmatic approach. *Urban Language & Literacies* 33.
- Lefstein, A. 2010. More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classroom. *Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge, 170–191.
- Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku-Puttonen, H. 2011. Introducing dialogic teaching to science student teachers. *Journal of Science Teacher Education* 22 (8), 705–727.
- Light P. & K. Littleton. 2000. *Learning with computers: analysing productive interaction*. London: Routledge.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linnasaari, H. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen palvelussa. *Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–131.
- Littleton, K. & Howe, C. (toim.) 2010. *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Maloch, B. 2002. Scaffolding student talk: one teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly* 37 (1), 94–112.
- Maloch, B. 2004. One teacher's journey: Transitioning into literature discussion groups. *Language Arts* 81, 312–322.
- Maloney, J. 2007. Children's roles and use of evidence in science: an analysis of decision-making in small groups. *British Educational Research Journal* 33, 371–401.
- Maloney, J. & Simon, S. 2006. Mapping children's discussions of evidence in science to assess collaboration and argumentation. *International Journal of Science Education* 28 (15), 1817–1841.
- Mcintyre, E. 2007. Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *The Reading Teacher* 60 (7), 610–620.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. 1999. Getting the discussion started. *Educational Leadership* 57 (3), 25–28.
- McVittie, J. 2004. Discourse communities, student selves and learning. *Language and Education* 18 (6), 488–503.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6 (4), 359–377.
- Mercer, N. 1998. *The guided construction of knowledge, talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. 2003. *Words & Minds, how we use language to think together*. 2.p. London: Routledge.

- Mercer, N. 2004. Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics* 1-2, 137-168.
- Mercer, N. & Dawes, L. 2008. The value of exploratory talk. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes*. Los Angeles: Sage, 55-72.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. London: Routledge.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education* 23 (4), 353-369.
- 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 (3), 359-377.
- Mercer, N., Fernandez, M., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. 2003. Talk about texts at the computer: using ICT to develop children's oral and literate abilities. *Reading Literacy and Language* 37, 81-89.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. 1999. Children talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal* 25 (1), 95-111.
- Mortimer, E. & Scott, P. 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. 2009. Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 101 (3), 740-764.
- Mäkelä K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkokäsittely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimusetiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Tutkimuksia 101. Helsinki, 67-88.
- Mörö, M. 2002. Sammakon viikset. Teoksessa *Pyryhattu ja viimapää*. Helsinki: Tammi, 7-9.
- Oster, L. 2001. Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher* 55 (1), 64-69.
- Palincsar, A. 1998. Keeping the metaphor of scaffolding fresh—a response to C. Addison Stone's "the metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 31 (4), 370-373.
- Pantaleo, S. 2007. Interthinking: Young children using language to think collectively during interactive read-alouds. *Early Childhood Education Journal* 34 (6), 439-447.
- Parvela, T. 2007. Reilu peli. Teoksessa *Maukka ja Väykkä*. Espoo: Itupiikki, 14-19.
- Parvela, T. 2007. Täydellinen. Teoksessa *Maukka ja Väykkä*. Espoo: Itupiikki, 93-97.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Pianta, R. C., La Paro, K., M. & Hamre, B. K. 2008. Classroom Assessment Scoring System. Baltimore: Brookes .
- Pierce, K. M. & Gilles, C. 2008. From exploratory talk to critical conversations. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles: Sage, 37-53.
- Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2012). The emergence of inclusive exploratory talk in primary students' peer interaction. *International Journal of Educational Research* 53, 55-67.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa M. Lairio, H., L., T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155-171.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research* 53, 138-149.
- Reninger, K. & Rehark, L. 2009. Discussions in a fourth-grade classroom: using exploratory talk to promote children's dialogic identities. *Language Arts* 86 (4), 268-279.
- Rojas-Drummond, S., Albarrán, C. & Littleton K. 2008. Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity* 3, 177-191.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernandez, F. & Zuniga, 2010. Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction. London: Routledge, 128-148.
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M. & Wegerif, R. 2006. Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity* 1, 84-94.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. 2003. Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research* 39, 99-111.
- Rojas-Drummond, S. & Peon Zapata, M. P. 2004. Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education* 18 (6), 539-557.
- Rojas-Drummod, S., Pérez, M., Vélez, M., Gómez, L. & Mendoza, A. 2003. Talking for reasoning among Mexican primary school children. *Learning and Instruction* 13, 653-670.
- Saxe, G. B., Gearhart, M., Note, M. & Paduano, P. 1994. Peer interaction and the development of mathematical understandings, A new framework for research and educational practice. Teoksessa H. Daniels (toim.) Charting the agenda: educational activity after Vygotsky. London: Routledge, 107-144.

- Scharer, P.L., Pinnell, G. S., Lyons, C. & Fountas, I. 2005. Becoming an engaged reader. *Educational Leadership* 63 (2), 24-40.
- Scott, P. 1998. Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education* 32, 45-80.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. 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.
- Sharpe, T. 2006. 'Unpacking' scaffolding: identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education* 20 (3), 211-231.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L. Reninger, K. & Edwards, M. 2008. What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research* 47 (6), 372-391.
- Spiegel, D. L. 2005. Classroom discussion, theory and practice. Strategies for engaging all students, building higher-level thinking skills, and strengthening reading and writing across the curriculum. New York: Scholastic.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimusetiikka. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Tutkimuksia 101. Helsinki, 92-112.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Turtia, K. 2005. Otavan uusi sivistyssanakirja. Keuruu: Otava.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2004. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2. p.
http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/htkfi.pdf
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.
- Underwood, J. & Underwood, G. 1998. Task effects on co-operative and collaborative learning with computers. Teoksessa P. Light & K. Littleton (toim.) Learning with computers: analysing productive interactions. Florence, KY: Routledge, 10-23.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weiling & Göös.
- Värnblad, M. & Gustavsson, P. 1996. Pikkusiipi. Suom. T. Hilli, Helsinki: Lasten parhaat kirjat.
- Wass, E., Littleton, K., Miell, D. & Jones, A. 2008. The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity* 3, 192-202.
- Webb, N. 2009. The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychological* 79, 1-28.

- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Chan, A., De T., Freund, D. & Battey, D. 2008. The role of teacher instructional practices in student collaboration. *Contemporary Educational Psychology* 33, 360–381.
- Webb, N. M., Farivar, S. H. & Mastergeorge, A. M. 2002. Productive helping in cooperative groups. *Theory Into Practice* 41 (1), 13–20.
- Webb, N. M., Nemer, K. M. & Ing, M. 2006. Small-group reflections: parallels between teacher discourse and student behavior in peer-directed groups. *The Journal of the Learning Sciences* 15 (1), 63–119.
- Wegerif, R. 1996. Using computers to help coach exploratory talk across the curriculum. *Computer Education* 26 (1–3), 51–60.
- Wegerif, R. 2005. Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education* 19 (3), 223–237.
- Wegerif, R. 2006. Dialogic education: what is it and why do we need it? *Education Review* 19 (2), 28–66.
- Wegerif, R. 2010a. Learning to think as becoming dialogue: an ontologic-dialogic account of learning and teaching thinking in primary classrooms. <http://elac.ex.ac.uk/dialogiceducation/userfiles/WegerifDialogicSelfBook.pdf>
- Wegerif, R. 2010b. Mind expanding, teaching for thinking and creativity in primary education. Maidenhead: Open University Press.
- Wegerif, R., Linares, J., Rojas-Drummond, S., Mercer, N. & Vélez, M. 2005. Thinking Together in the UK and Mexico: Transfer of an Educational Innovation. *The Journal of Classroom Interaction* 40 (1), 40–48.
- Wegerif, R., Littleton, K., Dawes, L., Mercer, N. & Rowe D. 2004. Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. *Westminster Studies in Education* 27 (2), 143–156.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. 1999. From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction* 9, 493–516.
- Wells, G. 2007. Who we become depends on the company we keep and on what we do and say together. *International Journal of Educational Research* 46 (3–4), 100–103.
- Wells, G. & Arauz, R. M. 2006. Dialogue in the classroom. *The Journal of Learning Sciences* 15, 379–428.
- Wilen, W. W. 2004. Refuting misconceptions about class discussion. *Social Studies* 95 (1), 33–39.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry* 17, 89–100.

LIITE 1 Kirsin valinta, yksilötehtävä

Nimeni _____

Kirsin valinta

Kirsillä on ongelma. Hän pyytää apua ystävältään Ristolta. Viikonloppuna olisi Kirsin ja Riston ystävän Tuomaksen syntymäpäivä. Kirsi oli saanut äidiltä 5 euroa lahjaa varten. Hän oli kierrellyt kaupoissa miettimässä mitä ostaisi lahjaksi. Tällöin hän kävi myös karkkikaupassa, jossa oli tarjouksessa juuri sitä suklaata, josta hän piti hyvin paljon. Niinpä Kirsi osti lahjarahoilla suklaan.

Syötyään suklaan Kirsi havahtui, ettei hänellä ollut lahjaa Tuomakselle eikä liioin rahaa sen ostamiseen. Mitä hän tekisi? Äidiltä ei enää voinut pyytää, isäkään ei antaisi. Omia rahoja hänellä ei ollut. Mitä Risto neuvoisi?

Kirsillä on muutama vaihtoehto miten toimia. Lue kaikki vaihtoehdot ensin läpi ja valitse sen jälkeen miten Kirsin tulisi toimia.

A. Kirsi palaa karkkikauppaan, katselee ympärilleen ja sujauttaa suklaalevyn takkinsa taskuun ja kiiruhtaa pois. Kotona hän esittelee suklaalevyn äidille, joka paketoi sen.

B. Kirsi menee kotiin ja kertoo äidille, ettei ole vielä käynyt ostamassa lahjaa Tuomakselle. Illalla, kun äiti lähtee lenkille, Kirsi ottaa äidin kukkarosta viisi euroa.

C. Kirsin säästöpossu, jossa on paljon kolikoita, on pöydällä. Kun isä ja äiti ovat poissa, Kirsi hakee ruuvimeisselin, jolla yrittää ottaa rahoja. Homma epäonnistuu, säästöpossu putoaa lattialle ja halkeaa. Rahat leviävät pitkin lattiaa. Kirsi kerää ne ja sujauttaa rahat ja rikkinäisen possun vaatekaappiinsa.

D. Jokin muu?

Rengasta vaihtoehto. Mieti perusteluja valinnallesi. Mitä etuja ja haittoja vaihtoehdossa on?

Mielestäni Kirsin kannattaa valita vaihtoehto

A. B. C. D. Mikä?

Miksi hän valitsee tämän vaihtoehdon?

Mitä etuja vaihtoehdossa on?

Mitä haittoja vaihtoehdossa on?

LIITE 2 Kirsin valinta, ryhmätehtävä

Ryhmäläiset _____

Keskustelkaa kustakin vaihtoehdosta ja pohtikaa mitä etuja ja haittoja niissä olisi? Tarkastelkaa vaihtoehtoja monesta eri näkökulmasta. Mitä tapahtuu, jos Kirsi tekee näin, ideoikaa, mitä kaikkea se aiheuttaa.

A. Kirsi palaa karkkikauppaan, katselee ympärilleen ja sujauttaa suklaalevyn takkinsa taskuun ja kiiruhtaa pois. Kotona hän esittelee suklaalevyn äidille, joka paketoi sen.

1. Mitä etuja?
2. Mitä haittoja?

B. Kirsi menee kotiin ja kertoo äidille, ettei ole vielä käynyt ostamassa lahjaa Tuomakselle. Illalla, kun äiti lähtee lenkille, Kirsi ottaa äidin kukkarosta viisi euroa.

1. Mitä etuja?
2. Mitä haittoja?

C. Kirsin säästöpossu, jossa on paljon kolikoita, on pöydällä. Kun isä ja äiti ovat poissa, Kirsi hakee ruuvimeisselin, jolla yrittää ottaa rahoja. Homma epäonnistuu, säästöpossu putoaa lattialle ja halkeaa. Rahat leviävät pitkin lattiaa. Kirsi kerää ne ja sujauttaa rahat ja rikkinäisen possun vaatekaappiinsa.

1. Mitä etuja?
2. Mitä haittoja?

D. Muu vaihtoehto? Mikä?

1. Mitä etuja?
2. Mitä haittoja?

Minkä vaihtoehdon Kirsi valitsee? Rengastakaa Kirsin vaihtoehto. Perustelkaa yhteinen valintanne.

A. B. C. D.

1. Miksi hän valitsee tämän vaihtoehdon?
2. Miksi hän ei valitse muita vaihtoehtoja?

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologien säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokranian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimis-ohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystaloudella. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoiton perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen heränevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-
- jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-
sista elämään. - Life after vocational special
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -
Dialogic learning in a small group. The
process of student teachers' teaching practice
during health care education. 165 p. Summary
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old
craftmasters -Kotka vocational senior
secondary school - giving skills for life, work
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan
kehitysvammaisen vanhuksen haastava
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-
tuskeinoja. - Challenging behaviour of
institutionalized mentally retarded elderly
people and measures taken by nurses to
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä
rakentajana. - Adult education as determinant
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.
Focus on speech and language during the
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,
parents' and children's conceptions of quality
in an integration group at a daycare center.
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In
search for the founding principles of the
Finnishpolytechnic institutes. A content
analysis of the licence applications. 193 p.
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its
relation to functioning in old age. - Elämän
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking
in Finnish school's pedagogical texts from the
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -
The educational outcomes of special classes
for emotionally/ behaviorally disordered
children and youth. 176 p. Summary 2p.
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and
time. The political rhetoric of the 1866
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology
education. In search of curriculum elements
for Finnish general education schools. 158 p.
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-
muutoksessa. - Self-determination in
organisational change. 180 p. Summary 15 p.
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in
repeated neuropsychological assessment. 68
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.
From limits to possibilities? 217 p. Summary
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen
avulla. - Action research, narratives and the
art of becoming a teacher. Developing
narrative identity work in teacher education
through action research. 237 p. Summary 4 p.
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-
keskusteluun. - Views across assessment:
New openings into the evaluation
discussion on Finnish education. 266 p.
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The
spatial, temporal, and cultural dimensions of
protest against nuclear technology. - Kamp-
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'
achievement strategies, school adjustment,
and family environment. - Lasten ja nuorten
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-
sena. - Developing assessment practices in
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUUJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisen nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisen näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu-
den diskurssissa. - Transformation of
the social in the discourse of social work
expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and
outcome in first-episode psychosis.
A cross-cultural comparison of Finnish
and Spanish patient groups. - Ensiker-
talaisten psykoosipotilaiden psyykkis-
sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku
ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten
potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.)
Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun-
nan marginaalista? Koulutuksen merkitys
vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu-
destaan kuurojen ja huonokuuloisten
aikuisten elämäntulussa. - Out from the
margins of the learning society? The
meaning of education in the life course of
adults who studied during the years 1960-
1990 and were deaf or hard-of-hearing
from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in
relation to psychosocial stressors and
health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde
psykososiaalisiin stressitekijöihin ja
terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p.
2005.
- 276 UOINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective
age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen
kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis-
ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.)
Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden
pelaaminen. - Electronic games: content and
playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta-
misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus-
koululaisen matemaattisen ajattelun
kehittyminen aritmetiikasta algebraan
siirryttäessä. - Transition from the
performing of arithmetic tasks to the
understanding of concepts. The
development of pupils' mathematical
thinking when shifting from arithmetic to
algebra in comprehensive school. 169 p.
Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat
organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä
muutoksesta maailmanjärjestön organi-
soinnin periaatteissa - From the league to
UN. The move to an organizational
vocabulary of international relations. 172 p.
Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär-
täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin
merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh-
män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared
understanding in education and work.
Context of understanding in student group
and work team discussions. 236 p. Summary
7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen
perusopetukseen. Koulun kehittämishank-
keesta koulun toimintakulttuuriksi.
- Perspectives on content and language
integrated learning. The impact of a
development project on a school's
activities. 204 . Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän
lukemisaikavaikeusrisikin yhteys motoriseen ja
kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi
kielensä päälle? - Early motor and language
development in children at risk for familial
dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen
voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu-
misesta. - Resources for children's
participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut-
taminen. - The justification of copyright.
125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja
luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa.
Bourdieuilainen näkökulma. - Inequality and
trust in Finland at the turn of the 21st
century: Bourdieuan approach.
150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai
isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten
vanhemmuuskäsitykset. - What is a good
father or good mother like? Fifth and sixth
graders' conceptions of parenthood. 126 p.
Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten
aikuisten elämään tyytyväisyyden monet
kasvot. - The many faces of life satisfaction
among Finnish young adults. 141 p.
Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä.
Yläkoulun oppilaiden kokemuksia
kiusaamisesta. - School bullying as a
phenomenon. Some experiences of Finnish
lower secondary school pupils. 265 p.
Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in
kindergarten and primary school.
Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian
reformation. An essay in political theory.
171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä
varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia
ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa.
- Encounters between children and adults
in group family day care dining situations.
251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni-
kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja
koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi.
- Development of a digital communication
system to facilitate interaction between home
and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULLI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POIJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung. - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics. - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, Identity formation in adulthood. - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology. - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation. - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems. - Äänen nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, Crisis and renewal in one Finnish private school. - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, Achievement strategies in adolescence and young adulthood. - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys. - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, Sananlaskut kasvatustieteessä - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination? 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings. - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, The role of adolescents' peergroups in the school context. - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men. 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITILA, RAIJA, Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, Aktivoinnin paradoksit. - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study. 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, Pirjo, "Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitos ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestystä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättymisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessä. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPÖ, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVÉ, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.
- 413 SOANJÄRVI, KATARINA, Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. - What is professional youth work? Taming of wild youth work sector. 152 p. Summary 3 p. 2011.
- 414 LEHTO-SALO, PIRKKO, Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. - The placement on a reform school - The second change for an adolescent? Psychiatric disorders, learning disabilities and problems in the family as a challenge of treatment. 74 p. (125 p.) 2011.
- 415 MÄGI, KATRIN, Achievement goals, achievement behaviours, and skill development in the school and home context: Their antecedents and correlates. 54 p. (134 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 416 HEINONEN, VEIKKO U.J., Suomalaisen turvallisuuspolitiikan tila. Suomalaisen 2000-luvun alun turvallisuuspoliittisen debatin käsiteanalyttinen tarkastelu. - The state of Finnish security policy. A conceptual analysis of the Finnish debate on security policy in the early 2000s. 266 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 417 PURO, ERIKA, Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. - The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, educational assistants, teachers and principals. 165 p. Summary 2 p. 2011.
- 418 PIETIKÄINEN, MAIJA, Laulu ja amor mundi. Tutkimus laulusta eräänä maailmasta huolettimisen perusaktiviteettina. - Singing and amor mundi. 193 p. Summary 2 p. 2011.
- 419 SALO, SIRPA, Parisuhdeongelmat ja lasten psyykinen hyvinvointi: kaksi tutkimuskäsitelmää. - Couples conflicts and children's mental wellbeing: two research approaches. 156 p. Summary 2 p. 2011.
- 420 HANNONEN, RIITTA, Verbal and academic skills in children with type 1 diabetes. - Tyypin 1 diabetesta sairastavien lasten kielelliset ja oppimiseen liittyvät perustaidot. 49 p. (79 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 421 SELIN, JANI, Hallinnan näkökulmia huumeriippuvuuden hoitoon Suomessa vuosina 1965-2005. - Governmental perspectives on the treatment of drug addiction in Finland between 1965 and 2005. 55 p. (118 p.) Summary 2 p. 2011.
- 422 NIKKOLA, TIINA, Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. - Learning in a group: obstacles and opportunities. A supervisor's interpretation of how guilt becomes scapegoating in a study group. 244 p. Summary 6 p. 2011.
- 423 LASSENIUS, YVONNE, Utvecklingen av vårdlärarnas kulturkompetens. En kvalitativ studie som fokuserar på lärarna i mångkulturella lärandemiljöer i Finland. - The development of nurse teachers' cultural competence. A qualitative study focusing on teachers in multicultural learning environments in Finland. 74 p. (101 p.) Summary 2 p. 2011.
- 424 YLÖNEN, MARJA, Saastumisen kontrollin ideologia. Vesien saastumisen ja vesirikosten kontrolli Suomessa vuosina 1960-2000. - Ideology of pollution control. Social control of water pollution and pollution crimes in Finland from the 1960s until the year 2000. 232 p. Summary 2 p. 2011.
- 425 PYLKKÄ, OUTI, Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. - Ideology of pollution control. Major and minor

- chords in the field of music profession reflections of organizational changes in the music teachers' work at the University of Applied Sciences. 190 p. Summary 4 p. 2011.
- 426 MALINEN, KAISA, Parisuhde pikkulapsiperheessä. - Spousal relationship in families with young children. 79 p. (147 p.) Summary 4 p. 2011.
- 427 MURTORINNE-LAHTINEN, MINNA, Äitipuolen identiteetin rakentaminen uusperheessä. - Identity construction of stepmothers in a stepfamily. 222 p. Summary 6 p. 2011.
- 428 RUOKOLAINEN, MERVI, Do organizational and job-related factors relate to organizational commitment? A mixed method study of the associations. - Ovatko organisaation ja työn piirteet yhteydessä organisaatioon sitoutumiseen? Monimenetelmällinen tutkimus ilmiöiden välisistä yhteyksistä. 135 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 429 JÄRVILEHTO, LAURI, Pragmatic a priori knowledge: A pragmatic approach to the nature and object of what can be known independently of experience. 153 p. 2011.
- 430 RUOPPILA, ISTO & IIVANAINEN, MATTI (EDS.), Life Course of Finnish Persons with Intellectual Disabilities Born 1898-1960. A 35-Year Follow-up Study. 119 p. Yhteenveto 9 p. 2011.
- 431 BJÖRK, ANNA, The politics of citizenship tests: time, integration and the contingent polity. 123 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 432 SAARINEN, MINNA, Sosiaalisen elämän kehykset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. - Framework of social life. The social life of Campus-program students in their supported adult learning and leisure. 276 p. 2012.
- 433 HÖKKÄ, PÄIVI, Teacher educators amid conflicting demands: tensions between individual and organizational development. - Opettajankouluttajat ristiriitaisten vaateiden keskellä: yksilön ja organisaation välisiä jännitteitä. 127p. (197 p.) 2012.
- 434 SALMINEN, VELI-MATTI, Verkostot, paikallisuus ja eriarvoisuus. - Networks, locality and inequality. 160 p. Summary 6 p. 2012.
- 435 HAUTALA, JARKKO, Visual word recognition in fluent and dysfluent readers in the transparent Finnish orthography. - Visuaalinen sanantunnistus sujuvilla ja hitailla lukijoilla kirjain-äänen vastaavuudeltaan läpinäkyvässä suomen kielessä. 54 p. (132 p.) Tiivistelmä 3 p. 2012.
- 436 SILINSKAS, GINTAUTAS, Parental involvement and children's academic skills. 70 p. (153 p.) Tiivistelmä 1 p. 2012.
- 437 RONIMUS, MIILA, Digitaalisen oppimispelin motivoivuus. Havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista. - The motivational appeal of a digital learning game. Observations of children using Graphogame. 163 p. Summary 5 p. 2012.
- 438 KAUTTO-KNAPE, ERJA, Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. - The paralysing school interaction: A grounded theory study of the students' view. 151 p. Summary 2 p. 2012.
- 439 KNIF, PIRJO, Keski-ikäiset ikääntyvien omaistensa auttajina? Tutkimus sukupolvien välisestä informaalista hoivasta. - The middle-aged as caregivers for the elderly relatives? A study of informal care between generations. 200 p. Summary 3 p. Sammanfattning 2 p. 2012.
- 440 KULOVAARA, KARI, Euroopan ammatillinen yhteisjärjestö EAY ja strategiset valinnat: identiteetit, ideologiat ja diskurssit. - European Trade Union Confederation ETUC and strategic choices. Identities, ideologies and discourses. 249 p. Summary 2 p. 2012.
- 441 KIILLI, CARITA, Online reading as an individual and social practice. 72 p. (163 p.) Summary 4 p. 2012.
- 442 SAMA, THOMAS BABILA, NGOs and the implementation of active labour market policies: the case of Finland and Sweden. 104 p. (206 p.) Yhteenveto 2 p. 2012.
- 443 OKSANEN, ANNAMAIJA, Auditiivisen ja kielellisen harjoittelun vaikutus kolmannella luokalla olevien heikkojen lukijoiden lukutaitoon. - Speech and non-speech training of reading impaired at 3rd grade and the assessment of training effects. 149 p. Summary 3 p. 2012.
- 444 KOTONEN, TOMMI, To write a republic - American political poetry from Whitman to 9/11. 121 p. Tiivistelmä 2 p. 2012.
- 445 VASALAMPI, KATI, Appraisals of education-related goals during educational transitions in late adolescence: Consequences for academic well-being and goal attainment. 65 p. (99 p.) Yhteenveto 3 p. 2012.
- 446 HANNULA, MARJA, Dialogia etsimässä - pienryhmäkeskusteluja luokassa. - Seeking dialogue classroom discussions in small groups. 121 p. Summary 3 p. 2012.