

**OPPILAIKEN TOIMIJUUDEN KEHITYMINEN TERVEYSTIEDON
OPPITUNTIEN LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUKSESSA**

Hanna Haatainen

Terveyskasvatuksen pro gradu -tutkielma

Terveystieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2016

TIIVISTELMÄ

Hanna Haatainen (2016). Oppilaiden toimijuuden kehittyminen terveystiedon oppituntien luokkahuonevuorovaikutuksessa. Terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden pro gradu-tutkielma, 99 s., 4 liitettä.

Oppituntivuorovaikutuksen avulla voidaan vaikuttaa oppilaiden toimijuuden rakentumiseen. Toimijuus viittaa yksilön aloitteelliseen toimintaan, kykyyn ottaa toimijan ja tekijän paikka sekä jakaa osaamistaan ja ottaa sitä muilta vastaan. Terveystiedon opetussuunnitelma ohjaa oppilaiden toimijuuden kehittämiseen, sillä terveystieto on oppiaineena oppilaslähtöinen, toiminnallisuutta ja osallistuvuutta tukeva. Opetussuunnitelman mukaan terveystiedon tehtävänä on kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia. Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin oppilaiden toimijuutta rakennetaan terveystiedon ensiapuoppitunneilla.

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa 2012 videoimalla erään keskisuomalaisen yläkoulun yhdeksännen luokan terveystiedon ensiapuoppitunteja (3x45 min). Aineisto litteroitiin sanatakkaisesti ja analysoitiin soveltaen diskurssianalyysiä ja keskusteluanalyysiä. Aineisto jaoteltiin 47 episodiin, joista tunnistettiin puhetapoja ja vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä. Puhetavat ja tunnuspiirteet jaoteltiin kahteen ryhmään, jotka olivat opettajan puhetavat vuorovaikutuksen rakentajana ja oppilaiden puhetavat vuorovaikutuksen rakentajina. Episodeista tarkasteltiin myös puheenvuorojen jakautumista ja keskustelujen aloittajia sisällönerrittelyn avulla.

Oppilaiden toimijuus rakentui ja sitä vahvistettiin ensiapuoppitunneilla erilaisin vuorovaikutuksellisin keinoin. Oppilaiden puhetavoista toimijuuden kannalta nousi esiin erityisesti oma-aloitteinenpuhe ja kokemuksellisuuspuhe. Merkityksellisiä vuorovaikutuksen tunnuspiirteitä olivat tilan antaminen oppilaiden kokemuksille ja puheenvuoroille, innostaminen, erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen löytäminen ja asioiden problematisointi, joka ilmeni opettajan haastamisena ja oppilaiden esittäminä *mitä jos* -kysymyksinä. Episodeissa esiintyi yhteensä 997 puheenvuoroa, joista opettaja käytti 479 ja oppilaat 519 puheenvuoroa. Oppilaiden puheenvuorot jakautuivat epätasaisesti, sillä yksi oppilas käytti 149 puheenvuoroa, mutta neljä oppilasta ei käyttänyt kolmen ensiapuoppitunnin aikana yhtään puheenvuoroa.

Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että oppilaiden toimijuuden tukemiseksi oppilaiden puheenvuoroille ja ajatuksille tulee antaa luokkahuoneessa tilaa. Vuorovaikutus ja puheenvuorot jakautuivat luokassa epätasaisesti, minkä takia myös hiljaisten oppilaiden toimijuuden rakentumiseen tulee kiinnittää huomiota. Toimijuuden rakentumisen kannalta oppilaiden osallistaminen, esimerkiksi erilaisten toiminnallisten menetelmien kautta on tärkeää. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää keskusteltaessa luokkahuoneen vuorovaikutuksen vaikutuksesta oppilaiden toimijuuteen, oppimiseen ja osallistumiseen. Lisäksi tutkimusta voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa.

Asiasanat: toimijuus, luokkahuonevuorovaikutus, diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi

ABSTRACT

Hanna Haatainen (2016). Student's agency development in health education classroom interaction. Department of Health Science, University of Jyväskylä, health education Master's thesis, 99 pp, 4 appendices.

With help of classroom interaction could impact student's agency development. Agency reference initiative actions of individual, actor's capability to take his place, share his own knowledge and take help with others. Health education curriculum guides to students agency development. Reason for this is that health education develops student's ideas, activity and participation. Health education mission is to develop students' knowledge, social, emotions, activity and ethics skills. This study aims to increase the understanding of the student's agency and classroom interaction.

Research data collected during the spring 2012 from Middle Finland upper comprehensive school health education classes. The data was collected by videotyping (3x45 min). The data was analysed using conversation and discourse analysis. The data separated 47 episodes by recognising elements of interaction including characteristic of interaction. These interactions separated in two groups, which are teacher's initiative of building interaction and students' initiative of building interaction. From the episodes distribution of the statements and the starter of conversation also were monitored through the content analysis.

In first aid –classes developed student's agency and that was confirmed different kind of interaction methods. These interaction methods were giving space students knowledge and different statements, inspired, finding different options and problematize. Problematize was appeared by challenging teacher and what if –questions. The episodes included 997 statements. Teacher used 479 statements and students used 519 statements. Students statements distributed unequally because one student used 149 statements but four students didn't say anything in three lessons.

This study concludes that for develop students agency teachers must give space for students statements and ideas. Because student's statements distributed unequally at the classroom teachers have to notice develop silence students agency. For develop and construct students agency it is important to participate students for example different kind of activity methods.

Keywords: agency, classroom interaction, conversation analysis, discourse analysis

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUKSEN RAKENTUMINEN	3
2.1 Kysymys-vastausrakenne	3
2.2 Dialogisuus	5
2.3 Opettajan kysymykset	7
3 TOIMIJUUS LUOKKAHUONEEN VUOROVAIKUTUKSESSA	9
3.1 Toimijuuden määritelmä.....	9
3.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen vaikutus toimijuuden kehittämiseen	12
3.3 Tytöt ja pojat toimijoina luokkahuoneessa.....	18
3.4 Toimijuutta tukevan vuorovaikutuskulttuurin kehittäminen luokkahuoneeseen.....	20
4 TERVEYSTIETO OPPIAINEENA	25
4.1 Terveystiedon opetussuunnitelma	25
4.2 Terveysosaaminen	27
4.3 Turvallisuus ja tapaturmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	29
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
6 METODOLOGINEN VIITEKEHYS.....	34
6.1 Diskurssianalyysi.....	34
6.2 Keskusteluanalyysi	36
7 AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI	39
7.1 Aineiston keruu ja kuvaus	39
7.2 Analyysipolku.....	40
7.3 Ensiapuoppituntien rakenteen kuvaus	43
8 TULOKSET	45
8.1 Puheenvuorojen jakautuminen ensiapuoppitunneilla	47
8.2 Opettajan puhettavat vuorovaikutuksen rakentajana	49

8.3 Oppilaiden puhettavat vuorovaikutuksen rakentajina	61
9. POHDINTA.....	77
9.1 Oppilaiden toimijuuden rakentuminen luokkahuonevuorovaikutuksessa.....	77
9.2 Johtopäätökset	82
9.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	83
9.4 Jatkotutkimusehdotukset	87
LÄHTEET	89
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että koulun oppimisympäristön tulee tukea oppilaiden ja opettajan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Opettajan tulisi suosia oppilaita aktivoivia opetusmenetelmiä ja tukea oppilaiden vastuullista työskentelyä sekä vuoropuhelua. Tavoitteena pidetään avointa, rohkaisevaa, kiireetöntä ja myönteistä ilmapiiriä (POPS 2004). Vuorovaikutuksen, yhteistyön ja monipuolisen työskentelyn todetaan olevan kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistävä tekijä myös uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (POPS 2014). Opetussuunnitelmassa korostetaan myös monipuolisia työskentelytapoja. Työtapojen tulee tukea ja ohjata oppimista antaen samalla mahdollisuuden luovaan toimintaan, liikkumiseen ja elämyksille. Lisäksi työtapojen tulisi kehittää oppilaiden oppimista, ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja, sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista (POPS 2004; POPS 2014).

Luokkahuonevuorovaikutus ja luokan vuorovaikutukselliset käytänteet ovat yksi oppilaiden toimijuuden kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä (Chen & Looi 2011). Toimijuudella tarkoitetaan tahtoa toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuuden käsitteeseen liitetään usein käsitteet aktiivisuus, osallisuus, vaikutus- ja vallinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja tahto valita itse toimintatapansa (Hakkarainen ym. 2004, 227–228; Kumpulainen ym. 2010). Tutkimusten mukaan koulun vuorovaikutuskulttuuri on edelleen luonteeltaan institutionaalista (Pinnow 2011; Freitas 2013; Kapellidi 2015), jolloin opettaja ohjailee vuorovaikutuksen kulkua ja oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta. Tutkimustieto kuitenkin osoittaa, että dialoginen vuorovaikutus parantaa oppilaiden oppimista ja osallisuutta (Mercer & Littleton 2007, 34-35; Reznitskava ym. 2009). Rajalan ym. (2010) mukaan oppilaiden toimijuuden kehittämiseksi koulussa tulisi muuttaa toimintakulttuuria, suhtautumista asiantuntijuuteen sekä opettajan ja oppilaiden rooleja. Asiantuntijuus ei ole vain opettajan oikeus, vaan myös oppilaat tulisi nähdä asiantuntijoina (Rajala ym. 2010). Opettajan tulisi vetäytyä asiantuntija asemastaan ja jakaa tekijyyttään sekä asiantuntijuuttaan oppilaiden kanssa (Kumpulainen ym. 2010).

Luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkiminen on ollut hyvin suosittu tutkimusaihe (esim. Cazden 1985; Edwards & Mercer 1987, 34, 66; Lemke 1990; Wells & Arauz 2006; Tainio 2007) ja tutkimusta on tehty monista eri näkökulmista käsin eri tieteenaloilla. Yleisimmin tutkimukset on toteutettu diskurssianalyysin ja keskustelunanalyysin menetelmin. Tutkimuksia on tehty myös etnometodologisella ja etnografisella tutkimusotteella. Luokan vuorovaikutusta ja puhetta on tutkittu paljon, monista eri lähtökohdista käsin. Tutkimukset ovat käsitelleet muun muassa vieraan kielen oppimisen käytänteitä, opetussyklin muodostumista ja toteutumista sekä vuorovaikutusrakenteita (Tainio 2007). Tutkimusta siitä, millaisella vuorovaikutuksella on vaikutusta oppilaiden toimijuuteen, ei ole kuitenkaan tehty yhtä paljon. Aihe on kuitenkin tärkeä, sillä uusi perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppilaiden omaehtoista ja itsenäistä toimijuutta (POPS 2014). Toimijuuden vaatimus korostuu myös nyky-yhteiskunnassa, aktiivisen kansalaisuuden ihanteena (Lempiäinen 2009; Ojala ym. 2009; Kumpulainen ym. 2010; Eteläpelto ym. 2011). Lisäksi toimijuudesta on keskusteltu tähän mennessä enemmän lapsuudessa (esimerkiksi Satka & Moilanen 2004) ja vanhuudessa (esimerkiksi Wray 2004; Jyrkämä 2008) sekä erilaisten vähemmistöjen ja perinteisesti rajoittunutta toimijuutta omaavien aikuisryhmien, esimerkiksi naisten ja maahanmuuttajien keskuudessa. Lisäksi tarkastelu on keskittynyt erilaisten sairausryhmien toimijuuden tukemisen ja vahvistamisen keinoihin (Eteläpelto ym. 2011). Toimijuutta on tutkittu koulukontekstissa hämmästyttävän vähän verrattuna siihen, kuinka hyvä ympäristö koulumaailma on toimijuuden kehittämiseen nuorilla. Tämä tutkimus tarjoaa siis uuden ja tärkeän näkökulman luokkahuoneen vuorovaikutuksen tarkasteluun toimijuuden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää kuinka luokkahuonevuorovaikutuksen avulla voidaan tukea oppilaiden toimijuuden kehittymistä.

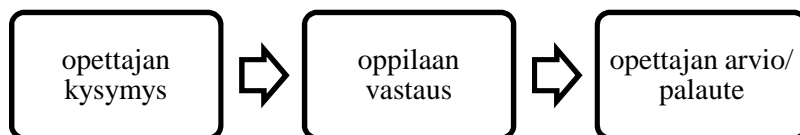
2 LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUKSEN RAKENTUMINEN

Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan luokkahuonevuorovaikutuksen rakentumista. Kappaleessa kuvataan erilaisia vuorovaikutusmalleja sekä oppilaiden osuutta ja aktiivisuutta näissä malleissa. Seedhousen (2004) mukaan luokkahuone on kulttuurinen tila, jossa organisaatio vaikuttaa viestinnän sääntöihin ja rituaaleihin. Opettaja on tässä organisaatiossa viranomainen, joka ohjaa vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Luokkahuoneessa oppilaat luovat vuorovaikutuksen toisen osapuolen (Kathard ym. 2015). Luokkahuone on ympäristönä moniulotteinen ja vuorovaikutus luokkahuoneessa on kompleksista (Holst 2013). Luokkahuoneessa esiintyy monia erilaisia vuorovaikutuksen muotoja, esimerkiksi pienryhmäkeskusteluja, oppilas-oppilas ja opettaja-oppilas vuorovaikutusta. Tainion (2007) mukaan luokkahuone onkin täynnä puhetta, toimintaa ja ihmissuhteita. Koko luokkaa koskevan opetuskeskustelun aikana opettaja on kuitenkin vuorovaikutuksessa keskeisessä roolissa (Alexander 2006, 32; Kathard ym. 2015)

2.1 Kysymys-vastausrakenne

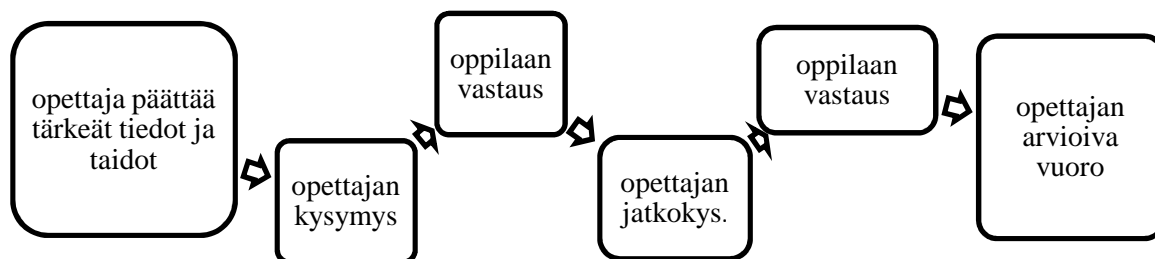
Luokkahuoneen vuorovaikutus rakentuu pitkälti kysymysten ja vastausten ympärille (Tainio 2007). Arkikeskustelussa kysymykseen saadaan vastaus tavallisesti seuraavassa puheenvuorossa. Luokkahuoneen keskustelutilanteissa ei aina käy kuitenkaan näin, vaikka mahdollisia vastaajia opettajan kysymykseen on useita. Joskus vastausta ei tule ollenkaan ja toisinaan vastauksia voi tulla välittömästi useita. Opettaja voi arvioida vastaukset toivotunlaisiksi tai vastauksissa voi olla hänen mielestään korjattavaa (Tainio 2007). Luokkahuoneen vuorovaikutus on muodoltaan institutionaalista, johon liittyy opettajan aloitteellisuus ja oikeus tietoon, opettaja on tietävä ja kysyvä osapuoli (Kauppinen 2013). Lisäksi opettaja päättää mistä puhutaan (Lehtimaja 2007; Routarinne 2008; Kumpulainen ym. 2010), valitsee seuraavan puhujan ja vain hänellä on valta arvioida oppilaiden vastauksia ja mahdollisuus keskeyttää puhuja (Tainio 2005; 2007; Vepsäläinen 2007; Pinnow 2011; Kapellidi 2015). Opettajan puheella on siis tärkeä rooli luokkahuonevuorovaikutuksen rakentajana (Kathard ym. 2015). Mercerin ja Littletonin (2007) mukaan opettajan luokkahuonepuhetta voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä kulttuurisista työkaluista luokkahuonevuorovaikutuksessa ja oppimisen ohjaamisessa oppiaineesta riippumatta.

Luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu vuosikymmenien ajan niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin (esim. Cazden 1985; Edwards & Mercer 1987, 34, 66; Lemke 1990; Wells & Arauz 2006; Tainio 2007). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta on ohjannut Bellackin ym. (1996) käsitys, jonka mukaan luokkahuonevuorovaikutus koostuu oppilaiden ja opettajan välisistä siirroista ja opetussykleistä sekä avauksista ja reaktioista. Vuorovaikutus on tämän käsityksen mukaan systemaattisesti etenevä kokonaisuus (Bellack ym. 1966; Tainio 2007). Sinclair ja Coulthard (1975) kehittivät Bellackin ajatuksen pohjalta kolmiosaisen opetussyklin, IRE -rakenteen, jossa I merkitsee opettajan aloitetta esimerkiksi kysymystä (initiation), R oppilaan vastausta (response) ja E opettajan antamaa palautetta (evaluation) (kuvio 1) (Tainio 2007; Lehesvuori ym. 2013). E -kirjain voidaan joidenkin mallien mukaan korvata kirjaimella F (feedback) (Mehan 1979).



KUVIO 1. Kolmiosainen opetussykli (IRE) (Sinclair & Coulthard 1975).

Kolmiosainen vuorovaikutussykli on edelleen tärkeä osa luokkahuonevuorovaikutuksen rakentumisesta (Kleemola 2007; Routarinne 2008) ja on arvioitu, että yli 50 prosenttia luokkahuoneenvuorovaikutuksesta noudattaa tätä kysymys- vastaustyyppistä IRE -rakennetta (Mercer 1995, 57–58). Nassajin ja Wellsin (2000) tutkimuksen mukaan IRE -rakenteella voidaan selittää 70 % opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta. Myös Ruuskasen (2007) tutkimuksen mukaan luokkahuoneen tyypillisin opetusmuoto on kyselevä opetuskeskustelu, joka noudattaa IRE -rakennetta (kuvio 1). Aina opetussykli ei toteudu kuitenkaan sellaisenaan, vaan oppilaan vastaus vaatii esimerkiksi täydennystä. Jos opettaja kysyy oppilaan vastauksen jälkeen jatkokysymyksen ilman arvioivaa palautetta, niin keskustelusta muodostuu ketjumainen IREIRE -rakenne (kuvio 2) (Lehesvuori ym. 2013).



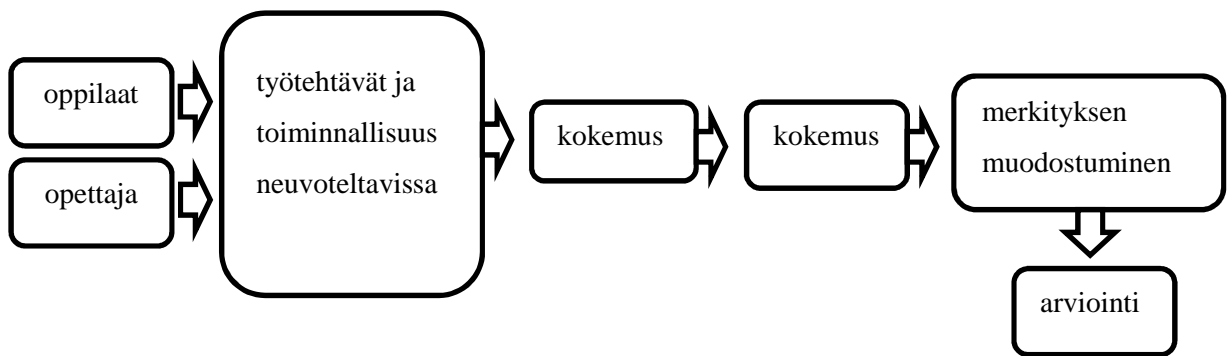
KUVIO 2. Opettajalähtöinen opetus-oppimisprosessi (mukaillen Pollard ym. 2006; Holst 2013).

Vuorovaikutuksen ketjumainen rakenne ei ole riittävä ehto sille, että vuorovaikutus olisi oppilaita kannustavaa ja huomioivaa (Lehesvuori ym. 2013). Näin varsinkin jos opettaja tekee aloitteet ja ohjaa oppilaita kohti tiettyä oikeaa vastausta (Tainio 2007; Routarinne 2008; Lehesvuori 2013). Lisäksi IRE -rakennetta on kritisoitu siitä, että se johtaa oppilaiden kannalta köyhään vuorovaikutukseen, joka ei palkitse oppilaita osallistumisesta ja aktiivisuudesta. Toimijuutta ja osallistumista ohjaa opettaja ja oppilaiden ensisijainen rooli on vastata opettajan kysymyksiin (Chen & Looi 2011; Pinnow 2011; Kapellidi 2015). Tämän toimintatavan muuttaminen aiheuttaa huomattavan haasteen luokkahuoneen uudistamiseksi (Chen & Looi 2011).

2.2 Dialogisuus

Nykyään oppimisessa ja luokkahuonevuorovaikutuksessa korostetaan yhä enemmän oppilaslähtöisyyttä (POPS2014). Oppimisprosessissa korostuu tällöin oppilaiden aktiivisuus, kokemukset ja oppilaiden rakentamat merkitykset. Oppilaslähtöisessä opetuksessa oppija on aktiivinen yksilö ja oppimiskokemusta rakennetaan oppilaiden ehdoilla yhdessä opettajan kanssa (kuvio 3) (Berk & Winsler 1997; Pollard ym. 2006; Holst 2013). Lehesvuoren ym. (2013) mukaan luokassa tapahtuvan opetuskeskustelun tulisi noudattaa dialogisen vuorovaikutuksen periaatteita, jolloin oppilaan aktiivinen asema korostuu. Dialogisen vuorovaikutuksen peruseriaatteisiin kuuluu, että erilaiset näkökulmat otetaan huomioon

(Bakhtin 1986) ja korostetaan oppilaan aktiivista roolia ilmaista ajatuksiaan (Nystrand ym. 1997; Alenxander 2006). Dialoginen keskustelu etenee IRE -rakenteen mukaisesti, mutta siinä opettaja ja oppilaat luovat keskustelun rakennetta yhdessä. Scott ym. (2006) korostavat dialogisessa vuorovaikutuksessa opettajan palautteen kannustavaa ja oppilaiden ajattelua ohjaavaa otetta. Opettaja voi esimerkiksi hyödyntää oppilaiden vastauksessa ilmenneitä ajatuksia ja kysymyksiä ja palauttaa asian takaisin pohdittavaksi oppilaille (van Zee & Minstrell 1997; Lehesvuori ym. 2013).



KUVIO 3. Oppilaslähtöinen opetus-oppimis-prosessi (Pollard ym. 2006; Holst 2013).

Pollardin ym. (2006) mukaan oppilaslähtöisen oppimisprosessin alussa opettaja neuvottelee yhdessä oppilaiden kanssa työtavoista ja toiminnallisuudesta. Oppimisprosessi perustuu oppilaiden kokemuksiin ja päättyy oppilaiden merkityksen muodostumiseen. Mallissa oppija on aktiivinen yksilö, jolle opettaja tarjoaa mahdollisuuden oppimiskokemuksiin. Mallin ajatuksena on, että prosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät rakennettaisiin yhdessä oppilaiden kanssa (Pollard ym. 2006). Kuvion 3 mukainen opettaminen ja oppiminen määritellään siten, että oppijan tiedot ja taidot rakentuvat asteittain kokemuksen, vuorovaikutuksen, opettajan tuen ja ohjauksen kautta (kuvio 3). Tällöin oppiminen mahdollistuu opettajan ja oppijan välisessä vuorovaikutuksessa. Tätä kutsutaan jaetuksi vuorovaikutukseksi (Pollard ym. 2006).

2.3 Opettajan kysymykset

Tutkimusten mukaan opettajan kysymykset ovat luokassa suuressa roolissa (Chen & Looi 2011; Pinnow 2011; Freitas 2013; Kathard ym. 2015). Edellä kuvattu IRE -rakenne alkaa siis aina opettajan kysymyksellä (Sinclair & Coulthard 1975). Opettajan kysymykset ovat tärkeässä asemassa oppitunneilla ja opettaja voikin esittää luokassa erilaisia kysymystyyppisiä. Kysymysten avulla opetetaan uutta tietoa, kerrataan vanhaa tai testataan, mitä oppilaat asiasta tietävät (Kleemola 2007). Kleemolan (2007) mukaan opettajan onkin tärkeä kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin hän kysyy ja kuinka houkuttelee oppilaita vastaamaan.

Opetusvuorovaikutusta tutkittaessa puhutaan usein epäaidoista kysymyksistä (Machbet 2004; Kleemola 2007). Epäaidot kysymykset ovat tarkastuskysymyksiä, joista voidaan puhua myös tietoa testaavina kysymyksinä. Niiden avulla opettaja kontrolloi oppilaiden osaamista. Tällaiset kysymykset edellyttävät oppilailta lähinnä muistiin perustuvia vastauksia. Tarkastuskysymyksillä etsitään tiettyä oikeaa vastausta, jonka opettaja tietää (Chin 2007; Kleemola 2007; Lehesvuori ym. 2013). Dialogisen opetuksen tutkijat kuvailevat tämän tyyppistä opetusta suljettuna auktoritatiivisena opetuksena, jossa vapaa dialogi tehdään lähes mahdottomaksi (Laine 1995; Kleemola 2007). Kleemolan (2007) mukaan luokkakeskustelun vähemmistössä ovat tiedustelukysymykset, joita voidaan kutsua myös avoimiksi kysymyksiksi (Lehesvuori ym. 2013). Tällaisiin kysymyksiin opettaja ei välttämättä tiedä oikeaa vastausta (Kleemola 2007) ja ne vaativat oppilaalta eniten ajattelua (Lehesvuori ym. 2013). Tällaisten kysymysten avulla opettaja kannustaa oppilaita soveltamaan, analysoimaan ja tekemään arviointia (Lehesvuori ym. 2013). Paakkarin ja Paakkarin (2012) mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä enemmän tämän tyyppisen ajattelun tukemiseen, ulkoa opettelun ja muistamisen sijaan.

Chinin (2004) mukaan luonteeltaan erilaiset kysymykset ovat olennainen osa vuorovaikutuksen kulkua ja niillä on oma paikkansa vuorovaikutuksessa. Kysymystyyppin valinnalla on vaikutusta vuorovaikutukseen kysymysten ympärillä. Suljetuilla (tarkastus) kysymyksillä etsitään tiettyjä oikeita vastauksia, jotka ovat usein muistiin perustuvia ja lyhyitä. Avoimilla (tiedustelu) kysymyksillä sen sijaan pyritään stimuloimaan oppilaiden

ajattelua ja kannustamaan oppilaita pohtimaan asioita sekä antamaan perusteluja, jolloin vastauksetkin ovat pidempiä (Chin 2004). Avoimilla kysymyksillä ei haeta vain yhtä oikeaa vastausta, vaan pyritään kannustamaan useampaa oppilasta esittämään ajatuksiaan. Avoimet kysymykset luovat pohjan dialogiselle vuorovaikutukselle (Chin 2004; Lehesvuori ym. 2013). Mercer ym. (2009) ja Molinari ja Mameli (2010) ovat tutkineet avointen kysymysten käyttöä ja dialogista vuorovaikutusta luonnontieteiden oppitunneilla. Avoimet kysymykset ja dialoginen vuorovaikutus ovat harvinaisia luonnontieteissä. Niillä todettiin kuitenkin olevan vaikutusta oppilaiden kognitiiviseen kehittymiseen ja ajatuksiin luonnontieteiden opiskelusta (Mercer ym. 2009; Molinar & Mameli 2010). Hartikaisen (2007) tutkimuksessa autoritäärisen ja dialogisen puheen avulla toteutetut opettajan ja oppilaiden väliset merkitysneuvottelut olivat tilanteita, joihin myös oppilaat osallistuivat. Autoritääriselle puheelle oli kuitenkin ominaista, että opettaja ei huomionnut oppilaiden ratkaisumalleja, vaan ratkaisi ongelman itse. Dialogisen puheen aikana opettaja ei antanut valmiita ratkaisumalleja, vaan puheen avulla ohjasi oppilaidensa tiedonrakentumista (Hartikainen 2007). She ja Fisherin (2002) tutkimuksen mukaan niiden opettajien, jotka esittävät haastavia kysymyksiä ja suhtautuivat positiivisesti oppilaiden edesottamuksiin, oppilaat saavuttivat parempia oppimistuloksia ja suhtautuivat positiivisemmin fysiikan oppimiseen. Lisäksi on myös tutkittu, että yksipuoliset tiedon siirtämiseen perustuvat opetustavat ja vuorovaikutuksen muodot ovat yhteydessä oppilaiden kielteisiin asenteisiin oppimista ja oppiainetta kohtaan (Lyons 2006).

On kuitenkin muistettava, että molemmilla kysymystyypeillä on oma tehtävänsä luokkahuoneen keskustelutilanteissa. Suljetuilla kysymyksillä ja arvioivalla palautteella on paikkansa oppimisessa (Mercer ym. 2009) ja oppimisen kontrollissa sekä luokan- ja ajanhallinnassa (Scott ym. 2006; Niemi 2013). Crespo (2002) kuitenkin muistuttaa, että arvioiva palaute tai liiallinen kehuminen voivat keskeyttää oppilaan oman ajatusprosessin. Jos oppilaan vastaus tyrmätään tai hyväksytään sellaisenaan, niin oppilaalla ei ole tarvetta pohtia kysymystä tai tehtävää syvemmin (Crespo 2002).

3 TOIMIJUUS LUOKKAHUONEEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Seuraavaksi tarkastellaan luokkahuoneen vuorovaikutuskäytänteiden vaikutusta oppilaiden toimijuuden rakentumiseen. Tarkastelu pohjautuu järjestelmällisen tiedonhaun mukaiseen tutkimuslähdeaineistoon. Tiedonhakuprosessi sekä mukaan otettujen tutkimusten tiedot (tutkimuksen tekijät, tutkimuksen tarkoitus, aineistoon ja sen keruuseen liittyvät tiedot sekä keskeiset tulokset ja johtopäätökset) on kuvattu tarkemmin liitteessä 1 (liite 1).

3.1 Toimijuuden määritelmä

Toimijuus -termillä viitataan yksilön tai ryhmän toimintaan, aloitteellisuuteen ja kykyyn ottaa toimijan ja tekijän asema ja paikka (Emirbayer & Mischen 1998; Vehviläinen 2014, 21). Toimijuuden keskeisimpiä elementtejä ovat *osallisuus*, *tekijyys* ja *asiantuntijuus* erilaisissa käytännöissä sekä *osallisuuden vähittäinen laajeneminen*. Toimijuuteen kytkeytyy myös *aktiivinen vaikuttaminen* toimintaympäristössä ja niissä konkreettisissa olosuhteissa, joissa ihminen on sekä *relaationaalinen toimijuus* eli kyky toimia suhteissa, tukeutua toisten osaamiseen ja jakaa omaa osaamistaan sekä *episteeminen toimijuus* eli mahdollisuus olla luova ja tuoda ideoita muiden käyttöön (Edwards 2005; Hopwood 2010; Kumpulainen ym. 2010; Eteläpelto ym. 2011; Lipponen & Kumpulainen 2011; Vehviläinen 2014, 22). Toimijuus on myös yhteydessä motivaatioon. Se voi näkyä vahvana motivaationa, mutta voi myös säilyä motivaation vaihdellessa (Vehviläinen 2014, 21).

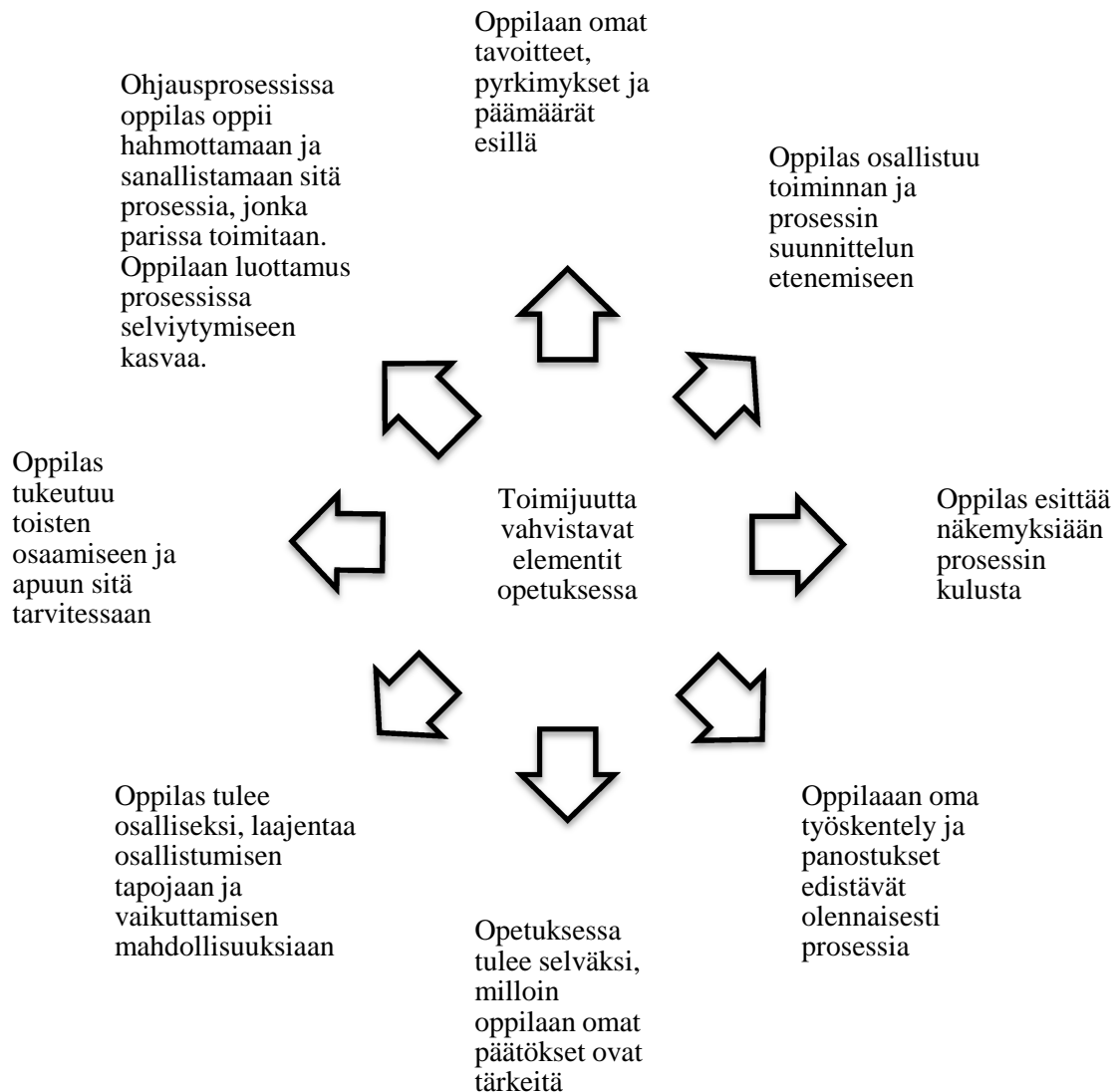
Toimijuudella on myös yhteiskunnallista merkitystä. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta toimijuus tukee arvoja, joihin koulutuksen tulisi oppilaita kasvattaa ja joita odotetaan myös työelämässä. Yhteiskunnan ikärakenteen ja sosiaalipalvelujen muutos siirtää useita asioita yhä enemmän ihmisten oman toimijuuden varaan, tästä on esimerkkinä muun muassa aktiivisen kansalaisuuden ihanne (Kumpulainen ym. 2010). Aktiivinen kansalaisuus edellyttää sosiaalista osallistumista ja siihen kuuluvaa toimijuutta suhteessa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Nykyisin myös terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitäminen sysää toimijuutta ja siihen sisältyvää yksilöllistä vastuuta terveellisistä elämäntavoista yhä enemmän kansalaisille

itselleen (Eteläpelto ym. 2011). Toimijuuden tärkeys korostuu myös lasten ja nuorten elämässä. Muuttuvat toimintaympäristöt esimerkiksi koulutuksessa, harrastuksissa ja mediassa luovat odotuksia ja vaatimuksia myös lasten ja nuorten toimijuudelle (Bransford ym. 2006). Tukemalla nuorten toimijuuden kehittymistä, tuetaan samalla nuorten kehittymistä aktiivisiksi yhteisiin asioihin vaikuttaviksi kansalaisiksi (Kumpulainen ym. 2010).

Vehviläinen (2014) käsittelee toimijuutta ohjauksen näkökulmasta. Ohjauksen lainalaisuuksia voidaan soveltaa myös opetukseen, sillä niissä voidaan nähdä paljon yhtäläisyyksiä. Vehviläisen (2014) mukaan toimijuus on terminä hyvä, koska se painottaa sekä yhteistä toimintaa että toimintaan osallistumista ja ohjauksen tilannesidonnaisuutta. Toimijuus kytkeytyy aina tiettyyn toimintakenttään ja konkreettisiin käytänteisiin (Vehviläinen 2014, 22–23). Tämän ajatuksen mukaan kukaan ei ole samalla tavalla aktiivinen toimija kaikilla elämänalueillaan, eikä mikään ohjaus tai opetus vahvista kaikkia mahdollisia toimijuuksia (Vehviläinen 2014, 22–23). Koulumaailma on yksi tällainen toimintakenttä, jossa toimijuutta voidaan vahvistaa. Toimiessaan yhteisössä oppilas oppii tietojen ja taitojen lisäksi ymmärtämään itseään (Wenger 1999), sitä kuka on ja kuka on suhteessa toisiin (Kumpulainen ym. 2010). Oppilaalle muodostuu tätä kautta käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia ja jonka ajatuksia, tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut arvostavat tai eivät arvosta. Koulussa on mahdollisuus oppia myös toimimaan eri sitoumusten ja eri tilanteiden vaatimusten mukaan, tekemään aloitteita, vastustamaan, ottamaan vastuuta ja antamaan apua (Packer & Coicoechea 2000; Kumpulainen ym. 2010). Toimijuutta toteutetaankin vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2010), sillä aloitteet, vastaaminen ja vastuullisuus sekä avunantaminen liittyvät ihmisten väliseen toimintaan (Edwards 2005; Rainio 2008). Vuorovaikutuksessa toimijuus rakentuu ihmisten motiiveista, kiinnostuksista, aikeista ja aikomuksista, joilla on usein yhteisöllinen lähtökohta. Myös itse yhteisöllä on motiiveja, intentioita ja tahtoa. Voidaan puhua kollektiivisesta ja jaetusta toimijuudesta. Tällöin subjekti ja toimija on yksilöä laajempi (Kumpulainen ym. 2010) esimerkiksi koululuokka.

Toimijuutta voidaan siis vahvistaa opetuksessa. Vehviläisen (2014) mukaan ohjaajan tulisi valita ohjauksen toimintamallit ja keinot niin, että ne vahvistavat ohjattavan toimijuutta. Vehviläisen (2014) ajatusta voidaan soveltaa koskemaan myös koulumaailmaa. Tällöin

opetuksessa haetaan keinoja, jotka auttavat oppilasta tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa, arvioimaan toimintatapojen toimivuutta, harjoittelemaan uusia tapoja ja osallisuutta. Tarkoituksena on, että oppilaan toimintamahdollisuudet laajenevat (Vehviläinen 2014; 22). Toimijuuden kehittämiseksi oppilaita tulee kohdella aktiivisina subjekteina, ei esimerkiksi vain opetuksen tai kasvatuksen kohteena. Oppilaiden toimijuuden kehittyminen edellyttää, että heillä on mahdollisuus tehdä aloitteita ja päätöksiä (Gresalfi ym. 2009; Chen & Looi 2011; Pinnow 2011; Kapellidi 2015) sekä mahdollisuus nähdä oman toiminnan vaikutus sekä omaan että muiden elämään (Kumpulainen ym. 2010; Chen & Looi 2011; Freitas 2013; Pinnow & Chval 2015). Toimijuuden keskeiset elementit on koottu kuvioon 4 (kuvio 4).



KUVIO 4. Toimijuuden elementit (mukaillen Vehviläinen 2014, 21–24).

Toimijuuden käsite on monisäikeinen ja abstrakti, minkä takia siitä puhuttaessa on tärkeä määrittellä, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan: mitä toimijuus on käytännössä ja mitä resursseja ja millaista valtaa toimijuus edellyttää sekä miten toimijuutta voidaan edistää ja mikä sitä rajoittaa (Eteläpelto ym. 2011). Tässä työssä esitetyt toimijuuden määritelmät ovat relevantteja, sillä ohjaus toimintana nyky-yhteiskunnassa olettaa ne (Vehviläinen 2014, 23). Toimijuuden edistäminen on siis varsin laaja ja vaativa päämäärä. Vehviläinen (2014) kuitenkin muistuttaa, että opetuksessa ja ohjauksessa ei ole tarkoitus toteuttaa kaikkia näitä toimijuuden elementtejä, vaan sen aikana on pikemminkin tarkoitus ottaa pieni askel kohti vahvempaa toimijuutta. Opetuksen ja ohjauksen seurauksena oppilas voi tunnistaa jonkinlaisen pienenkin motivaation liikahduksen itsessään tai hahmottaa omia kiinnostuksiaan. Tällöin liikutaan toimijuuden kapeimmalla alueella. Tätä kautta oppilaiden toimijuus voi kuitenkin pikkuhiljaa kehittyä vahvemmaksi ja kohti luokan toiminnan päämäärän uudelleen jäsentymistä ja koko luokan aktiivista ponnistelua uuden roolin ja toimintamallin luomiseksi (Vehviläinen 2014, 22–23).

3.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen vaikutus toimijuuden kehittymiseen

Opettaja voi omilla pedagogisilla valinnoillaan vaikuttaa siihen, millainen vuorovaikutuskulttuuri luokkahuoneeseen syntyy (Kauppinen 2013). Oppilaslähtöiset vuorovaikutuskäytännöt eivät ole vielä luokkahuonearkea, sillä esimerkiksi dialoginen vuorovaikutus on luokkahuoneessa edelleen harvinaista (Alexander 2006, 32; Reznitskaya 2012; Lehesvuori 2013), vaikka on pystytty osoittamaan, että dialoginen vuorovaikutus parantaisi oppilaiden oppimista ja osallisuutta (Mercer & Littleton 2007, 34-35; Reznitskaya ym. 2009). Lehesvuoren ym. (2013) mukaan opettajan esittämät avoimet kysymykset ovat edelleen melko harvinaisia ja kysymyksiä seuraavat vuorovaikutustilanteet ovat pääosin auktoratiivisia. Lehesvuoren ym. (2013) tutkimuksen mukaan 25:ssä 90 minuutin luonnontieteiden opetusjaksossa esiintyi vain kolme dialogista vuorovaikutustilannetta. Tästä voidaan päätellä, että dialoginen vuorovaikutus oli erittäin harvinaista. Lehesvuoren ym. (2013) mukaan tämä herättää kysymyksen, miksi oppilaslähtöisempien suuntauksien käyttö ei näy selvemmin luokkahuonevuorovaikutuksessa. Syyksi he esittävät, että vallitseva luokkahuonekulttuuri ei ole avoin dialogisuudelle. Tutkimuksessa huomattiin, että potentiaaliset dialogiset hetket tukahtuivat opettajan tiukkaan sisältökontrolliin, jolloin

dialogiselle vuorovaikutukselle ei jäänyt tilaa. Esimerkiksi opettajan alun perin avoin kysymys muuttuu nopeasti suljetuksi, jos opettaja pyrkii saamaan oppilailta tietyn vastauksen. Lisäksi dialogisuutta heikensi vuorovaikutustilanteiden lyhyys, ajanpuute sekä luokkahuonejärjestyksen ylläpitämiseen liittyvät ongelmat (Scott ym. 2006; Lehesvuori ym. 2013). Dialogisuutta tukivat taas avoimet kysymykset oppilaille sekä usean oppilaan kannustaminen kertomaan ajatuksistaan (Lehesvuori ym. 2013).

Niemi (2013) tarkasteli tutkimuksessaan alakoulun ensimmäisen ja neljännen luokan oppitunteja, joissa oppilaat esittivät opettajan kysymykseen vastauksensa kertomuksen. Kertomusten avulla oppilaat toivat esiin omaa toimijuuttaan ja ilmaisivat henkilökohtaisia asioitaan ja tietämystään. Sytykkeinä oppilaiden kertomuksille toimivat opetuskeskustelussa aikaisemmin esiin tulleet tilanteet tai keskustelunaiheet (Niemi 2013). Oppilaan esittämää omiin kokemuksiin perustuvaa kertomusta voidaan Goffmanin (1981) mukaan pitää poikkeamana opettajan oppituntikäsitelmään, jolloin opettaja joutuu ennalta suunnittelemaan tilanteeseen (Goffman 1981; Niemi 2013). Tällöin opettajan pedagogisilla taidoilla ja luokkahuone- ja opetuskulttuurilla on tärkeä merkitys siihen, millaisen tilan ja merkityksen opettaja antaa näille oppilaiden kertomuksille (Tainio 2007; Kauppinen 2013; Niemi 2013). Lisäksi Paakkarin ja Välimaan (2013) tutkimuksessa nousi esiin, että opettajan tulee omata eettistä vastuullisuutta kun oppitunneilla käsitellään oppilaiden arkea ja elämää lähellä olevia aiheita sekä opettajan suunnitelmassa opetuksen tavoitteita ja valitessa käsiteltäviä aiheita.

Niemen (2013) tutkimuksen mukaan opettaja voi suhtautua oppilaiden puheenvuoroihin monin eri tavoin. Tutkimuksessa opettaja rajoitti oppilaiden kertomuksia kyseenalaistamalla, keskeyttämällä tai poistamalla kerrontatilanteesta (Niemi 2013). Opettaja tyypillisesti tuotti oppilaiden puheenvuoroihin lyhyen vastauksen, jonka jälkeen hän pyrki palauttamaan keskustelun takaisin käsiteltävään aiheeseen (Niemi 2013; Kapellidi 2015). Kapellidi (2015) tarkasteli luokkahuoneessa tallennettua puhetta yläkoulussa oppilaiden aloitteiden ja aktiivisuuden näkökulmasta. Oppilaiden aloitteet rikkoivat institutionaalista järjestystä, jolloin oppilaiden aloitteet olivat poikkeamia opettajan suunnittelemassa vuorovaikutusrakenteessa. Oppilaat ottivat aineistossa puheenvuoroja esittämällä esimerkiksi eriäviä mielipiteitä. Opettaja ei kuitenkaan hyödyntänyt näitä näkemyksiä, vaan kielsi oppilaita muun muassa

puhumasta, esimerkiksi *älä puhu nyt, ole hiljaa, viittaa* – ilmausten avulla. Opettaja oli haluton jakamaan oppilaiden aiheita ja ideoita ja tuotti vain lyhyen puheenvuoron vastaukseksi ja yritti näin pitää keskustelun alkuperäisessä aiheessa (Kapellidi 2015). Myös Gomezin ja Jakobssonin (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden osallistumista ja puheenvuoroja sekä opettajan suhtautumista niihin. Gomez ja Jakobsson (2014) tutkivat lukion luonnontieteiden oppitunteja Ruotsissa. Tutkimuksessa havaittiin, että oppitunneilla opettajat jättivät usein opiskelijoiden kysymykset huomioimatta. Opettajat eivät antaneet myöskään opiskelijoille mahdollisuutta keskustella ja väitellä tieteellisiin aiheisiin liittyvistä kysymyksistä, vaikka luonnontieteiden opetussuunnitelmassa painotetaan tällaista osallistumista ja aktiivisuutta (Gomez & Jakobsson 2014). Näiden tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että tällainen institutionaalinen vuorovaikutus rajoittaa oppilaiden toimijuutta ja voi johtaa oppilaiden passiiviseen ja hiljaa kuuntelemiseen oppitunneilla, eikä näin edistä opiskelijoiden oppimista ja kehitystä (Gomez & Jakobsson 2014; Kapellidi 2015). Opettajat myös arvioivat usein oppilaiden kertomusten todenperäisyyttä. Opettajat ovatkin usein orientoituneita siihen, mitä heidän mielestään luokkahuoneessa voi todellisuudessa tapahtua (Niemi 2013).

Tutkimuksissa on kuitenkin löydetty myös keinoja, joilla opettaja voi suhtautua oppilaiden puheenvuoroihin toimijuutta vahvistavalla tavalla (Hartikainen 2007; Niemi 2009; Niemi 2013; Pinnow & Chval 2015). Tällaisia keinoja ovat myönteisen palautteen antaminen ja oppilaan kanssa kertojaksi asettuminen (Niemi 2013). Pinnowin ja Chvalin (2015) tutkimuksessa todetaan, että opettajan hyödyntäessä oppilaiden esittämiä kertomuksia keskustelussa, voidaan tukea oppilaiden toimijuuden kehittymistä. Tällöin oppilaat pääsevät asettumaan kertojiksi ja toteuttamaan osallisuuttaan ja toimijuuttaan (Niemi 2013; Pinnow & Chval 2015). Niemen (2009) mukaan oppilaiden mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lisää luokan oppilaiden keskinäistä yhteisöllisyyttä. Myös projektioppiminen ja osallistavat opetusmenetelmät tukevat osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Niemen (2009) tutkimuksen tarkoituksena oli tukea oppilaan osallisuutta ja voimaantumista ja edistää kodin ja koulun välistä yhteisöllisyyttä.

Myös Hartikaisen (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden yhteisöllisyyttä ja oppimista. Tutkimuksen aiheena oli interpsykologiset eli yksilöiden väliset oppimisprosessit.

Tutkimuksen mukaan keskeisimmät opetuksen kehittämiskohteet ovat puheen merkityksen ymmärtäminen ja keskustelutaitojen kehittäminen. Koulussa oppiminen tulisi nähdä yhteisöllisenä prosessina, jossa oppilaat ja opettaja rakentavat puheen avulla yhteistä ymmärrystä opiskeltavista asioista. Tutkimuksessa tarkasteltiin opetuskokonaisuutta, jossa opetus järjestettiin tutkivan oppimisen mallin mukaisesti seitsemäsluokkalaisten biologian oppitunneilla, jossa oppilaat opiskelivat oppisisältöjä omia tutkimuksiaan tehden. Tutkimustulosten mukaan puhetyypit, oppilaiden käytössä olleet resurssit ja koulukulttuuri vaikuttivat oppilaiden interpsykologisiin oppimisprosesseihin. Keskeisimmin oppimisprosesseihin vaikutti oppilaiden ja opettajan käyttämät puhetyypit (Hartikainen 2007). Hartikaisen (2007) mukaan oppimisen kannalta ei siis ole sama, millaista keskustelua luokassa käydään.

Tulosten mukaan vain tietyt puhetyypit johtivat tutkivalle oppimiselle ominaiseen yhteiseen tiedonrakentamiseen. Puhetyypit vaikuttivat siihen, miten hyvin oppilaat hyödynsivät tietojaan ja taitojaan sekä muita käytössä olleita resursseja. Kriittisen ja pohdiskelevien keskustelujen aikana oppilaat pystyivät tuottamaan omia ideoitaan ja esittämään innovaatioitaan. Tällaisia puhetyyppejä olivat kumuloituva ja tutkiva puhe. Nämä puhetyypit olivat kuitenkin harvinaisimpia, eivätkä oppilaat osanneet hyödyntää puhetyyppejä tietoisesti ja tuottavalla tavalla oman oppimisen apuna. Luokkahuoneessa yleisempiä puhetyyppejä olivat yksinpuhe, toiset ohittava puhetyyli sekä toisia suostutteleva puhetyyli. Nämä puhetyylit eivät johtaneet oppilaiden yhteiseen tiedonrakentamiseen (Hartikainen 2007).

Myös Hartikainen (2007) kritisoi perinteistä koulukulttuuria, joka ei tässä tapauksessa tue kriittisten ja pohdiskelevien keskustelujen syntymistä. Perinteiselle kouluopiskelulle on harvinaista aktiivinen toiminta ja tiedon tuottamisen prosessit (Hartikainen 2007). Hartikaisen (2007) tutkimuksessa olikin nähtävissä, kuinka oppilaat käyttivät perinteiselle koulutoiminnalle tyypillisiä tapoja tiedollisten ja teknisten ongelmien ratkaisussa. Perinteinen koulukulttuuri ei näytä tukevan oppilaiden oppimisprosesseja ja tutkivan oppimisen käytänteitä, vaan muodostui jopa niiden esteeksi. Toisaalta Hartikainen (2007) kuitenkin muistuttaa, että oppilaiden tiedot ja taidot vaikuttivat siihen, miten syvällisesti asioista voitiin keskustella (Hartikainen 2007).

Oppilaiden toimijuuteen voidaan vaikuttaa myös opetusmenetelmällisillä valinnoilla (Kumpulainen ym. 2010; Li & Demaree 2013). Esimerkiksi ryhmätyö työskentelymuotona kehittää oppilaiden toimijuutta (Niemi 2009; Chen & Looi 2011), sillä oppilaiden on helpompi osallistua pienemmässä ryhmässä ja päästä toimijoiksi. Ryhmätyöskentelyssä oppilaat joutuvat huolehtimaan omasta ja muiden oppimisesta, mikä on yksi toimijuuden tärkeimmistä elementeistä. Ryhmätyöskentelyn onnistumiseksi oppilaat joutuvat ottamaan vastuuta ryhmän työskentelystä ja päätöksenteosta; esimerkiksi siitä kuinka ryhmässä edetään (Chen & Looi 2011). Niemi (2009) kehitti tutkimuksessaan osallistavaa opetusmenetelmää terveystiedon opetukseen alakouluissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden oppimista kuvaavia tuloksia oppilaiden tuottamien essee-vastauksien, oppimispäiväkirjojen ja kerronnallisen oppimisen ilmaisun kautta (Niemi 2009). Niemen (2009) osallistavan oppimisen malli korostaa oppijoiden aktiivisuutta, tiedonhankintataitoja, ongelmanratkaisukykyä, kriittistä ajattelua ja itseilmaisua. Osallistavan oppimisen avulla oppilaille syntyy opiskeltavaan asiaan liittyen omia oivalluksia ja rakentuu henkilökohtainen merkityssuhde (Niemi 2009). Tällaiset osallistavan oppimisen menetelmät tukevat juuri toimijuuden päämääriä (Vehviläinen 2014,21).

Menetelmien valinnalla ja kysymysten asettelulla on siis vaikutusta oppilaiden identiteetin kehittymiseen ja toimijuuden vahvistumiseen (Li & Demaree 2013). Li & Demaree (2013) tutkivat fysiikan oppimista luokkahuoneessa, jossa hyödynnettiin aktiivista keskustelua fysiikan oppimisen välineenä. He huomasivat, että tarjoamalla oppilaille mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen, voidaan tukea oppilaiden kehitystä, oppilaiden kykyä rakentaa omaa tietoaan ja oppimistaan sekä edistää oppimista yhteisössä (Li & Demaree 2013). Myös Chen & Looi (2011) tekivät tutkimuksensa pohjalta saman johtopäätöksen. Yhteisössä oppimisesta on hyötyä oppilaiden ajattelun ja toimijuuden kehittymisen kannalta. Oppilaat pystyvät vertailemaan näkökulmiaan ja toimintatapojaan, ymmärtämään toisten toimijoiden aikomuksia, moraalialia ja tunteita (Chen & Looi 2011; Li & Demaree 2013; Niemi 2013).

Li & Demareen (2013) mukaan pienilläkin vuorovaikutuksellisilla vivahteilla on tärkeä merkitys ja pienilläkin eroavaisuuksilla vuorovaikutuksessa voidaan saada aikaan muutoksia osallisuuteen ja sitä kautta myös toimijuuteen (Li & Demaree 2013). Tällaisia

vuorovaikutuksellisia vivahteita voivat olla esimerkiksi opettajan äänenpaino, katse ja kysymysten asettelu (Freitas 2013; Li & Demaree 2013). Pinnow (2011) ja Freitas (2013) ovat huomanneet, että opettajan täydennyskysymyksillä ja sillä millaisella äänenpainolla opettaja ne esittää on merkitystä oppilaiden osallistumisen kannalta. Freitas (2013) tutki yläkoulun matematiikan oppitunteja Kaliforniassa. Hän huomasi oppilaiden vastausvuorojen jälkeisellä opettajan arvioivalla vuorolla olevan tärkeä merkitys luokkahuoneen keskustelukulttuurin ja vastanneen oppilaan itsetunnolle. Freitasin (2013) mukaan on tärkeä kiinnittää huomiota siihen, kuinka opettaja suhtautuu oppilaiden vääriin ja ongelmallisiin vastauksiin, sillä omalla suhtautumistavallaan opettaja saattaa tukahduttaa oppilaan aktiivisuuden.

Myös Chenin ja Looin (2011) mukaan oppilaiden toimijuutta voidaan vahvistaa vuorovaikutuksen kautta. Chenin & Looi (2011) mukaan oppilaat on tärkeä ottaa aktiiviseksi osaksi vuorovaikutusta ja heille on annettava vastuuta vuorovaikutuksen kulusta. Näin pystytään lisäämään oppilaiden hallinnantunnetta, jolloin oppilaille syntyy tunne siitä, että he ovat vastuussa omasta oppimisestaan. Tämä auttaa kehittämään oppilaiden toimijuutta. Chen & Looi (2011) tutkivat vuorovaikutusta ja oppilaiden toimijuutta vuorovaikutteisessa digitaalisessa oppimisympäristössä (Group Scribbles (GS)). Tutkimuksessa tarkasteltiin opettaja-oppilas ja oppilas-oppilas vuorovaikutussuhteita digitaalisessa oppimisympäristössä. Chenin ja Looin (2011) mukaan keskeinen tekijä oppilaiden aktiivisuudessa ja toimijuudessa on osallistuminen ja sitoutuminen oppimisprosessiin. Heidän mukaan oppilailla on digitaalisessa oppimisympäristössä parempi mahdollisuus osallistua spontaanisti luokan keskusteluun ja ilmaista ajatuksiaan ilman estoja, sillä kuten kasvokkaisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa digitaalisessa oppimisympäristössä äänekkäiden oppilaiden on vaikeampi hallita vuorovaikutusta ja keskustelua omalla puheellaan. Lisäksi teknologian hyödyntäminen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden yhteisölliseen tiedon rakentamiseen, mikä on tärkeä taito toimijuuden kannalta nyky-yhteiskunnassa pärjäämiseksi (Chen & Looi 2011).

3.3 Tytöt ja pojat toimijoina luokkahuoneessa

Luokkahuonevuorovaikutus voi asettaa oppilaat erilaiseen asemaan, joko opettajan tai oppilaiden itsensä toimesta (Brow & Reishaw 2006; Green 2006). Oppilas voidaan asettaa tai hän voi asettua passiiviseksi vastaanottajaksi tai aktiiviseksi toimijaksi. Oppilaan ollessa passiivinen vastaanottaja hän toimii suhteessa opettajan aloitteisiin. Oppilas voi myös ottaa aloitteellisen roolin, jolloin hän toimii aktiivisesti tuoden esille omia mielipiteitään ja rakentaen tietoa yhdessä muiden kanssa (Kumpulainen ym. 2010).

Gordonin (2005) mukaan toimijuus koulumaailmassa on kuitenkin vivahteikasta. Hiljaisuus ja liikkumattomuus nähdään usein luokkahuoneessa heikkona toimijuutena. Gordonin (2005) mukaan tämä käsitys voi olla kuitenkin harhaanjohtava, sillä hiljaa istuva, ajatteleva ja paikallaan oleva oppilas saattaa olla mielessään hyvin aktiivinen. Tällainen oppilas saattaa keskittyä oppitunnin toimintaan ja miettiä sitä, mistä keskustellaan tai mistä on tarkoitus tehdä tehtäviä. Virheellisesti tällainen oppilas voidaan kuitenkin tulkita hiljaiseksi mukautujaksi. Tähän vaikuttaa länsimaalaisessa kulttuurissa korostettu aktiivisuus, jota koulussa tulkitaan näkyvien merkkien kautta. Koulussa se mikä johtaa hyviin oppimistuloksiin ja arvosanoihin vaikuttaa passiivisuudelta. Tällöin koulun vaatima tunnollinen käyttäytyminen ja menestyminen opiskeluissa ovat ristiriidassa aktiivisuus-oletuksen kanssa. Tämä ajattelutapa liitetään usein erityisesti tyttöihin (Gordon 2005).

Gordonin (2005) mukaan tyttöjen ja poikien toimijuus voi näyttäytyä koulussa eritavoin. Usein poikien toimijuus koulussa on näkyvämpää kuin tyttöjen. Yleisesti myös ajatellaan, että pojat ovat näkyviä ja kuuluvia ja heidän toimintaansa kiinnitetään huomiota tyttöjä useammin (Gordon 2005). On kuitenkin huomioitava, että myös poikien joukossa on hiljaisempia oppilaita, mutta he jäävät usein marginaaliin keskusteltaessa pojista ja koulunkäynnistä. Koulukulttuurissa korostetaan usein poikien huonompaa koulumenestystä, joka nähdään pojille ominaisena. Tällöin äänekkäiden ja liikkuvien poikien katsotaan edustavan kulttuurisesti arvostettua toimijuutta (Gordon 2005). Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa tytöt ja pojat saavat Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan erilaisia rooleja. Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan sekä äänekkäitä että hiljaisia oppilaita löytyy kummankin sukupuolen

edustajista. Hiljaiset oppilaat saavat tyttöjen ja poikien keskuudessa kuitenkin erilaisia rooleja ja merkityksiä. Esimerkiksi ”hikke” termiä ei liitetä Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan ollenkaan poikiin vaan ainoastaan tyttöihin. Tällöin hiljainen ja ei-vaikutusvaltainen poika arvioidaan erilaiseksi kuin hiljainen tyttö. Luokan jokapäiväinen vuorovaikutus rakentuukin stereotyyppien varaan, jolloin tietyt roolit pysyvät vakioina ajasta ja paikasta sekä luokasta toiseen ja asettavat pojat ja tytöt eriarvoiseen asemaan ja rooleihin (Hoikkala & Paju 2013, 138,139).

Lindroos (1997) tutki, kuinka tytöt ja pojat otetaan huomioon opetusdiskurssissa. Tutkimuksessa havaittiin, että tytöille ja pojille avautuu luokahuoneessa erilaiset diskursiiviset kontekstit. Tutkimuksessa huomattiin, että pojat puhuvat oppitunneilla enemmän kuin tytöt ja pojat saavat vastata opettajan kysymyksiin useammin (Lindroos 1997). Lahelma (2004) huomasi tutkimuksessaan luokan sisältävän joukon hiljaisia hyvin menestyviä tyttöjä. Tytöt eivät puhuneet tunneilla, jollei heiltä kysyty. He osallistuivat kuitenkin aktiivisesti silloin, kun opettaja kysyi heiltä (Lahelma 2004). Poikien on myös todettu keskeyttävän opetus tyttöjä useammin ja olevan sinnikkäämpiä keskeyttämisyrityksissään. Opettajan suhtautuminen oppitunnin keskeyttämiseen vaihteli sukupuolen mukaan. Tyttöjä rangaistiin helpommin keskeyttämisestä kuin poikia. Poikien keskeyttäminen taas tulkittiin kiinnostukseksi ja aktiivisuudeksi (Lindroos 1997). Lindroos (1997) huomasi myös, että opettajat antoivat palautetta erilailla tytöille ja pojille. Poikien kanssa opettajat leikkittelivät ja käyttivät huumoria enemmän kuin tyttöjen kanssa (Lindroos 1997).

Luokkahuonevuorovaikutuksella on todettu olevan vaikutusta myös koulumenestykseen (Mercer & Littleton 2007, 35-25; Reznitskaya ym. 2009). Koulumenestystä tutkittaessa on huomattu eroja tyttöjen ja poikien välillä. Eroja on huomattu myös siinä, kuinka tyttöjen ja poikien koulumenestystä tulkitaan. Poikien epäonnistumiset nähdään usein johtuvan kiinnostuksen puutteesta ja koulun soveltumattomuudesta poikien ominaislaadulle. Tyttöjen huonoa koulumenestystä selitetään osin kyvyttömyytenä (Lahelma 2004). Näillä osin piilossa olevilla oletuksilla ja käytänteillä on suuri vaikutus tyttöjen ja poikien toimijuuden kehittymiseen. Lindroos (1997) ja Gordon (2004; 2005) muistuttavatkin, että käytänteissä on paljon eroa luokkien, opettajien ja oppilaiden välillä, eikä asiasta voi tehdä yksiselitteisiä

johtopäätöksiä. On kuitenkin tärkeää, että opettaja pyrkii tiedostamaan omat toimintatapansa ja toimimaan tasavertaisesti oppilaiden suhteen.

3.4 Toimijuutta tukevan vuorovaikutuskulttuurin kehittäminen luokkahuoneeseen

Viimeaikaisessa tutkimuksessa on noussut esiin oppilaiden tyytymättömyys kouluoloihin ja vaikutusmahdollisuuksiin koulussa (Gordon 2004; Linnansaari ym. 2015; Salmela-Aro ym. 2015), mikä vaikuttaa myös oppilaiden toimijuuden kehittymiseen ja kokemukseen omasta toimijuudestaan. Gordon (2004) huomasi tutkimuksessaan, että oppilaat eivät ole tyytyväisiä koulun tarjoamiin oppimiskokemuksiin. Gordonin (2004) mukaan oppilaiden tiedonjano olisi mahdollista tyydyttää monipuolisempien opetusmenetelmien avulla, jotka korostaisivat oppilaiden omaa toimijuutta enemmän. Myös Linnansaari ym. (2015) ovat huomanneet tutkimuksessaan, että osa nuorista ei enää koe koulussa oppimisen intoa ja koulua merkitykselliseksi. Oppilaiden merkityksellisyydentunteen puuttumista ja sitoutumattomuutta voidaan selittää eri tekijöiden kautta. Linnansaaren ym. (2015) tutkimuksen mukaan opettajajohtoinen opetus ei synnytä oppilaissa merkityksellisyyden tunnetta, eikä se saa oppilaita sitoutumaan opeteltavaan aiheeseen. Singhin ym. (2002) ja Linnansaaren ym. (2015) tutkimusten mukaan oppilaiden kiinnostus on tärkeä tekijä ennustettaessa oppilaiden sitoutumista ja oppimistuloksia. Oppilaiden kiinnostusta esiintyy sellaisten oppimiskokemusten kohdalla, joissa oppilaat nauttivat tehtävän suorittamisesta ja kokevat sen mielekkääksi (Singh ym. 2002; Linnansaari ym. 2015). Salmela-Aro ym. (2015) selittävät tätä sillä, että nuorten oppimiskäytänteiden ja koulun käytänteiden välille on syntynyt kuilu. Nuoret esimerkiksi kokevat, että heidän tapansa hyödyntää teknologiaa ei vastaa koulun käytäntöjä. Salmela-Aro ym. (2015) muistuttavat, että tämä nuorten kokema merkityksettömyys koulua kohtaan voi myöhemmin laajentua koskemaan koko yhteiskuntaa. Tämän takia tulisi varmistaa, että nuoret kokevat koulussa oppimisen intoa, joka kantaa myös tulevaisuuteen (Linnansaari ym. 2015; Salmela-Aro ym. 2015). Tämän kannalta koulun merkityksellisyys on tärkeä myös oppilaiden toimijuuden kannalta. Oppilaiden toimijuus ei kehity, jos he eivät koe koulua ja opetusta merkitykselliseksi. Jotta tähän voitaisiin vaikuttaa, koulujen toimintatapojen tulisi ottaa paremmin huomioon nuorten tarpeet, tavoitteet ja tavat toimia tämän päivän maailmassa (Linnansaari ym. 2015; Salmela-Aro ym. 2015; Wang ym. 2015).

Kiilakoski (2012) on tutkinut nuorten kokemuksia vaikuttamisesta ja osallisuudesta koulussa ja tehnyt samansuuntaisia havaintoja Linnansaaren ym. (2015) ja Salmela-Aron ym. (2015) tutkimusten kanssa. Tutkimuksen mukaan nuoret kokevat, että kun he pystyvät vaikuttamaan koulussa, vaikuttaminen kohdistuu lähinnä opetussuunnitelman ulkopuolisiin tapahtumiin, kuten retkiin, kerhoihin ja teemapäiviin. Nuoret kokevat, että opetussuunnitelmaan tai koulutuksen järjestelyihin on hankala päästä vaikuttamaan. Tutkimuksessa selvisi myös, että oppilaiden ja opettajien näkemykset osallisuudesta ja osallisuuden laadusta poikkesivat toisistaan. Tämän takia nuorilta olisi tärkeä kysyä itseltään, millaiseksi he asemansa ja osallisuutensa kokevat (Kiilakoski 2012).

Myös kouluterveyskyselyssä on selvitetty kuinka oppilaat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan koulun asioihin ja kuinka he kokevat tulevansa kuulluiksi. Kouluterveyskysely toteutetaan yläkoulun 8. ja 9. luokkien oppilaille. Kouluterveyskyselyn mukaan oppilaiden kokemat kouluolot ovat parantuneet. Kouluolojen yhteydessä on kysytty muun muassa oppilaiden kouluviihtyvyyttä, vaikutusmahdollisuuksia, kuulluksi tulemistä sekä kannustavatko opettajat mielipiteiden ilmaisuun. Peruskoululaisten kouluviihtyvyys on parantunut vuosien 2000-2015 aikana. 48 prosenttia peruskoululaisista vastasi vuonna 2000 pitävänsä melko tai hyvin paljon koulunkäynnistä. Vuonna 2015 koulusta kertoi pitävänsä melko tai hyvin paljon 63 prosenttia oppilaista (THL: Kouluterveyskysely 2015). Oppilaiden kokemusta koulun asioihin vaikuttamisesta on tarkasteltu *ei tiedä miten voi vaikuttaa koulun asioihin* indikaattorin avulla. Indikaattori ilmaisee niiden oppilaiden osuuden, jotka eivät tiedä, miten voi vaikuttaa koulun asioihin. Vuonna 2006 50 prosenttia peruskoululaisista ei tiennyt, miten voi vaikuttaa koulun asioihin. 2015 prosenttiosuus oli 39. Tällöin jo noin 60 prosenttia oppilaista tietää kuinka voi itse vaikuttaa koulun asioihin (THL: Kouluterveyskysely 2015). Tutkimusten mukaan oppilaat siis tietävät kuinka voivat vaikuttaa koulun asioihin (THL: Kouluterveyskysely 2015), mutta kokevat kuitenkin, että vaikutusmahdollisuudet ovat rajatut (Kiilakoski 2012; Linnansaari ym. 2015; Salmela-Aro ym. 2015).

Oppilaiden kuulluksi tuleminen ja opettajan kiinnostus oppilaiden ajatuksia kohtaan on merkityksellinen tekijä koulussa viihtymisen kannalta (Linnansaari ym. 2015; Salmela-Aro ym. 2015). Kouluterveyskyselyssä (2015) oppilaiden osallisuutta tarkasteltiin indikaattorin *ei tule kuulluksi koulussa* avulla. Indikaattori on muodostettu kolmesta opettajien ja oppilaiden

vuorovaikutusta kuvaavasta tekijästä: mielipiteiden ilmaisuun rohkaiseminen, mielipiteiden huomioiminen koulutyön kehittämisessä ja kiinnostus oppilaiden kuulumisista. Vuonna 2000 33 prosenttia peruskoulun oppilaista koki, että ei tule kuulluksi koulussa. Vuonna 2015 luki oli pudonnut 21 prosenttiin (THL: Kouluterveyskysely 2015). Oppilailta selvitettiin myös kuinka moni koki, että opettajat eivät rohkaise mielipiteen ilmaisuun oppitunneilla. Myös tämän indikaattorin osalta on tapahtunut positiivista kehitystä 2000-luvulla. Vuonna 2000 45 prosenttia peruskoululaisista koki, että opettajat eivät kannusta oman mielipiteen ilmaisuun. Vuonna 2015 näin koki enää 34 prosenttia peruskoululaisista (THL: Kouluterveyskysely 2015). Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan koulujen vuorovaikutuskulttuurissa on tapahtunut positiivista kehitystä oppilaiden osallistamisessa.

Tutkimuksissa on selvitetty keinoja, joiden avulla oppilaiden osallistumista voidaan lisätä (Chen & Looi 2011; Lipponen & Kumpulainen 2011; Freitas 2013; Wang ym. 2015). Wangin ym. (2015) mukaan oppilaiden sitoutumista ja kiinnostusta voidaan lisätä muuttamalla koulukulttuuria, esimerkiksi lisäämällä oppilaiden osallistamista. Oppilaiden osallistaminen aktiivisiksi vaikuttajiksi luokkahuoneen vuorovaikutuksessa ja toimintakulttuurissa vaikuttaa oppilaiden toimijuuden kehittymiseen (Chen & Looi 2011; Lipponen & Kumpulainen 2011; Freitas 2013). Luokkahuoneen toimintakulttuuria muutettaessa tulisi tarkastella opettaja-oppilas asetelmaa ja hyväksyä oppilaat aloitteentekijöiksi (Lipponen & Kumpulainen 2011). Oppilaiden kokemustieto jää koulussa usein toissijaiseksi koulutiedon kanssa (Pinnow 2011; Pinnow & Chval 2015). Niemen (2013) mukaan oppilaiden aktiivinen osallistuminen vuorovaikutukseen muutoinkin kuin vastaajan ja vastaanottajan roolissa tulisi nähdä voimavarana. Tällä tavoin voidaan syventää opittavan asian ymmärrystä. Tämä edellyttää kuitenkin, että oppilaiden osallistumien nähdään opetusta rikastavana eikä häiritsevänä tekijänä. Oppilaiden puheenvuorojen ja kertomusten avulla voidaan oppia paljon opettajan oppitunnille asettamien virallisten tavoitteiden ulkopuolelta. Opettaja voi esimerkiksi oppilaiden kertomusten avulla elävöittää vuorovaikutusta. Myös Kumpulainen ym. (2010) mukaan oppilaiden käsitys itsestään toimijoina ei kehity, jos koulun toimintakulttuuri on sellainen, että oppisisällöistä ei keskustella ja opettaja kertoo miten asiat ovat ja oppilaat kirjaavat ja opettelevat asioita ulkoa. Oppilaiden käsitys itsestään toimijoina on erilainen, jos he tottuvat koulussa keskustelemaan ja kyseenalaistamaan asioita ja tekemään aloitteita (Kumpulainen ym. 2010). Koulussa onkin tärkeää, että oppilaiden aloitteet huomioidaan ja niillä on aidosti merkitystä siihen, mitä ja miten asioita tehdään (Greeno 2006; Gresaldi ym.

2009). Näin voidaan vaikuttaa myös oppilaiden kokemuksiin ja luoda oppilaille mielekkäitä oppimiskokemuksia (Linnansaari ym. 2015), jolloin voidaan tukea myös toimijuuden kehittymistä.

Chen ja Looi (2011) loivat periaatteita, joiden tarkoituksena oli tukea oppilaiden aktiivista oppimista luokkahuoneessa. Chen ja Looi (2011) painottavat periaatteissa oppilaiden aktiivista osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia. Oppilailla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa luokkahuoneen käytänteisiin, ohjata vuorovaikutusta sekä toteuttaa vuorovaikutuksen erilaisia muotoja, olla aktiivinen osa vuorovaikutusta ja ottaa vastuuta vuorovaikutuksen kulusta. Lisäksi oppilaita tulisi kannustaa korkean tason ajatteluun eli tekemään analyysiä, synteisiä, arvioimaan sekä lajittelemaan, luokittelemaan ja arvottamaan asioita. Tällainen toiminta auttaa oppilaiden toimijuuden kehittämisessä (Chen & Looi 2011). Chenin ja Looin (2011) mukaan näitä periaatteita voidaan edistää teknologispohjaista oppimisympäristöä hyödyntämällä. Esimerkiksi digitaaliseen oppimisympäristöön perustuvan vuorovaikutuksen tarkoituksena on tukea ja täydentää kasvokkain käytävää vuorovaikutusta, ei korvata sitä. Tutkimuksen mukaan teknologian hyödyntäminen tukee oppilaiden korkeatasoista osaamista. Teknologia auttaa myös demokratisoimaan luokan keskustelukulttuuria. Vuorovaikutus jakautuu tasaisemmin kun esille ei nouse oppilaita, jotka kontrolloivat keskustelua. Tällöin puheenvuorot jakautuvat tasaisemmin kaikkien oppilaiden kesken (Chen & Looi 2011). Uusien oppimisympäristöjen hyödyntämisen etuna on myös oppilaiden yhteisoppiminen. Chenin ja Looin (2011) mukaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa toisten ideoiden jatkokehittäminen on vähäisempää kuin digitaalisuuteen perustuvassa vuorovaikutuksessa. Lisäksi perinteisessä vuorovaikutuksessa jokaisella oppilaalla ei aina ole mahdollista ilmaista ajatuksiaan, sillä se ei ole ajallisestikaan mahdollista. Digitaalisessa ympäristössä tätä rajoitetta ei ole (Chen & Looi 2011).

Lisäksi tulee kiinnittää huomiota luokan ilmapiiriin. Luokkaan tulisi luoda ilmapiiri, jossa oppilaat uskaltaisivat rohkeasti ilmaista ajatuksiaan ja ideoitaan. Lisäksi toimijuuden kehittymisen kannalta on oleellista, että esitettyjä ideoita voidaan kritisoida ja kehittää ja tutkia erilaisista lähtökohdista käsin. Näin opitaan tuottamaan tietoa yhteistyössä muiden kanssa. Toimijuuden kehittymisen kannalta on tärkeää myös kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta ja muiden oppimisesta (Chen & Looi 2011). Chenin ja Looin (2011) tutkimus

osoittaa, että oppiminen etenee nopeammin kuin palaute onnistumisesta tai epäonnistumisesta tulee välittömästi. Tämä auttaa oppilaita kohdentamaan palautetta (Chen & Looi 2011). Lisäksi palautteen antamisessa olisi tärkeää, että palautteenantotilanne sisältäisi kehityksellisen näkökulman. Oppilaiden osaaminen ja toimijuus kehittyy paremmin kuin jos heidän vastauksensa vain hyväksyttäisiin tai hylättäisiin. Tällöin oppilaat joutuvat tarkastellaan ja pohditaan sitä tarkemmin ja syvällisemmin. Tämän on todettu lisäävän oppilaiden ymmärrystä, kehitystä ja sitoutumista oppimisprosessiin (Sanchez & Dunworth 2015). Oppimisen arvioinnin tulisi sisältää opettajan antaman palautteen lisäksi myös vertaispalautetta ja itsearviointia. Sanchezin ja Dunworthin (2015) mukaan vertaispalaute ja itsearviointi ovat läheisesti yhteydessä oppilaiden toimijuuden kehittymiseen. Lisäksi toimijuuden kehittyminen edistää valmiutta arvioida omaa työtään. Tästä muodostuu siis kehämäisesti etenevä vaikutus. Myös Chen ja Looi (2011) mukaan koulun vuorovaikutuskulttuuria tulisi muuttaa niin, että oppilaat voivat keskustella ja tarkastella toistensa vastauksia. Oppilaiden on todettu oppivan toisiltaan ja parantavan toistensa oppimista (Chen & Looi 2011).

4 TERVEYSTIETO OPPIAINEENA

Luku neljä sisältää tarkastelua terveystiedosta oppiaineena sekä kuinka toimijuus näyttäytyy terveystiedon opetussuunnitelman perusteissa. Terveystiedosta tuli itsenäinen oppiaine perusopetukseen, lukioon ja ammatilliseen koulutukseen vuonna 2001. Opetushallituksen työryhmä työsti vuonna 2004 terveystiedon opetussuunnitelman perusteet (OPH 2009). Terveystieto on siis verrattain uusi oppiaine, joka on ollut mukana opetussuunnitelman perusteissa itsenäisenä oppiaineena vain nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004) sekä uudessa tulevassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Terveystieto on monitieteiseen tietoperustaan pohjautuva oppiaine, jota opetetaan yläkoulussa luokilla 7–9 itsenäisenä oppiaineena kolmen vuosiviikkotunnin laajuisesti (POPS 2004).

4.1 Terveystiedon opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan ”*Terveystiedon opetuksen tavoitteena on oppilaiden monipuolisen terveysosaamisen kehittäminen. Terveystiedon opetuksen tarkoituksena on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. Opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia*”. Opetuksen lähtökohtana on elämän kunnioittaminen ja ihmisoikeuksien mukainen arvokas elämä. TerveYTEEN, hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä ilmiöitä tarkastellaan ikäkaudelle sopivalla tasolla terveysosaamisen eri osa-alueiden kautta. Opetuksessa huomioidaan terveyteen liittyvien ilmiöiden moniulotteisuus ja – tasoisuus: ”*terveyttä tukevat ja kuluttavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät sekä näiden väliset yhteydet ja syy-seuraussuhteet*” (POPS 2004). Terveystieto-oppiaine huomioi oppilaiden osallistamisen ja toimijuuden tukemisen ja kehittämisen, sillä terveystiedon opetuksen tulisi olla oppilaslähtöistä, toiminnallisuutta ja osallistuvuutta tukevaa. Opetuksen tavoitteena on kehittää tietoja ja taitoja terveydestä, elämäntavasta, terveystottumuksista ja sairauksista sekä valmiuksia ottaa vastuuta ja toimia oman sekä toisten terveyden edistämiseksi (POPS 2004).

Vuonna 2016 astuu voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Keskeisin uudistus opetussuunnitelmassa on oppimiskäsitys, joka korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana

ja oppimista vuorovaikutuksellisena prosessina (POPS 2014). Toimijuutta korostetaan läpi koko opetussuunnitelman ja eri oppiaineiden. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tulee edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa myös todetaan, että opettajan on tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä sekä olemaan avoimia uusille ratkaisuille. Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan. Oppilaiden kysymyksille annetaan tilaa, heitä innostetaan etsimään vastauksia ja kuuntelemaan toisten näkemyksiä. Koulun muodostavan oppivan yhteisön jäsenenä oppilaat saavat tukea ja kannustusta ideoilleen ja aloitteilleen, jolloin heidän toimijuutensa voi vahvistua (POPS2014).

Toimijuuden näkemys nousee esiin myös terveystiedon opetussuunnitelman perusteista. Uuden opetussuunnitelman mukaan terveystiedon opetuksessa keskeistä on ohjata oppilaita ymmärtämään terveys voimavarana jokapäiväisessä elämässä, elinympäristössä ja yhteiskunnassa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden yksilöllistä ja yhteisöllistä tiedon hankintaa, rakentamista, arviointia ja käyttämistä. Lisäksi uusi opetussuunnitelma painottaa turvallisuustaitojen, sosiaalisten taitojen ja tunteiden tunnistamista ja säätelyä kehittäviä valmiuksia (POPS 2014). Opetuksessa tulee hyödyntää mahdollisuuksia havainnoida ja tutkia terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä ilmiöitä omassa elin- ja oppimisympäristössä, tehdä yhteistyötä eri oppiaineiden kanssa sekä harjoitella ja soveltaa osaamistaan käytännössä (POPS2014). Uuden opetussuunnitelman tavoitteet liittyvät läheisesti oppilaiden toimijuuden tukemiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden on mahdollista toteutua, jos oppilaiden toimijuutta vahvistetaan samalla.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) annetaan terveystiedon opetuksen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan erilaisia työtapoja hyödyntävä tutkiva oppiminen, arjen terveysilmiöiden käsitteleminen ja ajankohtaisuuden huomioiminen luovat perustan oppimiselle, osaamisen soveltamiselle sekä kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymiselle. Opetuksessa kehoitetaan ilmiölähtöisyyteen, jonka avulla oppilaita voi rohkaista omien taitojen ja kokemusten esiintuomiseen, kysymysten esittämiseen ja vastausten etsimiseen, tietojen jäsentämiseen, johtopäätösten tekemiseen ja niiden perustelemiseen. Oppilaita tulee ohjata eri

tekijöiden merkityksellisyyden arviointiin sekä laajempien asiakokonaisuuksien hahmottamiseen. Aktiivinen toiminta, tavoitteellisuus ja pohtiva työskentely kehittävät sekä eettisiä valmiuksia että tunne, vuorovaikutus-, ajattelu- ja yhteistyötaitoja. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan oppilaiden mukaan ottamista oppimisympäristöjen ja työtapojen valintoihin sekä voimavaralähtöisen terveyden ja turvallisuuden edistämisen harjoitteluun. Näin voidaan tukea samalla oppilaiden yhteenkuuluvuutta, yhteisöllistä hyvinvointia ja osallisuutta omassa opetusryhmässä ja koko kouluyhteisössä (POPS 2014).

4.2 Terveysosaaminen

Terveysosaaminen nousee keskeiseksi terveystiedon opetuksen tavoitteeksi (POPS 2014). Terveysosaamisella tarkoitetaan kykyä sellaisen tiedon hankintaan, rakentamiseen, arviointiin ja kehittämiseen, jonka pohjalta oppilas pystyy ymmärtämään syvemmin itseään, muita ihmisiä ja ympäröivää maailmaa terveyden näkökulmasta. Terveysosaaminen mahdollistaa tietoisten ja tarkoituksenmukaisten terveyteen liittyvien valintojen ja päätösten tekemisen. Lisäksi terveystiedon osaaminen mahdollistaa sellaisten tekijöiden tunnistamisen ja muokkaamisen, jotka mahdollistavat oman ja muiden terveyden edistämisen ja terveyden ylläpitämisen (Paakkari & Paakkari 2012; POPS 2014). Terveystiedon osaaminen muodostuu viidestä osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat terveyteen liittyvät tiedot, käytännön taidot, itsetuntemus, kriittinen ajattelu ja eettinen vastuullisuus (Paakkari & Paakkari 2012; Paakkari & Välimaa 2013; Paakkari 2016).

Terveystiedon osaamisen tiedot osa-alue koostuu terveysaiheisiin liittyvistä yksittäisistä faktatiedoista sekä käsitteellisistä malleista ja teorioista (Paakkari & Paakkari 2012; Paakkari & Välimaa 2013; Paakkari 2016). Tiedot luovat pohjan terveyteen liittyvälle yleissivistykselle sekä muiden terveystiedon osa-alueiden hallinnalle. Terveyteen liittyvät taidot ovat kykyä käyttää teoreettista tietoa erilaisissa käytännön tilanteissa asianmukaisella tavalla. Keskeisiä taitoja ovat esimerkiksi kyky toimia rakentavasti vuorovaikutustilanteissa, tiedonhakuvalmius sekä terveystietojen tilanteenmukaisen käytön hahmottaminen (Paakkari 2016).

Itsetuntemuksella tarkoitetaan kykyä omien ajatusten, tarpeiden, motiivien, tunteiden, käyttäytymisen, kokemusten, asenteiden ja arvojen tiedostamista ja arviointia. Olennaista on kyky ymmärtää itseään oppijana (miten minä opin) ja kyky asettaa tavoitteita. Lisäksi olennaista on kyky tunnistaa kehon fyysisiä ja psyykkisiä viestejä. Oppilaan itsetuntemuksen kehittymisen kannalta on olennaista etsiä asioita ja tekijöitä, joiden avulla terveysasiat on mahdollista liittää omaan elämään ja pyrkien löytämään niille henkilökohtaisia merkityksiä. Kriittinen ajattelu on terveysosaamisen neljäs osa-alue. Kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä selkään ja järkipäiseen ajatteluun. Olennaista on uteliaisuuden ja epäilyn herättäminen sekä monipuolisen tiedonkäsittelyn harjoittelu. Oppilaita tulisi ohjata muun muassa tiedon vertailuun, soveltamiseen, analysointiin, arviointiin ja päättelyyn sekä uuden tiedon luomiseen. Kriittinen ajattelu edistää asioiden syvällisempää ymmärtämistä (Paakkari 2016).

Terveysosaamisen viimeinen osa-alue on eettinen vastuullisuus (Paakkari & Paakkari 2012; Paakkari & Välimaa 2013). Sen ydintä on, että oppilas hahmottaa vastuut ja velvollisuudet. Tarkoitus on syventää ymmärrystä vastuun kantamisesta, yksilön sitoutumisesta sekä osallistumisen merkityksestä omaan ja muiden terveyden edistämiseen sekä yhteiskunnan toimintojen turvaamiseen. Vastuullinen toimijuus on kykyä punnita asioiden tarpeellisuutta, seurauksia ja hyödyllisyyttä: miten ajatukseni ja tekoni vaikuttavat itseeni entä muihin ihmisiin ja ympäristöön. Eettinen vastuullisuus on myös kykyä viedä asioita eteenpäin ja toimia muiden ihmisten ja terveellisen ympäristön puolesta. Jotta herkkyyttä edellä kuvattujen asioiden havaitsemiselle ja ymmärtämiselle kasvaisi, tulee opetuksessa järjestää tilaisuuksia etiikkaan, moraaliin ja arvoihin liittyen kysymysten pohdinnalle (Paakkari 2016).

Terveysosaamisen osa-alueet ja tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia kuin toimijuuden päämäärät (katso kappale 3, sivu 9). Erityisesti itsetuntemus, kriittinen ajattelu sekä eettinen vastuullisuus tukevat toimijuuden kehittymistä. Esimerkiksi kykyyn toimia eettisesti herkillä ja vastuullisella tavalla kuuluu aktiivisen kansalaisuuden tavoite (Paakkari & Välimaa 2013), joka on yksi toimijuuden päämääristä (Kumpulainen ym. 2010; Eteläpelto ym. 2011). Tämän takia terveystiedon oppitunnit ovat hyvin otollisia paikkoja harjoitella ja vahvistaa oppilaiden toimijuutta.

4.3 Turvallisuus ja tapaturmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Turvallisuuteen ja ensiapuun liittyvät aihealueet ovat laajasti esillä koko opetussuunnitelmassa ja koulussa. Turvallisuuskasvatuksesta ja muun oppimisympäristön turvallisuuden edistämisestä tulisi muodostaa toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus, johon sisältyisi opetussuunnitelman sisällön toteuttaminen oppitunneilla, vanhempainilloissa, teemapäivinä, tutustumisretkinä sekä erilaisina turvallisuutta edistävinä toimintakäytänteinä ja niihin osallistumisena (Tapaturmien ehkäisyn opetus 2014). Perustuslain, Valtioneuvoston asetuksen, sekä perusopetuksen opetussuunnitelman ja perusopetuksen laatukriteereiden mukaan oppilaille on oikeus fyysisen, psyykkiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen opiskeluympäristössä (Perusopetuslaki 1998; POPS 2004; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Valtioneuvoston asetus 2012).

Tapaturmien ehkäisy on tärkeä osa koulun turvallisuustyötä. Tavoitteena on koulussa ja koulumatkalla sattuvien tapaturmien ehkäisyn avulla varmistaa kouluympäristön ja koulumatkojen turvallisuus. Lisäksi tavoitteena on kehittää oppilaiden tietojen ja taitojen vahvistumista, liittyen tapaturmien ehkäisyyn sekä onnettomuustilanteissa toimimiseen (Samposalo ym. 2012). Turvallisuuskasvatuksen myötä oppilaat tiedostavat turvallisuuteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet ja omaksuvat elämäntavan, joka tukee heidän terveyttään ja turvallisuuttaan. Tällöin oppilaat kykenevät tekemään tätä elämäntapaa tukevia valintoja, esimerkiksi pohtimaan riskien ottamisen kannattavuutta ja heillä on keinoja kieltäytyä esimerkiksi humalaisen kuskin kyydistä tai puuttua ystäviensä riskialttiiseen toimintaan. Pelkät tiedot ja taidot eivät yksinään riitä, vaan tietojen ja taitojen tulisi muuttua turvallisuutta edistäväksi toiminnaksi. Tätä voidaan edesauttaa osallistavalla ja oppilaille merkityksellisen opetuksen avulla (Tapaturmien ehkäisyn opetus 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004; 2014) antavat raamit tapaturmien ehkäisemiselle koulu yhteisöissä. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan erityisesti oppilaiden ja koulun henkilökunnan turvallisuuden takaamista. Oppimisympäristön turvallisuuden edistäminen liitetään osaksi koulu yhteisön toimintakulttuuria, mikä tulee ottaa huomioon koulun kaikessa toiminnassa (POPS 2004; Samposalo ym. 2012). Turvallisuus- ja tapaturmasisällöt näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti

yksittäisten oppiaineiden tavoitteissa ja oppisisällöissä. Tapaturmiin liittyviä aiheita käsitellään esimerkiksi biologian, fysiikan, kemian, liikunnan, terveystiedon, käsityön sekä kotitalouden ja yhteiskuntaopin tunneilla. Kokonaisvaltaisimmin aihetta käsitellään kuitenkin terveystiedon sisällöissä (POPS 2004). Taulukkoon 1 on koottu vuoden 2004 terveystiedon opetussuunnitelman ja tulevan uuden 2014 vuoden opetussuunnitelman turvallisuus- ja tapaturma aiheiden sisällöt ja tavoitteet (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Turvallisuus ja tapaturmat -aihe terveystiedon opetussuunnitelman perusteissa (2004 ja 2014): oppimistavoitteet ja osaamisen kriteerit arvosanalle 8.

	TERVEYSTIEDON OPETUSSUUNNITELMA 2004	TERVEYSTIEDON OPETUSSUUNNITELMA 2014
Sisältöalue	Terveys arkielämän valintatilanteissa	Terveyttä tukevat ja kuluttavat tekijät ja sairauksien ehkäisy
Opetuksen sisältö	Liikenneturvallisuus ja -käyttäytyminen, vaaratilanteet ja onnettomuudet ja ensiapu	Turvallisuustaidot ja -valmiudet, ensiaputaidot, itsehoito, tuen ja avun hakeminen
Opetuksen tavoite	<p>Oppilas oppii kuvaamaan ja arvioimaan terveyttä edistäviä ja sairauksia aiheuttavia keskeisiä tekijöitä sekä tunnistamaan ja pohtimaan terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä valintoja.</p> <p>Oppilas oppii huolehtimaan itsestään ja ympäristöstään, tunnistamaan ennaltaehkäisyn ja avun tarpeen sekä toimimaan tarkoituksenmukaisesti terveyteen, sairauteen ja turvallisuuteen liittyvissä tilanteissa.</p>	<p>Tukea oppilaan kehittymistä terveyteen ja sairauteen liittyvän tiedon hankkijana ja käyttäjänä sekä edistää valmiuksia toimia tarkoituksenmukaisesti terveyteen, turvallisuuteen ja sairauksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>Ohjata oppilasta tunnistamaan ja arvioimaan omia terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä tottumuksiaan, valintojaan ja niiden perusteluja sekä rohkaista oppilasta pohtimaan oman terveyden kannalta merkityksellisiä voimavaroja.</p>
Arvioinnin kohteet oppiaineessa (vuoden 2014 OPS:ssa)		Terveystieteen, turvallisuuteen ja sairauteen liittyvien tietojen ja taitojen soveltaminen
Arvosanan kahdeksan osaaminen	Oppilas tietää liikenneturvallisuuden pääperiaatteita ja osaa kuvata tai esittää, miten erilaisissa vaara- ja onnettomuustilanteissa toimitaan ja annetaan ensiapua.	<p>Oppilas osaa hakea terveyteen liittyvää luotettavaa tietoa erilaisista lähteistä ja käyttää sitä pääosin asianmukaisesti. Oppilas osaa kuvata esimerkein tai esittää asianmukaisia toimintamalleja itsehoidossa, avun hakemisessa ja terveyttä ja turvallisuutta vaarantavissa tilanteissa.</p> <p>Itsearviointia ei käytetä arvosanan muodostamisen perusteena. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.</p>

Terveystiedon opetuksen lisäksi valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu aihekokonaisuuksia, joita voidaan tarkastella terveyden näkökulmasta (POPS 2004; Aira ym. 2009). Näissä aihekokonaisuuksissa korostetaan myös turvallisuutta. Aihealueita on yhteensä seitsemän ja ne ovat kasvu ja opetustyön keskeisiä painoalueita. Tapaturmien ehkäisyn näkökulmasta keskeiseksi kokonaisuudeksi nousee *Turvallisuus ja liikenne* (taulukko 2). Myös muut aihealueet ovat tärkeitä, sillä esimerkiksi tapaturmien ehkäisyä tukevia tietoja ja taitoja käsitellään myös *Ihmisenä kasvaminen* ja *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta* -aihekokonaisuuksissa (POPS 2004).

TAULUKKO 2. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden keskeiset sisällöt (POPS 2004).

Sisällöt	<ul style="list-style-type: none"> • Onnettomuuksilta, päihteiltä ja rikollisuudelta suojautuminen omassa elinympäristössä • Työturvallisuus ja ympäristöturvallisuus • Terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistävät toimintamallit • Väkivallan ulottuvuudet lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa • Keskeiset liikennesäännöt ja erilaiset liikenneympäristöt • Muut huomioiva liikennekäyttäytyminen, liikenneympäristön turvallisuus ja turvalaitteet • Lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoittaminen ja turvallisuuden parantaminen • Turvallisuutta edistävät palvelut, kodin ja koulu yhteistyö turvallisuuden edistämässä
----------	---

Aihekokonaisuudet on korvattu vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa seitsemällä laaja-alaisen osaamisen tavoitteella, joissa nousee esiin myös turvallisuuden teemat.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa oppilaiden toimijuuden rakentumisesta vuorovaikutuksellisessa luokkatilanteessa terveystiedon oppitunneilla. Tavoitteena on tutkia, kuinka toimijuutta rakennetaan vuorovaikutuksen keinoin terveystiedon ensiapuoppitunnilla sekä millaisia toimijuuteen vaikuttavia vuorovaikutuksellisia elementtejä ja tunnuspiirteitä aineistossa esiintyy.

Tutkimuskysymykset:

- 1 Millaisista puheenvuoroista ja tunnuspiirteistä luokkahuoneen vuorovaikutus rakentuu?
- 2 Millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin oppilaiden toimijuus rakentuu?

6 METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tämän tutkimuksen metodologisena viitekehysenä on käytetty diskurssianalyysiä ja keskustelunanalyysiä. Diskurssianalyttisestä näkökulmasta ollaan kiinnostuneita merkitysten rakentumisesta vuorovaikutuksessa, mikä tarkoittaa toimijuuden rakentumisen keinojen tarkastelua. Itse vuorovaikutusta tarkastellaan keskustelunanalyysin kautta analysoimalla toimijuutta edistäviä ja heikentäviä elementtejä. Diskurssianalyysin avulla aineistosta siis tunnistettiin puhetapoja ja keskustelunanalyysin avulla analysoitiin vuorovaikutusta, joka rakentui puhetapojen ympärille.

Molemmat menetelmät sopivat tämän aineiston tarkasteluun, sillä molemmissa menetelmissä ollaan kiinnostuneita vuorovaikutuksen yksityiskohtaisesta tarkastelusta (Suoninen 2002b, 105). Lisäksi diskurssianalyysissä hyödynnetään usein keskustelunanalyysin menetelmiä, kun aineisto sisältää kasvokaista vuorovaikutusta. Keskustelunanalyysistä lainataan joitakin analyttisiä ideoita, mutta ei viedä koko tarkkaa ja säännönmukaista keskustelunanalyttistä tutkimusongelmaa kurinanalaisesti läpi (Jokinen 2002, 44), jolloin myös analysointi- ja litterointitapa on vapaamuotoisempi (Suoninen 2002b, 105–106). Diskurssianalyttikot ovat olleet kiinnostuneita keskustelunanalyysistä siksi, että keskustelunanalyysin piirissä kehitetty analyttinen ”työkalupakki” auttaa erittelemään sitä, millä tavoin merkitysten rakentuminen on kietoutunut osaksi vuorovaikutuksen kulkua. Lisäksi kummassakin lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä tapahtuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja kuinka osapuolet tulkitsevat ”tässä–ja–nyt” toistensa (puhe)tekoja (Jokinen 2002, 44–45). Seuraavaksi tarkastellaan näiden menetelmien keskeisiä tekijöitä ja periaatteita.

6.1 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin avulla tutkitaan kuinka sosiaalista todellisuutta rakennetaan sosiaalisissa käytänteissä (Potter & Wetherell 1987, 175; Jokinen ym. 2004, 39–41). Diskurssianalyysi määrittelee keskustelunanalyysiä väljemmin miten sosiaalista todellisuutta pidetään yllä ja muunnetaan tukeutumalla erilaisiin merkityksensantoihin tai käytänteisiin (Suoninen 2002b, 105–106). Diskurssianalyysi määritelläänkin pikemmin väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi

(Potter & Wetherell 1987, 175), jolla ei ole vain yhtä selvärajaista ja tarkkaa metodia kuin keskusteluanalyysillä (Potter & Wetherell 1987, 175; Suoninen 2002b, 105). Tällöin lähestymistapa sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia (Jokinen ym. 2004, 17).

Diskurssianalyysin yksi lähtöoletus on, että kielenkäytön avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2004, 17-19) ja tehdään asioita ymmärrettäväksi (Suoninen 1999a; Suoninen 2002a). Jokisen ym. (2004) mukaan kielenkäyttö on käytäntö, joka kuvaa maailmaa, mutta myös merkityksellistää ja järjestää sekä rakentaa, uusintaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Käyttäessämme kieltä konstruimme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme (Jokinen ym. 2004, 18). Tällöin samaa ilmiötä voidaan tehdä ymmärrettäväksi monin perustelluin tavoin, jolloin yhden yksiselitteisen totuuden olettamusta pidetään puutteellisena. Tarkastelun keskiöön nostetaan se, millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ja keskusteluissa ymmärrettäviä ja millaisia asiantiloja tai muita seurauksia noilla selityksillä rakennetaan (Suoninen 2002a, 18). Käytännössä tämä tarkoittaa Suonisen (2004) mukaan sitä, että tutkija ei nimeä teoille ja ilmiöille syitä, vaan ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiötä ja nimeävät niille syitä, otetaan tutkimuskohteeksi sellaisenaan. Puhe ja teot eivät ole siis diskurssianalyysin mukaan toistensa vastakohtia, vaan niiden katsotaan olevan toimintaa, joka ylläpitää ja muuntaa sosiaalista todellisuutta. Sosiaalisen todellisuuden rakentumista pyritään selittämään tämän ajatustavan kautta (Suoninen 2002a, 18–19).

Diskurssianalyysi tarkastelee kaikkea kielenkäyttöä tekemisenä. Tämän näkemyksen mukaan ihmisen katsotaan aina kieltä käyttäessään olevan osallisena muuntamassa ja tekemässä sitä kulttuurin virtaa, jonka tarjoamalla välineillä kunakin aikakautena ilmiötä tehdään ymmärrettäväksi (Suoninen 2002a, 19). Eli diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen ym. 2004, 9-10). Sosiaaliset käytännöt viittaavat siihen, ettei merkityksiä kantava toiminta, kielellinenkään, ole irrallista kulttuurin aineellisesta puolesta. Sosiaalisissa käytänteissä kielelliset ja materiaaliset aspektit kietoutuvat saman prosessin aineksiksi (Suoninen 2002a, 19).

Konstruktiiivisuuden idea liittyy läheisesti kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä. Merkitysten ajatellaan rakentuvan suhteessa toisiin ja perustuvan niiden keskinäiseen erottumiseen. Puhetavat rakentuvat osana sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen ym. 2004, 21). Esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden merkityksellistämisen tavat rakentuvat osana niitä käytäntöjä, joissa opettaja ja oppilaat toimivat (Fairclough 1992, 65–66). Diskurssianalyysin mukaan sosiaalinen todellisuus nähdään siis jatkuvasti rakentuvana olemassa olevia käsitteellistämisen tapoja uusintavana ja muuntavana prosessina (Jokinen ym. 2004, 22).

6.2 Keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysin juuret ovat Harold Garfinkelin kehittämässä etnometodologiassa. Etnometodologia pyrkii selvittämään arkisten toimintojen logiikkaa, joka ilmenee esimerkiksi siinä, että ihmisten toiminnot voivat olla joko odotuksenmukaisia tai -vastaisia. Tällöin tutkitaan niitä menettelytapoja ja ajatuskulkuja, joilla tavalliset ihmiset ymmärtävät elinolojaan, toimivat ja vaikuttavat niissä. Vuorovaikutustilanteissa osanottajat olettavat muiden osanottajien jakavan samankaltaiset toimintaperiaatteet, joiden mukaan toimitaan ja joita ylläpidetään. Odotuksen vastainen toiminta aiheuttaa hämmennystä tai huumoria (Heritage 1984, 4-5; Hakulinen 1998; Tainio 2007). Keskustelunanalyysi pohjautuu luentoihin, joita Garfinkelin oppilas Harvey Sacks piti Kaliforniassa vuosina 1964–1972. Olennaisin Sacksin luomalle tutkimussuuntaukselle on ajatus siitä, että vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestäytyneitä ja jäsentyneitä toimintaa, tällöin keskustelu ei ole kaaos eikä se, että ymmärrämme toisiamme ole sattumaa (Heritage 1984, 228,236). Keskustelunanalyysi pyrkiikin tuomaan näkyväksi niitä toiminnanmalleja, joiden avulla ihmiset ymmärtävät toisiaan, toimivat yhdessä ja rakentavat tunnistettavissa olevia sosiaalisia tilanteita (Peräkylä 1998).

Keskustelunanalyysissä tutkimuskohteena on autenttinen aineisto eli vuorovaikutustapahtumat, joilla on oma tutkimuksesta erillinen tavoitteensa ja jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustarvettakin. Tällöin havainnot ja analyysi tehdään keräämällä aineisto aidoista keskustelutilanteista. Tämä johtuu keskustelunanalyysin tavoitteesta pyrkiä

selvittämään miten ihmiset tulevat kielen keinoin keskenään toimeen, miten puheella luodaan tilanteita ja identiteettejä ja ollaan yhteistyössä. Keskustelunanalyysi haluaa selvittää mitä kaikkea puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi: miten haetaan ymmärtämistä, miten osoitetaan, että keskustelussa asia on uutta tai entuudestaan tuttua tietoa tai, että puheenaihe on arkaluontoinen tai hankala (Hakulinen 1998). Tulkinnan lähteenä voi olla mikä tahansa vuorovaikutuksen tapahtuma ja oletuksena on, että kaikki vuorovaikutustilanteessa olevat osallistuvat keskustelun kulkuun. Keskustelunanalyysin mukaan jokainen vuorovaikutukseen osallistuja on tärkeä ja aktiivinen toimija, koska jokaisen osallistujan toiminta vaikuttaa muiden toimintaan sekä muotoilee osaltaan vuorovaikutustilannetta ja kontekstia (Tainio 2009). Vuorovaikutukseen osallistujat ovat siis aina toimijoita ja näin ajateltuna toimijuuden käsite koskee kaikkia vuorovaikutukseen osallistuvia (Tainio 2009). Tarkasteltava puhe on suhteutettava kontekstiin sekä sitä ympäröivään puheeseen. Esimerkiksi puheenvuoron merkitys avautuu tutkijalle sen avulla, kuinka seuraavan puheenvuoron käyttäjä sen puheessaan tulkitsee. Keskustelunanalyysissä on tärkeä huomioida jokainen puheen yksityiskohta, koska sillä voi olla merkitystä analyysissä. Tämän takia keskustelunanalyysissä on erityisen tärkeää huomioida puheen huolellinen litterointi. Puheen lisäksi keskustelussa esiintyvät ei-kielelliset ainekset kuten tauot, nauramiset ja yskähdykset sekä mahdollisuuksien mukaan myös ilmeet ja eleet litteroidaan mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 2008, 190; Hakulinen 1998; Seppänen 1998; Raevaara ym. 2001; Seedhouse 2004, 13-15; Tainio 2007).

Keskustelunanalyysissä tarkastelun kohteena oli alun perin ei-institutionaalinen puhe, mutta myöhemmin menetelmää on hyödynnetty myös institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimisessa (Raevaara ym. 2001). Instituutiolla viitataan julkisiin toimintoihin ja palveluihin, joilla hoidetaan jotakin yhteiskunnallisesti merkittävää tehtävää. Tällaisia ovat esimerkiksi oikeuslaitos, terveydenhuolto ja koululaitos (Raevaara ym. 2001). Keskustelujen erottaminen arkiseen ja institutionaaliseen ei ole aina helppoa (Kapellidi 2015). Keskustelusta tekee institutionaalisen Nuolijärven (1990) mukaan keskustelun ulkoiset puitteet. Koulu voi olla esimerkiksi yksi tällainen instituutio, missä ilmenee institutionaalista vuorovaikutusta. Koulun vuorovaikutukseen kuuluu kirjoittamattomia sääntöjä, toimintaohjeita ja normeja, joita osallistujat toteuttavat useimmiten huomaamattaan. Useat institutionaaliset käytännöt edistävät oppisisältöjen oppimista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista. Keskustelunanalyysin

avulla voidaan tarkastella näitä piilossa olevia järjestyksiä kuvaamalla toteutuneita käytäntöjä ilman niiden arvottamista hyväksi tai huonoksi opetuksiksi (Tainio 2007).

Keskusteluanalyysissä ajatellaan olevan kolme tulkintakehystä. Vuorovaikutusta jäsentää keskusteluissa käytetty vuorojen jakamisen systematiikka eli vuorottelujäsennys. Vuorottelujäsennyksen mukaan vuorot vaihtuvat keskustelussa puhujalta toiselle. Lisäksi keskustelu jaksottuu tietynlaisiin kokonaisuuksiin eli sekvensseihin. Sekvenssijäsennyksen keskeisimpänä ajatuksena ovat vierusparit. Vieruspareilla tarkoitetaan kahden vuoron kiinteää kuulumista toisiinsa niin, että ensimmäinen pari luo odotuksen toisesta (esimerkiksi kysymys luo odotuksen vastauksesta). Kolmanneksi vuorovaikutusta jäsentää keskustelussa käytetyt korjausrakenteet, joiden avulla keskustelijat osoittavat toisilleen, jos eivät ymmärtäneet jotain. Tätä kutsutaan korjausjäsennykseksi (Tainio 2009). Nämä kaikki jäsennykset kietoutuvat vuorovaikutuksessa yhteen. Yhdessä ne toimivat vuorovaikutuksessa resursseina, joiden avulla ihmiset voivat toimia yhdessä ja ymmärtävät toisiaan (Raevaara ym. 2001).

Keskusteluanalyysi on yksi käytetyimmistä menetelmistä luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimisessa. Keskusteluanalyysi sopii hyvin vuorovaikutuksen tarkasteluun, sillä se perustuu aidon vuorovaikutusaineiston analyysiin. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusmateriaalina on tallennettu aineisto luokkatilanteesta, eikä esimerkiksi opettajien tai oppilaiden haastatteluja tai heiltä kerättyä kirjallista materiaalia aiheesta (Tainio 2007). Keskusteluanalyysin mukaan vuorovaikutus luokkahuoneessa rakentuu jokaisesta oppilaasta, jotka ovat osallistujina tärkeitä ja aktiivisia toimijoita, koska jokaisen osallistujan toiminta vaikuttaa kaikkien muiden toimintaan ja muotoilee vuorovaikutustilannetta ja kontekstia. Tainion (2009) mukaan keskusteluanalyysiä ei ole käytetty toimijuuden käsitteen tarkasteluun siinä mielessä, jossa toimijuudella tarkoitetaan jotain silminnähden aktiivista toimintaa (Vehviläinen 2014, 21). Kuitenkin keskusteluanalyysin kautta esiin tuotu tieto osallistujien toiminnasta kertoo tilanteen rakentumisesta ja osallistujien tulkinnoista. Tätä kautta keskusteluanalyysi tarjoaa myös tärkeän menetelmän toimijuuden tutkimiseen (Tainio 2009).

7 AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty videoimalla erään keskisuomalaisen yhdeksännen luokan terveystiedon oppitunteja. Videointi on perusteltu aineistonkeruumenetelmä, sillä Tainion (2007) mukaan luokkahuoneen toiminnan analysoiminen ilman visuaalisen analysoimisen mahdollisuutta on hankalaa. Videoinnin avulla pystytään tallentamaan myös sellaista, joka jää normaalisti oman havainnointikyvyn ulkopuolelle. Pelkän suoran havainnoinnin avulla luokkatilanteesta olisi mahdotonta saada ilmiöstä niin kokonaisvaltaista kuvaa kuin videoinnin avulla. Videointi mahdollistaa myös palaamisen alkuperäiseen aineiston (Tainio 2007). Videoidun aineiston analysointiin käytettiin keskusteluanalyysiä ja diskurssianalyysiä. Analyysin eteneminen vaihe vaiheelta on kuvattu tässä kappaleessa.

7.1 Aineiston keruu ja kuvaus

Tutkimuksen alussa ensimmäiseksi kysyttiin kirjallisena tutkimuslupa kaikilta tutkimukseen osallistuneilta. Tutkimuslupaprosessi aloitettiin olemalla yhteydessä puhelimitse kaupungin opetustoimen johtajaan, jonka jälkeen sähköpostitse välitettiin tutkimuslupa pyyntö, sekä sen yhteydessä tutkimussuunnitelma, jossa oli kuvattu muun muassa tutkimuksen tarkoitus. Opetustoimen johtajalta tutkimuslupa saatiin kirjallisena sähköpostitse. Tämän jälkeen tutkija oli yhteydessä koulun rehtoriin ja opettajaan sähköpostitse ja tiedusteli aineiston keruu mahdollisuutta kyseisestä koulusta. Samalla myös rehtorille ja opettajalle esiteltiin tutkimussuunnitelma. Tutkija vieraili koululla ja sai kirjallisena suostumukset tutkimukseen rehtorilta sekä kyseisen luokan opettajalta. Seuraavaksi tutkija vieraili luokassa, jossa oppilaille kerrottiin tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta, menetelmästä sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Samalla oppilaat saivat myös mahdollisuuden esittää tutkijalle kysymyksiä. Tässä yhteydessä oppilaille jaettiin tutkimuslupa vietäväksi kotiin huoltajille (liite 2). Tutkimuslupa pyydettiin kirjallisena erikseen oppilailta itseltään sekä heidän huoltajiltaan, koska oppilaat olivat alaikäisiä. Tutkimusluvun yhteydessä myös huoltajille meni tieto tutkimuksen tarkoituksesta sekä tieto mihin tutkimusaineistoa tullaan käyttämään. Tiedotteessa painotettiin myös osallistumisen vapaaehtoisuutta. Ennen tutkimuksen alkamista tutkija vieraili luokassa keräämässä tutkimusluvat takaisin.

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa 2012 videomalla kolme yhdeksännen luokan terveystiedon oppituntia eräässä keskisuomalaisessa yläkoulussa. Aineistonkeruu menetelmäksi valikoitui videoiminen, sillä sen avulla voidaan tallentaa myös nonverbaalia aineistoa, kuten tutkittavien kohteiden liikkeitä ja ilmeitä (Tainio 2007). Videointi suoritettiin yhdellä videokameralla, joka sijoitettiin luokan eteen vasempaan reunaan niin, että kuvaan mahtui mahdollisimman hyvin kaikki oppilaat. Kamera oli asetettu kolmijalalle, jolloin saatiin mahdollisimman hyvä yleiskuva luokasta eikä kameraa tarvinnut kuvauksen aikana liikutella (Seidan ym. 2005). Videokameran lisämikki tallensi oppilaiden puheen, mutta opettajalle annettiin langaton mikki varmistamaan puheen kuuluminen.

Videoinnit suoritettiin kolmen viikon aikana saman luokan peräkkäisten viikkojen terveystiedon oppitunneilla. Oppitunnit olivat joka viikko samaan aikaan tiistai-aamupäivällä. Oppitunnit olivat pituudeltaan 90 minuutin kaksoistunteja, joiden välissä oli välitunti. Kamera pysäytettiin välituntien ajaksi. Aineistossa käsiteltävät teemat olivat sukupuolitaudit (45 min), ensiapu (3 x 45 min) ja mielenterveys (2 x 45 min). Luokassa oli 23 oppilasta: 12 tyttöä ja 11 poikaa. Yksi oppilas ei ollut paikalla yhdelläkään kuvauskerralla. Tunneille osallistui kolmen viikon aikana vaihteleva määrä oppilaita. Ensimmäisellä kaksoistunnilla oppilaita oli paikalla 19, toisella 22 ja kolmannella oppitunnilla 19. Oppilasryhmä oli heterogeeninen, jonka kaikki oppilaat olivat suomea äidinkielenään puhuvia paikkakuntalaisia nuoria. Ryhmä tunsu toisensa hyvin, sillä he olivat nyt yhdeksännen luokan lopussa ja suurin osa ryhmästä oli ollut samalla luokalla myös alakoulun puolella. Opettajalla oli pitkä työkokemus terveystiedon ja liikunnan opettamisesta. Kuvattavilla oppitunneilla ei käytetty kirjaa, vaan opetusmateriaalina käytettiin opettajan jakamia monisteita, DVD:tä sekä muuta opetusmateriaalia, kuten erilaisia case - tilanteita ja kuvia. Vihkoon kirjoitettiin muistiinpanoja ja tehtävien vastauksia.

7.2 Analyysipolku

Aineiston käsittely aloitettiin kuuntelemalla ja katselemalla aineisto useaan kertaan läpi ja litteroimalla koko aineisto sanatarkasti (Seppänen 1998; Kylmä & Juvakka 2007, 110–111). Samalla muutettiin oppilaiden nimet litterointiin. Aineistoa kertyi yhteensä 207,75 minuuttia, mikä vastaa noin 102 sivua litteroitua tekstiaineistoa. Tässä tutkimuksessa videotallenteen

analysoinnissa sovellettiin diskurssi- ja keskustelunanalyysijä, koska niiden avulla voidaan analysoida litteroitua aineistoa systemaattisesti (Hakulinen 1998, Suoninen 1998a). Koko aineisto luettiin useaan kertaan läpi ja tarkasteltiin oppituntien rakennetta ja tunneilla esiintyvää vuorovaikutusta. Koska tavoitteena oli tutkia toimijuuden rakentumista vuorovaikutuksen näkökulmasta, lopulliseksi aineistoksi valikoitui ensiapukokonaisuus. Aineiston rajaamisessa höydynnettiin tarkoituksenmukaisen valinnan periaatetta, intensiteettivalintaa. Intensiteettivalinnalla tarkoitetaan, että mukaan valitaan tapauksia, joissa ilmiö esiintyy voimakkaasti (Patton 2002, 243). Tämä tarkoitti tässä tapauksessa sitä, että rajauksessa valikoitui mukaan oppitunnit, jotka olivat luonteeltaan vuorovaikutteisia ja oppilaita aktivoivia. Ensiavun käsittely oli myös yhtenäinen kokonaisuus, jolloin kokonaiskuvan luominen aiheesta oli helpompaa. Muiden tuntien aiheet (sukupuolitaudit ja mielenterveys) olivat yksittäisiä tunteja aiheesta, jolloin kokonaiskuvan saaminen aiheen käsittelystä olisi ollut hankalampaa. Diskurssianalyysi sekä keskustelunanalyysi perustuvat yksityiskohtaiseen tarkasteluun, minkä takia aineistoa on hyvä myös rajata suppeaksi (Tainio 2007). Lopulliseksi aineistoksi valikoitui siis 3 x 45 minuuttia eli 110,21 minuuttia videoitua aineistoa, joka vastasi 63 sivua litteroitua tekstiaineistoa.

Aineiston rajaamisen jälkeen valikoitu aineisto litteroitiin vielä uudestaan tarkemmin keskustelunanalyysin litterointiohjeita soveltaen. Keskustelunanalyysissä tarkka litterointi pyrkii säilyttämään puhutulle kielelle ominaiset piirteet mahdollisimman hyvin. Litterointiin merkitään usein tauot, äänensävyt, takeltelut, äänenvoimakkuuden vaihtelut, naurahdukset, päällekkäispuheen alku- ja loppukohdat sekä uloshengitykset (Seppänen 1998). Seppänen (1998) ja Kettunen (2001) toteavat kuitenkin, että litteroinnin taso voi olla kussakin tutkimuksessa hyvin erilainen. Tässä tutkimuksessa puheen tarkan litteroinnin lisäksi aineistosta pyrittiin merkitsemään litterointiin muun muassa naurahdukset, tauot, äänenvoimakkuuden muutokset sekä työtappoihin liittyvät ääntelyt. Luokassa tapahtuvat liikkeet ja eleet esimerkiksi viittaaminen ja oppilaiden ja opettajan liikkeet on merkattu litterointiin kaksoissulkeiden sisälle. Näiden elementtien kirjaamisessa on käytetty apuna videointia. Oppilaiden äänen kuuluminen nauhalta on joissakin kohdissa aineistoa haasteellista päällekkäisen puheen, pienryhmäkeskustelujen ja hiljaisen äänenkäytön takia. Paikoin tallenteessa onkin kohtia, joissa puheesta ei saa selvää. Tällaiset kohdat on merkattu litterointiin. Litterointiin ei merkattu esimerkiksi puheen intonaatiota, sillä litteroinnin sopiva tarkkuus määritellään tutkimusongelman perusteella (Ruusuvuori 2010). Lisäksi

tutkimuksessa on hyödynnetty diskurssianalyysiä, joka noudattaa samoja periaatteita litteroinnissa kuin keskusteluanalyysi, mutta siinä litterointi ei ole niin tarkkaa (Jokinen 2002, 43). Näiden tekijöiden ja tutkimusongelman kannalta katsottiin tämän litteraatiotason olevan riittävä. Tutkimuksessa käytetty litterointimerkit on esitelty liitteessä 3 (liite 3).

Analyysi aloitettiin tarkastelemalla ensin koko litteroitua aineistoa ja tunnistamalla millaisia episodeja aineistossa esiintyy. Litteroitu aineisto jaoteltiin episodeihin, jotka numeroitiin ja nimettiin episodin sisällön mukaan. Aineistosta tunnistettiin 47 episodista (liite 4). Episodi alkaa kun opettaja tai joku oppilaista alkaa keskustella uudesta aiheesta ja se päättyy kun puheenaihe vaihtuu (Hartikainen 2007). Yksi episodi koostuu siis yhden aiheen ympärille rakennetusta puheesta ja vuorovaikutuksesta. Samasta aiheesta saatetaan kuitenkin keskustella useassa episodissa, sillä oppilaat eivät keskustelleet tietystä aiheesta yhtäjaksoisesti, vaan keskustelussa saatettiin siirtyä aihepiiristä toiseen ja palata takaisin aikaisempaan keskustelunaiheeseen. Episodeja voi siis olla samasta keskustelunaiheesta useampia. Tämä on Hartikaisen (2007) mukaan tavanomaista luokkatilanteessa. Tunnistetut episodit ovat pituudeltaan eripituisia. Episodi saattaa koostua useiden puheenvuorojen muodostamasta keskustelusta tai vain yhdestä yhden henkilön puheenvuorosta.

Episodeja tarkasteltiin aluksi sisällönerittelyn avulla. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan sisällönerittely sopii hyvin luokkahuoneopetuksen tarkasteluun, sillä sen avulla saadaan selville kuka luokassa puhuu. Tästä oltiin kiinnostuneita myös tämän aineiston kohdalla. Sisällönerittelyn avulla laskettiin aineistossa esiintyvien puheenvuorojen määrä, tarkasteltiin kenen puheenvuoro aloittaa episodit sekä kuinka puheenvuorot jakaantuvat oppitunneittain (taulukko 4). Episodien tarkastelun jälkeen siirryttiin kielenkäytön ja vuorovaikutuksen tarkempaan analyysiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166–167). Episodit käytiin järjestelmällisesti läpi tarkastelemalla niitä vuorovaikutuksen näkökulmasta: millaista vuorovaikutusta kussakin episodissa rakennetaan ja millaisia vuorovaikutuksen elementtejä ja tunnuspiirteitä niissä esiintyy. Aineistosta etsittiin luokalle tyypillisiä ja toistuvia vuorovaikutustilanteiden ja keskustelujen piirteitä sekä poikkeavuuksia vuorovaikutuksessa. Episodeihin merkattiin ylös näitä elementtejä värejä käyttäen. Näiden tekijöiden perusteella episodeista tunnistettiin erilaisia puhetapoja ja vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä.

Diskurssianalyysin keinoin aineistosta tunnistettiin erilaisia puhetapoja. Keskustelunanalyysiä hyödynnettiin puhetapojen ympärillä käydyn vuorovaikutuksen analysointiin ja vuorovaikutuksellisten tunnuspiirteiden tunnistamiseen. Puhetavat ja vuorovaikutukselliset tunnuspiirteet jaoteltiin kahteen ryhmään, jotka olivat opettajan puhetavat vuorovaikutuksen rakentajana ja oppilaiden puhetavat vuorovaikutuksen rakentajina. Molemmat ryhmät sisältävät neljä puhetapaa. Eri puhetavat rakentuvat eri määristä vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä. Puhetavat ja tunnuspiirteet esitellään ryhmittäin tulososiossa. Jokaisen puhetavan ja tunnuspiirteen kohdalla tarkastellaan millaisena oppilaiden toiminta ja toimijuus näyttäytyy ja millainen rooli oppilailla on kyseisessä vuorovaikutuksessa. Tuloksia tarkastellaan ensin episodi-tasolla. Episodien avulla kuvataan aiheelle tyypillistä vuorovaikutusta ja sen jälkeen tarkastellaan mahdollisia poikkeavia tapahtumia. Episodien tarkastelun jälkeen tarkastellaan millainen suhde kyseisellä vuorovaikutuksella on oppilaiden toimijuuden kehittämiseen ja tukemiseen (taulukko 3).

7.3 Ensiapuoppituntien rakenteen kuvaus

Lopullinen tutkimusaineisto käsittelee yhdeksännen luokan terveystiedon ensiapuoppitunteja. Aineisto koostuu 3 x 45 minuutin oppitunneista, joissa käydään läpi erilaisia ensiapuun liittyviä teemoja. Ensimmäinen oppitunti aloitti ensiapukokonaisuuden käsittelyn. Oppitunnin aiheena oli kolaritilanteessa toimiminen. Lisäksi käydään läpi yleisimpiä ensiapuun liittyviä asioita. Tunti alkaa sillä, että oppilaat katsovat SPR:n Apua - Kolari! DVD:n. DVD:n aiheena on kuinka kolari tilanteessa tulee toimia ja tärkeimpien ensiaputoimenpiteiden kertaaminen. DVD:n katsomista varten oppilaille oli annettu valmiit kysymykset, joihin heidän tuli löytää vastaus DVD:ltä. DVD oli pituudeltaan noin 15 minuuttia. Loppuaika tunnista käytettiin kysymysten läpikäymiseen ja yleiseen opetuskeskusteluun. Tunti oli luonteeltaan keskustelupainotteinen opettajan johdatuksella.

Toinen tunti oli pituudeltaan kaksoistunti (2x 45 min). Oppitunnin ensimmäisen osuuden (45 min) pääpaino oli toiminnallisessa draamaharjoitteessa, jossa oppilaat pääsivät itse harjoittelemaan toimimista ensiaputilanteessa (auto-onnettomuus). Oppitunnin tarkoituksena oli luoda luokkaan auto-onnettomuustilanne, jossa viisi oppilasta näyttelee auto-

onnettomuuden uhreja. Jokaiselle näyttelijälle oli annettu valmiiksi tietty rooli/ vamma, jonka mukaan hänen tuli esittää uhria. Sama harjoite toistettiin kahteen kertaan. Ensimmäisellä kerralla oppilaat tulivat onnettomuustilanteeseen antamaan ensiapua omien taitojensa mukaan, ilman ennakkotietoja vammoista tai niiden ensiavusta. Tämä käytiin läpi yhdessä. Seuraavassa vaiheessa opettaja antoi oppilaille ennakkotiedot vammoista ja niiden ensiavusta. Oppilaille annettiin aikaa tutustua ensiavun antamiseen tiettyyn vammaan. Tämän jälkeen tilanne toteutettiin uudelleen ja oppilaat pääsivät ohjeiden mukaisesti antamaan vammaan kuuluvaa ensiapua. Tilanne käytiin myös tällä kertaa keskustellen läpi, mutta edellistä kertaa tarkemmin.

Kaksoistunnin toisella osuudella (45 min) kerrattiin ja käsiteltiin ensiapua erilaisten pienten tehtävien kautta. Aluksi kerrattiin edellisten tuntien asioita kirjoittamalla muistiinpanot onnettomuuspaikalle saapumisen tärkeimmistä tehtävistä. Tämän jälkeen oppilaat saivat pareittain miettiä erilaisia ensiaputilanteita ja niissä toimimista. Opettaja näytti oppilaille erilaisia onnettomuuskuvia ja luki niihin liittyviä tilannekuvauksia. Oppilaiden tuli miettiä, kuinka he toimisivat kyseisissä tilanteissa ja missä järjestyksessä he antaisivat ensiapua ja millaista ensiapua. Jokainen tilanne käytiin läpi ennen seuraavaan siirtymistä. Tämän jälkeen tarkastettiin oppilaiden edellisellä oppitunnilla saama kotiläksy. Tehtävänä oli ollut tutustua kotoa löytyvään lääkekaappiin ja kirjata ylös millaisia asioita lääkekaapista löytyi. Opettaja näytti oppilaille listan, mitä lääkekaapista tulisi virallisesti löytyä. Opettaja keskusteli oppilaiden kanssa eri ensiapuvälineistä ja lääkkeistä, mihin niitä käytetään tai tarvitaan. Keskustelua käytiin esimerkiksi kyypakkauksesta, epilepsialääkkeestä, nenäsumutteesta ja maitohappobakteereista. Loppuosa oppitunnista mietittiin vielä erilaisia ensiaputilanteita pistetyöskentelyn keinoin. Oppilaat kiersivät luokassa erilaisia pisteitä, joissa jokaisessa oli kirjallinen kuvaus ensiaputilanteesta. Oppilaiden tehtävänä oli kirjata pareittain ylös miten he toimisivat kyseisissä tilanteissa. Oppitunnin lopuksi tilanteet käytiin keskustellen yhdessä läpi.

8 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan yhdeksäsluokkalaisten terveystiedon ensiapuoppitunneilla ilmenevää vuorovaikutusta toimijuuden näkökulmasta. Ensiksi tarkastellaan puheenvuorojen jakautumista ja sen jälkeen esitellään aineistosta tunnistettuja puhetapoja ja vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä sekä kuinka niiden avulla rakennetaan oppilaiden toimijuutta. Tuloksia tarkastellaan ensin opettajan aloitteiden puhetapojen pohjalta ja sen jälkeen oppilaiden puhetapojen pohjalta. Puhetavat ja vuorovaikutukselliset tunnuspiirteet on koottu taulukkoon 3 (taulukko 3).

Tekstiä havainnollistetaan esimerkkien avulla. Työssä esitellään 34 näytettä, jotka ovat joko kokonaisia episodeja tai osia niistä. Näytteet ovat peräisin 19 episodista ja näytteen perään on merkattu sulkeisiin episodi, josta näyte on. Episodit on esitelty liitteessä 4 (liite 4). Samaa episodista on voitu käyttää esimerkkinä eri näytteissä kuvaamaan eri elementtejä ja tunnuspiirteitä. Käytettävät näytteet on valittu niin, että niissä esiintyy käsiteltävä asia mahdollisimman havainnollistavasti. Lisäksi valintakriteerinä on toiminut episodien vuorovaikutuksellisuus. Esimerkkiepisodeiksi on valittu sellaisia tilanteita, joissa esiintyy useampi kuin yksi puheenvuoro, jotta vuorovaikutuksellisuus tulisi ilmi ja sitä voitaisiin tarkastella mahdollisimman hyvin. Esitetyt episodit ja puheenvuorot ovat suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Mikäli näytteissä käytettyjä episodeja on lainauksessa lyhennetty, lyhennykset on merkitty (---) –merkillä tekstiin.

TAULUKKO 3. Ensiapuoppitunneilta tunnistetut puhetavat ja vuorovaikutukselliset tunnuspiirteet sekä niiden vaikutus oppilaiden toimijuuteen.

Ryhmä	Puhetavat ja vuorovaikutuksen tunnuspiirteet → kuinka vaikuttaa oppilaiden roolin ja toimintaan
Opettajan puhetavat vuorovaikutuksen rakentajana	Opettajajohtoinenpuhe <ul style="list-style-type: none"> - ohjeistaminen ja vuoronsiirrot → suppeaa vastaamista
	Oppilaiden osallistamispuhe <ul style="list-style-type: none"> - epäaidot tarkastuskysymykset → suppeaa, opettajan ohjailemaa vastaamista - oppilaiden ajattelun haastaminen, kysymykset oppilaiden kokemuksista → innostunutta osallistumista, tilan antaminen oppilaiden puheenvuoroille ja kokemuksille
	Täydennyskysymysten esittämisspuhe <ul style="list-style-type: none"> - oppilaat ei onnistu tuottamaan oikeaa vastaus heti -> opettaja esittää täydennyskysymyksiä oppilaille - vastauksen rakentamiseen osallistuu useampi oppilas → luokan yhteinen toimijuus laajenee (relaationaalinen toimijuus)
	Hienovaraisen reagoimispuhe <ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden ongelmalliset ja väärät vastaukset - opettaja perustelee, milloin vastaus oikein - huumori → niukkaa osallistumista, opettajan toiminta suojelee oppilaita väärän vastauksen tuottamiselta
Oppilaiden puhetavat vuorovaikutuksen rakentajina	Oma-aloitteinen osallistumispuhe <ul style="list-style-type: none"> - aloitteelliset puheenvuorot - eettinen pohdinta ja riskinottamisen tarkastelu → aktiivinen vaikuttaminen, toisten oppilaiden osaamisen hyödyntäminen, yhteistyö vuorovaikutuksessa (relaationaalinen toimijuus) - oivaltavat puheenvuorot ja luovat ratkaisumallit → episteeminen toimijuus, relaationaalinen toimijuus laajenee
	Opettajan haastamispuhe <ul style="list-style-type: none"> - mitä jos -kysymykset, inttäminen → aktiivinen osallistuminen, kiinnostus ja innostus
	Oppilaiden välinen ristiriitapuhe <ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden väliset ristiriidat ja niiden ratkaiseminen opettajan toimesta: - opettajan johdonmukainen ja rauhallinen toiminta → heikentynyt toimijuus -> opettajan toiminta laajentaa
	Kokemuksellisuuspuhe <ul style="list-style-type: none"> - innostus ja kokemuksilla kerskuminen - opettajan suhtautuminen, luokan ilmapiiri ja huumori → aloitteellinen, omien taitojen ja kokemusten liioittelu

8.1 Puheenvuorojen jakautuminen ensiapuoppitunneilla

Sisällönerittelyn avulla tarkasteltiin oppilaiden ja opettajan käyttämiä puheenvuoroja puheenvuorojen jakautumisen näkökulmasta. Puheenvuoroja tarkasteltiin vain kokoluokan kesken käydyistä keskusteluista, oppilaiden väliset keskustelut sekä esimerkiksi ryhmätyöt ovat jääneet tarkastelun ulkopuolelle. Yhteensä episodeissa esiintyi 997 puheenvuoroa. Oppitunneilla käydyissä keskusteluissa opettaja käytti 479 puheenvuoroa ja oppilaat 519 puheenvuoroa. Yksittäisistä puhujista opettaja käytti puheenvuoroja eniten. Oppilaista Lasse käytti selvästi muita oppilaita enemmän puheenvuoroja. Lassella oli 149 puheenvuoroa, kun seuraavaksi eniten puheenvuoroja esiintyi Marilla (94 puheenvuoroa). Myös Eero, Ville ja Jaana käyttivät oppitunneilla useita puheenvuoroja (30- 50 puheenvuoroa). Viiden oppilaan (Mikko, Tero, Arto, Kaisa ja Ella) puheenvuorojen määrä ylsi noin 15 puheenvuoroon. Kahdeksan oppilaan (Antti, Jussi, Liisa, Heidi, Anni, Milla, Reetta ja Sanna) puheenvuorot jäivät muutamaaan puheenvuoroon. Neljä oppilasta (2 tyttöä ja 2 poikaa) ei käyttänyt kolmen ensiapuoppitunnin aikana yhtään puheenvuoroa. Oppilaiden puheenvuoroista 42 oli sellaisia, joita ei pystytty tunnistamaan. Puheenvuorojen jakaantuminen on esitetty taulukossa 4 (taulukko 4).

Sisällönerittelyn pohjalta ensiapuoppitunneista oli huomattavissa, että tässä luokassa oppitunneilla käytäviin opetuskeskusteluihin osallistui aktiivisesti puhumalla vain tietyt oppilaat. Luokassa oli oppilaita yhteensä 23, mutta oppilaiden lukumäärä vaihteli oppitunneittain. Ensimmäisellä ensiapuoppitunnilla paikalla oli 19 oppilasta ja kahdella seuraavalla ensiapuoppitunnilla 22. Ensimmäisellä oppitunnilla käytävään opetuskeskusteluun osallistui vain kahdeksan oppilasta. Aineistosta ei esiintynyt yhtään sellaista kohtaa, jossa opettaja olisi yrittänyt saada 11 muuta oppilasta mukaan keskusteluun. Opettaja ei myöskään kysynyt vastausta kertaakaan sellaiselta oppilaalta, joka ei viitannut tai sanonut vastausta ääneen viittaamatta. Toisella oppitunnilla oppilaiden puheenvuorot jakoutuivat tasaisemmin, sillä käytetty opetusmenetelmä osallisti oppilaita. Oppilaiden tehtävänä oli pareittain esitellä oma ensiapumenetelmänsä muulle luokalle. Keskusteluun osallistui toisella oppitunnilla 18 oppilasta. Tälläkään oppitunnilla kaikki oppilaat eivät käyttäneet puheenvuoroja kokoluokan kesken käytävässä keskustelussa, sillä toinen parista saattoi hoitaa ensiapumenetelmän esittelemisen yksin. Myös tällä oppitunnilla tietyt oppilaat ottivat puheenvuoroja enemmän

oma-aloitteisesti. Kolmannella oppitunnilla puheenvuorot jakautuivat yhtä epätasaisesti kuin ensimmäisellä oppitunnilla. Puheenvuoroja käytti 22 oppilaasta ainoastaan 10. Myöskään tällä oppitunnilla ei esiintynyt opettajan puheenvuoroja, joissa hän olisi pyrkinyt ottamaan ja kannustamaan hiljaisempia oppilaita mukaan keskusteluun.

TAULUKKO 4. Opettajan ja oppilaiden puheenvuorojen määrä ja aloitetut episodit.

Puhuja:	Puheenvuorojen määrä episodeissa:	Aloitettujen episodien määrä:
Opettaja	478	37
Lasse	149	3
Mari	94	4
Eero	53	0
Ville	45	0
Jaana	31	1
Tero	17	0
Ella	15	0
Kaisa	15	0
Arto	14	1
Mikko	14	0
Anni	6	0
Heidi	5	0
Antti	5	0
Liisa	4	1
Reetta	4	0
Jussi	3	0
Milla	2	0
Sanna	1	0
Lotta	0	0
Maija	0	0
Pekka	0	0
Teemu	0	0
YHTEENSÄ	997	47

Tarkastelun kohteena oli myös episodien aloittajat, kuinka moni episodi alkaa opettajan ja kuinka moni oppilaiden toimesta (taulukko 4). Aineistossa esiintyi 47 episodtia. Episodeista 37 oli opettajan ja 10 oppilaiden aloittamia. Useimmiten yksittäinen oppilas aloitti vain yhden episodin, ainoastaan Mari ja Lasse aloittivat useamman episodin. Mari aloitti 4 episodtia ja Lasse 3 episodtia. Jaana, Liisa ja Arto aloittivat jokainen keskustelun kerran. Muut 18 oppilasta eivät aloittaneet keskusteluja. Episodeista suurin osa oli siis opettajan aloittamia, mikä kuvasti sitä, että vaikka oppitunnit saattoivat muuten olla luonteeltaan oppilaslähtöisiä tai sisältää oppilaslähtöisiä elementtejä olivat tunneilla käytävät opetuskeskustelut kuitenkin

luonteeltaan opettajalähtöisiä ja opettajan ohjaamia. Vaikka oppilaiden aloittamia episodeja esiintyi aineistossa vähemmän, on kuitenkin huomioitava, että episodien sisällä esiintyi oppilaiden aloitteellisia puheenvuoroja.

8.2 Opettajan puhettavat vuorovaikutuksen rakentajana

Sisällönerittelyn pohjalta voidaan todeta, että suurimman osan luokan keskusteluista aloitti opettaja. Tämän takia on tarpeellista tarkastella opettajan puheenvuoroja ja aloitteita: millaisia ne ovat, kuinka ne rakentuvat ja miten opettajan aloitteet vaikuttavat oppilaiden toimijuuteen. Opettajan aloitteita voidaan kuvata seuraavien puhetapojen avulla: opettajajohtoinenpuhe, oppilaiden osallistamispuhe, täydennyskysymysten esittämispuhe ja hienovaraisen reagoimisenpuhe. Nämä puhettavat sisälsivät erilaisia vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä, joita tarkastellaan seuraavaksi.

Opettajajohtoinenpuhe

Opettajan aloittamat episodit olivat luonteeltaan opettajajohtoistapuhetta, jossa opettaja päätti keskusteltavan aiheen ja määräsi keskustelun suunnan. Opettajajohtoinenpuhe muodostui ohjeistamisesta sekä vuoronsiirroista oppilaille esimerkiksi kysymysten avulla. Opettajan aloittamat keskustelut noudattivat IRE -rakenteen mukaista järjestystä, jolloin opettaja aloitti keskustelun esittämällä oppilaille kysymyksen, jota seurasi oppilaiden vastaus ja lopuksi opettajan arvioivavuoro. IRE -rakenne alkoi siis aineistossa aina opettajan aloitteella. Aineistossa opettaja aloitti episodit lähes poikkeuksetta *Tota niin* tai *No niin* -lausahduksilla, jotka toimivat tyypillisinä rajaajina episodeissa. Opettaja käytti ilmauksia kiinnittääkseen oppilaiden huomion ja viestittääkseen oppitunninkulussa eteenpäin menemistä sekä palauttaakseen keskustelun takaisin käsiteltävään aiheeseen. Ohjeistamisessa opettaja kertoi oppilaille oppitunnin etenemisestä ja tehtävien toteuttamisesta ja koitti saada oppilaat mukaan sekä innostumaan seuraavasta tehtävästä ja käsiteltävästä aiheesta. Ohjeistusvuoroille oli tyypillistä, että sen lopussa opettaja antoi oppilaille kehotuksen ryhtyä työskentelemään.

Näyte 1 on tyypillinen esimerkki opettajajohtoisestapuheesta, jossa *No niin* -ilmausta (rivi 1) seuraa opettajan ohjeistusvuoro. Oppilaiden huomion kiinnittämisen jälkeen opettaja ohjeistaa (rivit 2-4), mitä seuraavassa tehtävässä tapahtuu ja kuinka tehtävä toteutetaan. Lopuksi opettaja kehottaa oppilaita aloittamaan työskentelyn seuraavasti: *Eliikkä lähtekää kävelee. Järjestyksessä ei tarteeta mennä, mutta seittämän paperia* (rivit 4-5).

Näyte 1

1	Ope:	Noniin (.) vihoviimeinen juttu, mitä me keritään vielä tälle
2		tunnilla ottaa on (.) nousette sieltä kävelemään. On seittämän
3		tapausta ja kirjojatatte jommankumman vihkoon nää ylös. Saatte
4		olla myös kolmen ryhmissä (.) Ja (.) nää paperit pysyy paikoillaan
5		ja te liikutte, se on se pointti nyt. Eliikkä lähtekää kävelee.
6		Järjestyksessä ei tarteeta mennä, mutta se seittämän paperia.

(Episodi 38)

Opettajan ohjeistusvuorot olivat luonteeltaan pitkiä, usein usean rivin mittaisia puheenvuoroja (katso näyte 1 rivit 1-6), mutta episodit, joissa esiintyi tällaista ohjeistamista olivat pituudeltaan lyhyempiä kuin muut episodit. Tämä johtui siitä, että näissä episodeissa oppilaat eivät ottaneet vuorovaikutukseen aktiivisesti osaa. Oppilaiden rooli näissä episodeissa olikin suppea. Episodeissa esiintyvät oppilaiden puheenvuorot olivat lyhyitä pituudeltaan yleensä vain yhden lauseen mittaisia tiedustelukysymyksiä. Tiedustelukysymyksillä oppilaat tiedustelivat opettajalta tuntikäytänteisiin liittyviä kysymyksiä, kuten *Tarviiko noita kysymyksiä kirjottaa?* (näyte 2 rivi 3). Oppilaiden tiedustelukysymyksille oli tyypillistä, että vastauksen saatuaan oppilaat eivät useimmiten kommentoineet vastausta mitenkään, korkeintaan nyökkäsivät ymmärtäneensä vastauksen.

Näyte 2

1	Ope:	Eliikkä ykkös kysymys, tärkein tehtävä onnettomuuspaikalla ja sit
2		siinä on nuoli et miten se annet-, tehtäis se juttu mikä on tärkein.
3	Mari:	Tarviiko noita kysymyksiä kirjottaa?
4	Ope:	No ihan mielellään kyllä. (---)

(Episodi 2)

Opettajan ohjeistusvuoroissa esiintyi usein sanat *sitten* (näyte 3 rivit 2, 5) ja *pitäis* (näyte 3 rivit 7, 8). *Sitten* viittasi aineistossa järjestyksessä seuraavaan ja ilmaisi tapahtumien peräkkäisyyttä. Lisäksi *sitten* viittasi johonkin aikaisemmin sanottuun.

Näyte 3

- 1 Ope: (---) Ja tota niin nii tarkoitus on, että te yritätte antaa sitä ensiapua
2 niin, että te selvitätte ite mitä siinä on tapahtunu (.) Ja sitten toisen
3 kerran tehdään niin, että kun te ootte ensimmäisen kerran antanu
4 sen ensiavun ja varmaan osa menee ihan älyttömän hyvin, osa ei
5 välttämättä mee niin hyvin. Nii sitte te saatte tietää mitkä vammat
6 niillä on ja te saatte multa myös tuolta ohjeet, että kuinka teidän
7 pitäs antaa ensiapua tietyssä tapauksessa. Ja mitenkä muuten siinä
8 pitäs toimia siinä ((luokan oveen koputetaan, opettaja menee
9 avaamaan)) siinä esimerkiksi kolaritilanteessa, onpa se auto tai
10 mikä hyvänsä.
11 (---)
- (Episodi 15)

Pitäisi -verbin avulla opettaja asetti oppilaille veloitteen toimia tietyllä tavalla. Lisäksi opettaja toi puheenvuoroissaan esiin olettamustaan oppilaiden osaamisesta (näyte 4 ja 5). Ohjeistusvuoroissaan opettaja ilmaisi tätä olettamustaan, oppilaiden osaamisesta *pitäisi* -verbin avulla (näyte 4). *Pitäisi* -verbin käyttö opettajan ohjausten kohdalla kuvasi, että opettajalla oli tietty näkemys siitä, kuinka oppilaiden tulisi toimia tietyllä tavalla kyseisessä tilanteessa. Lisäksi opettaja ilmaisi olettamustaan oppilaiden osaamisesta arvioivissa vuoroissaan oppilaiden vastausten jälkeen (näyte 5). Näytteessä 5 opettaja esittää olettamuksensa oppilaiden ensiapuosaamisesta seuraavasti: *tehän oisitte todennäköisesti laittanu jotain lunta sinne alle niin, että se on hyvin tuettu ylöspäin se jalka* (rivit 2-3).

Näyte 4

- 1 (---)
2 Ope: E:likkä mitä sä teet jos tuut sinne onnettomuspaikalle (.) Nii
3 ensimmäisenä tietenkin katot, että @>mitä ihmettä on
4 tapahtunu<@ mitä mun pitäis tehdä. Elikkä et ensimmäisenä
5 hyökkää sinne vaikka (.) [on se nyt sitte auto-onnettomuus].
6 (---)
- (Episodi 28)

Näyte 5

- 1 (---)
2 Ope: (---)@ Elikkä tehän oisitte todennäköisesti laittanu lun:ta tai jotain
3 sinne alle niin, että se on hyvin tuettu (.) ylöspäin se jalka = et ei
4 missään tapauksessa roiku silleensä (.) (---)
- (Episodi 25)

Ohjeistamisen lisäksi opettajajohtoisenpuhetavan keskeisin tunnuspiirre oli opettajan vuoronsiirrot oppilaille. Opettaja käytti vuoronsiirtoina yksilöityä tai yksilöimätöntä kysymystä tai seuraavan puhujan nimeämistä. Kun opettaja ei nimennyt seuraavaa puhujaa, antoi hän jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua keskusteluun ja pyytää seuraavaa puheenvuoroa itselleen. Oppilaat reagoivat aineistossa opettajan yksilöimättömään vuoronsiirtoon useimmiten ottamalla puheenvuoron viittaamatta; viittaamiskäytännöissä oli kuitenkin eroa oppituntien välillä. Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat ottivat puheenvuorot selvästi useammin viittaamatta. Oppilaat vastasivat aina viittaamatta myös opettajan täydennyskysymyksiin. Opettajan täydennyskysymysten jälkeen ei siis koskaan viitattu (näyte 6). Kolmannella oppitunnilla esiintyi taas kahta muuta oppituntia enemmän yksilöimättömään vuoronsiirtoon reagoimista viittaamalla (näyte 7). Toisella oppitunnilla ei taas esiintynyt opettajan yksilöimättömiä vuoronsiirtoja, vaan tällä oppitunnilla opettaja siirsi puheenvuorot oppilaille yksilöidyillä vuoronsiirroilla nimeämällä seuraavan puhujan (näyte 8). Aineistossa ei ilmennyt yhtään sellaista opettajan vuoronsiirtoa oppilaille, johon ei olisi vastannut yksikään oppilas. Opettajan kysymyksiin vastattiin siis aina ja lähes välittömästi. Toisaalta vastaajat olivat pääosin samoja oppilaita, jolloin tietyt oppilaat valitsivat vastaamattomuuden. Opettaja ei kuitenkaan yrittänyt ottaa tällaisia oppilaita millään tavalla mukaan opetuskeskustelun kulkuun.

Näytteessä 6 oppilas ottaa seuraavan puheenvuoron opettajan yksilöimättömän vuoronsiirron (rivit 2-3) jälkeen viittaamatta sanomalla oman vastauksensa ääneen (rivi 5).

Näyte 6

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | (---) | |
| 2 | Ope: | Nii (.) Tota muistatte sitte vaan mikä se on se yks ainut mikä sun on pakko tehdä. Mikä on se kaikkein tärkein melkein? |
| 3 | | |
| 4 | (.) | |
| 5 | Ella: | °Soita hätänumeroon° |
| 6 | Ope: | Aivan nii, mä sanosin [et se on se]. |
| 7 | (---) | |

(Episodi 27)

Sisällönerittelyn avulla saatiin selville, että oppitunteihin osallistui aktiivisesti puhumalla vain pieni osa oppilaista. Tämä näkyi myös siinä, että aineistossa ei esiintynyt montaa sellaista

kohtaa, jossa opettajan kysymykseen olisi viitannut yhtä aikaa moni oppilas. Yleensä viittaajia oli korkeintaan kaksi, suurimmaksi osaksi vain yksi oppilas. Tällainen tilanne, jossa kaksi oppilasta reagoi opettajan kysymykseen esiintyy myös näytteessä 7. Näytteessä 7 kaksi oppilasta reagoi opettajan yksilöimättömään vuoronsiirtoon: kysymykseen (rivit 1-2) pyytämällä puheenvuoroa viittaamalla (rivi 4). Opettaja valitsee viitanneista oppilaista seuraavan puhujan Liisan (rivi 5), joka kertoo tämän jälkeen oman vastauksensa (rivit 6-11).

Näyte 7

- 1 Ope: No sitte tää oli se hirveen hankala tilanne = elikkä on niitä >jäihin
2 uponneita< (.) mitenkäs te tän ratkaisitte?
3 (.)
4 ((Liisa ja Lasse viittaa))
5 Ope: Liisa
6 Liisa: No eka silleen, että vetäs ne sieltä jäistä silleen että levittys
7 mahdollisimman levelle alueelle ja levittäis vaikka jonkun jutun
8 niille = jos se ei onnistu että menee sitte silleen (-) että laittaa piikit
9 sinne jäihin taikka jotain = Ja sitte vetää ne sieltä pois ja yrittää
10 pitää ne mahdollisimman lämpimänä, kietoo vaikka johonki
11 lämpimiin vaatteisiin tai tälleen.
12 (---)
- (Episodi 42)

Oppituntien opetuskeskustelujen rakenne noudatti usein arkikeskustelun peruseriaatteita, sillä opettaja ei kontrolloinut puheenvuoroja tarkasti. Opettaja ei myöskään kertaakaan kehottanut oppilaita pyytämään puheenvuoroja viittaamalla. Näyte 8 on katkelma poikkeuksellisesta episodista, sillä siinä opettajan yksilöimättömään vuoronsiirtoon reagoitiin samaan aikaan sekä viittaamalla (Liisa rivillä 2), että viittaamatta sanomalla oma vastaus ääneen (Jaana rivillä 3). Viittaaminen ei siis tarkoittanut puheenvuoron saamista, sillä usein joku ehti sanoa oman vastauksena ääneen ilman viittaamista.

Näyte 8

- 1 Ope: Noni.@Hei@ tota nii mites voi tyrehyttää tän veren vuodon?
2 ((Liisa viittaa))
3 Jaana: Painat sitä. Painaa niinku °vuotokohtaa°
4 Ope: Joo ja voitteko vielä sanoo millä painaa esimerkiks.
5 Oppilaat: kädellä ((yhteen ääneen))
6 Ope: Joo: hyvä
7 (---)
- (Episodi 11)

Toisella ensiapuoppitunnilla opettaja käytti enemmän yksilöityjä vuoronsiirtoja. Yksilöidyssä vuoronsiirrossa opettaja nimesi seuraavan puhujan nimeltä (näyte 9) tai käytti yksikön 2. persoonaa. Yksilöidyn vuoronsiirron käyttöön vaikutti oppitunnin rakenne ja käytetty opetusmenetelmä. Oppitunnilla käytiin läpi erilaisia ensiapuun liittyviä harjoitustilanteita, joissa jokainen oppilas kertoi oman osuutensa. Näytteessä 9 esiintyy opettajan yksilöity vuoronsiirto; opettaja nimeää seuraavan puhujan nimeltä (rivi 1) ja osoittaa näin puheenvuoron vaihtuvan.

Näyte 9

1	Ope:	No sitten seuraavaks. Mitenkäs Lasse sai tietää että tuo Kalpa fani
2		((annenukke)) on kuollu?
3	(---)	

(Episodi 21)

Oppilaiden osallistamispuhe

Opettaja tuotti aineistossa paljon oppilaita osallistavaapuhetta. Opettaja esitti aineistossa paljon kysymyksiä ja pyrki kysymysten avulla siirtämään puheenvuoron oppilaille ja herättämään keskustelua. Kysymykset olivat muodoltaan erilaisia ja niillä oli erilaisia vaikutuksia oppilaiden aktiivisuuteen ja toimijuuteen. Suurin osa opettajan kysymyksistä oli epäaitoja tarkistuskysymyksiä (näyte 10). Esille nousi kolme poikkeavaa episodina (näyte 11, 12 ja 13). Näytteessä 11 opettaja haastoi oppilaiden ajattelua kysymyksellään ja näytteissä 12 ja 13 käsitellään oppilaiden kokemuksia.

Epäaitojen tarkistuskysymysten avulla opettaja kontrolloi oppilaiden osaamista. Opettajalla oli tällaisiin kysymyksiin tiedossa yksi tietty oikea vastaus, jota hän haki. Tällaisten kysymysten kohdalla oppilaiden toimijuus ei päässyt kehittymään, sillä ne eivät kehittäneet oppilaiden omaa ajattelua, osallistuvuutta tai ongelmanratkaisua. Näyte 10 on tyypillinen esimerkki opettajan epäaidosta tarkistuskysymyksestä oppilaille. Opettajan esittämän kysymyksen: *mites voi tyrehdyttää tän verenvuodon?* (rivi 1) avulla kerrattiin äsken katsotun DVD:n asioita.

Näyte 10

- 1 Ope: Noni.@Hei@ tota nii mites voi tyrehyttää tän verenvuodon?
2 (---)
- (Episodi 11)

Seuraavassa näytteessä on katkelma poikkeavasta episodista (näyte 11). Näytteessä opettaja muotoilee kysymyksen niin, että syntyy kuva, että myöskään hän ei tiedä täysin oikeaa vastausta. Opettaja esittää kysymyksen *mitä luulette* (rivi 1). Lisäksi opettaja pyrkii haastamaan oppilaiden ajattelua hieman provosoivalla kysymyksellä: *haastetaanko teidät oikeuteen, jos ette mee auttamaan* (rivi 2). Tämän tyylliset kysymykset herättivät oppilaissa innostusta, mikä näkyi oppilaiden yhteen ääneen ”klusterina” esittämänä vastauksena: *haastetaan* (rivi 3). Oppilaiden ajattelua haastavien kysymysten kautta opettaja sai innostettua ja osallistettua oppilaita mukaan keskusteluun.

Näyte 11

- 1 Ope: Jes tota niinnii (.) mitä luulette että jos tuolla olis onnettomuus niin
2 HAAStetaanko teidät oikeuteen jos te ette myy- mee auttamaan.
3 Oppilaat: haastetaan ((oppilaat sanoo yhteeşn ääneen))
4 Ope: No joo(.) Meillä on siis @velvollisuus@ pysähtyä ja auttaa. Se että
5 mitä sä pystyt tekemään nii sehän on kaikki kiinni siitä, että
6 käytkö sä vaikka SPR:n kursseja, ootko sä rohkee:: meetsä:
7 paniikkiin, kaikkia tämmösiä. Mä tota kehotan teitä kaikkia nyt
8 sitte ku (.) alatte pikkuhiljaa mieltä vaikka kesätyöpaikkoja, että
9 @harkitse@ niitä SPR:n kursseja. Ne ei maksa ihan kauheita ja
10 jos sulla on merkintä siellä että sä oot käyny SPR:n kurssin ja sä
11 haet vaikka lapsia hoitamaan, leirille jotakin tekemään@
12 what ever@ niin tota (.) sitten se voi olla se plussa että sä saatkin
13 sen työpaikan.
14 (---)
- (Episodi 4)

Näytteessä 12 esiintyy poikkeava kysymystyyppi, jolla opettaja tiedustelee oppilaiden omia kokemuksia aiheeseen liittyen. Episodi alkaa opettajan kysymyksellä: *Hei onks teistä joku ollu auto-onnettomuudessa?* (rivi 1). Myös tällaiset kysymykset herättivät oppilaissa innostusta, sillä useampi oppilas halusi kertoa omasta kokemuksestaan (rivit 2, 7, 10). Näytteessä 12 opettaja jakaa oppilaille puheenvuoroja ja järjestää näin oppilaiden innostunutta puhetta (rivi 11). Opettaja antoi oppilaiden puheenvuoroille ja kokemuksille tilaa, sillä kaikki

halukkaat pääsivät kertomaan oman kokemuksensa. Lisäksi opettaja esitti kysymyksiä näistä oppilaiden kokemuksista. Opettaja osoitti näin kiinnostusta oppilaiden kokemuksille. Oppilaille toimijuuden ja osallisuuden kannalta on merkityksellistä, että oppilaille syntyi tunne, että heitä kuunnellaan ja heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan ollaan kiinnostuneita.

Näyte 12

- 1 Ope: (---) Hei onks teistä joku joskus ollu auto-onnettomuudessa?
2 ((Lasse viittaa))
3 Ope: No?
4 Lasse: Ai auto-onnettomuudessa?
5 Ope: Ni
6 Lasse: Onkohan niitä seittämän
7 ((Eero ja Tero viittaa))
8 Ope: @SEITtämän@
9 Lasse: £Nii joof eilen tuli [seittämäs ((hehe))
10 Eero: [Minä olen] ((heiluttaa kättä))
11 Ope: Okei. Hei mä kysyn vuorotellen. Mmm- no mikä niistä Lasse oli
12 ehkä niinku pahin?
13 (---)

(Episodi 3)

Myös näyte 13 on katkelma poikkeavasta episodista, sillä siinä käsitellään oppilaiden omia kokemuksia, mutta kysymyksen asettajaksi asettuukin oppilas (Mari rivillä 1). Opettaja hyväksyy tämän oppilaan kysymyksen *Noh* -kommentilla (rivi 2) ja antaa näin Eerolle luvan kertoa viimeisimmästä kolarikokemuksestaan (rivi 3).

Näyte 13

- 1 Mari: £Eero haluuskä kertoo tästä sun viimesestä kokemuksesta?£
2 Ope: Noh
3 Eero: (heh)° £Ajettiin(h) tossa lauantaina yk(h)s auto katolleen£°
4 (---)

(Episodi 29)

Täydennyskysymysten esittämispuhe

Opettaja sai harvoin oikeaa vastausta kysymyksiinsä ensimmäisessä oppilaan vastauksessa. Näytteessä 11 (s.50) opettaja korjasi itse oppilaiden vastausta (rivit 4-13), mutta tyypillisempää oli, että opettaja ei korjannut tai täydentänyt vastausta oikeaksi itse vaan esitti oppilaille yhden tai useamman täydennyskysymyksen. Näin oppilaille syntyi mahdollisuus täydentää tai korjata vastaustaan. Täydennyskysymysten esittämispuhe sisälsi täydennyspyyntöjä oppilaille. Opettaja esitti täydennyspyynnöt aineistossa joko yhdellä sanalla: *ja, vielä ja muuta* (näyte 14 rivit 6, 8, 10) tai pidemmin kokonaisen lauseen avulla: *Ja voitteko vielä sanoa, millä painaa esimerkiksi?* (näyte 15 rivi 4). Yhden sanan *ja, vielä ja muuta* -täydennyspyynnöistä oppilaat eivät pystyneet tulkitsemaan suuntasiko opettaja sen edellisen vastauksen tuottaneelle oppilaalle vai laajemmin koko luokalle. Pidemmät täydennyspyynnöt olivat useimmiten suunnattu koko luokalle (näyte 15 rivi 4). Täydennyspyynnön jälkeen olikin tyypillistä, että vastauksen rakentamiseen osallistui useampi kuin yksi oppilas (Näyte 14 rivit 4, 11, 15 ja näyte 15 rivit 3, 5). Tämä mahdollisti luokan yhteisen toimijuuden laajentumisen, sillä tällöin oppilaat rakensivat tietoa yhdessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Alla on kaksi tyypillistä opetuskeskustelua, joissa esiintyy opettajan täydennyskysymysten esittämispuhetta.

Näyte 14

- | | | |
|----|-------------------|---|
| 1 | Ope: | Noni (.) no sitten totaa: elikkä mitä tehään ensimmäisenä jos |
| 2 | | joudutte tämmöseen kolaritilanteeseen? Elikkä nuo alimmat. |
| 3 | ((Lasse viittaa)) | |
| 4 | Ope: | Lasse |
| 5 | Lasse: | Sää otat ne siitä välittömästä vaarasta °pois° |
| 6 | Ope: | Joo (.) ja |
| 7 | Lasse: | <u>ja</u> tarkkailet tilannetta. |
| 8 | Ope: | <u>Nii</u> . Mitäs muuta sanositte? |
| 9 | Lasse: | Pysy rauhallisen |
| 10 | Ope: | Joo pysyt rauhallisina, vielä? Mi:kkoo ((räplää kännykkäänsä)) |
| 11 | Mari: | Soita 112 |
| 12 | Mikko: | Mitä? |
| 13 | Ope: | Tänne, kännykkä veks |
| 14 | Kaisa: | Kuulitsä Mikko (hehe) Seuraa ohjeita. Kuuntele meitä |
| 15 | Opt: | Soita 112. |
| 16 | Ope: | Hyvä. Kirjota itelles ensimmäisenä tilanne arvio, sitten annat sitä |
| 17 | | ensiapua (kirjoittaa taululle) eli ensinks sä katot vähän. Katot onks |
| 18 | | joku ees kenelle pitää antaa ensiapua, montako ihmistä täällä on, |

19 kuka tarttee eniten sitä apua. Sit annat ensiapua. Ja sit soitat 112.
(Episodi 13)

Näyte 15

1 Ope: Noni.@Hei@ tota nii mites voi tyrehdyttää tän veren vuodon?
2 ((Liisa viittaa))
3 Jaana: Painat sitä. Painaa niinku °vuotokohtaa°
4 Ope: Joo ja voitteko vielä sanoo millä painaa esimerkiks?
5 Oppilaat: kädellä ((yhteen ääneen))
6 Ope: Joo: hyvä
7 (---)

(Episodi 11)

Täydennyskysymysten esittämispuheelle oli tyypillistä, että opettaja hyväksyi oppilaiden vastaukset *joo* ja *nii* -minimipalautteiden avulla (näyte 14 rivit 6 ja 8). Erityisesti *joo* -partikkeli esiintyi aineistossa opettajan hyväksymisvuoroissa. Minimipalautteen avulla opettaja ilmaisi oppilaille, että vastaus oli kuultu tai se oli ollut toivotunlainen. Opettaja saattoi liittää minimipalautteeseen vastauksen toistamisen. Vastauksen toistamista opettaja käytti erityisesti silloin kun hän halusi oppilaiden vielä täydentävän vastaustaan ja mahdollisia vastauksia oli tulossa lisää (näyte 14 rivi 10). Kun oppilaat olivat saaneet tuotettua täysin oikean vastauksen, opettaja ilmaisi sen *hyvä* -kommentilla. *Hyvä* -kommentti esiintyi aineistossa erityisesti opettajan päätösvuoroissa. Tällöin *hyvä* ilmaisi oppilaille, että vastauksia oli tullut riittävästi ja jatkokysymyksiä ei ollut enää tulossa lisää vaan kaikki vastauksen osat oli saatu tuotettua. Oikean vastauksen saatuaan opettaja lopuksi tiivistä ja toisti oikean vastauksen (näyte 14 rivit 16-19).

Hienovaraisen reagoimisenpuhe

Opettaja ei aina saanut täydennyspyynnöistään huolimatta toivotunlaista vastausta. Aineistosta nousi esiin opettajan hienovaraista reagoimispuhetta oppilaiden vääriin ja ongelmallisiin vastauksiin. Tällaisessa puheessa opettaja perusteli esimerkiksi sitä, missä tilanteessa oppilaan vastaus olisi ollut oikein. Opettajan hienovaraisen reagoimisenpuhe noudatti seuraavanlaista kaavaa: aluksi opettaja tuotti oppilaan vastauksesta positiivisen palautteen useimmiten *hyvä*, jonka jälkeen opettaja ilmaisi, että vastauksessa olisi jotain korjattavaa. Lopuksi opettaja korjasi vastausta.

Näytteessä 16 esiintyy opettajan hienovaraista reagoimispuhetta oppilaiden väärään vastaukseen. Episodi sijoittuu toiselle ensiapuoppitunnille, jossa tehtiin toiminnallisia harjoituksia auto-onnettomuustilanteesta. Jokaisella oppilaalla oli vastuualueensa, jonka he esittelivät. Ennen opettajan vuoroa Antti oli esitellyt, kuinka antaisi ensiapua niskansa satuttaneelle potilaalle (rivit 2-12). Näytteessä opettaja kommentoi ja antaa palautetta oppilaiden toiminnasta. Opettaja aloittaa vuoronsa *hyvä* -kommentilla (rivi 17), jonka jälkeen hän esittää mitä vastauksessa/ensivunantamisessa on mennyt väärin tai mitä ei olisi välttämättä kannattanut tehdä. Opettaja ilmaisi tämän käyttämällä *rohkee veto* -ilmaisua (rivit 17-18), jonka jälkeen opettaja pohtii, missä tapauksessa oppilaat olisivat toimineetkin oikein: *mutta tota jos taas auto olis kauhean pahasti niinku rikki tosta eestä ja jalat saattas olla jumissa, nii sehän voi olla ihan fiksuakin* (rivit 18-20).

Näyte 16

1 (---)
2 Antti: °Joo sen niskat meni poikki nii se tuettiin tollasella liinalla °
3 Ope: H:::ys (muille oppilaille)
4 Ope: Joo
5 Lasse: [(--)]
6 Antti: [Tai emmää tiä oliko ne poikki, mutta sellasella liinalla kuitenkin
7 laitettiin]
8 Ope: Lasse nyt
9 Antti: Ja sitte se pitää selällää kuljettaa (.) jotenki sitte siitä eteenpäin
10 sitten
11 Ope: Joo hyvä
12 Antti: Nii en mä oikeen muuta tästä nyt (hehe)
13 Ope: Joo mutta se oli älyttömän hyvä, että te laitotte ton (.) kauluksen
14 sinne että sen on - Eikö oo hirveen paljo helpompi hengittää?
15 ((kysyy Terolta)) (---)
16 (---)
17 Ope: Hyvä. Tota nii tuo oli rohkee veto, että te tässä vaiheessa nostitte
18 sen (.) alas tuolta autosta, mutta tota (.) jos taas auto olis
19 kauhean pahasti (.) niinku rikki tosta eestä ja jalat saattas olla
20 jumissa, (.) nii sehän voi olla ihan fiksuaki
(Episodi 20).

Myös näytteessä 17 esiintyy opettajan hienovaraista reagoimispuhetta oppilaan puutteelliseen vastaukseen. Episodissa oppilaat ovat kertoneet kuinka toimisivat reisimurtuma - ensiaputilanteessa. Opettaja aloittaa myös tämän vuoron kehumalla oppilaita: *Jooh, mutta hienosti annoitte ensiapua* (rivi 2). *Mutta* -sanasta ja *se mikä on ainut* -ilmauksesta oppilaat voivat kuitenkin päätellä, että vastaus ei ole ollut täysin oikein. Opettaja esittää

korjausehdotuksen: jalka olisi pitänyt tukea paremmin (rivit 4-5). Opettaja pehmentää kuitenkin palautettaan: *näin saattais kuvitella ku ei oo reisi koskaan murtunu, nii en tiä* (rivi 3-4). Opettaja ilmaisee, että ei ole itsekkään ihan varma vastauksestaan vaan päättelee, että näin saattaisi olla. Tämän takia ei haittaa, että oppilaiden vastaus on väärin.

Näyte 17

- 1 (---)
2 Ope: Joo(h) mutta hienosti te annoitte ensiapua. Tota niinii se mikä on
3 ainut mutta @näin saattais kuvitella@ ku ei oo reisi koskaan
4 murtunu, nii en tiä mut, että jos ajattelet että se tuolta reiden
5 kohalta et siellä on haava (.) nii jos se römpöttää se jalka
6 jotenki siinä silleen että se ei ookkaan niinku (.) niin hyvin tuettu
7 nii sehän voi sattu ihan hirveesti ku se on tollain tyhjän päällä.
8 Mikko: °Se vaan pitää lonksauttaa paikoillen ja laittaa nuo mailat siihen
9 sitten°
10 Ope: mitä
11 Mikko: °pitää pistän vaan paikoilleen se ja mailat siihen°
12 Ope: (hehe) niijustiin. Joo kr:: ja @kyllä ne luut sieltä tasottuu@ Elikkä
13 tehän oisitte todennäkösesti laittanu lun:ta tai jotain sinne alle niin
14 että se on hyvin tuettu (.) ylöspäin se jalka = et ei missään
15 tapauksessa roiku silleensä (.) Se voi olla ihan kauheeta
16 Arto: Tuo vaan demostroi
17 Ope: mitä
18 Arto: tuo vaan demostroi sitä että se pitää olla koholla
19 Ope: Kyllä kyllä kyllä. Oikein hyvin.
(Episodi 25)

Näytteessä 17 esiintyy myös huumoria, joka oli yksi opettajan tavoista reagoida oppilaiden vääriin ja puutteellisiin vastauksiin tai ymmärtämättömyyteen. Näytteessä 17 opettaja menee mukaan oppilaiden esittämään pilailuun (rivit 6, 8), jonka jälkeen opettaja kuitenkin palauttaa keskustelun vakaavaan moodiin ja esittää vakavan korjausehdotuksen (rivit 9-12). *Elikkä* -sanana avulla opettaja ilmaisee oppilaille palaamisen takaisen vakavasti asian käsittelyyn. Myös näytteessä 18 opettaja lieventää oppilaan väärää vastausta huumorin avulla. Näytteessä opettaja pyrkii huumorin avulla suojelemaan oppilaiden ”kasvojen menetystä” väärän vastauksen johdosta ja lieventämään väärää vastausta. Näytteessä käsitellään tehtävää, jossa tehtävänantona oli seuraavanlainen: *tulet kaverin kanssa paikalle, mitä tekisitte ja miten antaisitte ensiapua. Lasse kertoo riveillä 5-7 kuinka toimisi kyseisessä ensiaputilanteessa. Lasse on kuitenkin unohtanut tehtävänannon, jossa mainitaan: saavut paikalle ystäväsi kanssa, mitä teette?* Lassen unohduksen voi havaita myös vuorosta *Ai onks mulla kaveri* (rivi

13). Opettaja esittää korjauksen: *On joo. Saavut paikalle ystäväsi kanssa* (rivi 14), jonka jälkeen opettaja esittää Lasselle kysymyksen: *Sä oot aina yksin niinkö* (rivi 14-15). Tämä opettajan kysymys vie huomiota pois Lassen unohduksesta. Opettaja esitti kysymyksen iloisesti hymyillen, josta voi päätellä, että kysymys on esitetty huumorilla, ei tosissaan.

Näyte 18

1	Ope:	Vihon viiminen
2	(.)	
3	((Lasse viittaa))	
4	Ope:	Lasse saa kyllä 11 tästä tunnista (.) Lasse
5	Lasse:	Ö: estän lapsen pään osumisen mihinkään (.) ja avaan ikkunat (.)
6		Sitten (.) kun lapsi on kunnossa vastan meen vasta laittaa sen
7		miehen °kylkiasentoon° (.) Koska onhan se lapsi puolet tärkeempi
8		kun se mies(he).
9	Mari:	(hehe)
10	Ope:	Joo
11	Lasse:	£Ja soitan 112:n£
12	Ope:	Joo (.) Oota siis kaveri hoitaa <u>minkä</u> ?
13	Lasse:	Ai onks mulla kaveri
14	Ope:	On joo (.) [Saavut juuri paikalle ystäväsi kanssa (.) Sä oot aina
15		yksin niinkö?](hehe)
16	(---)	

(Episodi 47)

8.3 Oppilaiden puhettavat vuorovaikutuksen rakentajina

Vaikka sisällönerittelyn avulla todettiin, että opettaja aloitti suurimman osan episodeista, esiintyi aineistossa myös oppilaiden aloittamia episodeja. Tämän lisäksi analyysin pohjalta voidaan todeta, että aineistossa esiintyi paljon oppilaiden aloitteellisia puheenvuoroja opetuskeskustelujen sisällä. Oppilaiden aloitteelliset puheenvuorot veivät keskustelua eteenpäin ja toivat aiheen käsittelyyn uusia näkökulmia, joita opettaja ei nostanut esiin. Episodit joissa esiintyi oppilaiden aloitteellisia puheenvuoroja, käsittelivät jollain tapaa ongelmallisia ensiaputilanteita, kuten kenen tulee jäädä auttamaan onnettomuuspaikalle, onko puhalluselytyystä pakko antaa, kannattaako narkkaria auttaa oman terveyden uhalla sekä missä tilanteessa jäihin pudonneen perään tulisi hypätä. Näiden teemojen yhteydessä nousi esiin ensiavun antamiseen liittyvää eettistä pohdintaa sekä riskinottamisen tarkastelua. Aineistosta esiinnousseet oppilaiden puhettavat olivat seuraavia: oma-aloitteinen osallistumispuhe opettajan haastamispuhe, oppilaiden välinen ristiriitapuhe ja

kokemuksellisuuspuhe. Puhetapoja ja niiden ympärille rakentuvia vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä käsitellään seuraavaksi.

Oma-aloitteinen osallistumispuhe

Pääosin oppilaiden osallistumista läpi koko aineiston voidaan kuvata aktiiviseksi ja oma-aloitteiseksi. Oma-aloitteista osallistumispuhetta esiintyi sekä opettajan, että oppilaiden aloittamissa episodeissa. Oppilaiden aloittamat episodit (näyte 19) ja episodit, joissa esiintyi oppilaiden aloitteellisia puheenvuoroja keskustelujen sisällä (näyte 20) olivat luonteeltaan pitkiä ja niissä esiintyi päällekkäistä puhetta (näyte 19 rivit 2-4). Aineistosta nousi esiin yksi poikkeava episodi, jossa oppilaat yhdessä rakensivat uutta näkökulmaa aiheeseen (näyte 21). Tavallisempaa oli, että oppilaat tuottivat näkökulmia ja vastauksiaan yksin.

Alla oleva näyte (näyte 19) on tyypillinen esimerkki oppilaan aloittamasta episodista. Ennen episodista alkamista on keskusteltu siitä, kuinka hengitystiet avataan. Jaana esittää näytteessä aloitteellisen puheenvuoron, jossa hän tuo uuden näkökulman mukaan aiheeseen (rivit 1-2, 4).

Näyte 19

- | | | |
|---|--------|---|
| 1 | Jaana: | Mitä jos se on niinku retkahtanu tälleen ((näyttää pää alaspäin)) |
| 2 | | niin sen niska [on menny (-)] |
| 3 | Mari: | [Miten se kieli, miten saat sen] |
| 4 | Jaana: | [Jos sä tapat sen jos sä laitat sen |
| 5 | Ope: | Et sä <u>tapa</u> vaan sä halvaan ^o nutat ^o [sen] |
| 6 | (---) | |

(Episodi 7)

Näytteessä 19 oppilaan aloitteellinen puheenvuoro sijoittui episodin alkuun aloittaen keskustelun uudesta aiheesta. Tavallisempaa oma-aloitteiselle osallistumispuheelle oli kuitenkin, että oppilaat esittivät aloitteellisia puheenvuoroja episodien sisällä (näyte 20 Jaana rivit 2-13, Mari rivit 22-34 ja Ville rivit 36-37). Oppilaiden aloitteellisten puheenvuorojen taustalla vaikutti erilaiset tekijät. Oppilaiden puheenvuorot syntyivät heidän omien kokemustensa pohjalta (Jaana rivit 2-13), reaktioina opettajan (Mari rivit 22-34) tai toisen

oppilaan (Ville rivit 36-37) aikaisemmin esittämään puheenvuoroon. Oppilaat jakoivat joko samanmielisen mielipiteen tai kuten Mari (näyte 20) esittivät eriävän mielipiteen. Näytteessä 20 Mari pyytää puheenvuoroa kysymällä: *Mut saanks mä kertoo yhen jutun?* (rivi 22). Marin käyttämästä *mut* -sanasta voi päätellä, että hän haluaa esittää eriävän mielipiteen opettajan edelliseen puheenvuoroon (rivit 24-34). Ville palaa puheenvuorossaan opettajan esittämään väitteeseen: jos ammattilainen jättää auttamatta se on virkavirhe (rivit 16-21) sekä Marin esittämään väitteeseen: aina ammattilainenkaan ei pysty auttamaan (rivit 24-34). Ville esittää näihin puheenvuoroihin pohjautuvan hieman kärjistetyn kysymyksen: *Onko se virkavirhe, jos ei vaan pysty auttamaan, jos sillä on vaikka pää lähteny irti?* (rivit 36-37). Kysymys saa muut oppilaat naurahtamaan (rivi 38), mikä kuvaa oppilaille tyypillistä liioittelua ja kärjistämistä. Opettaja hylkää vastauksessaan Villen esittämän näkökulman toteamalla: *Eieiei, mitä sä pystyt tekemään se on eri asia* (rivi 39). Opettajalle olikin aineistossa tyypillistä, että hän hylkäsi oppilaiden osin kärjistetyt kysymykset ja varmisti näin, että oppilaille ei jäänyt virheellisiä käsityksiä asioista.

Näyte 20

- 1 (---)
 2 ((Jaana viittaa))
 3 Ope: Joo.
 4 Jaana: °Nii mites sitten jos tulee auto-onnettomuus° Nii sitte tota ku me
 5 niinku nähtiin °vähän aikaa siten°
 6 Ope: joo
 7 Jaana: siten me oltiin niinku ite autossa, sit me niinku siis niink- äiti näki
 8 sen niinku oltiin [silleen kaukaa]
 9 Ope: [Joo]
 10 Jaana: ja siinä oli lähempänä autoja.
 11 Ope: joo
 12 Jaana: Nii pitäskö meidän sit jäädä, vaikka me ei sinänsä oltu läsnä
 13 °siinä°
 14 Ope: No se menee varmaankin niin, että @kuka vaan @ kuka menee
 15 auttamaan (.) mutta ei sillä oo väliä että onko se eka toka vai
 16 kolmas. Kuhan vaan menee. Ja sen verran että ne joilla on
 17 koulutus, esimerkiksi lääkärit, sairaanhoitajat sun muut, nii jos ne
 18 jättää menemättä niin se on virkavirhe. Ja siitä voi tulla niinku
 19 oikein @kunnon ongelmia@ (.) Elikkä siinä vaiheessa ku te ootte
 20 opiskelleet jo vähän pitemmälle ja jos te ette mee auttamaan nii (.)
 21 se on niinku hirvee[tilanne]
 22 Mari: [Mut saanks mä kertoo]yhen jutun
 23 Ope: Joo
 24 Mari: Tuolla sotella (.) mun tota veljen tunnilla nii oli tullu kertomaan
 25 joku (.)°tyyppi°, että oli ollu niin paha kolari että niinkö sen
 26 vauvan keuhkot [oli tullu silleen pihalle ja kaikkee.]

27 Ope: [@Oi: @]
 28 Mari: [Ja siinkäki] oli mennä joku sairaanhoitaja mutta
 29 se oli mennä niin panikkii [ite
 30 Ope: [°Joo°]
 31 Mari: [itekki], että sekään ei ollu pystyny
 32 auttamaan [mitenkään]
 33 Ope: [Niin]
 34 Mari: [Et] se oli ollu niin paha se kolari
 35 Ope: [°Mm:°]
 36 Ville: ONKS SE, onko se virkavire jos ei vaan pysty auttamaan, jos sillä
 37 on vaikka pää lähteny irti.
 38 ((luokassa naurua))
 39 Ope: @Eieiei@ ku se mitä sä pystyt tekemään se on eri asia.
 (Episodi 4)

Oppilaiden oma-aloitteista osallistumispuhetta kuvasi se, että opetuskeskusteluissa oppilaat toivat esiin oivaltavia puheenvuoroja, joissa he liittivät aikaisemmin oppimaansa tietoa ensiapuaiheisiin (näyte 21) sekä keksivät uusia luovia ratkaisumalleja (näyte 22). Tällaisissa episodeissa oppilaat liittivät puheenvuoronsa toisen oppilaan puheenvuoroon *Niin* -partikkelin avulla (näyte 21 rivit 9, 11, 12). Oppilaat ilmaisivat *Niin* -partikkelin avulla ymmärtäneensä edellisen puheenvuoron ja ottaneensa sen huomioon omassa puheenvuorossaan. Lisäksi oppilaat ilmaisivat *Niin* -partikkelin avulla samanmielisyyttään. Alla oleva näyte 21 on poikkeuksellisesta episodista, sillä siinä oppilaat rakentavat uutta näkökulmaa yhdessä alkuperäiseen aiheeseen. Näytteessä keskustellaan siitä kannattaako narkkaria auttaa kädellä, jos on vaarana saada itselleen tartunta verestä. Näytteessä Lasse ja Jaana rakentavat yhdessä puheenvuoroillaan näkökulmaa verenvuodon tyrehtyttämisen vaarasta (rivit 7, 9, 10, 11, 12). Lopuksi Jaana liittyy aikaisemmalla sukupuolitaudit oppitunnilla oppimansa asian ensiapuaiheeseen: *sähän voit siitä saada sen hivin* (rivi 14). Tällainen toiminta kehittää oppilaiden relationaalista toimijuutta, kun oppilaat tukeutuvat toisten osaamiseen ja jakavat omaa osaamistaan.

Näyte 21

1 Ope: Noni.@Hei@ tota nii mites voi tyrehtyttää tän veren vuodon?
 2 ((Liisa viittaa))
 3 Jaana: Painat sitä. Painaa niinku °vuotokohtaa°
 4 Ope: Joo ja voitteko vielä sanoo millä painaa esimerkiks?
 5 Oppilaat: kädellä ((yhtyeenääneen))
 6 Ope: Joo: hyvä
 7 Lasse: Eikö oo parempi jos on joku juttu käen eessä ettei-
 8 Ope: Joojoo

- 9 Jaana: [Nii mitäs sitte jos -]
 10 Lasse: [Mitäs jos tulee narkkari] (verisenä) ja käsillä pai[nat]
 11 Jaana: [nii:]
 12 Lasse: [Nii] £haah:£
 13 Ope: Hyvä
 14 Jaana: tai sitte sähän voit siitä just saada sen hivin tai jotain [(-)]
 15 Ope: [Kyllä] nii
 16 voit se on ihan totta. Elikkä periateessa ei kantsis tehdä nii paljaalla
 17 kädellä mut [jos se nyt on vaikka teistä joku [tai
 18 (---)
 (Episodi 11)

Oma-aloitteinen osallistumispuhe ilmeni myös oppilaiden tuottamina uusina toimintamenetelminä ja luovina ratkaisumalleina erilaisiin ensiaputilanteisiin (näyte 22). Opettaja antoi tunnustusta tällaisille oppilaiden luoville ratkaisumalleille ja kannusti heitä tuomaan rohkeasti esiin tällaisia ideoita. Kun oppilaille annettiin mahdollisuus olla luovia ja tuoda omia ideoitaan muiden käyttöön mahdollisesti tämä oppilaiden episteemisen toimijuuden kehittymisen. Näyte 22 on episodista, jossa keskustellaan siitä kuinka lisäonnettomuudet estetään onnettomuuspaikalla. Episodissa kaksi oppilasta esittää ensin oman näkemyksensä siitä, kuinka lisäonnettomuudet estetään, jonka jälkeen Mikko tuo esiin uuden luovan ratkaisunmallinsa, jota tilanteessa voisi hyödyntää: *No entäs joku reppu, jossa on heijastimet* (rivi 2). Opettaja pitää Mikon ideaa hyvänä ja antaa kannustavaa palautetta tällaisen idean keksimisestä ja esittämisestä: *Aika hyvä idea, joo* (rivi 3). Opettaja hyödyntää lopetusvuorossaan vielä Mikon esittämää ideaa: *Se, että jos vaan pystyis pysymään rauhallisena niin varmaan keksiskin noin niinku Mikko tässä heitti. (---) Että veis vaikka semmosen repun missä on heijastimet, nii sehän vois olla ihan jees* (rivi 5-6, 8-9).

Näyte 22

- 1 (---)
 2 Mikko: No entäs joku reppu, jossa on heijastimet
 3 Ope: @No sekin@ vois olla (.) keskelle tietä. [Aika hyvä idea,] joo.
 4 (---)
 5 Ope: [joo] (.) Se, että jos vaan pystyis pysymään rauhallisena nii
 6 <varmaan keksiskin noin niinku> (.) Mikko tässä heitti
 7 Mari: Mitä Mikko sano
 8 Ope: Että veis vaikka semmosen repun (.) missä o:n heijastimet (.) nii
 9 sehän vois olla ihan je::s (.) (---)
 (Episodi 28)

Oppilaiden oma-aloitteisessa osallistumispuheessa nousi myös usein esiin eettistä pohdintaa ja riskinottamisen tarkastelua. Eettinen pohdinta nousi esiin usein oppilaiden itsensä toimesta,

eikä niinkään opettajan esiintuomana. Oppilaiden esittämien kysymysten ja heidän esiintuomien toimintatapojen välillä oli kuitenkin ristiriita. Vaikka oppilaat nostivat innokkaasti esiin eettistä pohdintaa ja olivat kiinnostuneita tapahtumien seurauksista, oppilaiden vastaukset toimintatavoistaan olivat kuitenkin eettisesti arveluttavia. Oppilaat toivat esiin muun muassa seuraavia näkemyksiä: he jättäisivät auttamatta narkkaria (näyte 23 rivi 17) ja eivät olisi valmiita hyppäämään jäihin pudonneen perään (näyte 24 rivi 1, 14). Oppilaiden puheenvuoroista tuli ilmi, että he olivat valmiita auttamaan ja antamaan ensiapua, jos kyseessä oli *joku tuttu* (näyte 24, rivi 3) tai *tärkeä ihminen* (näyte 24 rivi 5). Jos kyseessä olisi taas joku vieras ihminen, auttaminen oppilaiden mielestä ei olisi niin itsestään selvää. Tämä ilmeni muun muassa Lassen puheenvuorosta seuraavasti: jos kyseessä olisi *joku vieras, nii etkai sä lähe sinne hyppäämään* (näyte 24 rivit 5-6) tai kuten Ville ilmaisi näytteessä 23 (rivi 17), että hän ei antaisi takkia *millekkään* narkkarin auttamista varten. Oppilaat eivät kuitenkaan esittäneet näitä ilmauksiaan välttämättä tosissaan, sillä heille oli aineistossa tyypillistä liioitella puheitaan. Lisäksi vastaukset olivat lyhyitä, eivätkä sisältäneet tarkempaa pohdintaa toiminnasta, kuten eettisiin kysymyksiin liittyvissä puheenvuoroissa oli tyypillistä (esimerkiksi näyte 25). Oppilaat aloittivat tällaiset vastaukset aineistossa usein *No* -ilmauksen avulla (näyte 23 rivi 17, näyte 24 rivi 14).

Opettaja vastasi aineistossa oppilaiden esiintuomiin eettisiin keskustelunaiheisiin ja esitti eettisiä näkökulmia sisältäviä puheenvuoroja auttamisen tärkeydestä (näyte 23 rivit 16, 18 näyte 24 rivit 7-8, 11-12). Opettaja toi vastauksissaan esiin vaihtoehtoja tilanteiden ratkaisemiseksi. Näytteessä 21 Jaanan ja Lassen esiintuoma näkökulma narkkarin auttamisesta ja siitä, että siitä voi saada itselleen jonkin taudin herättää näytteessä 23 Villen ja opettajan välille eettistä pohdintaa sisältävän keskustelun (rivit 2-12). Ville esittää opettajalle kysymyksen: *Kannattaako narkkaria auttaa kädellä jos ei oo hanskoja tai mitään* (rivit 5-9). Opettaja tuo omassa vastausvuorossaan esiin vaihtoehdon kuinka tilanteen voisi ratkaista ja pystyisi auttamaan: *otat vaikka oman takin ja sillä* (rivi 10), lisäksi opettaja painottaa auttamisen tärkeyttä ja vastaa *No tietenkin* (rivi 12), kun Villen epäilee laittaisiko hän oman takkinsa suojaksi narkkaria auttaessaan (rivi 11).

Näyte 23

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | (--) | |
| 2 | Ville: | [Kannattaako narkkareita auttaa] |
| 3 | Eero: | [(ähh: en mä ainakaan)] |
| 4 | Ope: | Ootas hys, @elä@ huuda Eero. |
| 5 | Ville: | kannattaako narkkareita auttaa (-) kädellä |

- 6 Opp: (--)
 7 Ope: Kannattaako kädellä auttaa semmosta ((ei kuule Villen kysymystä
 8 melun yli))
 9 Ville: narkkaria, jos ei oo hanskoja tai mitään
 10 Ope: Otat vaikka oman takin ja sillä
 11 Ville: No @en mä nyt omaa takkia@ millekkään narkkarille.
 12 Ope: NO tie:tenki
 13 (---)
- (Episodi 11)

Aineistossa oppilaat pohtivat missä tapauksessa he auttaisivat tai jättäisivät auttamatta erilaisissa ensiaputilanteissa. Opettaja toi tyypillisesti puheenvuoroissaan esiin auttamisen tärkeyttä. Näytteessä 24 kuitenkin myös opettaja tuo esiin puheenvuorossaan auttamisen pohdintaa. Näytteessä eettistä pohdintaa sisältävä keskustelu alkaa oppilaiden esiintuomana. Opettajan tehtävänanto, kuinka jäihin pudonnutta tulisi auttaa, ei itsessään sisältänyt eettistä näkökulmaa, vaan Lasse tuo sen esiin omassa pohdinnassaan (rivit 1-14). Näytteessä Lasse esittää opettajaa haastavan eettisen näkökulman sisältävän kysymyksen: *Vai lähtisitkö ite?* (rivi 6). Opettaja tuo vastauksessaan ilmi, että tällaiset tilanteet ovat vaikeita, eikä hänellä ole valmista, oikeaa vastausta kysymykseen: *Ei kyllä mäkin mietin sitä, että missä tapauksessa hyppäis ja missä tapauksessa ei hyppäis* (rivit 7-8). Lisäksi opettaja toteaa, että jos joku oppilaista putoaisi jäihin, niin se olisi *siinä ja siinä et mun pitäis ja mä hyppäisin* (rivit 11-12). Opettaja suhtautuu huumorilla Lassen toteamukseen, että hän ei toimisi vastaavasti (rivi 14). *No kyl mä sen ymmärrän, et sä et mun perässä hyppäis* (rivi 15) opettaja toteaa naurahtaen.

Näyte 24

- 1 Lasse: No ite en ainakaan hyppäis sinne jäihin£
 2 Ope: Kyllä sä jossain tapauksessa ihän varmaan hyppäisit
 3 Lasse: Nii no jos se on joku tuttu
 4 Ope: Nii
 5 Lasse: Jos se on joku tärkeä ihminen, mut jos joku vieras nii, etkai sä lähe
 6 sinne hyppäämään (.) Vai lähtisitkö ite?
 7 Ope: Ei kyllä mäkin mietin sitä että (.) että missä tapauksessa hyppäis ja
 8 missä tapauksessa ei hyppäis, se on [kauheen -]
 9 Lasse: [No jos on joku tuttu tärkeä
 10 ihminen]
 11 Ope: Mut mä mietin et jos esimerkiks teistä joku jään alle nii kyl se on
 12 siinä ja siinä et mun pitäis ja mä [hyppäisin
 13 (---)
 14 Lasse: [Nojaa mä en hyppäis]
 15 Ope: No kyl mä sen ymmärrän, £et sä et mun perässä hyppäis£ (hehe)

Opettajan haastamispuhe

Oppilaiden aktiivisuus ja kiinnostus tapahtumien seurauksista ilmeni aineistossa opettajan haastamispuheena, jonka tunnuspiirteitä olivat opettajaa haastavien kysymysten esittäminen, inttäminen ja mitä tapahtuu jos -tyyliset kysymykset. Tällainen opettajan haastamispuhe liittyi läheisesti episodeihin, joissa esiintyi eettistä pohdintaa. Näytteet 25 ja 26 ovat tyypillisiä esimerkkejä episodeista, joissa esiintyy eettistä riskinottamisen pohdintaa liittyen tapahtumien seurauksiin (näyte 25 rivit 1-2, 4, 6, 15-16, 18-19). Näyte 25 alkaa Jaanan esittämällä opettajaa haastavalla tiedustelukysymyksellä oppimisprosessiin liittyen: Jos pää on retkahtanut onnettomuudessa ja leuan nostaminen tappaa, kuinka tulee toimia (näyte 25 rivit 1-2, 4). Oppilaiden puheenvuorot osoittavat, että oppilaat olivat todella kiinnostuneita tapahtumien seurauksista ja halusivat tietää eri vaihtoehtojen mahdollisuuksista ja niiden seurauksista. Oppilaiden kiinnostus tapahtumien seurauksiin ilmeni aineistossa *mitä jos* ja *mitäs sitten* -tyylisinä kysymyksinä (esimerkiksi näyte 25 rivit 1, 4). Lisäksi oppilaat pohtivat eri vaihtoehtoja ja niiden seurauksia, esimerkiksi tuleeko potilas halvaannuttaa vaikka ambulanssi olisi tulossa: *pitääkö mun sittenki niinku halvaannuttaa se?* (näyte 25 rivit 15-19).

Näyte 25

- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | Jaana: | Mitä jos se on niinku retkahtanu tälleen ((näyttää pää alaspäin)) |
| 2 | | niin sen niska [on mennä (-)] |
| 3 | Mari: | [Miten se kieli, miten saat sen] |
| 4 | Jaana: | [Jos sä tapat sen jos sä laitat sen] |
| 5 | Ope: | Et sä <u>tapa</u> vaan sä halvaan ^o nutat ^o [sen] |
| 6 | Jaana: | [Nonii] mitä sitte tulee? |
| 7 | | ((luokassa naurua)) |
| 8 | Ope: | No toinen [vaihtoehto -] |
| 9 | Jaana: | [No nii se voi haastaa sut oikeuteen] |
| 10 | Opp: | [Ei se voi] |
| 11 | Ope: | [Ei se voi] koska se on kuollu. Koska toinen vaihtoehto se että ku |
| 12 | | se on näin ((näyttää pää alaspäin)) että se ei pysty hengittää. |
| 13 | Opt: | [Kerro miten se] |
| 14 | Opp: | [(-)] |
| 15 | Jaana: | [Jos se tulee se ambulanssi kohta] nii sehän laittaa sen tuen tänne |
| 16 | | ((näyttää kaulaa)) |
| 17 | Ope: | [Aivan] |

18 Jaana: [Sit se] jos se olis niinku ihan just siinä niin pitääkö mun sittekki
19 niinku halvaannuttaa se?
20 (---)
(Episodi 7)

Yllä oleva keskustelu (näyte 25) jatkuu näytteen 26 mukaisesti. Opettaja suhtautui oppilaiden esittämiin haastaviin kysymyksiin kannustavasti ja ilmaisi, että niihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Opettaja painotti, että tällaiset tilanteet ovat hankalia: *se on varmaan hirveen vaikee tilanne* (näyte 26 rivi 2), jonka jälkeen opettaja esitti oman ratkaisuvaihtoehdonsa: *sillo sun on otettava se riski* (näyte 26 rivi 8). Opettaja perusteli ratkaisuvaihtoehtojaan *koska* -konjunktion avulla (näyte 25 rivi 11, näyte 26 rivi 7). Opettaja myös korjasi jos oppilaiden puheenvuoroissa esiintyi vääriä käsityksiä: *Et sä tapa vaan sä halvaannutat sen* (näyte 25 rivi 5).

Näyte 26

1 (---)
2 Ope: No se on varmaan hirveen vaikee tilanne, mut monesti ne sanoo
3 ku sä soitatte sinne (---)
4 (---)
5 Ope: Ne sanoo sen tota niinnii et kauanko menee (---)
6 [Et siinä mielessä,] että jos sä sanosit, tai ne sanois sulle 10
7 minuuttia nii kyllä se on @kuollu@ koska aivoit ei kestä montaa
8 minuuttia ilman happea, [nii sillan sun on otettava se riski]
9 (---)
(Episodi 7)

Oppilaiden puheenvuoroja kuvasi aineistossa omakohtaisuus. Oppilaat asettuivat oppitunneilla esiintuotuihin tilanteisiin itse ja pohtivat kuinka he itse tekisivät ja kuinka he itse toimisivat kyseisissä tilanteissa (näyte 25 rivit 18-19). Myös opettaja ohjeisti tehtävissä oppilaita miettimään tilanteita oman toimintansa kannalta: *mitä te tekisitte* (näyte 27 rivi 2). Tätä kautta opettaja kannusti oppilaita pohtimaan tilanteita oman elämänsä kannalta, kuinka he toimisivat ja ajattelisivat kyseisissä tilanteissa. Oppilaiden oli helpompi käsitteellistää tapahtumia, kun ne sidottiin heidän omaan elämäänsä. Lisäksi tapahtumien ajattelemisen oman elämäkautta herätti oppilaissa innostusta. Tällä tavoin toimijuuden kehittyminen liitettiin läheisesti oppilaiden omaan elämään ja arkeen. Tämä myös helpottaa opitun toimijuuden ja taitojen siirtämistä omaan elämään. Aineistossa esiintyi tähän liittyen

kuitenkin yksi poikkeava episodi (näyte 28). Siinä oppilas toi puheessaan esiin, kuinka joku ulkopuolinen *se* toimisi kyseisessä tilanteessa vaikka tehtävänantona oli ollut miettiä kuinka toimisi itse (rivit 2-4).

Näyte 27

1 Ope: NONIIN joko ootte valmiita = OKEI kuka haluais vastata
2 mitä te tekisitte
3 (---)
(Episodi 32)

Näyte 28

1 (---)
2 Ville: >Se pysähtyy, laittaa hätävilkut päälle ja soittaa
3 hätänumeroon = Katsoo onko pyöräilijä kunnossa, pysyy
4 rauhallisena ja odottaa apua<
5 (---)
(Episodi 32)

Oppilaiden välinen ristiriitapuhe

Aineistossa oli tyypillistä, että oppilaat kohdistivat inttämisen opettajaan (näyte 25). Aineistossa esiintyi kuitenkin kaksi poikkeavaa episodina, jossa inttäminen kohdistettiin toiseen oppilaaseen (näyte 29 ja 30). Näissä episodeissa oppilaiden välille syntyy ristiriitapuhetta. Näytteessä 29 oppilaiden välille syntyy ristiriitapuhetta siitä, kuinka jäihin pudonnutta autetaan. Episodin alussa Liisa on esittänyt neutraalin vastauksen auttamisesta, jota seuraa Lassen ja Arton välille syntyvä ristiriita siitä, alkaako veteen pudonnut upota heti vai pystyykö pudonnut uimaan ylöspäin (rivit 2-10). Oppilaat perustelivat näkemyksiään ja esittivät vastaväitteitä toisen oppilaan puheenvuoroille *mut*, *no*, *ai* ja *jos* -ilmausten avulla (näyte 29 rivit 5, 8, 9, 10, näyte 30 rivit 3, 9, 12, 14, 15).

Näyte 29

1 (---)
2 Lasse: Mut se ykshän tippu sinne veteen niinkö alkaa upota (.) nii kuka
3 sinne lähtis hypäämään, jos on joku vieras poika = ei kukaan
4 Ope: [°M::°]
5 Arto: [Mut] yrittäähän se uida ylöspäin [vai (--)]
6 Mari: [mut voihan sitä, eikö sitä voi jotenki auttaa jäihin pudonnutta (.)

7 Eihän sinne ite tarvii hypätä]
 8 Lasse: [No riippuu miten poikki se on, ehkä se ei enää jaksa]
 9 Arto: AI jos on tippunu nii painuu vaan suoraan alaspäin
 10 Lasse: Jos on kylmässä vedessä, nii ei siinä jaksa kauaa
 11 Ope: Nii eihän tää selitä tää tilanne kauheen tarkkaan sitä miten syvällä
 12 se on
 13 (---)
 (Episodi 42)

Näytteessä 30 oppilaiden välille syntyy ristiriitapuhetta, joka liittyy oppilaiden henkilökohtaisiin asioihin, eikä niinkään eroavaisuuksiin toimintatavoissa niin kuin näytteessä 29. Näyte 30 on episodista, joka alkaa oppilaiden kysymyksellä onko narkkarille pakko antaa puhalluselvitystä. Episodissa luokan perällä käytävässä keskustelussa poikien välille syntyy ristiriita puhalluselvityksen antamisesta. Lasse on kertonut muille, että hänen ei tarvitse antaa puhalluselvitystä kulttuurisista syistä, johon luokkakaverit (Ville ja Eero) ovat tarttuneet. Pojat alkavat perustella mitä tapahtuu, jos Lasse kieltäytyy antamasta elvytystä: *sä saat linnaa* (rivit 3-4).

Näyte 30

1 (---)
 2 ((luokan perällä puhutaan siitä pitääkö mennä puhaltamaan jos näkee tajuttoman))
 3 Ville: [Nii sä saat linnaa. Sun on pakko auttaa. Eipä niitä varmaan
 4 kiinnostaa joku sun kulttuuri ihan hullusti]
 5 Ope: No nii puhutteks te asiaa ollenkaan? ((kysyy Lasselta ja Villeltä))
 6 Ville ja Eero: Puhutaan.
 7 Ville: Tuo sano et sen ei tarttee auttaa ku se on siinä yhdessä kulttuurissa
 8 Eero: (--) tekohengitystä, koska (--)
 9 Lasse: °Mut entäs jos on joku syy että ei voi°
 10 Ope: Hyvä. Noniin hei ensinnäkin se, että tota niinii (.) se ei oo kaikkein
 11 tärkeintä, että sä puhallat.
 12 Ville: mut jos on pakko puhaltaa
 13 Ope: ei oo pakko puhaltaa.
 14 Lasse: [Nii:]
 15 Ville: [mut jossain on] °piä sinä turpas kii° ((sanoo Lasselle))
 16 Ope: Hei sen verran, tän on lääkäritki sanonu moneen kertaan, että tota
 17 nii jos kävis nii, että se ihminen sais sairaskohtauksen ja se ei
 18 esimerkiksi hengitä nii se on kaikista tärkeintä, että tehä se painelu
 19 elvytys.
 20 Ville: Mut sen jälkeen jos se ei toimi, jos se ei [tekis -
 21 Ope: [jos sä et] kerta kaikkiaan pysty ajatelkaa että se ois kauheen
 22 likanen ihminen ja se haisee oksennukselle, lialle ja viinalle ja
 23 kaikkee ((oppilaat puhuvat taustalla)) muuta sä tiiät, että ku sä
 24 katotki sine suuhun nii sieltä tulee tauti, nii sillo sä vaan

25 PUHALLAT. Eiku siis £painelet£
 26 ((oppilaat nauraa))
 27 Ope: £Painelet painelet painelet£ jos £pystyt nii£ puhallat. Mut sä voit
 28 myös unohtaa sen puhaltamisen, ihan [oikeesti]
 29 (---)
 30 Ville: Mut jos Lasse ei puhaltas nii mitä sille tulis siitä?
 31 Ope: Noo: jos se painelee nii se riittää
 32 Lasse: Nii
 33 Mari: EIKÖS TOI OOKKIN tärkeätä, että soittaa 112:n.
 34 Ope: On.
 (Episodi 14)

Opettajan toiminta nousi tärkeään rooliin oppilaiden välisessä ristiriitapuheessa. Opettaja puuttui aineistossa kaikkiin pienimpiinkin oppilaiden väliin ristiriitatilanteisiin ja pyrki ratkaisemaan ne johdonmukaisesti. Opettajan pyrkimys ratkaista oppilaiden väliset ristiriitatilanteet vaikutti samalla oppilaiden toimijuuteen, sillä oppilaiden väliset ristiriitatilanteet kavensivat oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta ja vaikuttivat sitä kautta myös heikentävästi oppilaiden toimijuuteen. Opettaja ei asettunut tällaisissa tilanteissa suoranaisesti kummallekaan puolelle, vaan pyrki neutraalisti ratkaisemaan tilanteen ja esittämään perusteluja tilanteen selvittämiseksi. Oppilaiden toimijuuden kannalta toimijuus olisi vahvistanut ja kehittänyt parhaiten, jos opettaja olisi antanut oppilaiden ratkaista ristiriitatilanteet itse. Aineistossa ei kuitenkaan esiintynyt tällaista opettajan toimintaa vaan opettaja pyrki ratkaisemaan ristiriitatilanteet itse.

Opettaja ratkaisi oppilaiden välisiä ristiriitapuhetilanteita palauttamalla keskustelun takaisin tehtävänantoon (näyte 29). Näytteessä 29 opettaja puuttuu tilanteeseen ja lopettaa väittelyn muistuttamalla, että kyseisessä esimerkissä ei ole kerrottu tarkasti kuinka tilanne eteni (rivit 11-12). Lisäksi opettaja ratkaisi ristiriitatilanteita perustelemalla oikeaa toimintatapaa (näyte 30). Opettaja käytti perusteluvuoroissaan *ensinnäkin* -sanaa, jonka avulla hän perusteli sanomaansa: *se ei oo kaikkein tärkeintä, että sä puhallat* (rivit 10–11). Opettaja myös vetosi auktoriteettiin perusteluvuorossaan: *hei sen verran, tän on lääkäritki sanonu moneen kertaan* (näyte 30 rivi 16). Näytteessä 29 ristiriitatilanne ratkesi opettajan puuttuttua asiaan ja asiaan ei palattu enää sen jälkeen. Näytteessä 30 opettajan perusteluvuoroista (rivit 10-11, 13, 16-19, 21-28) huolimatta Ville jatkaa kuitenkin inttamistä: *mut jos* ja *mut sen jälkeen* (rivit 12, 15, 20, 30). Inttamisen kohde muuttuu kuitenkin toisesta oppilaasta Lassesta opettajaan. Opettaja jaksoi aineistossa selvittää oppilaiden ristiriidat rauhallisesti, hermostumatta tällaisesta

inttamisesta, toteamalla esimerkiksi: *sä voit myös unohtaa sen puhaltamisen, ihan oikeesti* (näyte 30 rivit 27-28) ja *jos se painelee, nii se riittää* (näyte 30 rivi 31).

Kokemuksellisuuspuhe

Yksi oppilaiden aloitteiden kuvaavista puhetavoista oli kokemuksellisuuspuhe. Oppilaat toivat puheenvuoroissaan esiin omakohtaisia kokemuksiaan ensiapu- ja kolaritilanteista. Oppilaiden kokemuksista puhuttiin opettajan aloitteesta, mutta oppilaat toivat omia kokemuksiaan esiin myös itsenäisesti. Episodit, joissa esiintyi tällaista kokemuksellisuuspuhetta, olivat luonteeltaan pitkiä ja sisälsivät useita oppilaiden puheenvuoroja (näyte 31 rivi 8, näyte 32). Oppilaat peilasivatkin käsiteltäviä aiheita omiin kokemuksiinsa aiheesta (näyte 33). Oppilaille oli tyypillistä, että he kertoivat omista kokemuksistaan innostuen ja liioitellen (näyte 31 ja 32). Myös opettaja toi esiin yhdessä puheenvuorossaan tällaista puhetta. Näytteessä 31 opettaja kysyy oppilaalta hänen *pahinta* kolarikokemustaan (rivi 10).

Näyte 31

- 1 Ope: (---) Hei onks teistä joku joskus ollu auto-onnettomuudessa ?
2 ((Lasse viittaa))
3 (---)
4 Lasse: Onkohan niitä seittämän
5 ((Eero ja Tero viittaa))
6 Ope: @SEITtämän@
7 Lasse: £Nii joo£ eilen tuli [seittämäs ((hehe))]
8 Eero: [Minä olen] ((heiluttaa kättä))
9 Ope: Okei hei mä kysyn vuorotellen. Mmm- no mikä niistä Lasse oli
10 ehkä niinku pahin?
11 (---)
(Episodi 3)

Oppilaiden puheenvuoroista ja siitä kuinka he kuvailivat kolarikokemuksiaan, ilmeni heidän suhtautumisensa liikenneturvallisuutta kohtaan. Oppilaiden puheenvuoroista tuli ilmi muun muassa, että turvavyötä ei käytetä (näyte 32 rivit 9, 28) ja sitä ei koeta tarpeelliseksi: *Mitä semmosella tekee* (näyte 33 rivi 5) ja *Mitä tästä opimme, elkää käyttäkö turvavyötä* (näyte 34 rivi 15), kuskina on ollut alaikäinen kuljettaja: *Siis sehän on mua vielä vuoden nuorempi se,*

joka ajo sitä autoo (näyte 32 rivit 13-14) ja oppilaat ovat olleet useissa kolareissa: *oiskohan niitä seittämän* (opettajan kysyessä onko Lasse ollut auto-onnettomuudessa) (näyte 31 rivi 4). Lisäksi oppilaiden puheista voi päätellä, että he eivät lukeneet pieniä kolareita auto-onnettomuudeksi. Näytteessä 32 Tero pohtii voiko auto-onnettomuudeksi lukea tilannetta, jossa auto on mennyt katolleen, mutta kenellekään ei käynyt pahemmin (rivit 3-5, 9-10).

Näyte 32

- 1 (---)
2 Ope: (---) No entäs Tero?
3 Tero: No: en mä tiää voiko tätä onnettomuuten lukee, mut ajattiin tai
4 mun kaveri ajo autoo ja sit se ajo semmoselle ojan kummulle ja
5 se meni siitä katolleen se auto.
6 Ope: No onhan se onnettomuus
7 Tero: °No [joo°]
8 Ope: [Joo] (.) no kävikö siinä pahemmin?
9 Tero: No ei siinä, ei sillä Janilla ollu turvavyötä nii se vähän täräytti
10 päänsä ja silleen.
11 (---)
12 Ope: @Oho@ No tota käyttääkö se nyt sit turvavyötä?
13 Tero: °Kait se° Siis sehän on mua vielä vuoden nuorempi se, se joka ajo
14 sitä autoo.
15 Ope: °Just°
16 Oppilaat: hehe
17 Ope: [Oho]
18 Jaana: [Kunnon paljastuksii]
19 (---)
20 Ope: (---)Ja sääkin oot ollu ((Eerolle))
21 Eero: No nii oon.
22 Ope: No?
23 Eero: £Kaadoin mopoauton£
24 Ope: @Mitääh:@
25 Eero: Kaadoin mopo[auton]
26 (---)
27 Ope: (---) No mites kävi?
28 Eero: Ei meillä ollu turvavyötä. £Paitsi ku Viljakainen oli kyydissä nii
29 kyllä siinä ois käyny vähän huonommin jos se ois tippunu mun
30 päälle ku se paino 150 [kiloo£]
31 (---)
- (Episodi 3)

Oppilaiden puhe auto-onnettomuuskokemuksistaan oli innostunutta ja kerskuvaa. Toisaalta on huomioitava, että tällaisia puheenvuoroja oli vain muutamalla luokan pojalla. Muut oppilaat kuitenkin osoittivat hyväksyntää naureskelemalla tällaisille kertomuksille ja puheenvuoroille (näyte 32 rivi 16). Aineistossa esiintyi kuitenkin myös poikkeava episodi, jossa oppilas kuvasi

omaa toimintaansa epävarmasti. Näytteessä 33 on esimerkki tällaisesta puheesta. Episodissa keskusteltiin auto-onnettomuudessa auttamisesta ja Jaana ilmaisee huolensa omasta kokemukstaan ja toiminnastaan tilanteessa: *Sitten me oltiin niinku ite autosa, sit me niinku nähtiin kaukaa* (rivit 5-6). *Nii pitäskö meidän sit jäädä, vaikka me ei siinänsä oltu läsnä siinä* (rivit 10-11). Jaanan epävarmuutta kuvaa *niinku* -sanan usea käyttö samassa lauseessa.

Näyte 33

- 1 (---)
2 Jaana: °Nii mites sitten jos tulee auto-onnettomuus° Nii sitte tota, ku me
3 niinku nähtiin °vähän aikaa siten°
4 Ope: joo
5 Jaana: sitten me oltiin niinku ite autossa, sit me niinku nähtiin
6 se niinku oltiin [silleen kaukaa]
7 Ope: [Joo]
8 Jaana: ja siinä oli lähempänä autoja.
9 Ope: joo
10 Jaana: Nii pitäskö meidän sit jäädä, vaikka me ei sinänsä oltu läsnä
11 °siinä°
12 (---)
- (Episodi 4)

Oppilaiden toimijuuden kannalta on merkityksellistä kuinka opettaja suhtautuu heidän kertomuksiinsa, varsinkin jos oppilaat ovat epävarmoja toiminnastaan. Kuten aikaisemmin todettiin, tällaisissa tilanteissa opettajan toiminta oli hienovaraista. Opettaja suhtautui oppilaiden kertomuksiin ja kokemuksiin kiinnostuneesti, hän antoi oppilaiden puheenvuoroille tilaa ja jokaiselle kiinnostuneelle mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan (näyte 31 rivi 9). Lisäksi opettaja kysyi oppilaiden kokemuksista ja esitti lisäkysymyksiä oppilaiden kertomusten aikana (näyte 31 rivit 1, 9-10, näyte 32 rivit 2, 8, 12, 20, 27). Opettajan kysymykset sisälsivät kuitenkin vain *oliko sinulla turvavyö* -tyylisiä kysymyksiä. Opettaja ei esimerkiksi kysynyt miksi oppilaat eivät käyttäneet turvavöitä noissa tilanteissa. Aineistossa opettaja sivuuttikin oppilaiden puheet turvavyön käyttämättömyydestä. Opettaja kuittasi oppilaiden puheet *just* ja *oho* -kommenteilla (näyte 32 rivit 12, 15, 17). Näyte 34 on kuitenkin poikkeuksellinen tämän suhteen, sillä siinä opettaja puuttuu oppilaiden turvavyönkäyttöpuheeseen. Näytteessä 34 oppilaat esittävät, että turvavyön käyttö ei ole tarpeellista (rivit 7, 9-11, 15). Opettaja antaa oppilaiden aluksi perustella tällaisia näkemyksiään (rivi 8), minkä jälkeen hän muistuttaa, että noin ei kannata kuitenkaan ajatella (rivi 16). Myös Mari esittää opettajan kanssa samanmielisen mielipiteensä: *Mut yleensä se suojaa* (rivit 19, 22). Tämän jälkeen Eero lieventää hieman mielipidettään: *No*

joo jos on nopeet vauhit nii sittenhän se on parempi, mutta ei sitä nyt hiljasessa vauhissa tarvii (rivit 24-25).

Näyte 34

- 1 (---)
2 Eero: (heh)° £Ajettiin(h) tossa lauantaina yk(h)s auto katolleen£°
3 (---)
4 Ope: Oliko sulla turvavyö?
5 Eero: Mitä semmosella tekee
6 Ope: Niijustii
7 Eero: Eiku mä olisin kuollu jos mulla ois ollu turvavyö
8 Ope: No miten?
9 Eero: Noku koska siellä oli semmonen viiden tonnin tunkki oli siinä
10 takapenkillä, se ois tullu mua päähän, mutta mä kerkesin väistää
11 sitä ku mä en ollu turvavöissä kiinni.
12 Ope: °Jooh°
13 Lasse: @Nii@
14 Ope: [Mutta-]
15 Lasse: [Mitä tästä] opimme elkää käyttäkö turvavyötä
16 Ope: @Ei:@ (.) sitä ei kannata ajatella nii
17 Lasse: Nii muttaku siitä on [mun mielestä yleensä enemmän haittaa ku
18 hyötyä]
19 Mari: [Mut se yleensä suojaa]
20 Ope: [Kyllä] suurimmaks osaks se
21 suojaa
22 Mari: Sä et lennä siitä ikkunasta [vaikka ulos]
23 Ope: [mm:: kyllä]
24 Eero: °No joo jos on nopeet vauhit nii sittehän se parempi, mutta ei sitä
25 nyt hiljasessa vauhissa tarvii°
26 (---)
(Episodi 29)

Oppilaiden kertomuksista ja opettajan suhtautumisesta niihin voidaan päätellä, että luokassa oli avoin ja luotettava ilmapiiri, joka mahdollisti oppilaiden osallistumisen ja sen, että oppilaat uskalsivat tuoda läpi aineiston esiin omia mielipiteitään, ideoitaan ja kokemuksiaan osin rajuistakin tilanteista ja kokemuksista. Opettaja ei moittinut tai arvostellut aineistossa oppilaita heidän kertomuksistaan, vaan oli pikemminkin kiinnostunut niistä ja antoi tilaa ja aikaa oppilaiden puheenvuoroille ja kokemuksille. Yhdeksi merkittävimäksi vuorovaikutukselliseksi tunnuspiirteeksi muodostuikin opettajan pedagogisesti hienovarainen toiminta oppilaiden puheenvuoroihin, mikä sisälsi myös tilan antamisen oppilaiden puheenvuoroille. Nämä toimivat aineistossa hyvänä pohjana oppilaiden osaallisuuden kehittämisessä ja toimijuuden vahvistumisessa.

9. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaiden toimijuus ilmenee ja rakentuu luokkahuonevuorovaikutuksessa. Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa ilmenneiden puhetapojen ja vuorovaikutuksellisten tunnuspiirteiden avulla voidaan tarkastella millaisia vaikutuksia erilaisilla vuorovaikutuksellisilla tekijöillä on oppilaiden toimijuuteen ja sen kehittymiseen. Seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen.

9.1 Oppilaiden toimijuuden rakentuminen luokkahuonevuorovaikutuksessa

Aineistosta nousi esiin sekä opettajan että oppilaiden erilaisia puhetapoja. Luokkahuonevuorovaikutusta rakennettiin yhteistyössä sekä opettajan että oppilaiden puhetapojen sekä niiden ympärille rakennettujen vuorovaikutuksellisten tunnuspiirteiden pohjalta. Opettajan puhetapoja oli opettajajohtoinenpuhe, oppilaiden osallistamispuhe, täydennyskysymysten esittämispuhe ja hienovaraisen reagoimisenpuhe. Oppilaiden puhetapoja oli taas oma-aloitteinen osallistumispuhe, opettajan haastamispuhe ja oppilaiden välinen ristiriitapuhe sekä kokemuksellisuuspuhe. Jokainen puhetapa rakentui useasta vuorovaikutuksellisesta tunnuspiirteestä. Näillä puhetavoilla ja vuorovaikutuksellisilla tunnuspiirteillä oli erilaisia vaikutuksia vuorovaikutuksen kulkuun ja oppilaiden toimijuuden rakentumiseen.

Oppilaiden toimijuuteen voidaan vaikuttaa luokkahuoneen vuorovaikutuksen kautta (Chen & Looi 2011). Kumpulaisen ym. (2010) mukaan oppilaiden käsitys itsestään toimijoina ei kehity, jos koulun toimintakulttuuri ei tue oppisisällöistä keskustelua ja asioiden pohtimista eri näkökulmista. Tässä aineistossa oppilailla oli hyvät mahdollisuudet osallistua vuorovaikutuksen kulkuun ja kehittää toimijuuttaan. Aineistossa esiintyi runsaasti erilaisia vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä sekä opettajan että oppilaiden puhetapoja, jotka tukivat oppilaiden toimijuuden kehittymistä. Erityisesti oppilaiden puhetavat vuorovaikutuksen rakentajina olivat tärkeitä oppilaiden toimijuuden kehittymisen kannalta. Oppilaiden puhetavoista oma-aloitteinenpuhe ja kokemuksellisuuspuhe nousivat merkittävään asemaan

vuorovaikutuksen kulussa ja oppilaiden toimijuuden kehittymisen kannalta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Hartikaisen (2007) tutkimuksessa. Oppilaiden oma-aloitteiset puheenvuorot veivät keskustelua aiheesta eteenpäin ja toivat aiheen käsittelyyn uusia näkökulmia. Oppilaiden aloitteellisille puheenvuoroille toimi usein sytykkeenä jokin aikaisemmin keskustelussa esiin nousseet asia. Tämä huomattiin myös Niemen (2013) tutkimuksessa. Oppilaiden aloitteellisten puheenvuorojen avulla voitiin oppia paljon opettajan asettamien virallisten tavoitteiden ulkopuolelta (Niemi 2013), sillä oppilaat toivat aloitteellisissa puheenvuoroissaan esiin sellaisia asioita, joita opettaja ei nostanut esiin. Lisäksi oppilaiden puheenvuorojen ja kertomusten avulla muut oppilaat pystyivät ymmärtämään toisten oppilaiden toimijuuksien aikomuksia, moraalia ja tunteita (Niemi 2013).

Opettajan tiukan sääntökontrollin ja opettajohtoisempuheen hallitessa luokkahuonevuorovaikutusta dialoginen vuorovaikutus ja oppilaiden puheenvuorot jäävät vähäiselle. Opettajan tiukka sääntökontrolli muun muassa tukahduttaa potentiaaliset dialogisen vuorovaikutuksen hetket (Lehesvuori 2013; Lehesvuori ym. 2013). Tässä tutkimuksessa ei esiintynyt kuitenkaan opettajan tiukkaa sääntökontrollia, vaan oppilaiden aloitteelliset puheenvuorot nousivat merkittävään asemaan vuorovaikutuksessa ja olivat tärkeitä oppilaiden toimijuuden kehittymisen kannalta. Vuorovaikutuksellisista tunnuspiirteistä opettajan antama tila oppilaiden puheenvuoroille, keskustelun aloituksille ja ideoille nousikin keskeiseksi edellytykseksi oppilaiden toimijuuden kehittymisen kannalta. Opettaja mahdollisti tilan antamisella oppilaiden oma-aloitteisenpuheen ja luokkahuonekeskustelun. Kun opettaja antoi tilaa oppilaiden keskustelun aloituksille ja puheenvuoroille ja lähti niihin mukaan, oppilaille syntyi tunne, että he voivat itse vaikuttaa vuorovaikutuksen kulkuun ja oppitunnilla käsiteltävään aiheeseen. Vaikutusmahdollisuus oppitunnin kulkuun ja oman ajattelun kehittämisen ovat tärkeitä tekijöitä toimijuuden kehittymisen kannalta (Kumpulainen ym. 2010; Rajala ym. 2010; Chen & Looi 2011; Vehviläinen 2014, 20). Rajalan ym. (2010) mukaan koulun vuorovaikutuskulttuuria tulisikin muuttaa niin, että suhtautuminen asiantuntijuuteen sekä opettajan ja oppilaiden rooleihin muuttuisi. Opettajan tulisi vetäytyä asiantuntijan asemastaan ja jakaa tekijyyttä ja asiantuntijuuttaan oppilaiden kanssa (Kumpulainen ym. 2010).

Oppilaat toivat aloitteellisissa puheenvuoroissaan esiin omaa osaamistaan, kokemuksiaan, luovia ratkaisuja ja toimintamalleja sekä problematisoivat käsiteltäviä aiheita. Oppilaat tuottivat näitä puhetapoja osin yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Oppilaiden toiminnan mahdollistaminen kehitti oppilaiden episteemistä toimijuutta eli kykyä ja mahdollisuutta olla luova ja tuoda omia ideoita muiden käyttöön (Hopwood 2010; Kumpulainen ym. 2010; Lipponen & Kumpulainen 2011). Myös Hartikaisen (2007) tutkimuksessa todettiin, että kun oppilaat pystyivät tuottamaan omia ideoitaan ja esittämään innovaatioitaan heidän kriittiset ajattelutaitonsa kehittyivät. Nämä taidot ovat keskeisessä asemassa terveysosaamisessa ja toimijuuden kehittymisen kannalta (Paakkari & Välimaa 2013).

Aineisto sisälsi runsaasti kokemuksellisuuspuhetta. Oppilaat kertoivat innokkaasti omista kokemuksistaan ja olivat halukkaita jakamaan kokemuksellisuuttaan muiden kanssa. Opettaja suhtautui oppilaiden kokemuksiin kiinnostuneesti ja antoi oppilaiden kokemuksille tilaa ja aikaa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että opettajille on tyypillistä tuottaa vain lyhyt vastaus oppilaiden kertomuksiin ja puheenvuoroihin ja palauttaa keskustelu sen jälkeen takaisin käsiteltävään aiheeseen (Niemi 2013; Gomez & Jakobsson 2014; Kapellidi 2015). Pinnowin ja Chavallin (2015) mukaan oppilaiden toimijuuden kehittymistä voidaan tukea hyödyntämällä oppilaiden esittämiä kertomuksia myöhemmin. Tämä on tärkeää myös terveystiedon opetussuunnitelman mukaan, sillä käsiteltävät asiat tulisi liittää läheisesti nuorten omaan elämään ja arkeen (POPS 2004; POPS 2014). Aineiston opettaja olisi voinut hyödyntää oppilaiden runsaita puheenvuoroja vielä tehokkaammin opetuskeskusteluissa. Nyt opettaja huomioi ne ja pyrki vastaamaan oppilaiden esittämiin kysymyksiin ja asioiden problematisointiin, mutta hän ei nostanut oppilaiden esiintuomia asioita myöhemmin esiin. Tässä on kuitenkin huomioitava myös oppituntien realiteetit, aikaa on rajallinen määrä käytössä ja asioissa on päästävä myös eteenpäin (Niemi 2013).

Vaikka aikaisemman tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että luokkahuoneen vuorovaikutusta ohjailee edelleen vahvasti opettaja (Kleemola 2007; Routarinne 2008; Nassaji & Weels 2000; Pinnow 2011; Lehesvuori ym. 2013; Kapellidi 2015) ja että tällainen opettajajohtoinen opetus heikentää oppilaiden toiminta- ja osallistumismahdollisuuksia luokkahuoneessa (Pinnow 2011; Kapellidi 2015), ei tämä pidä täysin paikkaansa tämän tutkimuksen kohdalla. Vaikka opettaja ohjasi vuorovaikutusta omalla puheellaan ja

toiminnallaan, esiintyi aineistossa myös vuorovaikutusta, jossa oppilaiden toimijuus huomioitiin opettajajohtoisesta otteesta huolimatta. Tällaisia tilanteita, jotka edistivät ja kehittivät oppilaiden toimijuutta, olivat tilanteet, joissa opettaja suhtautui hienovaraisesti oppilaiden väärin tai puutteellisiin vastauksiin. Opettaja hyödynsi tässä omia pedagogisia taitojaan.

Pinnowin (2011) sekä Li ja Demareen (2013) mukaan pienillä ja hienovaraisilla vuorovaikutuksellisilla vivahteilla ja eroilla voi olla tärkeä merkitys oppilaiden toimijuuden kannalta. Kun opettaja täydensi oppilaiden väärä vastauksia, hän samalla esitti perusteluja missä tapauksessa oppilaiden väärä vastaus olisikin oikein. Tällöin oppilaat tiedostivat oikean vastauksen, mutta heidän väärää vastaustaan ei hylätty täysin, vaan se huomioitiin ja pohdittiin missä tilanteessa se olisikin oikein. Tämä toimintatapa liittyy aineistossa käsiteltävään ensiapuaiheeseen, sillä EA-tilanteissa erilaiset toimintatavat ja niiden variaatiot voivat vaihdella paljonkin tilanteesta riippuen. Yhteen tilanteeseen ei välttämättä ole olemassa yhtä ainoa oikeaa toimintamenetelmää. Tämä näkökulman tuominen oppilaiden tietoisuuteen oli tärkeä oppilaiden toimijuuden kehittymisen kannalta. Lisäksi terveystieto on oppiaineena sisältää paljon eettisiä näkökulmia (Paakkari & Välimaa 2013), mikä tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa oppilaiden runsaina eettistä pohdintaa ja asioiden problematisointia sisältävinä puheenvuoroina.

Oppilaiden toimijuutta vahvisti se, että opettaja esitti täydennyskysymyksiä oppilaiden puutteellisten vastausten jälkeen. Täydennyskysymysten avulla oppilaille syntyi mahdollisuus täydentää ja korjata puutteellisia vastauksiaan. Aikaisemmin on todettu, että oppilaiden toimijuus kehittyy, kun heidän ideoitaan ja ajatuksiaan kritisoidaan ja kehitetään yhdessä eteenpäin (Chen & Loii 2011). Aineistossa olikin tavallista, että opettajan täydennyskysymysten esittämispuheen jälkeen vastauksen uudelleen muotoiluun ja tuottamiseen osallistui useampi oppilas. Tällöin oppilaat tuottivat tietoa yhteistyössä luokan kesken. Tällaiset tilanteet kehittivät oppilaiden relationaalista toimijuutta eli kykyä toimia suhteissa, tukeutua toisten osaamiseen ja jakaa omaa osaamistaan (Hopwood 2010; Kumpulainen ym. 2010; Lipponen & Kumpulainen 2011).

Luokan hyvä ilmapiiri ja opettaja ja oppilaiden välinen luottamus oli yksi vuorovaikutukseen positiivisesti vaikuttaneista tekijöistä (Dimick 2012; Davies 2015; Sanchez & Dunwort 2015). Oppilaat uskalsivat tuoda rohkeasti esiin omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Oppilaat toivat puheenvuoroissaan esiin rajujakin kokemuksia. Opettaja ei kertaakaan kritisoinut oppilaita heidän toiminnastaan. Toinen vuorovaikutukseen positiivisesti vaikuttaneista tekijöistä oli luokassa esiintyvä huumori, jota rakennettiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa. Daviesin (2015) mukaan yhdessä rakennettu huumori on tärkeä osa luokkahuoneen vuorovaikutusta ja oppimisprosessia. Sen avulla voidaan rakentaa luottamusta opettaja ja oppilaiden välillä ja keventää luokkahuoneen ilmapiiriä, käsitellä vaikeita asioita sekä ilmaista tunteita (Davies 2015). Oppilaiden viihtyminen luokkahuoneessa ja opetustilanteessa on tärkeä tekijä toimijuuden kannalta. On tärkeää, että oppilaat tuntevat opetuksen merkitykselliseksi ja sitoutuvat siihen (Linnansaari ym. 2015). Huumorin avulla opettaja piti taitavasti yllä hyvää ilmapiiriä, oli läsnä ja tuli lähemmäksi oppilaiden maailmaan.

Huomioitavaa luokan vuorovaikutuksessa oli, että vuorovaikutukseen ja koko luokan kesken käytäviin opetuskeskusteluihin otti osaa vain pieni osa oppilaista. Muut oppilaat olivat hiljaa ja kuuntelivat keskustelua. Vaikka opettaja käytti oppilaiden osallistamispuhetta, jolla hän pyrki osallistamaan oppilaita oppitunnin kulkuun ja opetuskeskusteluihin eri tavoin, hän ei kuitenkaan pyrkinyt aktiivisesti saamaan mukaan hiljaisempia oppilaita opetuskeskusteluihin. Hiljaisempien oppilaiden toimijuuden vahvistaminen jäikin vähäisemmälle huomiolle koko luokan kesken käytyjen opetuskeskustelujen aikana. Aikaisempien tutkimusten pohjalta onkin havaittu, että oppilaat ottavat vuorovaikutukseen eritavoin osaa, äänekkäiden oppilaiden helposti dominoiden keskustelua (Gordon 2005; Chen & Looi 2011). Tämän takia vaihtelevat opetusmenetelmät ja työtavat nousevat tärkeään rooliin (Chen & Looi 2011). Aineistossa hyödynnettiin vaihtelevasti erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, esimerkiksi pienryhmätyöskentelyä, parityöskentelyä, DVD:n katsomista ja pistetyöskentelyä. Näiden eri menetelmien käyttö mahdollisti myös hiljaisempien oppilaiden toimijuuden kehittämisen, kun vuorovaikutusta toteutettiin myös pienemmissä ryhmissä. Tällöin hiljaisempien oppilaiden on helpompi päästä osaksi vuorovaikutusta ja kertoa omia ajatuksiaan ja jakaa ideoitaan (Chen & Looi 2011). Lisäksi Chenin ja Looin (2011) mukaan ryhmätyöskentely on erityisen hyvä opetusmenetelmä oppilaiden toimijuuden kehittämisessä, koska sen avulla voidaan kehittää toimijuuden eri osa-alueita.

Kaikki luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus ei kuitenkaan edistänyt oppilaiden toimijuuden kehittymistä. Tämä on huomattu myös aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Reed 2008; Pinnow 2011; Li & Demaree 2013; Kapellidi 2015). Tällaista vuorovaikutusta oli aineistossa esimerkiksi opettajajohtoinenpuhe. Opettajajohtoisempuheen vuorovaikutuksellisia tunnuspiirteitä olivat opettajan tiedustelukysymykset ja opettajan ohjailema vuorovaikutus, joka johti oppilaiden vähäiseen ja tarkasti rajattuun osallistumiseen. Opettaja päätti muun muassa mistä keskustellaan ja kuinka kauan ja hänellä oli tiedossa yksi oikea vastus kysymyksiinsä. Oppilaiden toimijuus tällaisissa keskusteluissa oli kapea, heidän tehtävänä oli vastata opettajan esittämiin kysymyksiin ja keskustelunavauksiin. Myös Pinnow (2011) ja Kapellidi (2015) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajajohtoinen keskustelu ja vuorovaikutus rajoittivat oppilaiden toimijuutta. Niemi (2013) kuitenkin muistuttaa, että myös opettajajohtoisella puheella on oma paikkansa ja tarpeensa oppituntien käsikirjoituksessa; aiheiden käsittelyssä ja oppitunneilla eteenpäin menemisen kannalta.

9.2 Johtopäätökset

Toimijuuden näkökulma korostuu nyky-yhteiskunnassa, minkä takia on tärkeä pyrkiä tukemaan nuorten toimijuuden kehittymistä (Lempiäinen 2009; Ojala ym. 2009; Kumpulainen ym. 2010; Eteläpelto ym. 2011). Tulokset osoittavat, että luokkahuone on hyvä ympäristö harjoitella aktiivista toimijuutta ja sen eri muotoja (Chen & Looi 2011; Kapellidi 2015). Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että luokkahuonekäytännöillä ja vuorovaikutuksella on tärkeä rooli oppilaiden toimijuuden kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan esittää seuraavat johtopäätökset oppilaiden toimijuuden kehittämisestä luokkahuonevuorovaikutuksessa:

- Toimijuus kehittyy, kun oppilaille syntyy tunne siitä, että he ovat oman toimintansa subjekteja eli toimijoita. Tämä onnistuu, kun oppilaat voivat osallistua oppituntin kulkuun ja heillä on aktiivinen rooli vuorovaikutuksessa.
- Opettajan on tärkeä antaa tilaa oppilaiden puheenvuoroille: ottaa oppilaiden aloitteet mukaan oppituntin kulkuun ja opetuskeskusteluihin. Oppilaiden tulee saada aloittaa

keskusteluja ja kommentoita toistensa puheenvuoroja. Oppilaiden omien kokemusten hyödyntäminen on toimijuuden kehittymisen kannalta oleellista.

- Opettajan tulee antaa tunnustusta ja kannustusta oppilaiden esittämille ideoille julkisesti. Oppilaita tulee kannustaa rakentamaan tietoa yhdessä ja tukeutumaan toisten osaamiseen. Oppilaita tulee kannustaa yhteiseen eettiseen pohdintaan ja asioiden problematisointiin.
- Oppilaiden osallistamista voi tukea erilaisilla pedagogisilla menetelmillä ja ratkaisuilla. Esimerkiksi toiminnallisuuden ja pienryhmätyöskentelyn hyödyntäminen edesauttaa hiljaisempien oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta. Vuorovaikutuskäytänteiden kautta myös hiljaisempien oppilaiden on helpompi osallistua kun koko luokan kesken käytävässä opetuskeskustelussa. Lisäksi ryhmätyöskentely kehittää toimijuutta, sillä oppilaat joutuvat ottamaan vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta, suunnittelemaan ja tekemään kompromisseja sekä toimimaan yhteistyössä.

9.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 122). Jyväskylän yliopisto on sitoutunut noudattamaan eettisten periaatteiden mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Eettiset periaatteet 2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on määritellyt hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvaksi tutkimuskäytännön noudattamisen, tutkimusaineiston asianmukaisen hankinnan, käytön ja raportoinnin sekä hyvän tietosuojan. Näitä periaatteita on noudatettu myös tässä tutkimuksessa.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen teossa tulee kiinnittää erityistä huomiota tutkimuksen luottamuksellisuuteen ja tutkittavien anonymiteetin suojaamiseen. Tuloksia julkaistessa on kiinnitettävä huomiota, että nämä luvatut asiat toteutuvat ja tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu (Eskola & Suoranta 2008, 57). Aineistoon ja tutkittavien eettisiin oikeuksiin liittyvät seikat, kuten tutkimuslupamenettelyt sekä tutkittavien anonymiteetti kerrottiin tutkimukseen osallistuneille jo ennen tutkimuksen alkua.

Tutkimukseen osallistuneilta oppilailta sekä heidän huoltajiltaan pyydettiin kirjallinen lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Oppilaille ja heidän huoltajilleen annettiin myös kirjallinen tiedote tutkimuksesta, jossa tuotiin selkeästi esiin tutkimuksen tarkoitus, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja anonymiteetti sekä luotettavuus ja tutkimusaineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen liittyvät seikat. Lisäksi tutkimusluvan yhteydessä oli tutkijan yhteystiedot, mahdollisia kysymyksiä varten (Kuula 2011, 71, 73). Ennen tätä tutkimuslupa oli saatu niin ikään kirjallisena opettajalta, koulun rehtorilta sekä kaupungin opetustoimelta (Kuula 2011, 99, 148) (Tutkimusluvut liitteessä 2). Tässä tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti on varmistettu eri tavoin. Koulun nimeä tai kuntaa, jossa koulu sijaitsee ei mainita. Tämän lisäksi oppilaiden nimet muutettiin litterointivaiheessa, joten tutkittavien henkilöllisyydet eivät tule missään tutkimuksen vaiheessa julki. Käytetty videomateriaali hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Tällöin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkijan tulee tiedostaa omat asenteensa ja oletuksensa tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Eskola & Suoranta 2008, 211- 212). Tämän takia ennen tutkimuksen alkamista tutkija on kirjoittanut omat esioletukset aiheesta ylös ja pyrkinyt näin tiedostamaan omat ajatukset tutkittavaa asiaa kohtaan ja vähentämään näin niiden vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Myös keskusteluanalyysi menetelmänä vähentää tutkijan vaikutusta tuloksiin, sillä tulkinnat ja johtopäätökset tehdään vain aineistoon tukeutuen. Analyysin eteneminen on myös hyvin systemaattista. Keskusteluanalyysi ei perustu tutkijan tulkintoihin siitä, mitä aikomuksia puhujilla mahdollisesti on, vaan keskustelijoiden itsensä toisten puheenvuoroista tekemiin tulkintoihin. Tutkija ei myöskään karsi vuorovaikutuksesta mitään pois, vaan pitää kaikkea vuorovaikutuksessa esiinnoussutta merkityksellisenä systemaattisena toimintana (Tainio 2007).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tarpeellista pohtia aineistonkeruumenetelmää. Videoinnin heikkoutena voi olla se, että kuvan ulkopuolelle jää jotain tilanteen kannalta olennaista tai kuvasta ei saa kaikkea irti huonon kuvakulman tai tarkennuksen puutteen vuoksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Videointi on kuitenkin tehokas ja monipuolinen

vuorovaikutuksen taltiointimenetelmä. Lisäksi se mahdollistaa palaamisen alkuperäiseen aineistoon. Videotallenteessa oppilaiden äänenkuuluminen oli kuitenkin joissain kohdin heikkoa, esimerkiksi päällekkäisen puheen tai hiljaisen äänenkäytön takia. Tämän takia kaikkia oppilaiden puheenvuoroja ei pystytty tunnistamaan tai osa oppilaan puheenvuorosta on jäänyt kuulematta. Tällaiset kohdat on kuitenkin merkattu litteraatioon. Tainion (2007) mukaan luokkahuoneen toiminnan analysoiminen ilman visuaalisen analysoimisen mahdollisuutta on erittäin hankalaa. Tämän takia videointi sopii hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi.

Koska aineisto kerättiin videoimalla, on myös tarpeellista pohtia onko kameralla ollut vaikutusta tutkittavien käyttäytymiseen. Tietäessään olevansa tarkkailun kohteena tutkittavat saattavat muuttaa käyttäytymistään tai miettiä ainakin sanojaan ja tekojaan tarkemmin (Patton 2002, 245; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tainio (2007) toteaa, että luokan vuorovaikutus on niin moninaista, että kamera ja kuvaaja unohtuvat nopeasti oppitunnin kuluessa. Samalla tavalla kävi myös tässä kuvaustilanteessa. Kamera herätti aluksi oppilaisissa pientä ihmetystä ja kiinnostusta, mutta oppitunnin lähtiessä kunnolla käyntiin se unohtui oppilailta nopeasti. Aineistoa kuvattiin useamman oppitunnin ajan, jolloin oppilaat ja myös opettaja ehtivät tottua kuvaustilanteeseen. Ensimmäinen kuvaus toimi myös pilottikuvauksena, joka osoitti kameran paikan olevan kuvakulman ja äänen kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Seidan ym. (2005) muistuttaa, että kameran ei tulisi olla huomion keskipisteenä, kuvaajan ei tulisi kommunikoida opettajan tai oppilaiden kanssa oppitunnin aikana ja kuvaajan ylimääräistä liikkumista tulisi välttää. Ensimmäisen kuvauksen aikana oppilaat totuttelivat luokan edessä olevaan kameraan ja kuvaajaan, joka ei keskustellut missään oppitunnin vaiheessa opettajan eikä oppilaiden kanssa. Koska aineistoa kuvattiin useamman oppitunnin ajalta, oppilaat ja opettaja tottuivat kameran paikalla oloon, eikä siihen kiinnitetty ylimääräistä huomiota enää ensimmäisen kuvauskerran jälkeen. Tutkimusaineistossa esiintyykin vähäisessä määrin oppilaiden huomion kiinnittymistä kameraan, esimerkiksi katseen tai kommenttien kautta. Joitain tällaisia kommentteja esiintyi oppitunnin alussa, mutta kamera unohtui oppitunnin käynnistyessä. Kukaan oppilas ei tullut kameran luokse tai esimerkiksi ilmeilnyt kameralle.

Litterointi on olennainen osa keskustelunanalyttistä tutkimusta (Seppänen 1998, 18–19). Tämä on voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tässä tutkimuksessa ei ole noudatettu keskustelunanalyysin tarkkaa litterointiohjeistusta, vaan käytetty sitä soveltaen. Tarkempaan analysointiin valikoitunut aineisto litteroitiin huolellisesti ja tutkimusaiheen kannalta relevantilla tasolla. Koska vuorovaikutus luokkahuoneessa voi olla todella hienovaraista ja vivahteikasta, jotain on varmasti jäänyt myös litteroinnin ulkopuolelle. Tämä pyrittiin kuitenkin minimoimaan tarkastelemalla sekä litteraatteja että katselemalla nauhoitusta. Samalla varmistettiin analyysin pätevyyttä vertaamalla litteraatioita videonauhaan.

Diskurssianalyysille ja keskustelunanalyysille tyypillisesti aineisto on pieni. Tutkimuksen tavoitteena ei olekaan pyrkiä yleistettävyyteen, vaan kuvaamaan luokkahuonevuorovaikutusta ilmiönä terveystiedon ensiaputunneilla. Uusitalon (1991) mukaan laadullisessa tutkimuksessa onkin tarkoituksenmukaisempaa puhua teoreettisesta siirrettävyydestä, tilastollisen yleistettävyyden sijan. Teoreettisella edustavuuden tarkoituksena on nähdä tutkittava aihe esimerkkinä yleisestä (Eskola & Suoranta 2008, 208). Hakulisen (1998) mukaan keskustelunanalyysissa tarkoituksena on tehdä vuorovaikutuksesta kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja. Havaintojen tulee nojata keskustelunanalyttisiin metodisiin ratkaisuihin ja lähtökohtiin (Hakulinen 1998). Diskurssianalyysin ja keskustelunanalyysin toteuttamiseen ei ole olemassa selkeää ohjetta, analyysi onkin luonteeltaan tulkinnallista ja jokaisen aineiston kohdalla tutkija joutuu pohtimaan mistä näkökulmasta juuri tätä aineistoa kannattaa lähteä tutkimaan ja käsittelemään (Jokinen 2002, 37; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 163, 164–165). Koska tässä tutkimuksessa on sovellettu molempaa menetelmää, aiheutti tämä haasteita analyysin tekemiseen. Analyysin tekeminen oli myös todella työlästä, mikä onkin tyypillistä tällaiselle aineistolle ja menetelmälle (Juhila & Suoninen 2002, 233–252). Tämän kautta aineistoon tutustuttiin tarkasti ja monipuolisesti eri näkökulmista käsin. Aineiston analyysi onkin ollut systemaattista ja kriittistä ja tutkimuksessa pyrittiin säilyttämään sama analysointilinja läpi koko aineiston. Tähän on päästy kokeilemalla eri tulkintavaihtoehtoja ja hyödyntämällä aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta ja teoreettista tarkastelua. Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty siihen, että analyysipolku kuvataan mahdollisimman tarkasti. Lukija pystyy näin seuraamaan tutkijan tulkintaa ja näkemään syyt tulkintoihin ja tuloksiin. Aineistonäytteiden avulla pyritään havainnollistamaan tulkintoja lukijalle.

Eskon ja Suorannan (1998) teoreettista yleistettävyyttä vahvistaa myös huolellinen perehtyminen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimusprosessin aikana perehdyttiin tarkasti luokkahuonevuorovaikutusta ja toimijuutta koskevaan kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen. Tiedonhaku tehtiin huolellisesti useista tietokannoista. Kirjallisuuskatsausta voidaan pitää luotettavana, sillä tiedonhaku on tehty järjestelmällisesti, huomioiden kaikki tutkimukset samoilla valintakriteereillä. Luokkahuonevuorovaikutusta on tutkittu eri metodein ja hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Kirjallisuuskatsauksessa on huomioitu erilaisia tutkimuksellisia lähtökohtia. Lisäksi tutkimuksellinen viitekehys sisältää tutkimuksia eri-ikäisistä oppilaista, aina päiväkotikäisistä yliopisto-opiskelijoihin. Näiden tutkimusten pohjalta on saatu laaja ja kattava kuva luokkahuonevuorovaikutuksen rakentumisesta.

9.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen aineisto koostui terveystiedon ensiapuoppitunneista. Ensiapuoppitunnit ovat usein luonteeltaan toiminnallisia, joissa oppilaat pääsevät konkreettisesti harjoittelemaan ensiaputaitoja. Toiminnallisten menetelmien käyttö edesauttaa toimijuuden kehittymistä ja vahvistumista. Jatkotutkimusehdotuksena olisikin tarkastella, kuinka toimijuus rakentuu terveystiedon muissa aihekokonaisuuksissa. Esimerkiksi kuinka vuorovaikutus rakentuu ravitsemus-oppitunneilla ja millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin toimijuutta rakennetaan niissä. Vaihtelevatko keinot ja vuorovaikutus vai ovatko keinot samoja aihealueesta riippumatta, sekä näyttäytyykö toimijuus samalla tavalla aihealueesta riippumatta.

Olisi myös mielenkiintoista kuulla mitä oppilaat ajattelevat toimijuudestaan. Kuinka he kokevat, että heidän toimijuuttaan tuetaan koulussa ja kuinka he ajattelevat pystyvänsä itse vaikuttamaan omaan toimijuuteensa sekä kuinka oppilaat käsittävät ja ymmärtävät toimijuuden ja millaisia merkityksiä he antavat toimijuudelle. Tätä voisi tutkia haastatteleamalla oppilaita. Opettajalla on tärkeä merkitys vuorovaikutuksen luojana luokkahuoneessa. Myös opettajia haastatteleamalla saisi tärkeää tietoa siitä, kuinka opettaja näkee oppilaiden toimijuuden tukemisen. Ajattelevatko he sitä esimerkiksi suunnitellessaan tunteja ja pyrkiikö hän tietoisin keinoin vahvistamaan oppilaiden toimijuutta.

Lisäksi jatkotutkimusehdotuksena olisi tarkastella uuden opetussuunnitelman (2014) vaikutusta oppilaiden toimijuuteen. Uusi opetussuunnitelma painottaa entistä enemmän oppilaiden aktiivisuutta, osallisuutta ja toimijuutta. Olisi mielenkiintoista tarkastella, tuoko uusi opetussuunnitelma muutoksia vuorovaikutuskäytänteisiin ja oppilaiden toimijuuden kehittymiseen.

LÄHTEET

- Aira, T., Tuominiemi, A-M. & Kannas, L. 2009. Terveystiedon opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa L. Kannas, H. Peltonen & T. Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1. Helsinki: Opetushallitus, 18–32.
- Alexander, R. 2006. *Towards dialogic teaching* (3.painos). York: Dialogies.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bellack, A., Herbert, M., Kliebard T. & Frank S. 1966. *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Berk, L.E. & Winsler, A. 1997. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. United States of America: National Association for the Education of Young Children.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., Meltzoff, A., Barron, B., Pea, R., Reeves, B., Roschelle, J. & Sabelli, N. 2006. Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 209-244.
- Brown, R. & Renshaw, P. 2006. Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities. *Mind, Culture and Activity* 13, 247-259.
- Cazden, C.B. 1985. *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2.painos). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chen, W. & Looi, D-K. 2011. Active classroom participation in a Group Scribbles primary science classroom. *British journal of educational technology* 42 (4), 676-688.
- Chin, C. 2007. Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching* 44 (6), 815-843.

- Chin, C. 2004. Questioning students in ways that encourage thinking. *Teaching Science* 50 (4), 16-21.
- Crespo, S. 2002. Praising and correcting: Prospective teachers investigate their teacherly talk. *Teaching and Teacher Education* 18 (6), 739-758.
- Dimick, A. 2012. Student empowerment in an environmental science classroom: Toward a framework for social justice science education. *Science Education* 96 (6), 990-1012.
- Edwards, D. & Mercer, N. 1987. *Common knowledge*. London: Methuen/Routledge.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43, 168-182.
- Eettiset periaatteet. Jyväskylän yliopisto 2012. Viitattu 26.10.2015
https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/periaatteet/eettiset_periaatteet
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is Agency? *American Journal of Sociology* 103, 962-1023.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 9-30.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Freitas, E. 2013. What Were You Thinking? A Deleuzian/ Guattarian analysis of communication in the mathematics classroom. *Educational Philosophy & Theory* 45 (3), 287-300.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gomez, M.C. & Jakobsson, A. 2014. Everyday classroom assessment practices in science classroom in Sweden. *Cultural Studies of Science Education* 9 (4), 825-853.

- Gordon, T. 2004. "Sata pientä sääntöä..." – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa *Koulu-Sukupuoli-Oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 68- 83.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Maurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Tampere: Gaudeamus, 114-130.
- Greeno, J. 2006. Commentary: Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *Journal of the Learning Sciences* 15, 537-547.
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V & Greeno, J. 2009. Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics* 70, 49–70.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hakulinen, A. 1998. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hartikainen, A. 2007. Seitsemäsluokkalaisten oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 124.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apinana pulpetissa: ysiluokan yhteisöllisyys*. Gaudeamus, Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura julkaisuja 139.
- Holst, T. 2013. Vertaileva tapaustutkimus kuusivuotiaiden opetus-oppimisvuorovaikutuksesta, matematiikkaepisodeista ja lukukäsitteen osaamisesta. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 359.
- Hopwood, N. 2010. Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education* 35 (7), 829–843.
- Jokinen, A. 2002. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. 2004. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen, E. 2004. Diskurssiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. painos. Tampere: Vastapaino
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettismetodologiseksi viitekehikseksi. *Gerontologia*, 190-203.
- Kauppinen, A. 2013. Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Tietolipas 241. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 12-43.
- Kapellidi, C. 2015. The interplay between agency and constraint: some departures from the organization of talk in the classroom. *Text & Talk* 35 (4), 453–479.
- Kathard, H., Pillay, D. & Pillay, M. 2015. A study of teacher-learner interactions: A continuum between monologic and dialogic interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 46 (3), 222–241.
- Kettunen, T. 2001. Neuvontakeskustelu. Tutkimus potilaan osallistumisesta ja sen tukemisesta sairaalan terveysneuvonnassa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 75.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus. *Opetushallitus Muistio* 2012:6.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. *CICERO Learning*, Helsingin yliopisto.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Koulu- sukupuoli- oppimiskokemukset. Helsinki: Opetushallitus, 54–67.
- Laine, T. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Painatuskeskus, 70–108.
- Lehesvuori, S. 2013. Towards dialogic teaching in science: challenging classroom realities through teacher education. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 465.
- Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku- Puttonen, H. 2013. Dialoginen vuorovaikutus luonnontieteissä. Kasvatus 44 (4), 381–393.
- Lehtimaja, I. 2007. Viittaaminen ja tehtäväjaksujen siirtymäkohdat. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 139–155.
- Lemke, J.L. 1990. Talking science: Language, learning and values. Norwood: Ablex.
- Lempiäinen, K. 2009. Euroopan unionin koulutuspolitiikka ja kysymys sukupuolisesta toimijasta. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen(toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 41–70.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piiretty viiva: tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Linnansaari, J., Viljaranta, J., Lavonen, J. Schneidet, B. & Salmela-Aro, K. 2015. Finnish Students' Engagement in Science Lessons. Nordic Studies in Science Education 11 (2), 192-206.
- Li, S. & Demaree, D. 2013. Physics learning identity of successful student: A plot twist. AIP Conference Proceedings 1513 (1), 242-245.

- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812-819.
- Lyons, T. 2006. Different countries, same science classes: Students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education* 28 (6), 591-613.
- Machbet, D. 2004. The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 33 (5), 703-736.
- Mehan, H. 1979. "What time is it, Denise?": Asking know information questions in classroom discourse. *Theory into Practice* 18 (4), 285-294.
- Mercer, N. 1995. *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and education* 23 (4), 353-369.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and development of children's thinking.* London: Routledge.
- Molinari, L. & Marni, C. 2010. Classroom dialogic discourse: An observational study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 3857-3860.
- Nassaji, H. & Wells, G. 2000. What's the Use of Triadic Dialogue? An investigation of Teacher-student Interaction. *Applied Linguistics* 21 (3), 376-406.
- Niemi, K. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta.* Tietolipas 241. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 81-99.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettii? Ympäristölähtöisen terveystieteiden pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto, *Studies in sport, physical education and health* 140.
- Nuolijärvi, P. 1990. Keskustelututkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta.* Helsinki: Gaudeamus, 114-141.

- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. 1997. *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu, Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. *Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 29*.
- OPH. 2009. Opetushallituksen lehdistötiedote. Viitattu 11.12.2015 <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2009/035>
- Paakkari, L. & Paakkari, O. 2012. Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education* 122 (2), 133-152.
- Paakkari, L. & Välimaa, R. 2013. Ethical issues in the teaching and learning of health topics in schools: The conceptions of teacher trainees. *Teaching and Teacher Education* 34, 66-76.
- Paakkari, O. 2016. Terveystieto terveystietosaamisen edistäjänä. Viitattu 7.3.2016 http://www.edu.fi/perusopetus/terveystieto/ops2016_tukimateriaalit/terveystietosaamisen_edistaminen
- Packer, M. & Coicochea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist* 35, 227-241.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3.painos. London: Sage.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pinnow, R. 2011. "I've got an idea": A social semiotic perspective on agency in the second language classroom. *Linguistics & Education* 22 (4), 383–392.
- Pinnow, R. & Chval, K. 2015. "How much you wanna bet?": Examining the role of positioning in the development of L2 learner interactional competencies in the content classroom. *Linguistics and Education* 30, 1-11.

- POPS2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/ 1998.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. 2. Painos. Tampere: Vastapaino, 177-203.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M. Somco, N. Swaffield, S., Warin, J. Warwick, P. 2006. Reflective Teaching (2.painos). Chippenham, Wiltshire: Anthony Rowe Ltd.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior. London: London Publications.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana, L. Raevaara (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyyttisiä tutkimuksia. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–38.
- Raini, A. 2008. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity* 15, 115–140.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L., Lipponen, L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Vammalan kirjapaino Oy: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010; 3.
- Reed, M. 2008. Distributing agency by developing classroom activity. *Education Review* 60 (2), 187–207.
- Reznitskaya, A. 2012. Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussion. *The Reading Teacher* 65 (7), 446-456.
- Reznitskaya, A., Kuo, L-J., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M. & Anderson, R.C. 2009. Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Combridge Journal of Education* 39 (1), 29-48.
- Routarinne, S. 2008. Oppimistilanteen sosiaalista arkkitehtuuria. *Kasvatus* 39 (5), 423–438.

- Ruuskanen, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla- opetusyökin toteutuminen suomi toisena kielenä – oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 20.3.2012. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4_3.html
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K. & Lonka, K. School Burnout and Engagement Profiles among Digital Natives in Finland: A Person-oriented Approach. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Samposalo, H., Markkula, J., Merikanto, I., Imporanta, T & Lillsunde, P. 2012. Tapaturmat kustantajien tuottamassa perusopetuksen oppimateriaaleissa. Selvitys tapaturmien ehkäisyn sisällöissä tietyissä 1.-9. vuosiluokkien oppiaineissa. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Satka, M. & Moilanen, J. 2004. Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat – suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa Helne, T. & Hänninen, S. & Karjalainen, J. (toim.) Seis yhteiskunta – tahdon sisään! Jyväskylä: SoPhi, 125-148.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F. & Aguiar, O. 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.
- Seidel, T., Dalehefte, L. & Meyer, L. 2005. Standardized guidelines- How to collecte videotapes. Teoksessa M. Kobarg (toim.) How to run a video study: technical report of the IPN video study. Münstr: Waxmann, 29-53.
- Seedhouse, P. 2004. The architectural structure of language classroom: a conversation analysis perspective. United Kingdom: Blackwell publishing.
- Seppänen, E-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 18-31.

- She, H. & Fisher, D. 2002. Teacher communication behavior and its association with student's cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching* 39 (1), 63-78.
- Sinclair, J. & Coulthard, R.M. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils.* Oxford University Press.
- Singh, K., Granville, M. & Dika, S. 2002. Mathematics and science achievement: effects of motivation, interest and academic engagement. *The Journal of Educational Research* 95 (6), 323-332.
- Suoninen, E. 2004. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset. 3. uudistettu painos.* Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. 2002a. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. painos.* Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. 2002b. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä. 2. painos.* Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokkahuoneessa. – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu, Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa.* Tampere: Vastapaino, 157–186.
- Tapaturmien ehkäisyn opetus. 2014. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 8.1.2014. <http://www.thl.fi/fi/web/tapaturmat/lapset-ja-nuoret/koulu-ja-oppilaitos/tapaturmien-ehkaisyn-opetus>
- Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Kouluterveyskysely, kouluolot. 2015. Viitattu 18.3.2016. <https://www.thlfi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>

- Tuomi, J. & Sarajärvi. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Viitattu 26.10.2015 <http://www.tenk.fi/>
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- van Zee, E.H. & Minstrell, J. 1997. Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences* 6 (2), 229–271.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa - vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Wang, M-T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. 2015. The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction* 36, 57-65.
- Wells, G. & Arauz, R. 2006. Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15 (3), 379-428.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice: learning meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wray, S. 2004. What constitutes agency and empowerment for women in later life? *The Sociological Review* 52(1), 22-38.

LIITTEET

Liite 1. Tiedonhaku ja kirjallisuuskatsauksessa käytetyt tutkimukset

Tutkimuksen valittiin käytettäväksi terveystieteiden, kasvatustieteiden ja psykologian tietokatoja. Käytettäviä tietokantoja oli neljä ja ne olivat terveystieteissä CINAHL (EBSCO), kasvatustieteissä Academic Search Elite (EBSCO) ja ERIC sekä psykologiassa PsycINFO. Lisäksi artikkeleita haettiin manuaalisen tiedonhaun avulla. Tietokannoista etsittiin tutkimusartikkeleita järjestelmällisesti samoilla hakutermeillä. Hakusanoina käytettiin seuraavia termejä: toimijuus, luokkahuone ja vuorovaikutus sekä suomen- että englanninkielellä. Tietokannoissa hakua rajattiin tutkimuksiin, joissa oli saatavilla koko teksti. Tutkimushaku suoritettiin touko-elokuussa 2015 ja sitä täydennettiin marraskuussa 2015. Haut rajattiin koskemaan tutkimuksia vuodesta 2010 vuoteen 2015. Näin saatiin mukaan viimeisin tutkimusaineisto aiheesta.

Tuloksia saatiin yhteensä 163 artikkelia. Eri tietokannoista tuli kuitenkin osin samoja artikkeleita. Kaikki hakutulokset käytiin läpi, jonka jälkeen suurin osa artikkeleista rajattiin pois otsikoiden perusteella epärelevantteina tutkimuskysymyksen kannalta. Otsikoiden perusteella tarkempaan käsittelyyn valittiin tutkimukset, jotka käsittelevät vuorovaikutusta ja toimijuutta koulun luokkahuonekontekstissa. Pois rajautuivat artikkelit joissa toimijuutta käsiteltiin jonkin sairauden näkökulmasta. Artikkeleita ei rajattu ikäryhmän perusteella, mukaan hyväksyttiin kaikkia luokka-asteita käsittelevät artikkelit. Artikkeleita ei rajattu myöskään oppiaineen perusteella. Näin saatiin mukaan tarpeeksi kattava näkökulma aiheeseen. Tiukka rajaaminen ei ollut mahdollista, koska toimijuus tutkimusta ei ole tehty paljoa, varsinkaan terveystiedon opetuksen parissa. Lisäksi eri maiden koulujärjestelmät poikkeavat toisistaan luokka-asteiden ja oppiaineiden suhteen. Otsikoiden tarkastelun jälkeen artikkeleita jäi jäljelle yhteensä 55. Näistä jäljelle jääneistä artikkeleista luettiin abstraktit ja relevanteilta vaikuttaneista tutkimuksista koko teksti, joiden pohjalta kirjallisuuskatsaukseen jäi käytettäväksi 20 artikkelia.

Tekijät, vuosi, maa	Tutkimuksen tarkoitus	Aineisto ja menetelmät	Keskeiset tulokset ja johtopäätökset
Chen, & Looi 2011 Singapore	Tutkimuksessa tarkastellaan opettaja-oppilas ja oppilas-oppilas vuorovaikutusta interaktiivisessa oppimisympäristössä.	5 luokan luonnontieteiden oppitunnit.	digitaalisilla opetusmenetelmillä ja oppimisympäristöillä monia positiivisia vaikutuksia oppilaiden vuorovaikutukseen ja osallistumiseen. -> toimijuuden vahvistuminen; yhteisoppiminen, omasta ja muiden työskentelystä oppiminen ja huolehtiminen, kannustaminen, ja palaute ja kommentointi kehittyi Mahdollistaa passiivista ja ujojen oppilaiden aktiivisuuden.
Davies 2015 Yhdysvallat	Tarkastellaan huumorin vaikutusta vuorovaikutukseen luokkahuoneessa: kuinka huumori koetaan ja kuinka sitä voi pedagogisesti hyödyntää.	Vuorovaikutusta tarkasteltiin osana etnografista pedagogiikkaa. Aineisto analysoitu diskurssianalyysillä	Yhdessä rakennettu huumori tärkeä osa vuorovaikutusta ja oppimisprosessia. Huumorilla voi olla monia vaikutuksia vuorovaikutuksen laatuun ja kulkuun.
Dimick, 2012 Yhdysvallat	Tarkastellaan opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia luonnontieteiden oppitunneilla	Aineistona lukion luonnontieteiden oppitunnit 2009–2010 Laadullinen tapaustutkimus	Oppilaiden vaikutusmahdollisuus edistää oppimista. Opettajan pedagogiset valintojen avulla voi herättää oppilaiden sanallista tai sanatonta osaamista. Ryhmädynamiikalla tärkeä rooli oppilaiden osallistumisessa, erityisesti hiljaisempien oppilaiden
Freitas 2013 Yhdysvallat	Tavoitteena ottaa kantaa viestintään luokkahuoneessa ja selvittää millaista viestintä matematiikan tunneilla harjoitetaan. Matematiikan tunneilla toimijuus ja subjektiivisuus on yleensä erittäin säänneltyä.	Videoidut yläkoulun matematiikan oppitunnit. Tapaustutkimus	Matematiikan oppitunneilla tulisi harjoittaa koko luokan kanssa käytäviä keskusteluja, joihin osallistuminen olisi oppilaiden kannalta merkityksellistä: ongelmanratkaisukyky, näkemysten laajeneminen, matemaattisen toiminnan laajeneminen arkeen, opettajan asettaman ajattelun haastaminen/tutkiminen Perinteisiä ajatusmalleja pyrittävä haastamaan ja rikkomaan luokkahuonevuorovaikutuksessa
Gomez & Jakobsson 2014 Ruotsi	Tarkoituksena tarkastella luonnontieteiden oppitunteja ja niiden vuorovaikutusta ja arviointikäytäntöjä, luokan sosiaalisia normeja ja rooleja	Videoidut luonnontieteiden oppitunnit lukiossa. Analysointi etnografista ja diskurssianalyyttistä	Opettajat jättävät useimmiten oppilaiden kysymykset huomiotta, oppilaat ratkaisivat ongelmat auttamalla toisiaan. Opettajat eivät antaneet mahdollisuutta keskustella ja väitellä tieteellisistä

		menetelmää hyödyntäen.	kysymyksistä (vaikka opetussuunnitelman tavoitteena) Arvioinnissa käytetään perinteisiä menetelmiä; testit, kokeet > havaitut oppimisen ja arvioinnin käytännöt rajoittavat opiskelijoiden toimijuutta ja johtaa opiskelijoiden hiljaisuuteen ja ei edistä näin opiskelijoiden kehitystä.
Hartikainen 2007 Suomi	Tarkastella oppilaiden interpsykologisia oppimisprosesseja	Seitsemännen luokan biologian opetuskokonaisuus (oppilaat opiskelivat oppisisältöjä omia tutkimuksiaan tehden) Analysoitu nauhoitettuja keskustelua (10h) diskurssianalyysin keinoin	Tutkimuksessa löydettiin 5 puhetyyppiä > erilaisia vaikutuksia oppilaiden yhteiseen tiedon rakentamiseen Kriittinen ja pohdiskeleva puhe harvinaista >perinteinen koulukulttuuri
Kapellidi 2015 Kreikka	Tarkoitus tarkastella niitä tilanteita, joissa oppilaat eivät vastaa/ käyttäydy odotetun mallin (IRE) mukaisesti.	Yläkoulun filologian oppitunnit. Artikkelissa käsitellään 7 tuntia koko aineistosta. Tutkija tarkkailijana luokassa lukuvuonna 2007-2008.	Vuorovaikutuksessa ja luokkahuoneessa käydyssä puheessa esiintyy poikkeamia, normaalista IRE-syklistä. Vuorovaikutus voidaan jakaa kahteen ryhmään: - institutionaalista vuorovaikutusta tukevaa - vuorovaikutus, joka heikentää institutionaalista järjestystä-> seuraukset vuorovaikutukseen Johtopäätökset: - opiskelijat poikkeavat usein IRE-syklin mukaisesta vuorovaikutusjärjestyksestä - kun oppilaat pääsevät neuvottelemaan toiminnasta luokassa, käyttävät toimijuuttaan - opettaja palauttaa järjestyksen nopeasti - oppilaiden irrottautuminen normatiivisesta järjestyksestä edistää toimijuuden kehittymistä

			ja osaamista todellisissa vuorovaikutustilanteissa - yhteistyössä osallistujien muokkaama vuorovaikutus
Kathard ym. 2015 Afrikka	Tarkoitus ymmärtää viestintää luokkahuoneessa. Tarkastellaan monologista ja dialogista vuorovaikutusta luokkahuoneessa.	Video-observointi opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta. 15 oppituntia välitason luokkahuoneissa Etelä-Afrikassa. Analysoitiin toimijuutta, kysymyksiä, palautetta, selityksiä, yhteistyötä.	Opettaja hallitsee luokan monologista vuorovaikutusta, tarjoamalla oppilaille rajoitettua vuorovaikutusta suljettujen kysymysten, oikaisujen avulla. Oppilailla rajoitettu mahdollisuus selityksille ja yhteistyölle. Episodien välille syntyi siirtymiä, joissa oppilailla mahdollisuus laajentaa osallistumista vuorovaikutukseen; avoimet kysymykset. Ei noudattanut vielä dialogisuuden periaatetta.
Lehesvuori 2013 Suomi	Miten eri näkökulmia huomioonottavat (dialogiset lähestymistavat) ilmenevät luonnontieteiden oppitunneilla.	Videoaineisto koulussa työskentelevien opettajien että opetusharjoittelijoiden tunneilta. Opetusharjoittelijoiden haastattelu.	Luokkahuoneessa vallitseva yksipuolinen ja luennoiva vuorovaikutuskulttuuri on haastettavissa. Oppilaslähtöisten lähestymistapojen esille tuominen ja konkreettinen harjoittelu on tärkeä keino monipuolistaa kentällä vallitsevaa yksipuolista luokkahuonevuorovaikutusta. - opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus yht. oppimiseen. - sosiaalisten ja erityisesti vastavuoroisten vuorovaikutustaitojen, omaksuminen on tärkeää elinikäisen oppimisen ja tulevaisuuden työelämän haasteiden kannalta.
Lehesvuori ym. 2013 Suomi	Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää missä määrin avoimia kysymyksiä esiintyy sähköopin kaksoistunnin aikana ja minkälaisia ovat avoimia kysymyksiä seuraavat vastausvuorot? Sekä kuinka usein avoimet kysymykset johtavat dialogiseen vuorovaikutukseen?	25 suomalaisen opettajan pitämiä sähköopin tunteja yläkoulussa 2008-2009 Analysoitiin opettajan esittämiä kysymyksiä ja niistä seuranneita vuorovaikutustilanteita	Avoimet kysymykset ovat harvinaisia ja kysymyksiä seuraavat vuorovaikutustilanteet ovat pääosin auktoritatiivisia. 25:stä 90 min opetusjaksossa oli vain 3 dialogista vuorovaikutustilannetta -> dialoginen vuorovaikutus erittäin harvinaista -> vuorovaikutusta ja puheen roolia korostavasta sosiokulttuurisesta näkökulmasta huolestuttavaa. Tutkimus herättää kysymyksen,

			<p>miksi oppilaslähtöisemmät suuntaukset eivät näy selkeämmin luokkahuonevuorovaikutuksessa ?</p> <p>Vallitseva luokkahuonekulttuuri luonnontieteissä ei ole avoin dialogisuudelle. -> opettajan tiukka sisältökontrolli -> vuorovaikutukselle ei jää tilaa.</p>
Li & Demaree 2013 Yhdysvallat	Fysiikan oppiminen luokkahuoneessa, jossa hyödynnettiin fysiikan oppimisen välineenä oppilaiden aktiivista osallistumista keskusteluun.	<p>Yliopisto-opiskelijoita. 2010 syyslukukaudella online-ennakkokysely fysiikankurssille osallistujille.</p> <p>Mitattiin oppilaiden fysiikan oppimisen identiteettiä, pystyvyyttä ja sosiaalisia odotuksia - > 10 opiskelijaa, jotka pitivät kameraa työpöydällään luokassa. Lisäksi heille tehtiin puolistrukturoitu haastattelu + henkilökohtainen merkityskartta (PMM).</p> <p>Artikkelissa tarkastellaan yhden opiskelijan fysiikan oppimisen identiteettiä: sai hyviä arvosanoja, mutta orientoitunut mitenkysymyksiin, ei miksi (ymmärtäminen)</p>	<p>Oppitunnilla käytettävillä menetelmillä on vaikutusta oppilaan identiteetin kehittymiseen ja toimijuuden vahvistumiseen. Oppilaiden oppimisidentiteetin muuttaminen ymmärrystä vaativaan suuntaan, ei vain ulkoa opettelemiseen, tuottaa hyvien oppimistulosten lisäksi vahvempaa toimijuutta.</p>
Linnansaari ym. 2015 Suomi	Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden sitoutuneisuutta ja osallistumista. Miten oppilaiden sitoutuminen ilmenee luonnontieteiden (fy, ke – biologia) oppitunneilla.	<p>Aineisto kerättiin 2013 9.luokan ja lukion 1. luokan oppitunneilta.</p> <p>Tutkimuksessa hyödynnettiin älypuhelimia ja oppilaille toteutettua kyselyä.</p>	<p>Tyttöjen ja poikien välillä oli ero kiinnostuksessa eri oppiaineissa. Sukupuolen mukaan oli myös eroja siinä, kuinka oppilaat arvioivat omia taitojaan eri oppiaineissa. Oppilaiden sitoutuminen lisääntyi jos tehtävät olivat tarpeeksi haastavia ja mielekkäitä.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> > oppitunteja suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon kuinka tuetaan oppilaiden pystyvyyttä, lisätään kiinnostusta ja tarjotaan asianmukaisia haasteita. -> vaikuttavat oppilaiden oppimiseen > oppilaiden ajatusten ja tunteita kysymällä saadaan tärkeää tietoa
Lipponen & Kumpulainen 2011 Suomi	Tarkoitus selvittää kuinka toimijuus syntyy ja rakentuu		Edellytetään muutosta opettaja-oppilas asetelmassa Toimijuuden kehittymiseen kiinnitettävä huomiota opettajan koulutuksessa
Niemi 2009 Suomi	Tutkimuksen pyrkimyksenä oli tukea oppilaan osallisuutta ja voimaantumista ja edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä	Tutkimuksessa tarkasteltiin viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden oppimista kuvaavia tuloksia esseiden, oppimispäiväkirjojen ja kerronnallisen oppimisen avulla.	Oppilaiden mukaan ottaminen opetukseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lisää luokan oppilaiden keskinäistä ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Myös projektioppiminen ja osallistavat opetusmenetelmät tukevat osallisuutta ja yhteisöllisyyttä.
Paakkari & Välimaa 2013 Suomi	Tutkimuksessa selvitetään millaisia näkemyksiä opettajaharjoittelijoilla on terveystiedon eettisistä kysymyksistä ja miten opettajaharjoittelijoita voidaan tukea näiden aiheiden käsittelyssä.	Osallistujat (35) korkeakouluopiskelijaa (pääaineena liikunta). Kirjoittivat esseiden liittyen eettisiin kysymyksiin terveystiedon opettamisessa ja oppimisessa. Aineisto analysoitu sisällönanalyysillä.	Aineistosta nousi esiin 3 teemaa: 1) terveystieto eettisenä oppiaineena > oppiaineeseen liittyy runsaasti eettisiä ominaisuuksia, jotka tulee ottaa huomioon 2) opettaja eettisenä ammattina > terveysaiheinen tieto muuttuu koko ajan, omien arvojen yms. tiedostaminen 3) oppimisen tilat > oppilaiden kasvun ja kehityksen tukeminen
Pinnow 2011 Yhdysvallat	Tarkoituksena selvittää miten Latino nuoret keskustelevat sähköisessä toimintaympäristössä ja kuinka opettaja- oppilas vuorovaikutus vaikuttaa prosessin muodostumiseen	Aineisto kerätty 2006-2007 kahdelta yläkoululta Yhdysvalloista. Artikkelissa keskitytään yhden oppilaan ja hänen opettajansa väliseen vuorovaikutukseen. Etnografinen tutkimusote: aineisto	Aineistosta nousee esiin institutionaaliset normit – kuka saa kyseenalaistaa ja esittää kysymykset luokassa ja kuka vastata. Äänensävyt ovat tärkeässä roolissa - opettaja voi etäännyttää itseään oppilaista tai kaventaa aukkoa heidän välillään .

		koostui havainnoista luokkahuoneessa, muistiinpanoista, haastatteluista, valokuvista ja asiakirjoista.	> keskustelu luokassa noudattaa usein IRE –syklin mukaista järjestystä joka rajoittaa oppilaan mahdollisuuksia rikkoo institutionaalista toimijuutta > Jos perinteistä vuorovaikutusrakennetta rikotaan oppilailla mahdollisuus ilmentää omia ajatuksiaan, vahvistaa toimijuuttaan
		Aineistoa analysoitiin mm. diskurssianalyysin ja keskustelunanalyysin avulla	
Pinnow & Chaval 2015 Yhdysvallat	Tarkoitus tarkastella vuorovaikutuksen vaikutusta englantia toisena kielenä puhuvien matematiikan oppitunneilla.	Aineisto kolmen vuoden pitkittäistutkimuksesta	Oppilaiden toimijuuden kehittymisen kannalta olennaista: - oppilaiden kertomusten hyödyntäminen keskustelussa - äänensävyillä tärkeä merkitys vuorovaikutuksessa - oman sosiaalisen aseman ilmaiseminen, vaatimukset, epäoikeuden mukaisuus, emotionallisuus. - luokkahuoneen käytänteillä ja kulttuurilla vaikutusta L2 oppilaiden vuorovaikutukseen mukaanpääsyyn.
Reed 2008 Iso-Britannia	Tarkoitus vertailla kahta erilaista opettaja-oppilas vuorovaikutusta. Tarkoituksena tarkastella tilanteita, joissa oppilaat eivät noudata ja toimi opettaa ohjeiden mukaan.	Videoituja oppitunteja peruskoulusta (oppilaat 11-16 vuotiaita). Saman tunnin pitää sekä luokan opettaja että tutkija	Kuinka opettaja suhtautuu tilanteisiin jossa oppilaat eivät noudata ohjeita vaikuttaa oppilaiden oppimiskokemuksiin. Ilmeillä, liikkeillä ja eleillä vaikutus ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen. Oppilaiden puheen salliminen luokkahuoneessa ja oppilaiden keskinäinen puhe kehittää toimijuutta.
Sanchez & Dunwort 2015 Iso-Britannia	Tarkastellaan palautteen antamista ja sen vaikutuksia opiskelijoihin ja heidän toimijuuteen	Tapaustutkimus; puolistrukturoitu haastattelu	Tutkimukset tukevat aikaisempia havaintoja vuorovaikutuksen institutionaalisuudesta. Laajentavat ymmärrystämme palautteen ja toimijuuden yhteydestä -> - vertaispalautteen ja itsearvioinnin yhteys hyvään toimijuuteen - opettajan antama valmis vastaus vähentää opiskelijan toimijuutta. - toimijuuden kehittyminen edistää valmiutta arvioida omaa työtään ja kehittymistään
Wang ym. 2015	Tutkimuksessa tarkasteltiin koulu	Aineisto kerätty yläkoulun 9. luokan	Vaikka Suomessa korkea koulumenestys PISA-

Suomi	sitoutumista ja koulu-uupumusta sekä kuinka nämä tekijät liittyvät koulumenestykseen ja masennusoireisiin.	ja lukion oppilailta.	tutkimuksissa, oppilailla esiintyy kuitenkin suurta emotionaalista sitoutumattomuutta kouluun, sekä koulu-uupumusta. <ul style="list-style-type: none">> vaikutusta nuorten hyvinvointiin.> koulujärjestelmän uudistaminen
-------	--	-----------------------	---

Liite 2. Tutkimuslupa

Hyvä huoltaja!

Opiskelen terveystiedon opetusta Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu- tutkimusta terveystiedon opetuksesta. Tarkoitukseni on selvittää, kuinka terveystiedon opetuksella voidaan tukea oppilaiden toimijuuden kehittymistä. Kuvaan ja tallennan 9E- luokan kolme terveystiedon tuntia. Tallenteet ovat ainoastaan pro gradu- tutkielmaani varten ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tallenteista esiin nousseita asioita käsitellään nimettömästi ainoastaan tutkimukseni loppuraportissa, sekä mahdollisesti myöhemmin tieteellisessä artikkelissa. Loppuraportista ei voi tunnistaa ketään yksittäistä oppilasta. Tallenteet hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Hanna Haatainen

hanna.m.haatainen@student.jyu.fi

Oppilaan nimi: _____

Merkitse rasti valitsemaasi kohtaan:

saa osallistua _____

ei saa osallistua _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Palautathan lomakkeen _____ mennessä, Kiitos!

Liite 3. Merkit, joita on käytetty tekstissä esiintyvien keskustelukatkelmien litteroimisessa

[]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
(.)	pieni, mutta kuultavissa oleva tauko
=	vuorojen välissä ei taukoa
< >	hidas tempo
><	nopea tempo
:	äänteen venyminen
◦ ◦	hiljaisempi ääni
AHA	voimakkaampi ääni
<u>allev</u>	painottaminen
hehe	naurua
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
£ £	hymyillen sanottu sana tai jakso
@ @	äänensävyyn muutos
si- / -	sana jää kesken/ katkos
(-)	sana josta ei saa selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei saa selvää
(---)	puheenvuoro poistettu/ katkaistu
()	puheenvuoro on epävarasti kuultu
(())	litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
Opp	puhujan tunnistaminen epävarmaa, poikaoppilas
Opt	puhujan tunnistaminen epävarmaa, tyttöoppilas
Ope	opettaja

Kaikki katkelmissa käytetyt nimet on muutettu.

Liite 4. Aineistosta tunnistetut episodit

- Episodi 1: Ensiapu uutena aiheena
- Episodi 2: Kysymykset videoon
- Episodi 3: Auto-onnettomuus kokemukset
- Episodi 4: Onnettomuuspaikalla auttaminen
- Episodi 5: Puhelimen puuttuminen onnettomuuspaikalla
- Episodi 6: Hengityksen turvaaminen
- Episodi 7: Halvaantumisen riski hengitysteiden avaamisessa
- Episodi 8: Kieli hengitysteiden avaamisessa
- Episodi 9: Ambulanssin tuleminen
- Episodi 10: Ratikan alle jäänyt tyttö
- Episodi 11: Verenvuodon tyrehdyttäminen ja narkkari
- Episodi 12: Käden haava
- Episodi 13: Kolaritilanteessa toimiminen
- Episodi 14: Onko pakko antaa puhallus elvytystä?
- Episodi 15: Auto-onnettomuustilanteen ohjeistus
- Episodi 16: Auto-onnettomuustilanteen toteutus
- Episodi 17: Vammojen selvittäminen
- Episodi 18: Ensiapukurssin käyminen
- Episodi 19: Tilanteen haltuun ottaminen onnettomuuspaikalla
- Episodi 20: Niskavamman ensiapu
- Episodi 21: Hengityksen tarkistaminen
- Episodi 22: Nenäverenvuodon tyrehdyttäminen
- Episodi 23: Kylkiasento
- Episodi 24: Rintakehävamma
- Episodi 25: Reisimurtuman ensiapu
- Episodi 26: Tilannearvion tekeminen
- Episodi 27: Palaute työskentelystä ja kertaus
- Episodi 28: Onnettomuuspaikalle saapuminen
- Episodi 29: Kolarikokemus ja turvavyön käyttö
- Episodi 30: Hätäensiapu

- Episodi 31: Pyörällä auton alle tilanteen kuvaus
- Episodi 32: Oppilaiden ratkaisut pyörällä auton alle tilanteeseen
- Episodi 33: Lapsi auton alle tilanteen kuvaus
- Episodi 34: Oppilaiden ratkaisut lapsi auton alle tilanteeseen
- Episodi 35: Kotiläksyn tarkistus
- Episodi 36: Kotoa löytyvät ensiapuvälineet
- Episodi 37: Mihin maitohappobakteeria tarvitaan
- Episodi 38: Ensiaputapaukset tehtävän ohjeistus
- Episodi 39: Jäihin putoaminen
- Episodi 40: Epärealistiset esimerkit
- Episodi 41: Ensiavun antamisjärjestys
- Episodi 42: Jäihin pudonneen ensiapu
- Episodi 43: KKK
- Episodi 44: Myrkytystapauksen ensiapu
- Episodi 45: Ensiaputilanteen ratkaisu
- Episodi 46: Verenvuotosokin ensiapu
- Episodi 47: Kuumeisen ensiapu