

”Et antaa vaan palaa siinä hetkessä”  
Opettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä  
vuorovaikutuksesta opetustilanteissa  
Tiina Korhonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Korhonen, Tiina. 2016. "Et antaa vaan palaa siinä hetkessä". Opettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta opetustilanteissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen aineistona oli yhden opettajaryhmän (4 opettajaa) litteroitu ryhmäkeskusteluaineisto. Aineisto oli kerätty lukuvuonna 2014–2015 osana Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (Skidi-Kids) -ohjelman tutkimushanketta Vuorovaikutusprosessit ja hyvinvoinnin tukeminen. Analyysimenetelmänä oli fenomenografinen analyysi.

Tutkimustulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat määrittelivät opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta oppimistilanteissa kokonaisvaltaisesti, liittäen siihen palautteen antamisen, resurssit opetuksen järjestämiselle sekä näkemyksen vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä oppilaiden osallisuudelle. Oppilaan osallisuutta opetustilanteiden vuorovaikutuksessa pidettiin erittäin tärkeänä, mutta käytännössä sille nähtiin olevan vain vähän aikaa, halua ja resursseja.

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) painopisteiden kanssa, joissa korostuu lapsen osallisuus opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa sekä vuorovaikutteisen oppimisen sisäistämisen edellyttämä ajatustyö ja uudet toimintatavat. Tutkimus luo uusia näkökulmia osallistavalle opettajan ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle sekä tuo opettajien näkökulman ajankohtaiseen keskusteluun luokkahuonevuorovaikutuksen edistämisestä ja sitä haastavista tekijöistä.

Avainsanat: Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, käsitykset, fenomenografia, esiopetus, alkuopetus

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VUOROVAIKUTUS KOULUSSA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Vuorovaikutukseen liittyviä määritelmiä .....	7
	2.2 Oppimiskäsitys vuorovaikutteisen luokkatyöskentelyn taustalla .....	9
	2.3 Luokkahuoneen resurssit opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa ..	11
	2.3.1 Oppimisympäristöt .....	11
	2.3.2 Luokkahuonevuorovaikutus oppimisen edistäjänä .....	12
	2.3.3 Turvallisuuden tunne oppimisen edellytyksenä .....	13
	2.4 Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä .....	14
	2.4.1 Opettajan ja oppilaiden kysymykset ja vastaukset .....	15
	2.4.2 Oppiminen ja oppilaiden osallisuus oppitunnilla .....	17
	2.4.3 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu .....	19
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET VUOROVAIKUTUKSEN</b>	
	<b>RAKENTAMISEEN LUOKASSA</b> .....	<b>22</b>
	3.1 Opettajan toiminta oppitunneilla .....	22
	3.2 Samanaikaisopetus .....	23
	3.3 Opettajan antama palaute ja arviointi.....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	28
	5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	30

5.3 Tutkimusmenetelmät .....	33
5.4 Aineiston analyysi .....	35
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja ratkaisujen eettisyys .....	37
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>41</b>
6.1 Opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla .....	41
6.1.1 Opetuskeskustelut opetustilanteissa .....	41
6.1.2 Oppilaantuntemus ja opettajan läsnäolo opetustilanteissa.....	45
6.1.3 Lapsen aito kohtaaminen opetustilanteissa .....	47
6.2 Opettajien käsityksiä palautteen merkityksestä vuorovaikutustilanteissa.....	49
6.2.1 Palaute myönteisen kautta.....	49
6.2.2 Suhtautuminen oikeaan ja väärään vastaukseen ja kysymyksen asettelun merkitys .....	51
6.2.3 Oppilaat mukana arvioinnissa .....	53
6.3 Käsitykset resurssien merkityksestä opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle .....	54
6.3.1 Samanaikaisopetus ja yhteistyö .....	54
6.3.2 Luokkatila.....	55
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>57</b>
7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua .....	57
7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	64
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>67</b>
<b>LIITE 1 .....</b>	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkiminen on ajankohtaista erityisesti oppimisen muuttuvien kontekstien myötä. Keskustelua koulun vuorovaikutuksen laadusta ja sen vaikutuksesta oppilaiden oppimiseen käydään niin yhteiskunnallisten tahojen toimesta kuin tutkijoiden parissa. Luokkahuonevuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen on ollut perinteisesti opettajajohtoista opetuskeskustelua, ja se on edelleen tyypillinen toimintamalli luokkahuoneissa (Niemi 2013). Äärimuodossaan opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaiden tehtävänä on tulla luokkaan ja seurata opetusta niin kuin opettaja on sen suunnitellut ja järjestänyt, eikä heillä ole vaikutusmahdollisuuksia eikä edellytyksiä vuorovaikutukseen opetustilanteiden aikana. Tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin vahvaa näyttöä sille, että oppilaan aktiivinen, vastavuoroinen vuorovaikutus opettajan ja muiden oppilaiden kanssa parantaa oppimistuloksia merkittävästi (Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena, & Colpin, 2011).

Tulevana syksynä käyttöön otettava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) korostaakin oppilasta aktiivisena toimijana, joka on tarpeineen opetuksen keskiössä ja merkittävä osallistuja opetuksen toteuttamisessa. Koulun eräs keskeinen tehtävä on oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukeminen (Pietarinen & Rantala 2002). Oppilaat nähdään aktiivisina ja vaikutusvaltaisina kansalaisina, jotka kantavat entistä enemmän vastuuta myös omasta oppimisestaan. Opetustilanteissa tapahtuva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on oppimisessa keskeisessä roolissa. Opettajan tehtävänä on huolehtia tuntien pedagogisesta sisällöstä, mutta myös luokan ilmapiiristä ja oppimistuloksista, jotka ovat yhteydessä oppilaan oppimismotivaatioon ja sitoutumiseen kouluun.

Luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu paljon eri näkökulmista (ks. esim. Bellack, 1966; Salminen 2014; Tainio 2007). Painopisteinä ovat olleet tutkimus vuorovaikutuksen merkityksestä oppilaiden oppimistuloksille ja vaikuttamismahdollisuuksille luokassa sekä tutkimus luokkahuoneessa ilmenevästä puheesta esimerkiksi keskusteluanalyysin avulla (ks. Tainio 2007). Tutkimukseni

pääpaino on tutkia vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä opetustilanteissa opettajan kuvaamana tapahtumana. Tutkimusteeman valintaa motivoi haluni oppia itse lisää opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja tuottaa tuoretta tietoa opettajien ajatuksista aihetta koskien..

Tutkielman haastatteluaineisto kerättiin lukuvuonna 2014–2015 osana Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (Skidi-Kids) -ohjelman rahoituksella toteutettua tutkimushanketta nimeltä Vuorovaikutusprosessit ja hyvinvoinnin tukeminen. Keskeinen osa hanketta olivat viidestä kuuteen kertaan kokoontuvat dialogista opetusta ja oppilaiden osallistamista tukevat opettajien pedagogisen kehittämisen ryhmät. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan kolme yhtenäiskoulujen opettajaryhmää (VUOMO-osahanke) sekä kolme esi- ja alkuopetuksen opettajaryhmää (VARVU-osahanke). Tutkimuksessani käytin VARVU-osahankkeen aineistoa koskien yhden koulun ja sen yhteydessä toimivan esiopetusryhmän (kaksi esiopettajaa ja lastenhoitaja) sekä ensimmäisen luokan opettajien (luokanopettaja, erityisopettaja, koulunkäynnin avustaja) ääninauhoitettuja ryhmätapaamisia, joissa oli läsnä kaksi tutkijaa. Analyysieihin rajasin kuudesta ryhmätapaamisesta kolmen ryhmätapaamisen osalta litteroimani aineiston.

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella opettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta esi- ja alkuopetuksen ohjatuissa oppimistilanteissa. Analyysimenetelmänä käytin fenomenografista analyysia, jonka pohjalta muodostin horisontaalisen kuvauskategoriajärjestelmän. Tutkimukseni tuottaa oman lisänsä ajankohtaiseen keskusteluun vuorovaikutuksen laadusta ja sen vaikutuksesta oppilaiden oppimistuloksiin.

## 2 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä rajaten kohteeksi käsitykset opettajan ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta aikuisen ohjaamissa oppimistilanteissa (esiopetustuokioilla tai koulun oppitunneilla) tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Käytän jatkossa yksinkertaisuuden vuoksi termiä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tarkoittamaan myös varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvaa kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Vastaavasti käytän termiä oppitunti tarkoittamaan myös esiopetustuokioita. Tässä luvussa tarkastelen vuorovaikutuksen käsitettä sekä viestintätapoja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Seuraavaksi esittelen sosiokulttuurisen lähestymistavan oppimiskäsitystä sekä sen yhteyksiä opetustilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja siinä tapahtunutta muutosta. Lopuksi tarkastelen opettajan ja oppilaan luokkahuonevuorovaikutuksen laadun ulottuvuuksia.

### 2.1 Vuorovaikutukseen liittyviä määritelmiä

Kauppilan (2011) mukaan *vuorovaikutus* viittaa tilannesidonnaiseen tapahtumaan kahden tai useamman henkilön välillä. Vuorovaikutus sanana antaa ymmärtää, että kyseessä on vuorotellen vaikuttamisesta, vuoropuheesta ja vuorokuuntelusta koostuva tasavertainen tilanne (Repo-Kaarento & Levander 2002; Vilén, Leppämäki & Ekström 2008). Överlundin (2009) mukaan on vaikeaa löytää täysin yksiselitteistä vuorovaikutuksen määritelmää. Vuorovaikutus on niin arkeen kuuluvaa ja se ajatellaan niin itsestään selvänä tapahtumana, ettei sen osatekijöistä olla välttämättä tietoisia. Kauppilan (2011) määrittelyssä vuorovaikutuksen toteutumiseen vaikuttavat molempien osapuolten yksilölliset ominaisuudet, tavoitteet, aloitteet ja vastaukset.

Vuorovaikutus on keskeisessä roolissa sosiaalisissa tilanteissa (Leary 1957). Kauppila (2011) määrittää *sosiaalisen vuorovaikutuksen* ihmisten väliseksi toiminnaksi, johon voidaan liittää käsitteet sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Hän myös käyttää käsitettä *socialisaatioprosessi*, joka tarkoittaa jo varhaislapsuudessa alkavaa yhteiskunnan jäseneksi kehittymistä sosiaalisten taitojen osalta. Päiväkoti, koulu ja oppilaan oma luokka ovat merkittävä osa socialisaatioprosessia muun muassa niiden tarjoaminen vuorovaikutussuhteiden takia.

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkoituksena on ajatusten, tunteiden, kokemusten ja elämysten vaihto sekä ymmärretyksi tuleminen (Kauppila 2011; Vilén ym. 2008). Kommunikaatio on keino viestiä ja se toimii vuorovaikutuksen välineenä, mutta kommunikointitaidot eivät kuitenkaan kehity ilman vuorovaikutustilanteita (Överlund 2009). Kommunikointi voi olla kielellistä (verbaalista) tai ei-kielellistä (nonverbaalista) viestintää (Knapp & Hall 2010). Knapp ja Hall (2010) määrittelevät kielellisen viestinnän tarkoittavan sanallisesti ilmaistua viestiä. Ei-kielellistä viestintää sisältävät esimerkiksi äänenpainot, pään liikkeet, kasvojen ilmeet ja eleet sekä käsien ja vartalon liikkeet ja vartalon asennot. Fyysisestä ulkomuodosta ja yleisestä olemuksesta voidaan tehdä tulkintoja vuorovaikutustilanteissa ja merkityksellisiä ovat myös kosketukset ja äänenkäyttö. Kaikki vuorovaikutustilanteessa käytetyt kielelliset ja ei-kielelliset keinot vaikuttavat vuorovaikutukseen ja sen tulkintaan.

*Vuorovaikutustaitojen* harjoittaminen on merkittävä osa jokaisen ihmisen kasvua ja kehitystä. Iän myötä lapsen vuorovaikutus laajenee kodin vuorovaikutussuhteista muihin sosiaalisiin verkostoihin. Koppinen, Lyytinen ja Rasku-Puttonen (1989) toteavat, että vuorovaikutustaitojen oppiminen alkaa lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana kosketus- ja näköhavaintojen avulla ja kehittyy sanavaraston karttuessa ja elinympäristön laajentuessa. Överlundin (2009) mukaan pienelle lapselle merkittäviä kommunikoinnin välineitä ovat ei-kielelliset keinot, jotka välittävät tunteita ja ajatuksia. Kommunikoinnin ollessa rajoittunutta on vuorovaikutusta mahdollista tukea esimerkiksi kuvin tai vaihtoehtoisin kommunikointimenetelmin (Turja 2011).



Överlund (2009) toteaa, että vuorovaikutustaitoja voi ja olisi hyvä tietoisesti harjoitella. Onnistunut vuorovaikutustilanne vaatii osapuolten halua ymmärtää toisiaan sekä keskittymistä toisen kuuntelemiseen ja huolellisuutta itsensä ilmaisemiseen selkeästi ja ymmärrettävästi (Repo-Kaarento & Levander 2002). Koppi- sen ja tutkimusryhmän (1989) mukaan vuorovaikutuksessa keskeisenä tavoitteena ei ole kuitenkaan vain hyvin muotoiltujen lauseiden tuottaminen, vaan yhteiseen toimintaan osallistuminen, tiedon välittäminen ja henkilösuhteiden luominen. He jakavat vuorovaikutustaidot yksinkertaisiin ja vaativiin perustaitoihin. Jotta vuorovaikutukseen voi osallistua, se edellyttää tiettyjen sosiaalisten taitojen hallitsemista, kuten aloitteiden tekemistä ja niihin vastaamista, kuuntelemista ja puheenvuorojen vaihtamista. Näitä taitoja kutsutaan vuorovaikutuksen yksinkertaisiksi perustaidoiksi. Vaativampia vuorovaikutuksen taitoja ovat toisen henkilön roolin ja tilanteen havaitseminen, oman toiminnan ja tavoitteen tiedostaminen, palautteen antaminen puhujalle ja vastavuoroisten painetta sisältävien kommunikaatiomuotojen käyttö.

## **2.2 Oppimiskäsitys vuorovaikutteisen luokkatyöskentelyn taustalla**

Nyky näkemyksen mukaan koulu on yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa opettajan ja oppilaiden välinen ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on tärkeä osa oppimista. Opettajat ja oppilaat muodostavat vuorovaikutuksen kentän, jossa luodaan toimintamalleja ja käytänteitä. *Konstruktivistinen* oppimisteoria korostaa oppilaan sisäisiä prosesseja oppimisen aikana ja liittää oppimiseen oppilaan aktiivisuuden ja osallisuuden sekä pyrkimyksen ymmärtää uutta tietoa jo olemassa olevan tiedon perusteella (Enkenberg 2002; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 1999). Suomensalon (2013) ja Tynjälän (1999) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys nostaa esiin myös sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisen roolin, koska opettajan tehtävänä on oppilaiden tarkkaavaisuuden suuntaaminen opeteltavaan asiaan. Sosiaalinen vuorovaikutus ja tilannetekijät vaikuttavat uuden opitun asian tulkintaan (Rauste-von Wright & von Wright

1994; Tynjälä 1999). Kumpulainen ja Mutanen (1999) toteavat, että viimeisten vuosikymmenten aikana on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota yksilön oppimiseen merkittävästi vaikuttavaan sosiaaliseen ympäristöön (ks. Enkenberg 2002). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksittäisten tietojen ja taitojen opettaminen ja opettajajohtoinen oppimisen kontrollointi eivät ole oppimisessa keskeisessä roolissa vaan oppimisen taitojen opettaminen ja niitä edistävän oppimisympäristön luominen. (Rauste von Wright & von Wright 1994.)

*Sosiokulttuurisen* oppimiskäsityksen mukaan oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä (Kumpulainen & Mutanen 1999). Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys perustuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen todellisuuden rakentumisesta kielellisessä vuorovaikutuksessa, Vygotskyn sosio-historialliseen näkökulmaan, sekä kasvatustieteen näkökulmaan, sekä kasvatustieteen näkökulmaan, sekä kasvatustieteen näkökulmaan oppimisen ja kulttuurin välisestä suhteesta (Kumpulainen ja Mutanen 1999). Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001) tiivistävät vygotkskilaisen näkökulman korostavan sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen ympäristön yhteisvaikutusta lapsen kehitykseen ja oppimiseen ja lapsen tiedon sosiaalista alkuperää. Tämän näkökulman mukaan opittavat asiat ovat ensin yksilön ympäristössä, josta ne sisäistetään merkitysneuvotteluiden ja osallistumisen kautta kielen toimiessa oppimisen välineenä (Enkenberg 2002).

Pietarisen ja Rantalan (2002) määritelmän mukaan sosialisatiolla tarkoitetaan toimintaan liittyvän informaation siirtämistä sukupolvelta toiselle. Kulttuuria ei voida ajatella ilman yhteiskuntaa eikä päinvastoin. Sosialisatio edellyttää vuorovaikutusta, jota tapahtuu muodollisissa ympäristöissä kuten päiväkodissa ja koulussa ja epämuodollisissa ympäristöissä kuten perheissä. Kasvatus on sosiaalistamista siihen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jossa eletään. Sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta toiminta on vuorovaikutuksen keskiössä (Kumpulainen & Mutanen 1999). Tynjälän (1999) mukaan oppiminen nähdään opettajan ja oppilaan välisenä sosiaalisena tapahtumana, mutta oppilas vaikuttaa omaan oppimiseensa ja on siitä vastuussa. Koulun tehtävänä on muodostaa turvallinen, luotettava ja vastuullinen sosiaalinen ympäristö oppilaan kehityksen turvaamiseksi (Pietarinen & Rantala 2002).

## 2.3 Luokkahuoneen resurssit opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa

### 2.3.1 Oppimisympäristöt

Koulussa oppiminen tapahtuu erilaisissa oppimisympäristöissä, joihin erityisesti oppilaat ja opettajat vaikuttavat toiminnallaan. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Vuorovaikutukseen luokkahuoneessa ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavat esimerkiksi opetusryhmien koko, ryhmien heterogeenisuus ja opetustiloihin liittyvät tekijät. (Atjonen ym. 2008.) Vuorovaikutus on merkittävässä roolissa, kun puhutaan hyvästä oppimisympäristöstä ja oppimisympäristöllä puolestaan on tärkeä rooli laadukkaassa vuorovaikutuksessa. Cantell (2010) määrittääkin, että opettajan tehtävänä on luoda myönteinen oppimisympäristö, jossa kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan opetukseen ja vuorovaikutukseen (ks. Opetushallitus 2010; 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä, jossa opetus ja toiminta järjestetään. Oppimisympäristössä on olennaista vuorovaikutus lasten ja opettajan välillä sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, luokan toimintatavat ja oppimistehtävät. Hyvä oppimisympäristö on monipuolisesti lapsen kehitystä tukeva ja sellainen, jota lapsella on mahdollisuus muokata. Tutkimukseni keskeisiä oppimisympäristöjä ovat luokkahuoneet, joissa opettajien puheissa ilmenevät käsitykset vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä ilmenevät.

Hannafinin ja Landin (1997) kuvaaman oppimisympäristön mallin jokaisessa viidessä osa-alueessa tai näkökulmassa on nähtävissä vuorovaikutuksen merkitys. Ensimmäinen osa-alueista on *psykologinen* perusta, joka muodostuu tiedonhankinnan keinoista ja käyttötavoista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija nähdään siinä tiedonhankinnan keskiössä vastuussa omasta op-

pimisestaan. Toinen osa-alue on *pedagoginen* näkökulma, joka keskittyy oppimisympäristön toimintaan, menetelmiin ja rakenteisiin tarkoittaen siis opettajan toimintaa opetustilanteissa. Kolmas näkökulma on *teknologinen* näkökulma, joka perustuu nykyteknologian parhaaseen mahdolliseen hyödyntämiseen luokkahuoneissa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tietokoneiden, tablettien tai älypuhelimien käyttöä vuorovaikutuksessa koko luokan kanssa tai pienempien ryhmien projektitöissä.

Hannafinin ja Landin (1997) neljäs oppimisympäristön osa-alueisiin liittyvä näkökulma on *kulttuuriset perusteet*. Sillä he tarkoittavat kulttuurisia arvoja ja sosiaalisia tapoja, jotka näkyvät kasvatuksessa ja oppimisessa ja joita opettajat ja muut yhteiskunnan jäsenet heijastavat oppilaille. Viides näkökulma on *käytännöllinen* näkökulma, joka perustuu toimintaa sääteleviin tekijöihin kuten aikaan ja rahoitukseen ja tarkoittaa esimerkiksi hallinnollisten tavoitteiden noudattamista opetuksessa. Opettajat suunnittelevat opetustaan tiettyjen aikamääreiden puitteissa, jossa oppilaan oppimiselle asetetut tavoitteet pyritään saavuttamaan.

### **2.3.2 Luokkahuonevuorovaikutus oppimisen edistäjänä**

Luokkahuoneen vuorovaikutus muokkaa oppilaiden yksilöllisiä oppimisen tapoja (Kauppinen 2013). Suomensalon (2013) mukaan luokkahuoneen vuorovaikutuksellisen kentän rakentaminen ei ole vain opettajan vastuulla, vaan myös oppilaat myötävaikuttavat siihen. Pietarinen ja Rantala (1992) toteavat, että vuorovaikutus luokkahuoneessa toimii monipuolisena sosiaalisten taitojen kehittäjänä, jossa opettajat ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston. Tässä verkostossa heidän on mahdollista kehittää sosiaalisia taitojaan makrotasolla eli koko koulun tasolla sekä mikrotasolla eli oman luokkayhteisön vuorovaikutustilanteiden kautta. Luokkahuoneessa vuorovaikutukseen vaikuttavat myös esimerkiksi istumajärjestys ja oppimiseen käytettävissä olevan aika (Alexander 2008).

Kauppisen (2013) mukaan puheessa ilmenevä vuorovaikutus näyttäytyy luokkatilanteessa konkreettisesti toimintana, johon kuuluu kysymyksiä ja vastauksia sekä korjauksia, täydennyksiä, toistoja ja tarkennuksia. Oppiminen ajatellaan tällöin keskustelijoiden yhteisen ymmärryksen tulokseksi eli vuorovaikutuksen tuotteeksi. Alexanderin (2008) tutkimuksen mukaan opettajilla voidaan tunnistaa kolme erilaista tapaa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Näitä ovat individualismi, ryhmäsuuntautuneisuus ja kollektivismi, jotka perustuvat siihen onko opettajan vuorovaikutuksen kohteena oppilas, pienryhmä vai koko luokka. Individualismi tarkoittaa yksilön tarpeiden korostamista sekä ajatusten sekä toimintojen vapautta, eli esimerkiksi panostusta henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin. Ryhmäsuuntautuneisuus tarkoittaa ryhmän jäsenten keskinäistä riippuvuutta, toisista huolehtimista ja yhteistyön tekemistä, esimerkiksi pienryhmissä työskentelyä. Kollektivismilla eli yhteisöllisyydellä korostetaan myös ryhmän jäsenten keskinäistä riippuvuutta mutta suhteutettuna suurempaan yhteisöön. Yhteisöllisyyteen pyritään esimerkiksi opetussuunnitelman määrittämien yhteisten tavoitteiden kautta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määritellään koko koulun tasolla vuorovaikutuksen, yhteistyön ja monipuolisen työskentelyn olevan kaikkien yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Opetussuunnitelma korostaa jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden tukemista vuorovaikutteisessa oppimisympäristössä, jossa oppilas saa olla juuri sen ikäinen ja luontoinen kuin on. Vuorovaikutuksellisuutta korostetaan monipuolisilla työskentelytavoilla ja erilaisilla oppimisympäristöillä. Lisäksi tilajärjestelyt, opettajan oppilaiden sijoittuminen luokassa sekä käytettävissä olevat materiaalit ja välineet vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun ja sen mahdollisuuksiin. (Kauppinen 2013.)

### **2.3.3 Turvallisuuden tunne oppimisen edellytyksenä**

Opettajalla on ensisijainen vastuu opetustilanteen järjestämisestä oppilaiden oppimista tukevaksi kokonaisuudeksi (Repo-Kaarento & Levander 2002). Silloin

kun sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia esimerkiksi keskustelun vuorottelujärjestyksestä, jossa ensisijainen puheoikeus on opettajalla, mahdollistuu myös kouluinstituution tehtävien toteuttaminen (Karvonen 2007). Cantellin (2010) mukaan avoin ja hyvä oppimisilmapiiri vaatii luottamusta opettajan ja oppilaan välillä. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu myös positiivinen sosiaalinen kontakti, joka koostuu aikaisemmista sosiaalisista kokemuksista (Kauppila 2011).

Niemi (2013) korostaa, että hyvä oppilaantuntemus on edellytyksenä opettajan mahdollisuuksille eriyttää opetusta onnistuneesti ja asettaa yksilöllisiä tavoitteita oppilaille. Oikea-aikaisesti tarjottu tuki ja oppilaan maailman näkeminen vuorovaikutustilanteessa ovat oppilaan toimintaa rohkaisevia ja vahvistavia tekijöitä. Jos oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, on hänen toimintansa luokassa vapaata ja itsevarmaa. Tutut ja turvalliset käytänteet istumajärjestyksestä päivän kulkuun voivat toimia oppilaan vuorovaikutuksellista osaamista vahvistavina tekijöinä. Oppilaiden kanssa voidaan myös muodostaa tavoitteita, joiden avulla vuorovaikutustaitoja voidaan vahvistaa. Lisäksi opettajalta vaaditaan taitoa tulla toimeen erilaisten oppilaiden kanssa.

## **2.4 Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä**

Opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan tarkastella oppimisen, vuorovaikutustaitojen, vuorovaikutussuhteiden ja ilmapiirin näkökulmista (Kauppinen 2013). Oppimistilanteissa vuorovaikutus voi olla opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (mm. Repo-Kaarento & Levander 2002). Hyvien vuorovaikutustaitojen merkitys koulutyöskentelyssä on valtava, koska yksilöt ovat koko ajan jollakin tavalla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Koulussa sanallinen ja kirjallinen ilmaisu ovat itsestään selviä opetuksellisen vuorovaikutuksen tapoja, joita ilman ei myöskään koulutyöskentely toteutuisi (Vuorinen 1993). Kauppinen (2013) toteaa, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on kuitenkin paljon enemmän kuin pelkkää sanallista keskustelua. Vaikka koulutyö pääsääntöisesti on puhumista, ei vuorovaikutus koulun

kontekstissa ole vain kielellistä kommunikaatiota, vaan monipuolisesti eri kommunikaatiomuotojen yhdistämistä. Esimerkiksi oppilaan ajatusten ja tunteiden ymmärtäminen, vahvistaminen ja rohkaiseminen sekä mielipiteiden kyseenalaistaminen ovat kaikki vuorovaikutuksellisia tekoja luokkahuoneessa. Sekä hiljaisuus että aktiivinen keskustelu ovat luokkahuoneessa esiintyviä tilanteita, joissa ei-kielellisellä kommunikoinnilla on merkittävä osuus. (Knapp & Hall 2010.)

Opettajien ja oppilaiden välillä sanaton vuorovaikutus tarkoittaa esimerkiksi katseen suuntaamista, tilan ja sen esineistön hyödyntämistä sekä ilmeitä ja eleitä, joilla suunnataan vuorovaikutusta ja reagoidaan puheenvuoroihin (Kauppinen 2013; Tainio 2007). Oppitunneilla ilmenevään vuorovaikutukseen vaikuttavat osallistuvien henkilöiden lisäksi myös useat tekijät kuten opetettava oppiaine, käytössä olevat opetusmenetelmät, harjoiteltava taito, opetusryhmän ilma-  
piiri ja osanottajien aikaisemmat kokemukset (Repo-Kaarento & Levander 2002). Opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvat vuorovaikutustilanteet koostuvat oppitunneilla lyhyistä keskusteluista, jolloin opettajalla on mahdollisuuksia huomioida useampaa kuin yhtä oppilasta (Alexander 2008).

#### **2.4.1 Opettajan ja oppilaiden kysymykset ja vastaukset**

Oppituntien vuorovaikutukselle on tyypillistä opettajan ja oppilaiden roolien epätasapaino. Puheenvuoroja rajoittavat esimerkiksi vaatimus viittaamiseen puheenvuoron saamiseksi sekä opettajan päätös puheenvuoron saajasta. (Ruuskanen 2007.) Opettaja toteuttaa kielellisesti opetustehtävänsä luokkahuonevuorovaikutuksessa tyypillisesti esittämällä kysymyksiä oppitunnilla (Kleemola 2007). Oppilaan yleisin puheenvuoro luokassa oppitunnin aikana on vastaus opettajan esittämään kysymykseen (Niemi 2013; Kleemola 2007). Kauppinen (2013) toteaa, että oppitunnilla puheenvuoron ottaminen ja antaminen vaativat opettajalta opetukseen liittyviä valintoja liittyen työskentelytapaan ja opetettavaan aineeseen. Opettajajohtoinen opetuskeskustelu keskittyy strukturoituun osallistumiseen, jossa opettaja jäsentää, johdattelee ja ohjaa keskustelua ja toimintaa ja jakaa

puheenvuorot yksitellen antaen halukkaille oppilaille puheenvuoroja (Cantell 2010).

Ruuskasen (2007) mukaan opettajan oppituntien aikana esittämien kysymysten tulisi olla tavoitteellisia ja johonkin opetukselliseen päämäärään pyrkiviä. Tavoitteellisten kysymyksien esittämisellä on yhtä suuri merkitys kuin oikeiden vastauksien saamisella (Jyrhämä 2002). Kleemola (2007) toteaa, että opettajan esittämästä kysymyksestä riippuu minkälaisen vastauksen oppilaat tarjoavat. Vaihtoehtokysymykseen opettaja odottaa myöntävää tai kieltävää vastausta ja hakukysymykseen laajempaa vastausta. Käskyn avulla odotetaan kehotuksen mukaisen toiminnan tapahtumista. (Mehan 1979). Niemen (2013) mukaan oppilaan vastaukset opettajan esittämiin kysymyksiin ovat usein lyhyitä. Lisäksi opettaja pyrkii pitämään ne lyhyinä ja nopeina johtuen siitä, että opettajalla on ajankäytöllinen suunnitelma oppitunnin kulusta.

Opettajajohtoista opetuskeskustelua kuvataan usein kolmesta vuorosta muodostuvana syklinä: IRE (Initiation Response Evaluation) tai IRF (Initiation Response Feedback (mm. Mehan 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Näitä vuoroja ovat opettajan kysymys, oppilaan vastaus ja opettajan antama palaute. Usein sykliin lisätään myös opettajan esittämä tarkennuskysymys. Oppilaat voivat saada puheenvuoroja oppitunneilla opettajan myöntämänä tai oma-aloitteisesti. Nämä käytänteet vaihtelevat opettajan ja oppitunnin mukaan. Karvosen (2007) mukaan oppilas reagoi pääsääntöisesti kolmella eri tavalla opettajan esittämään kysymykseen: oppilas joko viittaa, vastaa viittaamatta tai on vastaamatta kokonaan. Viittaaminen vaatii oppilaalta oma-aloitteisuutta ja halukkuutta osallistua oppitunnin keskusteluun. Opettaja voi myös nimetä oppilaan, jolle puheenvuoron siirtää, mutta useimmiten oppilaan puheenvuoro seuraa opettajan puheenvuoroa. Opetusvuorovaikutuksessa opettaja usein etsii oikeita vastauksia kysymyksiinsä, joten opettaja voi myös itse joutua vastaajan rooliin, jos oppilas jättää vastaamatta kokonaan. Oppituntien vuorovaikutustilanteessa kysymyksien esittäminen on sekä opettajan että oppilaan taholta usein nopeatempoista, mikä ei edistä oppilaan ajattelun tai ymmärryksen kehittymistä. (Karvonen 2007; Klee-



mola 2007.) Alexander (2008) toteaa opettajien ja oppilaiden oppitunnilla esitetävien kysymyksien eroksi sen, että opettajan esittämät kysymykset kohdistuvat usein opetettavaan sisältöön ja oppilaiden kysymykset aiheen menettely- ja toimintatapaan.

#### **2.4.2 Oppiminen ja oppilaiden osallisuus oppitunnilla**

Oppitunnit ovat perinteisesti opettajajohtoisia tapahtumia, joissa opettaja määrittää oppitunnin kulun, rakenteet ja sisällön sekä johdattelee keskustelua kysymyksillä, joihin oppilaat vastavuoroisesti reagoivat (Kauppinen 2013; Tynjälä 1999). Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet oppituntien sisältöihin ovat usein rajallisia ja opettajien ja oppilaiden yhteinen neuvottelu ja opetukseen liittyvä suunnittelu jäävät vähäisiksi (Turja 2013). Kauppinen (2013) toteaa, että silloin kun vuorovaikutuksen käsite liitetään laadukkaaseen opetukseen, nähdään oppiminen vuorovaikutuksen tuloksena. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tavoitteena onkin auttaa oppilasta oppimaan ja oivaltamaan uusia asioita (Cantell 2010, 60). Repo-Kaarento ja Levander (2002) huomauttavat, että oppimista edistävään vuorovaikutukseen ei riitä pelkkä opettajalta oppilaille suuntautuva puhe. Parhaimmillaan vuorovaikutus sisältää tilanteita, joista sekä oppilas että opettaja oppivat uutta ja jotka ovat opettajalle pedagogina palkitsevia.

Se, miksi opetus usein on opettajan monologia, johtunee osaksi opetussuunnitelman tavoitteiden tarkasta noudattamisesta opetuksessa. Oppimisen kannalta tilanneherkkyys oppilaiden kysymyksille ja pohdinnoille olisi kuitenkin merkityksellistä. (Cantell 2010.) Kauppinen (2013) toteaa, että opetuksen tavoitteiden määrittelyyn vaikuttavat käsitykset hyvästä oppimisen tavasta, aihealueen tietämyksestä, asenteista ja ajattelutavasta. Oppimista edistävässä vuorovaikutuksessa oppilaat voivat vaikuttaa opetukseen siten, että käytössä on heille parhaiten soveltuvia tapoja oppia, joihin opettaja tarjoaa oman tietämyksensä ja pedagogisen näkökulman. Näin oppiminen on vuorovaikutteista, eikä opettaja ei anna ohjeita ylhäältä päin, valvo toteutusta ja arvioi lopputulosta, vaan oppilas

on itse mukana jokaisessa vaiheessa. Repo-Kaarento ja Levander (2002) toteavat vuorovaikutukseen perustuvan opetuksen edellyttävän, että oppija miettii opettavien sisältöjen lisäksi opetustilannetta myös menetelmällisesti.

Atjonen tutkimusryhmineen (2008) on todennut, että opetuksen vaikuttavuus ja laatu punnitaan opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaiden yksilölliset oppimisedellytykset ja opettajan pedagoginen, tavoitetietoinen ajattelu muodostavat vuorovaikutuksen kentän, joka määrittää opettajan pätevyyden. Tällöin oppisisällöt eivät ole enää opetuksen keskiössä, vaan tiedon hankinnan ja arvioinnin valmiudet ovat merkittävämpiä taitoja (Atjonen ym. 2008). Kauppisen (2013) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on onnistunut silloin kun oppilas saavuttaa opetukselle asetetun tavoitteen. Repo-Kaarento ja Levander (2002) korostavat, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa olennaista on huomioida oppilas ja tämän tarpeet. Oppimista edistävä vuorovaikutus syntyy keskusteluissa ja yhteistoiminnassa ja siihen vaikuttavat muun muassa opettajan persoona ja oppilaiden tapa olla läsnä. Cantellin (2010) mukaan oppitunneilla voi oppilaan huomioiminen tarkoittaa oppilaan aktiivisuuden tukemista, esimerkiksi aloitteisiin tarttumista. Oppilaalle on arvokas ja vahvistava vuorovaikutuskokemus, jos opettaja huomioi oppilaan ajatuksia ja jatkaa opetuskeskustelua niiden pohjalta (Rasku-Puttonen 2006).

Turja (2011) toteaa, että oppilaat halutaan nähdä aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina kouluympäristössä. Osallisuus määritellään eri tavoin eri yhteyksissä, mutta keskeistä osallisuuden määritelmässä on ajatus lapsesta aktiivisena toimijana passiivisen vastaanottajan sijaan. Viirikorpi (1993) erottaa osallistumisen ja osallisuuden käsitteet toisistaan. Osallistuminen tarkoittaa sitä, että ihminen on mukana toisten järjestämässä tilanteessa ja osallistuu yhteiseen toimintaan. Osallistuminen eroaa osallisuudesta niin, että osallistuessaan ihminen ei vaikuta tilanteen kulkuun sitoutumalla toimintaan tai tuomalla siihen omakohtaista panostaan. Kiili (2006) painottaa osallisuuden määritelmässä yksilön henkilökohtaista tunnetta osallisuudesta. Hän tarkoittaa osallisuuden tunteella sitä, että yksilö tuntee olevansa pätevä ja että hänen roolinsa ryhmässä on merkityksellinen.

Hanhivaara (2006) korostaa lisäksi ryhmän merkitystä osallisuuden kokemisessa. Osallisuus on vastavuoroisuutta, joka toteutuu esimerkiksi silloin kun ihminen uskaltaa tuoda esiin ryhmässä omia ajatuksiaan ja odotuksiaan toiminnan suhteen.

Tutkimukset osoittavat, että osallisuuden kokemukset vahvistavat toimijuutta yhteisössä, vaikkakin osallisuuden kokemukset ovat aina yksilöllisiä (Rasku-Puttonen 2006; Turja 2011). Oppilaille on erilaiset tavat ajatella ja kommunikoida oppitunneilla, jolloin esimerkiksi mielipiteiden esittäminen ja kysymykseen vastaaminen voi olla osalle haastavaa ison ryhmän edessä (Turja 2011). Repo-Kaarennon ja Levanderin (2002) mukaan opettajan vastuulla on suunnitella jokaiselle oppilasryhmälle sopivia oppimismenetelmiä ja työskentelytapoja. Esimerkiksi pienemmissä ryhmissä keskustelu voi olla helpompaa, kun voi puhua vain muutamalle oppilaalle. Pieni ryhmä helpottaa erityisesti, jos ryhmän jäsenet tuntevat toisensa. Suuret oppilasryhmät voivat vaikeuttaa aktiivista osallistumista, koska useimmiten toiminta on silloin luonteeltaan passiivista eikä tarjoa mahdollisuuksia osallistumiselle.

### 2.4.3 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu

Aiemmin esiteltyyn Hannafin ja Landin (1997) oppimisympäristöjen jaottelumallin toinen osa-alue, pedagoginen näkökulma, tarkastelee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusprosessien laadun arviointiin Pianta, La Paro ja Hamre (2008) ovat kehittäneet Classroom Assessment Scoring System (CLASS) - havainnointimenetelmän, jossa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen laatua tarkastellaan kolmen eri osa-alueen kautta. Näitä ovat *tunnetuki*, *ryhmän organisointi* ja *ohjauksellinen tuki*. Vuorovaikutuksen laadun arviointi havainnoitavissa (tai videoiduissa) luokkahuoneissa tapahtuu suhteessa yksityiskohtaisesti kuvattuihin käyttäytymisen kriteereihin. Nämä kriteerit ovat erillisiä jokaisella osa-alueella.

Tunnetukeen liittyviä CLASS-havainnointimenetelmän ulottuvuuksia ovat luokkahuoneen myönteinen ja kielteinen ilmapiiri eli arviointi siitä, kuinka luokassa näkyy vuorovaikutussuhteiden läheisyys ja lämpimyys, myönteisten tunteiden määrä, myönteinen kommunikointi ja toisten arvostaminen katsekontakteissa, äänensävyissä ja kielenkäytössä. Tunnetukeen kuuluu myös opettajan sensitiivisyys, joka näkyy opettajan tietoisuutena oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja niihin reagoimisesta. Lisäksi oppilaiden tunnetilojen tunnistaminen, oikea-aikainen ohjaaminen ja tukeminen sekä turvallisen ilmapiirin luominen kuuluvat olennaisesti tunnetuen osa-alueelle. Oppilaiden näkökulmien huomioiminen on tunnetuen osa, joka tarkastelee opettajan joustavaa suhtautumista oppilaiden kiinnostusten kohteisiin ja aloitteisiin. Lisäksi se tarjoaa oppilaille tukea itseilmaisuun ja keskusteluun sekä mahdollistaa oppilaiden autonomian ja johtajuuden. (Pianta ym. 2008.)

Ryhmän organisointiin sisältyvinä ulottuvuuksina CLASS-menetelmässä arvioidaan opettajan kykyä sääntöjä rikkovan käyttäytymisen ennalta ehkäisemiseen ja uudelleen ohjaamiseen ja käyttäytymistä koskevien odotuksien ilmaisemiseen. Tuotteliaisuus on tehokkaaseen oppimiseen käytettyä aikaa niin, että opetusaika ja rutiinien organisointi on toimivaa. Ohjauksen muotojen arviointi kohdistuu opettajan kykyyn tarjota tilaisuuksia oppilaiden aktiiviselle osallistumiselle ja materiaalien tutkimiselle ja hyödyntämiselle. (Pianta ym. 2008.)

Kolmas CLASS-menetelmän osa-alue on ohjauksellinen tuki, joka määrittyy eri tavoin eri ikävaiheissa. Esi- ja alkuopetuksessa se on käsitteiden oppimista laadukkaan palautteen ja kielen käytön kautta. Yläkoulussa ohjauksellinen tuki liittyy esimerkiksi sisältöjen ymmärtämisen ja ongelmanratkaisun edistämiseen. Käsitteiden opettamisen ulottuvuudella arvioidaan opettajan kykyä käyttää ohjauskeskusteluja ja erilaisia työskentelytapoja oppilaiden ajattelutaitojen kehittämiseen. Kun oppilaat saavat ratkaisuihin vihjeitä antavaa eriytynyttä ohjausta, palaute kehittää ajatteluprosesseja ja syventää tietoa ja kannustaa oppilasta yritteliäisyyteen. Tällöin on kyse korkealaatuisesta palautteesta. Kielellisessä mallintamisessa opettaja tukee kielen kehitystä oppilaan yksilöllisessä tai ryhmässä ta-

pahtuvassa vuorovaikutuksessa antamalla kielellisiä virikkeitä. Sisältöjen ymmärtämisellä viitataan opettajan keinoihin käyttää vuorovaikutusta auttaakseen oppilasta ymmärtämään keskeiset asiat. Erittely ja ongelmanratkaisu edistävät oppilaiden ajattelutaitoja ja metakognitiota. Kun opettaja käyttää opetuksessaan tavoitteellisesti keskusteluisältöjen ymmärtämistä ja ajattelutaitojen kehittymistä, on kyse opetuksellisesta dialogista. (Pianta ym. 2008.)

### **3 OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET VUOROVAIKUTUKSEN RAKENTAMISEEN LUOKASSA**

Tutkielmani on toteutettu ajankohtana, jolloin koulut ovat keskellä pedagogista kehitystyötä omien opetussuunnitelmien laatimiseksi. Uudistetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on vahvana pyrkimys muuttamaan opetusta enemmän vuorovaikutteiseksi ja oppilaita huomioivaksi. Cantell (2010) toteaa, että opettajan työ on suhteellisen yksinäistä, ja omien toimintatapojen havainnointi ja kehittäminen voi olla haasteellista ja vaatia opettajalta paljon itsenäistä työtä. Opettajan oma persoona ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, minkälaiseksi vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa muodostuu. Pedagogisen prosessin keskiössä vaikuttavat henkilökohtaiset näkemykset ja käsitykset opetuksesta ja oppimisesta, jotka muotoutuvat omasta työkokemuksesta, koulutuksesta ja arvoista (Atjonen ym. 2008). Koska tutkimukseni käsittelee opettajan käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, tarkastelen seuraavaksi opettajan pedagogista ajattelua, samanaikaisopetuksen käsitettä ja opettajan antaman palautteen merkitystä vuorovaikutuksessa.

#### **3.1 Opettajan toiminta oppitunneilla**

Opettajan työtä luonnehtii toiminnan rakentaminen tiettyjen pedagogisten periaatteiden ohjaamana (Kauppinen 2013). Atjonen kollegoineen (2008) määrittelee pedagogiikan opetus ja kasvatustyön perusteluksi ja käytännön toiminnaksi, joka koskee erityisesti opettajaa. Tarkemmin määriteltynä koulussa pedagogiikan tavoitteena on edistää oppilaiden kasvamista ja oppimista opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden mukaisesti. Pedagogiikka kulkee rinnakkain didaktiikan eli käytännön opetusmenetelmien käytön kanssa ja tavoittelee opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista.

Kansanen (2004) mukaan pedagoginen ajattelu eroaa tavallisesta ajattelusta siten, että opetustapahtumalla on jokin kehittävä tarkoitus ja se tapahtuu opetukseen liittyvässä kontekstissa, opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma on merkittävässä asemassa opettajan pedagogisen toiminnan taustalla. Kansanen toteaa pedagogisen ajattelun olevan päätöksentekoa vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa, joka ohjaa opettajan toimintaa. Suomensalo (2013) liittää opettajan pedagogiseen toimintaan käsitteen pedagoginen auktoriteetti. Pedagoginen auktoriteetti on tiedollinen, moraalinen ja ohjaava auktoriteetti, jonka opettaja muodostaa vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin. Sen avulla opettajan on mahdollista saavuttaa onnistunut opetustunti ja työrauha luokkaan, kunhan oppilaat ovat ensin hyväksyneet tämän aseman. Hän toteaa kuitenkin, että pedagogista auktoriteettia ei muodostu, jos oppilaat eivät osallistu aktiivisesti käsiteltävän asian parissa työskentelyyn.

Opettajalta opetustilanteessa vaadittavat vuorovaikutustaidot vaihtelevat käytettävien opetusmenetelmien ja opetusryhmän mukaan (Alexander 2008). Cantell (2009) esittää, että kun opettaja luopuu opettajajohtoisuudesta ja siirtyy enemmän ohjaavaksi toimijaksi, hän voi paremmin tarkkailla oppilaitaan ja luoda enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutukselle ja oppilaan osallistumiselle. Vuorovaikutus on opettajan osalta kykyä kuunnella oppilasta ja ottaa huomioon hänen ajatuksensa sekä neuvotella ja osallistua kasvatusta koskevaan keskusteluun (Niemi 1998). Vaikuttaminen oppilaiden oppimiseen vuorovaikutuksen kautta ja vuorovaikutussuhteen tasolla edellyttää opettajalta eri opetusmenetelmien tuntemista. Repo-Kaarento ja Levander (2002) toteavat, että oppimista edistävä vuorovaikutus vaatii opettajalta enemmän työtä kuin perinteinen opettajajohtoinen opetustapa.

### **3.2 Samanaikaisopetus**

Opettajien keskinäinen yhteistyö niin opetusta suunniteltaessa kuin myös opettaessa on Suomensalon (2013) mukaan lisääntymässä. Kahden opettajan pitämät

oppitunnit kuuluvat tämän päivän kouluun, vaikka ovatkin vielä harvinaisempia kuin yhden opettajan pitämät tunnit. Peterson ja Hittie (2003) määrittävät samanaikaisopetuksen tarkoittavan useamman kuin yhden henkilön toimesta tapahtuvaa opetuksen järjestämistä. Heidän mukaansa samanaikaisopetukseen kuuluvat opettajien yhteissuunnittelu ja toiminnan toteuttaminen yhteistyössä. Samanaikaisopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan opettajien vahvuudet ja opetuksen jatkuva reflektointi. Parhaimmillaan samanaikaisopetuksella pystytään tarjoamaan oppilaille monipuolisempaa oppimisen tukea.

Instituutioista, eli tässä tapauksessa koulusta, muodostuu ainutlaatuisia ihmisten välisen vuorovaikutuksen seurauksena (Suomensalo 2013). Husun (2002) mukaan yleisesti ajatellaan, että opettajat tekevät työtä yksin suljettujen ovien takana. Yhteistyötä tapahtuu tällöin pääasiallisesti vain joko spontaanisti tilanteissa, jolloin tarvitaan apua, tai järjestetyissä ja aikataulutetuissa kokouksissa, jolloin opettajia pyritään tuomaan yhteen. Keskinäisen yhteistyön avulla opettajat voivat jakaa toisilleen tietoja ja taitoja niin luokkatilanteesta kuin opetustunnin suunnittelusta ja samalla jakaa vastuuta (Suomensalo 2013).

Suomensalo (2013) toteaa, että kahdenkaan opettajan läsnäolo ei takaa opiskelun sujuvaa etenemistä, jos vuorovaikutus ei perustu yhteisiin sopimuksiin. Kahden opettajan opetustilanteen haasteena voi olla myös se, että kumpikaan ei ota vastuuta tai opettajien henkilökemiat eivät kohta. Vahvuutena kahden opettajan läsnäolossa Suomensalo näkee nopeamman avun tarjoaminen oppilaille ja opettajan henkilökohtaisen varmuuden kasvamisen kokeiltaessa uusia opetusmetodeja. Husu (2002) toteaa, että opettajien on kyettävä tekemään keskenään yhteistyötä ennen kuin oppilailta voidaan vaatia samaa. Tämä voi vaatia harjoittelua ja ennakolta sopimista esimerkiksi opetustilanteen rooleista ja vastuualueista (Suomensalo 2013).



### 3.3 Opettajan antama palaute ja arviointi

Opettajan antama palaute on keskeinen osa opettajan työhön kuuluvaa vuorovaikutusta oppituntien aikana. Palaute on myös opettajan keino vahvistaa oppilaan tietämystä omasta oppimisestaan. Opetuksellinen palaute tarkoittaa sitä työskentelyä koskevaa tietoa, jota oppilaat saavat oppimisestaan ja opettaja opettamisestaan, joko välillisesti tai suorasti ilmaistuna. (Vuorinen 1993.) Välitön palaute oppitunnilla on formatiivista arviointia, joka ohjaa oppimisprosessia oppimistilanteiden aikana. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen lopuarviointia, esimerkiksi lukukausittain jaettavia todistuksia, joiden tavoitteena on yhdistää opitut asiat asetettuihin tavoitteisiin. (Hätönen & Romppanen 2007.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) korostaa, että suuri osa arvioinnista koostuu opettajien ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Opettajien tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilaat saavat oppimispolun alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Alexanderin (2008) tutkimuksen mukaan opetustilanteissa annettu välitön palaute on useimmiten kannustavaa ja positiivista ja korjaavaa palautetta annetaan vähemmän.

Hätönen ja Romppanen (2007) nostavat esiin tavoitteiden merkityksen palautteenannossa. Jotta palautetta voidaan antaa, vaaditaan opetukseen tavoitteita. Näitä ovat opettajan määrittämät opetukselliset tavoitteet ja koko luokan yhteiset tavoitteet, kuten käyttäytymisen sopimukset. He myös toteavat, että palautteen antaminen ja tiedon vastaanottaminen omasta edistymisestä on oppilaan oppimisen ja kehittymisen kannalta keskeistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki ovat merkittäviä luokkatyöskentelyssä, koska ne vaikuttavat oppilaan asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia.

Koulussa palautteen antamiseen liittyy vahvasti arviointiin (Vuorinen 1993). Opettaja antaa palautetta oppilaan osaamisesta, osallistumisesta ja kehittymisestä tekemiensä arvioiden perusteella (Hytönen & Romppanen 2007), mutta myös välittömästi oppitunneilla. Kauppisen (2013) mukaan oppitunnilla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa opettajan arvioiva palaute on merkityksellistä,

koska sen avulla opettaja ohjailee oppitunnin kulkua. Palautteeseen liittyen Klemola (2007) toteaa, että luokkahuoneessa vallitsee roolien epätasapaino, koska opettaja on tietävä osapuoli, jolla on valta arvioida oppilaiden antamia vastauksia oppitunneilla. Oppitunneilla opettaja antaa palautetta myös oppilaiden puheenvuoroista, käyttäytymisestä tai kysymyksiin vastaamisesta, joko sanallisesti tai sanattomasti. Samalla opettaja rajaa oppitunnin sisällön tavoitteiden mukaiseksi ja pitää yllä järjestystä. (Niemi 2013.)

Suomensalo (2013) toteaa, että suorimmin opettaja antaa palautetta oppilaalle oppitunneilla, kun oppilas vastaa opettajan esittämään kysymykseen. Tällöin vuorovaikutuksellisenä haasteena on se, miten opettaja reagoi oikeisiin ja väärin vastauksiin. Hän nostaa esille tutkimuksessaan opettajan palautteen selkeyden merkityksen. Opettajan antama palaute on usein epäselvä, jos oppilas vastaa kysymykseen väärin. Suomensalon tulkinnan mukaan se johtuu siitä, että opettaja ei tiedä, miten väärin vastauksiin tulisi reagoida. Jos palaute oppilaalle jää epäselväksi, hän ei kykene tulkitsemaan vastauksen oikeellisuutta. Opettajan on myös hyvä miettiä, suhtautuuko hän tasavertaisesti kaikkiin oppilaisiinsa ja onko palaute näin ollen tasapuolista kaikille. Cantellin (2010) mukaan opettajanennakkokäsitykset oppilaita kohtaan näkyvät siinä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) korostaa oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin merkitystä oppimisen arvioinnissa. Tynjälän (1999) mukaan arviointimenetelmien kehittäminen on seurausta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Oppilaita tulisi ohjata havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille oppituntien aikana. Näin kehitetään oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitoja ja tuodaan arviointi lähemmäksi oppilasta. (ks. Pianta ym. 2008). Oppilaiden tulee osallistua oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin, jolloin vuorovaikutuksen merkitys korostuu (Tynjälä 1999).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajan käsityksistä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Perehdyn tutkimuksessani yhden koulun kahden esiopettajan, luokanopettajan ja erityisopettajan käsityksiin vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaiden välillä opetustilanteissa. Tutkin käsityksiä opettajien näkökulmasta, koska koen merkitykselliseksi tuottaa tietoa työelämässä olevien opettajien näkemyksistä siitä, millainen on vuorovaikutuksen merkitys opetustyössä. Varsinainen tutkimuskysymys tutkimuksessani on seuraava: Millaisia käsityksiä opettajilla on opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta esi- ja alkuopetuksen ohjatuissa tilanteissa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni toteuttamista. Ensiksi kuvaan laadullisen tutkimukseni tutkimuskohdetta ja analyysissa hyödyntämäni fenomenografista lähestymistapaa. Seuraavaksi annan kuvauksen tutkimukseni informanteista ja tutkimukseni etenemisen vaiheista. Jatkan esittelemällä pro gradu -tutkielmani tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysin. Lopuksi käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Laadullisessa tutkimuksessani tutkin litteroituja haastatteluja, joista analysoin opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä. Metsämuurosen (2009) mukaan, että laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tutkia esimerkiksi tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita, yksilöiden antamia merkitysrakenteita tietyille tapahtumille ja luonnollisia, kontrolloimattomia tilanteita. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on keskeinen tutkimusmetodi, jossa analyysivaihe toteutetaan yleensä osallistujien puheen litteraateista. (Metsämuuronen 2009; Tuomi & Sarajärvi 2011). Tutkimuksessa on otettu huomioon laadulliselta tutkimukselta edellytettävät piirteet aineistonkeruussa, tutkittavien näkökulman esilletuomisessa ja aineiston analyysissä (Eskola & Suoranta 2008).

Tutkimukseni tutkimusote on fenomenografinen, mikä on erityisesti kasvatustieteissä usein käytetty laadullinen tutkimussuuntaus (Huusko & Paloniemi 2006; Nummenmaa & Nummenmaa 2002). Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty ryhmäkeskustelua, jossa läsnä olevat tutkijat ohjasivat keskustelun teemoja haastattelun tapaan. Haastattelu on perusteltu valinta fenomenografisessa tutkimuksessa, koska kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten muodostamisen ja ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkittavien näkökulma on pyritty tuomaan esille tutkimuksessa käytetyssä aineistossa sellaisena kun osallistajat ovat ne ryhmäkeskustelun aikana ilmaisseet. Aineiston analyysi on suori-

tettu aineistolähtöisesti, mikä on tyypillinen analysointitapa laadullisen tutkimuksen aineistolle ja analyysin vaiheittainen eteneminen on tyypillistä fenomenografiselle tutkimusotteelle (Eskola & Suoranta 2008; Huusko & Paloniemi 2006).

Huusko ja Paloniemi (2006) näkevät fenomenografian tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena ja lähestymistapana, jolloin se ei ole vain tutkimus- tai analyysimenetelmä. Fenomenografia tutkii sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Sen mukaan on olemassa vain yksi maailma, samanaikaisesti sekä todellinen että koettu, missä ihmiset ja maailma ovat suhteessa toisiinsa. Tästä maailmasta ja omista kokemuksistaan ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisen arki ajattelu (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67).

Fenomenografisen tutkimuksen ja analyysin kohteena ovat yksilöiden erilaiset käsitykset ja ymmärrys tutkittavasta kohteesta ja sille annetuista merkityksistä (Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2009; Nummenmaa & Nummenmaa 2002; Åkerlind 2008). Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys, jolloin käsitys tarkoittaa ymmärrystä käsiteltävästä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006; Nummenmaa & Nummenmaa 2002). Åkerlind (2008) sekä Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat näiden käsitysten kuvaavan ihmisen ja maailman välistä suhdetta. Ihminen muodostaa käsityksiään aikaisempien käsityksien, tietojen sekä yksilöllisten, todellisuutta koskevien kokemusten perusteella ja nämä käsitykset heijastavat yksilön ja yhteisön piirteitä (Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2009; Nummenmaa & Nummenmaa 2002; Åkerlind 2008). Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat kuitenkin, että tutkimusotteesta ei tule automaattisesti fenomenografinen kun tutkitaan käsityksiä. Tutkimusotteessa on kyse siitä, miten käsitysten asema ja merkitykset ymmärretään koko tutkimuksen kannalta ja miten niitä lähestytään.

Åkerlind (2005) määrittää, että fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa tutkijan tarkoituksena on muodostaa looginen kokonaisuus ajattelutavoista, eli

tutkimuksessa esiin nousseista eri käsityksistä ryhmän sisällä. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisen tutkimussuuntauksen tarkoituksena ei ole esitellä tutkimuksesta esiin nousseita yksittäisiä yksilöiden käsityksiä. Fenomenografia tutkii yksilöiden käsitysten sisällöllistä eroavaisuutta ja keskinäisiä suhteita. Åkerlindin (2005) mukaan ihmisten käsitykset voivat olla erilaisia samasta asiasta riippuen yksilön sukupuolesta, iästä ja koulutuksesta sekä kokemuksista. Käsitykset ovat dynaamisia ilmiöitä, joten yksilöiden käsityksetkin voivat muuttua. (ks. Metsämuuronen 2009; Nummenmaa & Nummenmaa 2002). Åkerlindin (2005) ja Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisen tutkimusotteen päämääränä on käsitysten ja ajattelutapojen erilaisuuksien löytäminen aineistosta ja yksilöiden käsityksien keskinäisten suhteiden kuvailu, analysointi ja ymmärtäminen.

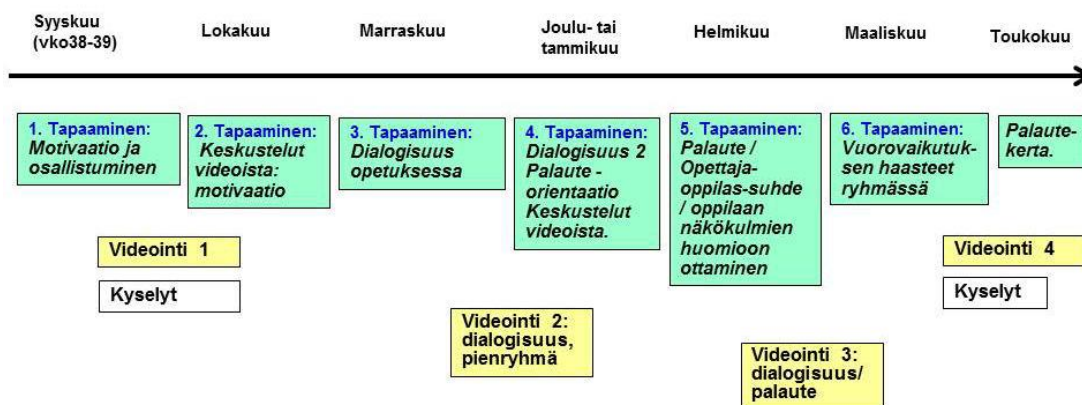
## 5.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseni aineisto on osa Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (Skidi-Kids) -ohjelman rahoituksella toteutettua tutkimushanketta, jonka nimi on Vuorovaikutusprosessit ja hyvinvoinnin tukeminen. Hankkeessa selvitettiin vuorovaikutusprosesseja, jotka tukevat osallisuutta ja suojaavat syrjäytymiseltä oppilaiden siirtyessä esikoulusta alakoulun ja alakoulusta yläkouluun. Keskeinen osa hanketta olivat viidestä kuuteen kertaan kokoontuvat dialogista opetusta ja oppimista tukevat opettajien pedagogisen kehittämisen ryhmät. Tutkimukseen osallistui vuosina 2013–2015 kaikkiaan kolme yhtenäiskoulujen opettajaryhmää (VUOMO-osahanke) sekä kolme esi- ja alkupetuksen opettajaryhmää (VARVU-osahanke).

Tutkimuksessani olen käyttänyt VARVU-osahankkeen aineistoa koskien yhden koulun ja sen yhteydessä toimivan esiopetusryhmien (kaksi esiopettajaa ja lastenhoitaja) sekä ensimmäisen luokan opettajien (luokanopettaja, erityisopettaja, koulunkäynnin avustaja) ääninauhoitettuja ryhmätapaamisia keväältä 2015. Kaikki ryhmätapaamisiin osallistuneet työskentelivät samassa työyhteistössä

alakoulussa, jonka yhteydessä toimii myös päiväkoti. Ryhmätapaamisissa oli esiopetusryhmien ja ensimmäisen luokan kasvattajien ja opettajien lisäksi läsnä kaksi tutkijaa, jotka johtivat keskustelua ja olivat valinneet video-otteita ryhmän tarkasteluun. Esiopettajat tekivät yhteistyötä keskenään ja lastenhoitaja työskenteli pääsääntöisesti esiopetusryhmässä. Luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta ensimmäisessä luokassa, jossa oli yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaita. Kuudesta ryhmätapaamisten osallistujista kaksi oli miehiä ja muut neljä naisia.

Analyysiin rajattiin kuudesta ryhmätapaamisesta kolmen ryhmätapaamisen litteroitu aineisto ryhmän 4., 5. ja 6. tapaamisesta. Näiden kolmen ryhmätapaamisen teemoina olivat palaute, opettaja-oppilas - suhde ja oppilaan näkökulman huomioon ottaminen. Yhdellä ryhmän tapaamiskerralla mukana oli vain luokanopettaja ja erityisopettaja ja kahdessa kaikki tutkimukseen osallistujat. Tutkimuksessani käytettyjen tapaamiskertojen valintaan vaikuttivat teemat ja haastattelujen osallistujat, koska erityisesti halusin käyttää ryhmätapaamisia, jossa paikalla olivat opettajat. Kaikilta tutkimuksen osallistujilta oli kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Ryhmätapaamisten etenemisaikataulu ja teemat on esitetty Kuviossa 1.



KUVIO 1. Tapaamisten ja tiedonkeruun eteneminen Varhaiset vuorovaikutusprosessit ja osallisuuden tukeminen (VARVU) - hankkeessa.

Pro gradu – tutkielmani sai alkunsa syksyllä 2015, jolloin sain myös äänitteet haastatteluista. Aineiston litteroinnin tein loka-joulukuussa 2015. Tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseksi olen käyttänyt numerokoodeja tutkittavista litteroinneissa. Alakoulun ja sen yhteydessä toimivan päiväkodin nimeä ei ole mainittu haastatteluissa, joten tutkijana en sitä tiedä. Litteroin haastatteluiden puheen niin kuin tutkittavat sitä tuottivat, mutta selkeytin sitä tarvittaessa pilkuilla ja pisteillä lisätäkseeni ymmärrettävyyttä. Litteroitua materiaalia oli analysoidussa aineistossa yhteensä kaikkiaan 57 A4 – arkkia kolmelta tapaamiskerralta, joiden kesto vaihteli välillä 1 h 17 min – 1 h 37 min. Taulukossa 1 on esitelty tarkemmin osallistujat ja aineisto kunkin tapaamiskerran osalta.

TAULUKKO 1. Analysoitujen tapaamisten osallistujat ja aineiston kuvaus

	Ryhmätapaamiseen osallistuneet	Tapaamisen kesto	Litteroitu materiaali
4. Tapaaminen	Luokanopettaja, erityisopettaja.	1 h 31 min	14 A4 – arkkia
5. Tapaaminen	Esiopettajat, luokanopettaja, erityisopettaja, lastenhoitaja, koulunkäynninohjaaja (poistuu kesken)	1 h 17 min	20 A4 – arkkia
6. Tapaaminen	Esiopettajat, luokanopettaja, erityisopettaja, lastenhoitaja, koulunkäynninohjaaja	1h 37 min	23 A4 – arkkia
Yhteensä			57 A4 –arkkia

Jokaisella tapaamiskerralla katsottiin osallistuvien opettajien oppilasryhmissä toteutettuja videointeja. Videolla tapahtunutta suoraan koskevia keskusteluja en ole litteroinut enkä ottanut mukaan tutkimusaineistoon. Jokaisella tapaamiskerralla käytettiin lopussa aikaa seuraavan videoinnin ohjeiden antamiseen ja seuraavan tapaamiskerran sopimiseen. Myöskään näitä keskusteluja en ottanut mukaan analyysiini.



### 5.3 Tutkimusmenetelmät

Koska tutkimukseni on toteutettu valmista aineistoa hyödyntäen, en ole vaikuttanut itse tutkimusmenetelmän valintaan. Tutkimukseni aineisto oli kerätty ryhmässä toteutetuilla keskusteluilla. Keskustelua ohjasivat läsnä olevat kaksi tutkijaa, jotka pyrkivät tukemaan osallistujien keskinäistä puhetta. Tapaamisissa oli selkeä ennalta laadittu struktuuri, joka sisälsi seuraavaa: tapaamiskerralle ennalta valitun teeman alustus tutkijoiden toimesta käyttäen PowerPoint-dioja, opetusryhmissä tehdyistä videoinneista tutkijoiden valitsemien esimerkkien katsominen yhdessä ja niistä keskustelu teemaan liittyen. Lopuksi käytiin keskustelua mahdollisen seuraavan kerran järjestelyihin liittyen (aikojen sopimiset ja seuraavan teeman alustava pohjustus).

Vaikka kyseessä oli ryhmäkeskustelu, se sisälsi myös jossain määrin puolistrukturoidun haastattelun piirteitä. Tutkijat suuntasivat tarvittaessa keskustelua tapaamiskerran teemoihin kohdentuvaksi sitä tukevin kysymyksin. Sen vuoksi kuvaan seuraavaksi aineistoon soveltuvien osien haastattelun käyttöä tutkimusmenetelmänä. Haastattelun tarkoituksena on tavoittaa tietoa tutkittavasta aiheesta tutkimuksen informanteilta vuorovaikutustilanteessa (Tuomi & Sarajärvi 2011; Hirsjärvi & Hurme 2000). Haastattelussa pyritään selvittämään haastateltavan ajatuksia ja kokemuksia, käsityksiä ja tunteita tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Patton 2002). Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että haastattelu on ennalta suunniteltu tilanne, jolloin haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Haastattelija johtaa haastattelutilannetta ja on vastuussa sen alullepanosta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelijan tehtävänä on motiivoida haastateltavaa tutkimuksen aiheeseen. Haastattelu on joustavaa sosiaalista vuorovaikutusta, jossa haastattelijan ja haastateltavan on mahdollista olla vuorovaikutuksessa, haastattelijan on mahdollista kysyä selvennyksiä ja tarkennuksia vastauksiin ja oikaista mahdollisia keskusteluissa syntyneitä väärinkäsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Haastattelu perustuu olennaisesti tutkijan ja tutkittavan väliseen kielelliseen viestintään (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41). Tässä tutkimuksessa on aineisto kerätty yhden koulun esiopetusryhmän ja ensimmäisen

luokan aikuisten ryhmäkeskustelutilanteessa, jotta saataisiin selville heidän ajatuksiaan vuorovaikutuksesta luokassa ja ajattelun muutoksesta interventiotutkimuksen aikana. Ryhmäkeskustelun avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä intervention teemoista.

Tutkimusaineistoon valitsemieni ryhmätapaamiskertojen teemat olivat ennalta määritettyjä ja haastattelijat ohjasivat keskustelua niiden mukaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelua nimellä teemahaastattelu. He tarkoittavat sillä sitä, että haastattelu etenee teemojen varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijasta, jolloin kaikki teemat ovat haastateltaville samoja. Tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastattelun tapaan, jolloin kaikki informantit keskustelivat samoista teemoista. Eskola ja Vastamäki (2010) määrittelevät teemahaastattelun olevan kuin keskustelu tutkijan ja tutkittavan välillä. Tutkija ohjaa haastattelun kulkua ja keskustelu tapahtuu tutkijan aloitteesta, tutkijan antamalla aiheilla. Keskustelun avulla tutkija pyrkii saamaan haastateltaulta vastauksia kysymyksiin, jotka liittyvän hänen tutkittavaan aihealueeseensa. Tutkimukseni litteroidusta aineistosta tutkijan vastuu haastatteluiden etenemisestä tulee selkeästi ilmi tutkijoiden ohjaavana puheena.

Teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat ovat tutkijan etukäteen määrittelemiä hänen tutustuttuaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2011). Teemahaastattelussa on tärkeää huomioida kaikki etukäteen suunnitellut teemat haastattelutilanteessa, mutta teemojen ja kysymysten järjestys ja laajuus voivat poiketa suunnitellusta ja erota eri informanttien haastatteluisissa (Eskola & Vastamäki 2010). Aaltola ja Valli (2001) toteavat että ero avoimen haastattelun ja teemahaastattelun välillä on kapea. Avoin haastattelu eroaa teemahaastattelusta siten, että avoin haastattelu muistuttaa eniten tavallista keskustelua, jota ei ohjaa tutkimuksen viitekehys (Tuomi & Sarajärvi 2011). Tutkimukseni aineiston aineistonkeruu on aineiston pohjalta pääteltynä selvästi enemmän teemahaastattelun kuin avoimeen haastatteluun nojaava. Tutkimuksen informanteille haluttiin esittää kysymyksiä tietyistä teemoista, jotka myös esiteltiin informanteille ryhmätapaamisissa tutkijoiden toimesta. Hirsjärvi ja Hurme

(2000) esittävät, että fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään jo haastattelussa herättämään tutkittavan tietoisuutta tutkittavasta aiheesta. Aineistoa keränneet tutkijat pitivät haastattelutilanteet keskustelevina ja kuuntelivat informanttien käsityksiä ja ajatuksia käsiteltävistä teemoista.

## 5.4 Aineiston analyysi

Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tavoitteena on luoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston analyysi tiivistää aineistoa ja pyrkii luomaan siitä entistä informatiivisempaa (Hirsjärvi & Hurme 2000). Analyysin tarkoituksena on irrottaa tutkimusaineistosta analyysin perusteella tehdyt johtopäätökset henkilöistä, tapahtumista ja lausumista, jotta ne voidaan siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2009). Koska tutkimukseni kohteena olivat osallistujien käsitykset, oli perusteltua tehdä aineiston analyysi aineistolähtöisesti fenomenografisen analyysin vaiheita noudattaen (ks. Huusko & Paloniemi 2006).

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään aineistoja, jotka on muokattu kirjalliseen muotoon. Fenomenografiassa lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten merkitysten luokittelurunkoa eivät ohjaa teoreettiset käsitteet tai teoriasta johdettujen olettamusten testaaminen. Huusko ja Paloniemi toteavat, että analyysi toteutetaan, jotta aineistosta löydetään rakenteellisia eroja, jotka kuvaavat käsitysten suhdetta ilmiöön. Tässä aineistossa ilmiönä oli opettajien käsitykset opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta.

Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköinä on käytetty osallistujien puheessa ilmeneviä käsityksiä, kuten fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluu (Huusko & Paloniemi 2006). Aineistosta nousseet käsitykset olen luokitellut niiden merkityksien perusteella etsien käsityksien eroavaisuuksia tutkittavasta ilmiöstä. Koska fenomenografinen analyysi pohjautuu aineistolähtöiseen analysointiin, ei teoria ole toiminut tutkimukseni tulosten luokittelurunkona, mutta

tutkimukseni teoreettinen viitekehys on auttanut tulkinnallisten kategorisointien muodostamisessa Huusko & Paloniemi (2006).

Aloitin tutkimukseni aineiston analysoinnin fenomenografisen aineiston analysoinnin periaatteiden mukaisesti, kun olin litteroinut kaikki tutkimuksessa käytetyt aineistot. Uljens (1989) kuvaa kuvauskategorioiden ja käsitysten muodostamisprosesseja samankaltaisina, koska molempien tarkoituksena on samanaikaisesti valikoida ja yhdistää, sekä uudelleen organisoida valittuja ilmaisuja (Huusko & Paloniemi 2006). Huusko ja Paloniemi (2006) määrittävät, että fenomenografinen analyysi koostuu neljästä vaiheesta (ks. Åkerlind 2007). Esimerkki tutkimukseni aineiston analyysistä on esitelty liitteessä 1.

Ensimmäisessä vaiheessa empiirisestä aineistosta *etsitään merkitysyksiköjä*, eli käsityksiä, jolloin aineistoa käsitellään kokonaisuutena (Huusko & Paloniemi 2006; Åkerlind 2007). Aluksi luin litteroimani aineiston huolellisesti useaan kertaan läpi, jotta saisin kokonaiskuvan haastattelujen sisällöistä ja opettajien käsityksien eroista. Seuraavaksi kävin aineiston karkeasti läpi keskittyen opettajien käsityksiin opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja nimeten merkitysyksiköjä. Merkitysyksiköt ovat aineistosta esiinnousseita kokonaisuuksia tutkittavien käyttämistä ilmaisuista. Alleviivasin merkitysyksiköt tulostettuihin litterointeihin eri värein. Seuraavaksi kokosin tiivistelmiä alleviivauksista erillisille papereille, esimerkiksi ”Käytetään aika siihen että opettaja on äänessä”.

Toisessa vaiheessa muodostin merkitysyksiköistä (käsityksistä) *ensimmäisen tason kategorioita*, jotta ilmaisuja voidaan vertailla keskenään. Huskon ja Paloniemen (2006) mukaan toisen vaiheen tarkoituksena ei ole muodostaa useita kategorioita, vaan keskittyä kategorioiden laatuun. Seuraavaksi vertailin opettajien erilaisia käsityksiä ja muodostin samankaltaisille merkitysyksiköille laajempia kokoavia käsitteitä kirjoittamalla ne ylös. Ensimmäisen tason yhtenä kategoriana on esimerkiksi ”Opettajan puhe”.

Kolmannessa vaiheessa pyrin täsmentämään kategorioiden välisiä suhteita ja tuomaan esiin käsityksien laadullisia eroja. Huskon ja Paloniemen (2006) mukaan kolmannessa vaiheessa kategorioita pyritään kuvaamaan abstraktimmalla tasolla. Muodostin ensimmäisen tason kategorioista *käsitteellisempiä kategorioita* ja

aloin alustavasti pohtimaan, mitkä aineistolainaukset sopivat kuvaamaan opettajien käsityksiä parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkiksi yksi *toisen tason* kategorioista on ”Opetuskeskustelut oppitunneilla”. Taas hyödynsin erillisiä pape-reita kirjoittamalla ylös kolmannen tason kategoriat, joiden alle järjestin toisen tason kategorioitten nimet. Esimerkkinä *kolmannen tason kategoriasta* toimii ”Opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla”. Aineistoa analysoidessani minulle muodostui useampia kuin kolmen tasoisia kuvauskategorioita esimerkiksi osallisuudesta, jotka sijoitin edellä mainitsemani kuvauskategorian alle.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaa neljännessä analyysin vaiheessa tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan *kuvauskategoriajärjestelmä* käsityksien erojen perusteella. Uljens (1989) määrittelee, että kuvauskategorioista voidaan muodostaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä (Huusko & Paloniemi 2006). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaisesti horisontaalinen kuvauskategoria kuvaa käsityksiä siten, että aineistosta nostetut tulokset ovat samanarvoisia ja yhtä tärkeitä, sillä erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Vertikaalisessa kategoriajärjestelmässä kategoriat järjestetään paremmuusjärjestykseen ja hierarkkisessa järjestelmässä osa käsityksissä ovat laajempia ja kehittyneempiä kuin toiset, jolloin ne voidaan asettaa hierarkkiseen suhteeseen toisiinsa nähden. Tutkimuksessani olen laatinut aineistosta horisontaalisia kuvauskategorioita, jolloin käsittelen kaikkia kategorioita samanarvoisina.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja ratkaisujen eettisyys

Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, että erityisesti laadullista tutkimusta tehtäessä on tutkijan vastuulla pohtia tekemiään ratkaisuja ja arvioida tekemäänsä analyysiä ja tutkimuksen luotettavuutta. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekijä on luotettavuuden kriteeri ja koska tutkija on osa tutkimusta, koskee luotettavuuden arviointi koko tutkimusprosessia. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa jo ennen aineiston keruuta miettimällä haastattelurungon perusteellisesti.

Tutkimuksessani en ole vaikuttanut haastattelurungon muodostumiseen tutkimuksen aineiston keräysvaiheessa. Tutkimuksessani luotettavuuden lisäämiseen on pyritty raportoimalla rehellisesti kaikki tutkimukseen liittyvä, alkaen huolellisesta litteroinnista, joka on toteutettu samalla tavalla jokaisen haastattelun kohdalla. Huusko ja Paloniemi (2006) tarkentavat vielä että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava se, kuinka tutkija on raportoinut tutkimuksen eri vaiheista. Olen kirjoittanut auki kaikki tutkimukseni suorittamisen vaiheet.

Tutkimuksessani käytetyn aineiston kerääminen on toteutettu usean tutkijan toimesta, joten suunnitteluvaiheessa ja teemojen ja tutkimuskysymysten valinnassa on ollut mukana useampia kuin vain yksi tutkija. Erityisesti tutkimukseni aineiston analyysivaiheessa olisi tutkijatriangulaatio voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajarvi 2011). Koska informantit jäivät minulle tutkijana vieraiksi, ei minulla ole ollut ennakkokäsityksiä tai odotuksia jotka olisivat voineet vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen tai aineiston analyysiin.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat perinteisten luotettavuuden mittareiden reliabiliteetin ja validiteetin koskevan enemmän määrällistä tutkimusta. Useat tutkijat ovat raportoineet kriteereitä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi (ks. Eskola & Suoranta 2008; Lincoln & Cuba 1985). Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa käytän Eskolan ja Suorannan (2008) esittelemiä kriteereitä, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. Ensimmäinen kriteeri *uskottavuus* tarkoittaa sitä, että tutkija on varmistanut, että tutkimuksen aineiston käsitteellistäminen ja tulkinta vastaa tutkittavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2008). Tässä tutkimuksessa tutkittavien vastaukset on litterointi ja raportointivaiheessa pyritty kirjaamaan niin kuin tutkittavat ovat asian ilmaisseet. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tutkittavien vastauksien kirjaamisen todenmukaisuutta olisi voinut varmistaa toisella litteroijalla. Tutkimuksessani olen kuitenkin ainut tutkimusaineiston käsittelijä.

Toinen Eskolan ja Suorannan (2008) tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereistä, *siirrettävyys*, tarkoittaa tutkimuksen tuloksien yleistettävyyttä. Tutkimuksen siirrettävyyteen liittyy tiettyjä ehtoja, varsinkin kun kyseessä on

laadullinen tutkimus. Koska tässä tutkimuksessa kyseessä on neljän opettajan haastattelut, on siirrettävyys hyvin harkinnanvaraista. Tutkimustulokset antavat kuitenkin lukijalle mahdollisuuden siirtää tuloksia soveltuvien osin omaan kontekstiinsa. Tutkijana voin itse hyödyntää tutkimukseni tuloksia mahdollisissa jatkotutkimuksissa.

Kolmas Eskolan ja Suorannan (2008) kuvaamista tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereistä on *varmuus*. Varmuudella tarkoitetaan tutkijan ennako-odotuksien vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin ja tutkimuskohteen todentäviä kuvaamista. Tutkimuksessani olen pyrkinyt suorittamaan tutkimuksen aineiston analysoinnin neutraalisti antamatta omien ennako-odotuksieni vaikutusta, koska tutkijana en itse kerännyt aineistoa. Kuitenkin teoreettisen viitekehysten kokoaminen on luonut minulle käsityksen opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Aineistolähtöisessä analyysissä on myös tärkeää huomioida tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta ja niiden vaikutukset tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2011).

Eskolan ja Suorannan (2008) tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin neljäs kriteeri on *vahvistettavuus*. Se tarkoittaa tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen vastaavuutta aiemmin ilmiötä tarkastelleiden tutkimuksien tuloksiin. Tutkimuksessani olen löytänyt samoja piirteitä kuin aikaisemmissa vuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa. Koska kyseessä on tutkimus kahden esiopettajan, luokanopettajan ja erityisopettajan käsityksistä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta opetustilanteissa, ei täysin samanlaista tutkimusta ole aikaisemmin suoritettu.

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan ovat tutkimuksen *eettisyyttä* arvioitaessa tutkijan tekemät ratkaisut arvioinnin lähtökohtana. Tunnistettavuuden esittäminen on yksi tärkeimmistä tutkimuksen eettisistä periaatteista (Kuula 2006). Pro gradu -tutkielmassani tutkimuskohteenä on ollut minulle vieras alakoulu ja sen yhteydessä toimiva päiväkoti, enkä ole tavannut henkilökohtaisesti haastateltavia. Haastateltavien nimet minulla oli tiedossani litterointien vuoksi, mutta olen muuttanut tutkittavien nimet jo litterointivaiheissa tunnistenumeroiksi. Tutkimuksessani ei esiinny haastateltavien tunnistetietoja missään vaiheessa.

Tämän tutkimuksen osallistujien työyhteisön sijaintia ei tutkija tiedä eikä sitä paljasteta tutkimusaineistossa. Tutkimuksessa kerätty aineisto on ollut vain tutkimusryhmän ja minun nähtävissä, ja sitä ei ole siirretty sähköpostin välityksellä tai muilla tavoin, jolloin sitä voitaisiin kopioida. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan eettisten ongelmien tunnistaminen ja välttäminen vaatii tutkijan ammattitaitoa ja herkkyyttä. Tutkijana olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimuksen toteutuksen ajan (Kuula 2006).

Tutkimukseni toteutusta valmistelin aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja kirjoituksia lukemalla ja perehtymällä aihetta sivuavaan lähdekirjallisuuteen. Olen perehtynyt myös tutkimuksen analyysin lähestymistapaan huolellisesti. Tutkimus on suoritettu pro gradu -tutkielmaan annettujen resurssien puitteissa. Tutkimuksen laatua on tarkkaillut tutkija itse sekä yliopiston ohjaajat ja vertaisarvioijat gradututkielmaseminaarissa.



## 6 TULOKSET

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa tutkimuskysymykseeni, jonka asetin seuraavanlaiseksi: Millaisia käsityksiä opettajilla on opettajan ja lapsen vuorovaikutuksesta esi- ja alkuopetuksen opetustilanteissa. Fenomenografisen aineistolähtöisen analyysin periaatteita (ks. Huusko & Paloniemi 2006; Åkerlind 2007) noudattavan analyysin tuloksena muodostin horisontaalisen kuvauskategoriajärjestelmän. Kuvauskategoriajärjestelmään pohjautuen esittelen tulokset kolmena alalukuna, jotka vastaavat tunnistettuja kolmea pääkategoriaa.

Ensimmäinen luku käsittelee opettajan käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä *vuorovaikutuksesta*. Tämä pääkategoria pitää sisällään alakategorioina opettajien käsitykset 1) oppilaiden osallisuuden merkityksestä vuorovaikutuksessa, 2) oppilaantuntemuksen merkityksestä ja 3) oppilaan aidon kohtaamisen tärkeydestä. Toisessa luvussa käsittelem opettajien käsityksiä *palautteesta*. Opettajat liittivät palautteen käsitteen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa seuraavien alakategorioiden kautta: 1) positiivinen palaute, 2) vaikeus suhtautua oppilaiden oikeisiin ja väärin vastauksiin, 3) hyvän kysymyksen merkitys ja oppilaiden liittäminen arviointeihin. Kolmanneksi esittelen opettajien käsityksiä *resursien* merkityksestä vuorovaikutustilanteen järjestämisestä oppitunnilla aineistoista nousseiden 1) samanaikaisopetuksen ja 2) luokkatilan kautta.

### 6.1 Opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla

#### 6.1.1 Opetuskeskustelut opetustilanteissa

Tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat voimakkaasti esiin puheessaan perinteistä luokkavuorovaikutusta, joka käsitetään opettajajohtoisena. Lasten osallisuus oppitunneilla herätti aineistossa keskustelua opettajien välillä, mutta aineistosta nousi ilmi vahvemmin käsityksiä, jotka koskivat opettajajohtoista ope-

tuksta oppitunneilla. Opettajat keskustelivat omasta toiminnastaan oppitunneilla ja totesivat, että ovat usein selkeästi enemmän äänessä kuin lapset. Kuten esimerkistä 1 ilmenee, opettajilla oli yhteinen jaettu tietoisuus siitä, että luokkahuoneen vuorovaikutustilanteet ovat tyypillisesti opettajajohtoisia.

Esimerkki 1: Tässä on enemmän ehkä niin tätä opettajan puhetta ja jos on vähän lapsen kommenttia. Et tää on semmoinen tyypilline, näinhän me käytetään se tilanne et me ollaan äänessä.(O1)

Koska keskusteluiden teemat olivat ennalta valikoituneet vuorovaikutusta tukeviksi ja edistäviksi, aiheuttivat teemoista poikkeavat toimintatavat usein puolustelevalta suhtautumiselta opettajien osalta. Opettajat paikansivat keskusteluissa lasten osallisuuden vähyyden, mutta korostivat tilanteita, joissa osallisuutta tapahtui edes vähän. Aineistosta nousi esiin myös ajatus opetustilanteiden tilannesidonnaisuudesta. Opettajat keskustelivat siitä, että opettajajohtoisella opetuskellakin on paikkansa ja tarpeensa koulumaailmassa. Kuten esimerkki 2 kuvaa silloin kun opetus on opettajajohtoista, perusteltiin se sillä, että opetettava aihe oli tärkeää käydä opettajan johdolla läpi, jotta jokaiselle lapselle muodostuu käsitys opetettavasta asiasta.

Esimerkki 2: Aika paljon tuli niitä kysymyksiä mun osalta et lapsille. Mut sit toisaalta se aihe oli semmoinen et sitä piti vähän ei nyt tankata mut niinku käydä sitä heijän kanssa ja käydä sitä vähän kaavamaisesti et ensin tämä ja sitten tämä ja sitten tämä.(O3)

Opettajat kokivat opettajajohtoisen opetustilanteen opettajalle varmaksi tavaksi opettaa, jolloin opettajan oma suunnitelma tunnin kulusta ja aikataulusta säilyi eheänä. Opettajat keskustelivat myös siitä, että opettajalla on hallinta ryhmän toiminnasta ja kaikista oppilaista, jos opetus toteutetaan niin, että opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat. Samalla myös ennakoitiin sitä, että opetuksessa pysyttiin opetettavassa aiheessa. Keskustelua herätti ajatus siitä, että opettajan tulisi luottaa lapseen ja tämän taitoon selittää ymmärtämänsä asia omin sanoin. Tämä tulisi toteutua, vaikka tilanne olisi minkälainen, kuten esimerkistä 3 nähdään. Opettajien mielestä luottamus toteutuu silloin kun opettaja tuntee oppilaansa ja tietää mitä nämä osaavat ja mitä heiltä voi vaatia. Näin vuorovaikutustilanteessa olisi mahdollista päästä lähemmäksi oppilasta.

Esimerkki 3: Siinä tulee se kasvattajan epävarmuus siitä et jos lapsi valitseekin väärät sanat tai sekottaa sen käsitteen. Et on rohkeutta antaa sen lapsen selittää tavallaan. Ja sitten siinä tulee myös se pelko siitä että jos se selittää niin sekavasti et sit menee sit tulee taas se kiire että menee aikaa. Et minäpäsanon.(O1)

Erityisesti opettajat kiinnittivät huomiota lasten osallisuuteen keskusteluissa, joissa analysoitiin katsottujen videoiden sisältöjä. Aineistossa ilmeni, että osallisuudeksi koettiin tilanteet, joissa lapselle annettiin mahdollisuus tuoda esille omia ajatuksiaan opettajan antaessa oppilaille aikaa heidän omalle pohdinnalle. Näin lapsi saa tuotua esiin erilaisia omia näkökulmiaan kiireettömässä hetkessä, kuten esimerkki 4 kertoo.

Esimerkki 4: Olishan O4 voinu sanoo vaan et niinku huomaatte, täällä ei oo leluja, koulussa ei leikitä, täällä tehdään hommia. Se niinku anto niitten lasten mieltä.(O2)

Ja havainnoida.(O1)

Samalla kyseenalaistettiin perinteisen opettaja-oppilas vuorovaikutuksen perustaa eli opettajan esittämiä kysymyksiä ja oppilaan vastauksia, joista tuokiot tai oppitunnit yleensä rakentuvat, kuten esimerkissä 5 nähdään. Opettajat keskustelivatkin siitä, onko opetuksen pakko tarkoittaa sitä, että opettaja on koko ajan äänessä.

Esimerkki 5: Antaa aikaa sille pohdinnalle ja sille että on erilaisia näkökulmia ja niinku lapselle, lapsellekki tuli semmoinen olo, et voi pohtia et ei oo semmoista kysymys-vastaus, kysymys-vastaus. (O1)

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että antamalla lapselle aikaa ja tilaisuuksia paneutua aiheeseen, mahdollistettiin ajattelun kehittyminen ja omaehtoinen oppiminen. Osallistamalla motivoidaan ja tietyllä tavalla velvoitetaan lapsia olemaan vastuussa omasta oppimisestaan, mutta se vaatii lapsen oman halun oppia, kuten esimerkki 6 kertoo.

Esimerkki 6: Ainahan se ihminen vaan muuttaa itseään vaan omasta tahdostaan. Lapsi sanastaa itse sen muutoksen niin se on matkalla muutokseen mut jos opettaja---.(O1)

Opettajat uskalsivat antaa videoiduissa esimerkeissä oppilaille mahdollisuuksia osallistua opetuskeskusteluun omilla kokemuksillaan ja jopa viedä keskustelua

eteenpäin opettamalla muille oppilaille omat tietonsa. Keskusteluissa huomattiin, että näin toimittaessa oppitunneilla käydyistä opetuskeskusteluista muodostui mielekkäitä kokonaisuuksia. Näissä keskusteluissa lasten omat tiedot ja taidot pääsivät esille ja samalla opettaja pystyi vahvistamaan lapsen itsetuntoa. Opettajien puheista ilmeni, että he ymmärsivät nämä hetket erityisen tärkeiksi oppilaille. Opettajat ajattelivat, että yksikin onnistumisen hetki oppilaalle oppitunnin aikana niin että muut kuuntelevat häntä, voi kannatella häntä pitkälle elämässä ja motivoida oppimisessa. Opettajat olivat yksimielisiä siitä että nämä ai-dot, lapsesta lähtevät tilanteet ovat hienoimpia vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaan välillä. Esimerkki 7 kuvaa erään lapsen tähtihetkeä, joista luokanopettaja ja erityisopettaja olivat erityisen ylpeitä.

Esimerkki 7: - - Ja sit (nimi) sanoi et mäpä tiedän miten ne revontulet synty. Kaikki mykistyneenä kääntyi kattoo sitä (nimi) ja sit sää niinku hienosti et no miten ne synty. - - - Sit kerro vaan. Ja sit (nimi) alkoi kertoa ja (nimi) on vielä semmoinen lapsi, joka on hirveen hiljainen ja ei tuo itteensä esille ja oikein loisti ja alko kertoa. (O1)

Se oli sen tähtihetki tällä viikolla.(O2)

Lapsen aloitteesta voi myös muodostua hedelmällinen opetuskeskustelu, jollaista opettaja ei olisi onnistunut luomaan yksin tai aihetta ei mahdollisesti olisi edes käsitelty. Oppiminen on merkityksellistä silloin, kun se tapahtuu lapsen omasta kokemusmaailmasta ja kiinnostuksen kohteista käsin. Näin opetuskeskusteluita ei tarvitse suunnitella ennakkoon, vaan ne muodostuvat tilanteessa spontaanisti ja ovat osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta oppitunnilta. Esimerkki 8 kuvaa tilannetta, jossa oppilas ei viittaamalla pyytänyt puheenvuoroa vastatessaan kysymykseen, mutta O3 päätti silti huomioida vastauksen ja avata siitä rikkaan opetuskeskustelun alun.

Esimerkki 8: Se käynnisti ihan täysin sen lapsen aloitteesta siitä tähden väristä. Ja sä osoitit kiinnostusta ja annoit tilaa. Ja kommentoit ja jatkoit keskustelua.(O1)

Aineistosta löytyi keinoja siihen, miten ottaa oppilaita mukaan keskusteluihin ja osallistaa heitä. Opettajat keskustelivat rooleista, jolloin aikuinen innostaa oppilaita mukaan opetukseen ottamalla itselleen esimerkiksi tietämättömän opettajan

roolin. Opettajat myös keskustelivat siitä, että opettajalla on oltava koko ajan tietty ammatillinen rooli ja aikuisen vastuu opettajan työssä. He pohtivat, mihin asti oppilaiden osallisuus on oppimista edistävää ja milloin opettajan on syytä viheltää peli poikki. Myös toiminnallinen opetus koettiin positiivisella tavalla oppilaiden osallisuutta lisäävänä, jolloin kuin huomaamattaan oppilaat olivat opetuksen keskiössä ja opettaja taka-alalla. Aina opettajan suunnittelemat tavat lisätä osallisuutta opetukseen eivät kuitenkaan toteudu halutulla tavalla. Tämä ilmenee esimerkistä 9.

Esimerkki 9: Niin aattelin että siitä vois viritä joku keskustelu mutta sitte mun mielestä mä en huomannu et siinä olis tullu semmoista ni sit mä aatelin et otanpa toisen ja haastan et olis vähän sillain toiminnallisempaa et ei oo aina semmoinen et istutaan ja mulla on valmis tavallaan semmoinen että heitän vähäsen että jos sieltä tulis joku juttu sit lapsilta. Et ei siinäkään kovin hyvin tullu mun mielestä se onnistunu. Mut se oli nyt tällä kertaa tämmöinen. (O3)

### 6.1.2 Oppilaantuntemus ja opettajan läsnäolo opetustilanteissa

Opettajat keskustelivat luokkatilojen vaikutuksesta vuorovaikutuksen mahdollistajana oppitunneilla. Iso oppilasryhmä ja yksi opettaja vaativat opettajalta erilaisia ratkaisuja mahdollisimman hyvän vuorovaikutustilanteen saamiseksi, jotta jokainen oppilas tulisi huomatuksi. Kuten esimerkki 10 kertoo, opettajat kokivat, että pienempien ryhmien avulla olisi mahdollista saavuttaa levottomimpienkin oppilaiden huomio, koska opettaja on läsnä pienemmälle määrälle oppilaita. Samalla oppilaan oman toiminnan ohjaaminen on helpompaa ja keskittymistä ei häiritse niin moni tekijä kuin isommassa luokassa. Esimerkissä 11 käy ilmi se, että opettaja ajattelee myös lapsen hyötyvän pienemmästä ryhmästä, jolloin myös oppilas antaa itsestään enemmän oppitunnin aikana. Kuitenkin tässä aineistossa pienemmät ryhmät olivat käytössä vain erityisopetuksen oppilailla.

Esimerkki 10: - - - Et kun me mentäis riviin tuonne seinän viereen, niin meillä on 20 siinä ja eihän me voida ikinä tuolla tavalla tehdä. Semmoinen kiva tunnelma siellä on. Et on pieni ryhmä ja kaikki pystyy niinku olemaan vaikka isossa luokassa se on hankalaa.(O2)

Esimerkki 11: Se vuorovaikutus on erilaista. - - - Siinä (pienessä ryhmässä) niinku voi antaa tai väkiseläkin tulee semmoista niinku niitä pidempiä vastauksia ja pidempiä kertomuksia. Luokkatilanteessa tulee paljon lyhkäsempiä. Et jotenkin se lapsiki mun mielestä niinku orientoituu siihen ryhmään. (O1)

Merkittävänä tekijäksi opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa koettiin opettajan läsnäolo. Osallistuneet opettajat opettivat ryhmissään esiopetusikäisiä ja ensimmäisen luokan oppilaita, ja tämän ikäisten opetuksessa he kokivat, että joskus vain opettajan läsnä oleminen tilanteessa voi olla se mitä oppilas tarvitsee pystyäkseen työskentelyyn. Tilannetta, jota esimerkki 12 kuvaa, edelsi tilanteessa olevan opettajan kokemus siitä, että häntä harmitti, kun hän ei auttanut häneen nojalevaa oppilasta käsitöissä. Sen sijaan hän auttoi muita jonottavia oppilaita samalla, kun tämä oppilas nojaili häneen. Hänen mielestään tilanne oli sekava, koska hän jakoi huomionsa usealle oppilaalle yhtä aikaa. Muut opettajat kuitenkin totesivat tilanteen mahdollisuudeksi, jollaisia harvoin tulee luokkatilanteessa, antaa oppilaalle syyliä, turvaa ja läheisyyttä, koska tämä oli selkeästi sen tarpeessa.

Esimerkki 12: - - - Se nojas se (nimi) koko ajan sinuun, et ei sitä yhtään häirinny se että siinä koko ajan muut kävi niinku et sähän teit kahta asiaa niinku naiset aina pystyy aina yhtä aikaa. Ne muut ihan hyvin sai sen avun sulta ja se (nimi) sai sen tuen, solmua eikö tehny.(O1)

Opettajat keskustelivat siitä, että usein opettajalla ei ole aikaa, eikä mahdollisuuksia siihen, että ottaisi oppilasta lähelle, esimerkiksi kainaloon. Haastavaa se on silloin, kun on yksin opettajana luokassa, jossa on kaksikymmentä lasta ja jokaiselle pitäisi pystyä takaamaan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen. Joskus tulee myös eteen tilanteita, joissa oppilas voi olla vahingoksi itselleen tai muille, eikä ole keskusteluyhteydessä opettajan kanssa. Opettajat totesivat yhdessä että näihin tilanteisiin ei ole valmiita ratkaisuja, vaan aina on mentävä tilanteen mukaan. Esimerkki 13 kuvaa tilannetta, jossa opettajan ratkaisu oli ottaa haastavasti käyttäytyvä oppilas syyliin ja hän perusteli sen sillä, että kerrankin oli mahdollisuus toimia näin kieltämisen ja rankaisemisen sijasta.

Esimerkki 13: Tänäänhän mä otin sen yhden kainaloon. - - - Tavallaan semmoinen et sekä itelle että lapselle sallia se erilainen ratkaisu ja mieltä et mikähän se oikeesti on nyt se hyvä tapa. (O2)

Opettajat nostivat esiin sen, että vuorovaikutustilanteet ovat myös erilaisia niin ryhmästä kuin opettajastakin riippuen. Eri ryhmille on erilaiset tavoitteet ryhmän toiminnasta ja vuorovaikutuksesta, vaikka oppisisällöt olisivatkin samat. Tämä tarkoittaa siis myös erilaisten opetusmenetelmien käyttöä ryhmien sisällä. Opettajat puhuivat opettajan herkkyydestä tunnistaa erilaisia oppimistilanteita ja hyvin toimivia oppimiskäytänteitä eri ryhmissä. Jokainen ryhmä on erilainen ja jokaisen ryhmän tavoitteet ja vaatimukset ovat omanlaisiaan. Opettajat kokivat, että opettajan tehtävänä on havainnoida ryhmää ja siirtää tavoitteita eteenpäin silloin kun edelliset tavoitteet on saavutettu. Samat lapset voivat käyttäytyä eri tavalla erilaisissa ryhmissä ja myös tavoitteet saman lapsen toimiessa eri ryhmässä voivat olla erilaiset. Esimerkissä 14 opettajat puhuivat oppilaista, joilla oli haastetta pysytellä rauhallisina isompien ryhmien tuokioilla tai tunneilla. Pienemmässä ryhmässä sijaistoiminnot, kuten pyöriminen olivat luvallisia, ja pystyttiin harjoittelemaan keskustelemista.

Esimerkki 14: - - - Se on niinku myös se taito olla tuossa ryhmässä että keskustellaan. Että se on vielä niinku kävellään heikoilla jäillä. Niinku heidän taitojansa että se ei riehaannu niinku näitte että miten ne pyörii siinä. Mä ite aattelen sen niin että ne saa sen positiivisen kokemuksen että ne pystyy ole sillälaila että kukaan ei tönäse toista liian lujaa tai sano jotain kovin rumasti. (O1)

### 6.1.3 Lapsen aito kohtaaminen opetustilanteissa

VARVU- tutkimuksen toteutukseen kuului tiettyjen teemojen mukaisten tuokioiden toteuttaminen ja niitä koskevien videointien toteuttaminen opettajien ryhmässä. Näiltä videoilta poimittuja esimerkkejä tarkasteltiin ryhmäkeskustelukerroilla. Opettajien kesken heräsi keskustelua siitä, että videoidut tuokiot olivat järjestettyjä tilanteita ja että opettajat itse kokivat tilanteet hieman stressaavina. Opettajat nostivat esille, että jos vuorovaikutustilanteista halutaan mahdollisimman aitoja, vaatii se käsikirjoittamattomia tilanteita ja opettajan heittäytymistä

kuten Esimerkki 15 näyttää. Valmistelemattomia tilanteita tulee päivän mittaan paljon ja niistä voi seurata erinomaisia oppimistilanteita.

Esimerkki 15: Parhaat hetket tulee mulla ainaki lasten kanssa kun heittäytyy siihen hetkeen. Se hetki.(O5)

Oppilas voi ymmärtää asiat täysin eri tavoin kuin opettaja olettaa ja luokassa eri tavoin ymmärtäjiä voi olla useampia. Oppilaan kohtaamista oli opettajien mukaan se, että opettaja järjestää tilanteen, jolloin hän oikeasti kuuntelee mitä lapsella on sanottavana ja pääsee sen kautta sisälle oppilaan ajatuksiin ja mietteisiin. Opettajat totesivat tämän kaltaisen lapsen kohtaamisen olevan arvokasta ja antoisaa opettajan työssä kuten esimerkki 16 näyttää. Näissä tilanteissa lapsi pääsee harjoittelemaan keskustelutaitoja ja saa opettajan huomion itselleen. Opettajat ajattelivat että tällainen toiminta motivoi ja luo lasta ja hänen työskentelyään arvostavan ilmapiirin luokkaan.

Esimerkki 16: - - - Että joku kuuntelee, sulla ei oo mihinkään kiire. Sulla ei tarvii tehdä puhelinta tai jotakin muuta häpäkettä mikä on siinä. Ei tarvii mitään ylimääräistä. Se on vaan tässä.- - - (O3)

Opettajat nostivat keskusteluissa esiin opettajan pedagogisen vastuun opetuksen sisällöistä ja menetelmistä, jotka tukevat ryhmän lasten oppimista. Samalla heräsi keskustelua myös opettajan työhön liittyvistä haasteista, jotka tulevat ylhäältä päin opetussuunnitelmista. Opettajat ajattelivat, että yhtenä opettajan tärkeimpänä velvollisuutena ja työtehtävänä on aikatauluista kiinni pitäminen kuten esimerkki 17 esittää. Tällöin opetussuunnitelman tavoitteita pystyttiin täyttämään ja pysymään niiden suhteen yleisesti hyväksytyssä aikataulussa.

Esimerkki 17: Siihen menee kauheen helposti et ku on aatellu et kyllä nää pitää tänään ehtiä käydä nää asiat, et tehdään ens tunnilla sit jotain muuta.(O2)

Opettajat ajattelivat, että ryhmän koolla ja päivän aikaisilla tapahtumilla oli vaikutuksia siihen, miten opettaja kykenee kohtaamaan lapsia. Oppilaiden erilaiset persoonat vaikuttavat koko ryhmään. Opettajat nostivat esille oppilaiden välisiä eroja: osa oppilaista tuo itseään enemmän esille oppituntien aikana kuin toiset. Vuorovaikutussuhde ei myöskään synny yhdessä hetkessä, vaan opettajan on



luotava yhteys lapseen ja ”luettava” lasta niin, että mahdollisuuksia vuorovaikutukselle tulee, kuten esimerkissä 18 nähdään.

Esimerkki 18: Sit siinä on niinku varmaan semmoinen ku on sit näitä suulaita ja sit on näitä (nimi) siellä joukossa et tavallaan niinku . Et mä oon niinku siellä käsityöntunneilla just (nimi) yrittäny nyt vasta joulun jälkeen alkanu luomaan sitä suhdetta. Et antantu olla sen ja sit jostaki alkanu juttelee niinku alkanu jutella jostaki asiasta. Et tavallaan on vähän semmoisia introverttejä, tosi ujoja. Et jotenki tulee niinku huomioiduksi. Kun tää on niin hirveen iso ryhmä. Niin ihan selkeesti ainaki mullon ainaki osa oppilaista jotka on jäänyt tosi vähälle vuorovaikutustasolle.(O1)

Opettajat totesivat, että opettajan työn haasteena onkin pystyä huomioimaan jokainen oppilas päivän aikana, kuten esimerkki 19 kertoo. Usein päivän aikana osa lapsista nousee enemmän esille ja osa voi jäädä kokonaan huomioimatta opettajan toimesta.

Esimerkki 19: Kyllä sitä aina päivän päätteeksi miettii et sanoinkohan mä ees kaikille jotain tän päivän aikana. Et joku joka istuu jossain nurkassa joku hiljaisempi tyttö joka istuu. Et jos se ei oo vaikka viitannu kertaakaan päivän aikana et oonko mä ees sanonuni niinku missään vaiheessa sille mitään. (O2)

Lukuvuoden aikana luokat ryhmäytyvät ja jokainen lapsi ja opettaja löytävät oman paikkansa ja roolinsa ryhmässä. Opettajat ajattelivat, että opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että jokainen oppilas saa yhdenvertaisesti huomiota opettajalta. Opettajat kuitenkin totesivat, että aina se ei muuttuvissa päivärakenteissa ja kiireisessä arjessa onnistu. Lapset käyttävät eri tavoin hyödyksi ryhmän vuorovaikutustilanteet ja opettajan kohtaamisen.

## **6.2 Opettajien käsityksiä palautteen merkityksestä vuorovaikutustilanteissa**

### **6.2.1 Palaute myönteisen kautta**

Kahdella aineistonkeruukerralla käsiteltiin palautteen antamista ja sen keskeistä roolia koulutyössä. Opettajien puheessa ilmeni käsitys siitä, että palautteenantolla on keskustelua eteenpäin vievä vaikutus ja opettajan roolina on antaa palautetta, tavallaan koota keskustelua, oppimista tai kulloinkin käsillä olevaa tiilannetta. Palautteenantotilanteen opettajat kokivat vuorovaikutustilanteena,

jossa on läsnä palautteen antaja ja palautteen saaja. Oppitunnilla on kuitenkin mukana myös muita kuulijoita. Opettajien mukaan palautetta annetaan koulu-suorituksesta, käyttäytymisestä ja toimintatavoista. Opettajat keskustelivat siitä, että on opettajan vastuulla minkälaisen palautteenantoilmapiirin hän muodostaa ryhmäänsä, kuten esimerkistä 20 tulee ilmi. Opettajankin on hyvä miettiä omaa toimintaansa ja peilata sitä opettamansa ryhmän toimintaan.

Esimerkki 20: Saa olla itekki kyllä tarkkana että ylläpidäkö mä jotain tiettyä systeemiä ruokkii sitä, vai antaako niinku mennä asiaan hyvään ja tukeeko sitä. (O1)

Opettajat nostivat esiin ajatuksen siitä, että opettaja voi myös itse ylläpitää kielteistä palautteenantokierrettä luokassaan. Tällöin lapselle ei edes tule mahdollisuutta saada myönteistä palautetta oppituntien aikana, kun opettajan suhtautuminen oppilaaseen on valmiiksi kielteinen. Opettajat ajattelivat, että haastavasti käyttäytyvälle lapselle voi olla vaikeaa löytää keinoja ja tilanteita myönteisen palautteen antamiselle, kun käyttäytyminen häiritsee toistuvasti muiden oppimista. Opettajat keskustelivat siitä, miten itsensä toistaminen ja kaiken toiminnan kieltäminen harmittaa, mutta joskus sille ei vaan löydy muita vaihtoehtoja, kuten esimerkistä 21 tulee ilmi

Esimerkki 21: - - - Niin sitten se on sitä jatkuvaa naputusta että älä tee noin. Itel-lekki tulee se et mä haluun sanoo jotain hyvää mut ku ei vaan - - -. (O2).

Opettajat keskustelivat palautteen merkityksestä lapsen työskentelyssä. Tutkijoiden esittelemien palautemallien avulla nousi keskustelu siitä, miten palaute vaikuttaa lapsen työskentelyyn ja oppimiseen. Lapsia kannustava ja myönteisen kautta rakentuva palauteilmapiiri motivoi heitä pyrkimään omaan parhaaseen suoritukseensa. Opettajat myös keskustelivat perinteisten ryhmässä annettavien palautteiden kuten "hienoa työtä" ja "hyvä" riittämättömyydestä, koska ne eivät varsinaisesti kerro lapselle mitä hän on tehnyt hyvin, eivätkä motivoi jatkamaan tekemisen parissa. Kuten esimerkki 22 näyttää, opettajat ovat kiinnittäneet huomiota omassa työssään antamaansa palautteeseen kannustamalla lapsen ponnistelua enemmän kuin kehumalla lopputulosta.

Esimerkki 22: - - - On hirveen tärkeä puhua siinä muodossa että sinä oot ollu ahkera ja oot tehny kovasti töitä et tää on niinku parempi tie kun se että kun että lähtee kehuaan että sinä olet niin lahjakas tai että sinä olet niin hyvä tässä ja että määrittelee tavallaan sen tekemisen kautta eikä niinkään henkilön ominaisuuksien kautta.(O1)

## 6.2.2 Suhtautuminen oikeaan ja väärään vastaukseen ja kysymyksen asetelun merkitys

Opettajien kesken käytiin keskustelua lasten oikeista ja vääristä vastauksista tuokioilla tai oppitunneilla esitettyihin kysymyksiin. Opettajat pohtivat yhdessä, miten vastauksiin tulisi reagoida ja mitkä asiat vaikuttavat omaan reaktioon. Opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaantuntemuksella on merkitystä siihen, miten reagoi lapsen vastauksiin. Esimerkki 23 kuvaa pohdintaa siitä, miten opettaja omalla palautteenantovuorollaan saisi rohkaistua epävarmaakin oppilasta vastaamaan uudestaan, vaikka vastaus menisikin ensin väärin. Sama esimerkki kuvaa myös pohdintaa siitä suhtautuvatko opettajat eri oppilaisiin eri tavoin ja onko se oikea vai väärä tapa.

Esimerkki 23: - - - Miten paljon se riippuu siitä oppilaasta, et miten sä siihen (vastaukseen) suhtaudut. Et tietää et joku kerää kaiken rohkeuden että uskaltaa sen kerran viitata ja sanoo jotain. Et jos se menee väärin. - - - Et sit että mitenkä siihen (vastaukseen) reagoi kun sitten taas jos joku toinen vastaa. (O2)

Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että opettaja yrittäisi päästä kiinni lapsen vastauksen pohjimmaiseen ajatukseen ja pyrki ymmärtää näin lapsen ajattelua sen pohjalta mitä hän yrittää sanoa (ks. esimerkki 24). Tällä tarkoitettiin sitä, että opettaja voisi käyttää aikaa lapsen vastaukseen ja kysyä tarkentavia kysymyksiä siitä, ennemmin kuin siirtää vastausvuoron jollekin toiselle. Opettajat ajattelivat, että lasten vastaukset tulee helposti tuomittua oikeiksi tai vääriksi.

Esimerkki 24: Niin et mikä se ajattelu niinku on siellä. Että eikö se oppilas vaan oo mukana.(O2)

Tärkeänä opettajat pitivät myös sitä, että lapselle ei tule vastauksensa jälkeen sellaista oloa, että hän on tyhmä, jos hän vastaa väärin. Opettajat pohtivat, että opet-

tajan työssä on tärkeää mukautua tilanteeseen ja tavallaan "uida" oppilaan ajattelun ja opetettavan asian välillä. Jos kysymykseen on olemassa vain yksi oikea vastaus, on tärkeää löytää oikeat sanat palautteeseen jonka lapselle antaa, jotta hän uskaltaisi vastata uudestaan (ks. 25). Toisaalta opettajat keskustelivat siitä, että asiat voidaan ilmaista monella tavalla ja se on opettajanakin hyvä muistaa ja myös oppilaille kertoa.

Esimerkki 25: - - - Se sanamuoto miten sen sanoo ja miten siihen reagoi niin se on semmoista jonglöörausta sitte. (O1)

Hyvistä opetustavoista keskusteltaessa nousivat esiin opettajien esittämät kysymykset ja sitä kautta heräsi keskustelua vuorovaikutuksen laadusta oppitunneilla. Opettajat kokivat, että lapsen oppimista ei edistä, jos opettaja esittää kysymykset aina niin, että lapsi voi vastata niihin kyllä tai ei, kuten esimerkistä 26 nähdään.

Esimerkki 26: --- Et ei siihen kysymykseen oo ku ehkä on, ei, kyllä, ehkä, niin se ei aukee mihinkään. (O4)

Opettajat totesivat käyttävänsä suljettua kysymysmuotoa kuitenkin paljon tuokioilla tai oppitunneilla. Opettajat tiedostivat, että halutessaan osallistaa oppilaita opetukseen ja aiheeseen ja kehittää muitakin kuin ulkoa opettelemisen taitoja, on opettajan tehtävänä miettiä kysymysmuotonsa tavoitteensa mukaisesti. Kysymys, johon voi vastata yhdellä sanalla, ei heidän näkemyksensä mukaan usein johda merkittävään oppimistulokseen. Erilaisista kysymyksistä puhuttaessa opettajat totesivat avoimet kysymykset parhaimmiksi kuten esimerkki 27 näyttää.

Esimerkki 27: Ja sen oon oppinu et niinku hyvät kysymykset on niinku, avaavat kysymykset on aika ensiarvoisen tärkeitä monessaki asiassa. Et ne niinku avaa pelin tavallaan.--- (O4).

### 6.2.3 Oppilaat mukana arvioinnissa

Opettajat pohtivat palautteen annon yhteydessä erilaisia mahdollisuuksia antaa lapsille palautetta heidän omista töistään ja suorituksistaan. Opettajat keskustelivat siitä, miten palautteenantotilanne on opettajan vastuulla, varsinkin jos palautteenanto tapahtuu muun ryhmän läsnä ollessa. Esimerkki 28 näyttää miten tärkeää on opettajan tilannetaju toimiessaan lasten kanssa.

Esimerkki 28: - - - Että pitää olla tosi herkät tuntosarvet, aistit itelläki että. Että ei mee yli ettei tapahdu jotain muuta mikä pilaa tai estää sen jatkumon siitä toiminnasta. Siinä on hyvinki herkkää se.(O1)

Opettajien puheissa tuli ilmi, että edelleen heidän ajatuksissaan arviointi on melko perinteistä opettajan toimesta tapahtuvaa, eikä varsinaisesti koko ryhmän edessä tapahtuvaa pysähtymistä. Kuitenkin eräässä tutkimukseen kuuluneessa videoesimerkissä toinen esiopettaja kävi lasten kanssa keskustelua heidän tekemistään töistä videoon sovitun teeman puitteissa. Näin harjoiteltiin oppilaan oman työn arvioimista ja arvostamista, mutta myös sitä, että koko ryhmä pysähtyi jokaisen työn äärelle ja keskittyi katsomaan jokaisen omaa työtä erikseen ja keskustelemaan siitä kuten esimerkki 29 näyttää. Samalla harjoiteltiin sitä, että jokaisella saa olla oma mielipide ja että tehtävissä voi olla useita oikeita vastauksia, riippuen siitä mitä itse ajattelee.

Esimerkki 29: Joo kyllä siinä niinku se motivaatiotaso se nousee niinku sen (palautteen) takia. Että lasta huomioidaan. Et hänen tekemisiään on esillä ja arvostetaan. Et se varmaan se tarkkaavaisuuski suuntautuu et on niin. Et on tavallaan minustaki kysymys. - - - Jokainen sai kertoa sen mielikohtansa siitä työstään nyt siihen. Elikkä se sai tunnustusta ei vaan yleiseltä tasolta et onpas hyvä vaan et joku toinenki tykkäs jostain kohdasta.(O4)

Arviointikeskustelut vanhempien kanssa koettiin tärkeäksi toteuttaa lasten läsnä ollessa, jotta myös oppilas itse olisi mukana pohtimassa omaa oppimistaan ja luomassa merkityksiä koulunkäynnille. Arvioinnista puhuttaessa opettajat kokivat, että arviointikeskustelut ovat tärkeä tapa tukea lapsen kehittymistä. Opettajat kokivat, että lapsen minäkuva voidaan vahvistaa tai heikentää arviointikeskusteluilla, jolloin vaikutetaan myös vahvistavasti tai heikentävästi lapsen oppi-

mistuloksiin ja käsityksiä itsestään oppijana (ks. 30). Opettajalla on kaikki mahdollisuudet musertaa oppilas hänen heikoista kyvyistään tai huonosta käytöksestään antamallaan palautteella. Vaihtoehtoisesti opettajalla on myös mahdollisuus vahvistaa hyviä taitoja ja tukea niiden kautta oppilaan kehitystä ja itsetuntoa. Opettajat pitivät itsestään selvänä että kaikissa oppilaissa tulee nähdä se hyvä ja kannustaa ja tukea hyvän kehittymistä.

Esimerkki 30: - - - Ne on hirveen tärkeitä ne palaverit sen minäkuvan kannalta, että kun se lapsi on läsnä siinä keskustelussa että siinä voi sit rakentaa eteenpäin askeleita tai sitte lyödä, lyödä. (O1)

### **6.3 Käsitykset resurssien merkityksestä opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle**

#### **6.3.1 Samanaikaisopetus ja yhteistyö**

Luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta ensimmäisen luokan kanssa, jossa oli mukana sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaita. Molemmille opettajille samanaikaisopetus oli uusi tilanne ja he ajattelivat, että heidän keskinäisen vuorovaikutussuhteensa kehittäminen ja parantaminen näkyi myös luokkatilassa. Opettajat kokivat, että heidän vuorovaikutuksensa laatu vaikuttaa myös lasten kanssa toteutettavaan vuorovaikutukseen ja lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin kuten esimerkki 31 näyttää. Opettajat ajattelivat, että lapset tarkkailevat myös opettajien yhteistyötä koko ajan, ottavat mallia ja tunnustelevat, ovatko esimerkiksi luokan säännöt yhteiset ja myös molempien opettajien noudattamat. Opettajat olivat tyytyväisiä tekemäänsä työhön ja kokivat, että heidän hyvällä yhteistyöllään ja vuorovaikutustaidoillaan oli merkitystä myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen.

Esimerkki 31: - - - Ja siinä on se sun työ takana kun me ollaan paljon satsattu siihen että me tullaan keskenään hyvin juttuun. Se on tärkeä että lapset niinku hän lukee meitä kuin avointa kirjaa.- - - Se niinku kumpuaa täältä luokasta että se (erityisopetuksen oppilaat) ei oo erillinen. (O1)

Vaikka koko ensimmäisen luokan ryhmä työskenteli pääsääntöisesti samassa luokkatilassa, pystyivät erityisopettaja ja luokanopettaja järjestämään osan tunneista eri tiloissa. Erityisopetuksessa olevat oppilaat olivat toisessa tilassa erityisopettajan kanssa, kun luokanopettaja jäi luokkaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Nämä tunnit olivat molempien opettajien itse suunnittelemina erilaisia, ja niiden avulla pyrittiin yksilöllistämään opetusta ja tukemaan oppilaiden oppimista. Opettajat kokivat, että heidän keskinäinen hyvä vuorovaikutussuhteensa ja yhteistyö oli niin saumatonta, että oppilaat eivät kiinnittäneet huomiota kumman opettajan mukana kukin oppilaista oli. Myös se, että osa luokasta lähti pois luokkatilasta, oli niin normaali tilanne, että oppilaat eivät siihen reagoineet negatiivisesti kuten esimerkki 32 näyttää. Opettajat kokivat, että lapset hyväksyivät kaikki oppilaat samanarvoisina ja että se oli koko luokan yhteisen hyvän vuorovaikutusilmapiirin ansiota.

Esimerkki 32: - - - Tässä kun me on tehty tää näin niin mä oon oikeestaan urani aikana ekan kerran niinku kaikista parhaiten onnistunu siinä että kukaan ei mieti et miks tai mitä ne tekee siellä. Et se on jotenkin luontainen osa. - - - (O1)

### 6.3.2 Luokkatila

Opettajat kokivat, että käytössä olevat luokkatilat vaikuttavat opetuksen toteuttamiseen ja oppituntien aikaiseen vuorovaikutukseen. Jos luokkatila on pieni ja siellä on paljon oppilaita, on opetusta vaikea liikuttaa pois pulpeteista. Pulpetit on myös hankala järjestää niin, että vuorovaikutustilanteet ovat mahdollisimman luontevia. Opettajien mukaan olisi tärkeää, että lapset näkevät toisensa, eivätkä puhu vain edessä olevan selälle, kuten esimerkki 33 kertoo.

Esimerkki 33: Olishan se aivan ihanaa jos olis niin iso luokka vaikka että. Että tänne jäis jo valmiiksi taakse semmoinen vapaampi tila mihin me voitais mennä. (O2)

Opettajat keskustelivat ajatuksen tasolla luokkahuoneiden uudistamisesta ja pulpeteista luopumisesta tiedostaen hyötyjä, joita siitä voisi seurata oppitunnin vuorovaikutustilanteiden lisäämiseksi. Erityisopettajalla on ollut mahdollisuus pitää

omaa pienempää ryhmäänsä erillisessä tilassa. Pulpetittomassa tilassa ryhmää on voinut asetella niin, että vuorovaikutus on ollut helpompaa ja myös vapaampaa kuten esimerkistä 34 näkyy.

Esimerkki 34: - -Tuolleen me on rivissä istuttu ja pyörity siinä. Tai sit meillä on piiri tai puolipiiri, että me ollaan yritetty asettautumaan erilaisiin suhteisiin. Sen tilan sallimissa suhteissa.

Erityisopettaja ilmaisi toimintatavan johtuvan osaksi pienestä tilasta, jolloin järjestelyt ovat olleet lähinnä pakon sanelemia. Opettajat kuitenkin pohtivat että vuorovaikutuksen kannalta nämä pienen tilan järjestelyt ovat olleet toimivia ja mahdollistaneet tärkeitä tilanteita oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen harjoitteluun keskustelun muodossa. Erityisopetuksen oppilaille nämä hetket olivat erityisen tärkeitä myös siksi, että opetusryhmässä ei ollut liikaa oppilaita, joiden puheeseen ja toimintaan kiinnittää huomiota.



## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia opettajien käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ohjatuissa tilanteissa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen aineistona oli yhden opettajaryhmän (4 opettajaa) litteroitu ryhmäkeskusteluaineisto, joka oli kerätty osana Skidi-Kids -ohjelman tutkimushanketta. Analyysimenetelmänä oli fenomenografinen analyysi, jonka tuloksena muodostui horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä opettajien käsityksistä sisältäen seuraavat kolme pääkategoriaa: vuorovaikutuksen merkitys lasten osallisuudelle, opettajan antaman palautteen merkitys ja resurssien merkitys opetuksen järjestämisessä. Tässä luvussa käsittelem tutkimukseni tuloksia ja tarkastelen niitä suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin pohtien tuloksieni merkitystä opetustyön kehittämiseksi. Lopuksi pohdin tulosteni sovellettavuutta ja esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua

Tuloksieni osoittivat, että opettajat käsittävät opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kokonaisuutena, jonka keskiössä oli opettajan ja oppilaan vastavuoroinen toiminta. Tuloksista nähdään, että opettajien käsityksiin opetustilanteiden vuorovaikutuksesta vaikuttivat opetustilanteiden rakentuminen, opettajan oma toiminta ja lapselle asetetut toimintamahdollisuudet, palautteenanto ja opetuksessa käytettävissä olevat resurssit.

**Opetustilanteiden rakentuminen vuorovaikutuksen pohjana.** Ohjatuissa tilanteissa tapahtuvat opetuskeskustelut olivat aineistossani keskiössä jokaisessa kolmessa ryhmätapaamisessa. Tulokset osoittivat, että opettajat näkivät opettajien olevan merkittävässä roolissa opetuksen järjestäjinä ja vuorovaikutuksen mahdollistajina. Opettajat ajattelivat, että ohjatuissa tilanteissa oli opettajan roolin oltava selkeä, jotta ryhmään saatiin rakennettua oppimista tukevat vuorovaikutustilanteet. Opettajat perustelivat, että opettajalla oli vastuu esiopetuksen ja

kouluopetuksen tavoitteiden toteutumisesta, jolloin oli tärkeää, että opettaja määritteli oppimistilanteet, johdatteli niitä haluamaansa suuntaan ja nosti esille keskeisinä pitämiään asioita. Näin kuvailtuna käsitykset opetustilanteiden vuorovaikutuksesta vaikuttavat painottavan opettajan roolia vuorovaikutustilanteen ”johtajana”.

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että perinteisessä luokkahuoneessa opettaja esittää kysymykset ja päättää puheenvuorot (ks. Kleemola 2007; Ruuskanen 2007) ja oppitunneilla esiintyy eniten opettajan esittämiä kysymyksiä ja oppilaiden tuottamia vastauksia (ks. Kleemola 2007; Niemi 2013). Tulokseni osoittivat, että opettajat pohtivat hyvien kysymyksien merkitystä oppitunnin rakentamisessa, kokien sen olennaisesti liittyvän opetustilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Opettajien mukaan hyvällä kysymyksellä saadaan herätettyä oppilaiden mielenkiinto ja avattua keskustelua, joka parhaimmillaan voisi toteutua myös oppilaiden toimesta opettajan jäädessä taustalle. Huonosti aseteltu kysymys sen sijaan voi jäädyttää opetuskeskustelun ennen kuin se on ehtinyt edes alkaa. Tämä on mielestäni tärkeä pointti, jos opettajan tavoitteena on viedä opetusta oppilaslähtöisempään suuntaan. Tällöin on hyvä miettiä, onko opettaja vai oppilas enemmän äänessä opetustilanteen aikana ja kuka määrittää puheenvuorojen saajan. Vuorovaikutuksen kannalta onkin merkittävää, minkälaisen vuorovaikutuksen kentän opettaja ja oppilaat luovat oppitunneille: Kuka puhuu eniten oppitunneilla ja miten opettaja saa opetustilanteen parhaiten järjestettyä niin, että se tukee vuorovaikutusta.

Opettajan esittämien kysymyksien, oppilaan vastauksien ja opettajan antaman palautteen kautta rakentuvaa opetusustilanteiden vuorovaikutusta kutsutaan nimellä opetussykli (ks. Kleemola 2007; Mehan 1979; Niemi 2013). Tämä on perinteinen käsitys oppituntien rakenteesta, jossa korostuu opettajajohtoinen toiminta (ks. Cantell 2010). Tuloksissani opettajat nostivat esiin opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvia vuorovaikutustilanteita, joissa osa tilanteista mukaili Mehanin (1979) opetussykliä ”enemmän opettajan puhetta ja vähän lapsen kommenttia” (esimerkki 1), mutta osa vuorovaikutustilanteista toteutui erilaisilla pu-

heenvuoroilla ja jaksotuksilla, joissa ”lapsella on aikaa pohtia eikä ole vain kysymyksiä ja vastauksia” (esimerkki 5). Opettajat ajattelivat, että kumpikaan tapa ei ole väärä, vaan molempia tarvitaan.

**Lasten osallisuudelle annetut merkitykset.** Keskusteluissa opettajat kuvailivat omia tapojaan toimia oppitunneilla. He kokivat, että oppilaan osallisuutta oli, kun oppilas sai mahdollisuuden osallistua opetukseen kiireettömästi ja rauhassa esimerkiksi vastaamalla kysymykseen. Tulokset osoittivat että opettajat kokivat nämä tilanteet onnistuneiksi ja tavoiteltaviksi vuorovaikutustilanteiksi opetustilanteissa. Ryhmäkeskusteluissa esiin nostetut tilanteet olivat kuitenkin edelleen pääosin opettajajohtoisia opetusustilanteita, jolloin opettaja omalla vuorovaikutustoiminnallaan mahdollisti oppilaalle tilan toimia (ks. Turja 2011). Jäin pohtimaan, nousiko keskusteluissa ennemminkin puhetta oppilaan osallistumisesta oppitunnilla tapahtuvaan toimintaan kuin osallisuudesta vahvimmassa mielessä, koska keskustelussa ei korostunut oppilaan tasavertainen rooli opettajaan tai muihin oppilaisiin nähden (ks. Repo-Kaarento & Levander 2002; Viirikorpi 1993).

Merkittävää aineistossa oli se, että opettajat eivät nostaneet keskusteluihin lasten mahdollisuuksia esittää tuokioilla tai oppitunneilla kysymyksiä toisilleen. Opettajan hallinnoimat oppitunnit näyttäisivät olevan juurtuneita opettajien ajatusmalleihin, jolloin vuorovaikutuksen lisääminen ja monipuolistaminen on haasteellisempaa. Lapsen esittämät kysymykset voivat aueta muille vertaisryhmän jäsenille paremmin ja motivoivammin kuin opettajan esittämät. Samalla lapselle tulisi velvoite seurata keskusteluun ja osallistua siihen. Näkemykset siitä, miten osallistavia vuorovaikutustilanteita rakennetaan ja miten oppilaita nostetaan enemmän oppitunnin rakentumisen keskiöön, lisääntyivät puheissa tapaa-

**Opetustilanteiden vuorovaikutuksen rakentaminen lasten ehdoilla.** Tuloksista nousi esiin myös vastakkainen näkökulma opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta – opettajien ajatuksia lapsen kuuntelemisesta ja ymmärtämisestä ja kiireettömän oppimistilanteen järjestämisestä. Opettajat selkeästi arvosivat lapsia puheissaan ja halusivat pyrkiä toteuttamaan näitä vuorovaikutuksen

muotoja opetustilanteissaan. Opettajat käsittivät vuorovaikutuksen tilanneherkänä toimintana, joka vaati puheen lisäksi myös kuuntelua ja herkkyyttä toimia tilanteen vaatimalla tavalla. Tulokset osoittivat, että uskallus heittäytyä aiheen ja tunnin vietäväksi ja lasten aloitteisiin vastaaminen koettiin haastavana, jopa pelottavana. Siksi tuloksista olikin erityisen mieleen jäävä yhden esiopettajan oivalus, joka kuvasi parhaiden hetkien syntymistä silloin kun ”heittäytyy siihen hetkeen” (esimerkki 15). Pohdinkin, että vaikka etukäteissuunnittelulla on suuri merkitys opetustyön tavoitteiden saavuttamisessa, olisi opetuksessa myös hyvä antaa tilanteiden viedä. Tulokset näyttivät, että opettajat arvostivat lasten suusta tullutta tietämystä ja lapsen heittäytymistä jopa niin paljon, että nimesivät kuvattun tilanteen ”lapsen tähtihetkeksi” esimerkissä 7. Voisi ajatella, että näitä tilanteita on vaikea suunnitella etukäteen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat opettivat ryhmissään lapsia, jotka ovat vielä koulutuspolkunsa alussa esiopetuksessa tai ensimmäisellä luokalla. Ajattelenkin, että tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, että opettajat ajattelivat muun kuin opettajajohtaisen vuorovaikutuksen mahdollistamisen oppilasryhmissä melko haastavaksi. Lisäksi oppilaista osa oli erityisopetuksen oppilaita, joiden käyttäytymisen pulmista haastatteluissa keskusteltiin useaan otteeseen ja samalla korostettiin opettajan tarjoaman tuen merkitystä toimivien vuorovaikutustilanteiden rakentamisessa. Opettajajohtaisen toiminnan korostamisessa ilmenee yhteneviä piirteitä esimerkiksi Piantan tutkimusryhmineen (2008) määrittelemään ryhmän organisoinnin osa-alueeseen.

**Palaute ja arviointi osana oppimista edistävää vuorovaikutusta.** Tulokset näyttivät että *palautteella* ja *arvioinnilla* oli keskeinen rooli opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opetustilanteissa. Opettajat myös käsittivät palautteenantamisen vuorovaikutustilanteena. Niemen (2013) mukaan opettaja antaa useimmiten palautetta reagoimalla oppilaan vastaukseen. Tuloksissani opettajat käsittivät palautteenannon opetustilanteissa myös näin, mutta sisällyttivät siihen myös käyttäytymisen ohjaamisen ja palautteen lapsen suorituksista. Opettajat pohtivat, annettiinko palaute aina samalla tavalla jokaiselle lapselle vai vaikuttivatko lapsen aikaisempi toiminta tai opettajan käsitys lapsesta palautteenannon

sävyyn. Vuorovaikutustilanteena palautteenantaminen on jatkuvaa, joten sen toteutukseen ei tule kiinnitettyä huomiota. Opettajat nostivat esille keskusteluissa palautteenantamisen kehän. He keskustelivat erityisesti kielteisestä kehästä, johon opettajan on helppo jäädä kiinni, kuten esimerkissä 21 todettiin. Opettajat keskustelivat, että haluaisivat antaa palautetta enemmän myönteisessä sävyssä. He totesivat, usein esimerkiksi samaa huonoa käytöstä toistava oppilas tuli kohdattua jo valmiiksi kielteisellä asenteella. Jo aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että palautteenantajan ja vastaanottajien välinen suhde vaikuttaa palautteen laatuun ja sävyyn (ks. Cantell 2010; Suomensalo 2013).

Palautteen kohdistamisen merkitys opettajan työssä edellyttäisi pohdintaa, varsinkin kun eniten palautetta annetaan koko luokan läsnä ollessa. Jos tavoitteena on antaa korjaavaa palautetta, on motivoivampi tapa antaa palaute myös onnistuneesta toiminnasta tai suorituksesta. Toimiessaan kuten esimerkissä 22, opettaja kertoo oppilaalle, että hän on ollut ahkera ja ”tehnyt kovasti töitä” eikä niinkään viittaa oppilaan lahjakkuuteen tai heikkoihin taitoihin. Tärkeää on, että oppilas saa palautetta työskentelystään ja osaamisestaan, jotta voi myös itse olla vastuussa omasta oppimisestaan (ks. Vuorinen 1993). Tämän voisi ajatella myös koko ryhmän ilmapiirin kannalta. On opettajan vastuulla luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri, jossa oppimiseen vaikutetaan myönteisen palautteen kautta ja vahvistetaan lapsen työn tuloksia, ei niinkään ominaisuuksia. Pianta tutkimusryhmineen (2008) määrittelevät tämän osaksi tunnetukea vuorovaikutuksen laadun arvioinnin mallissaan.

Tuloksissani opettajat käsittelivät arviointia yhtenä keinona antaa palautetta oppilaille. Kuten Hätönen ja Romppanen (2005) totesivat, on arviointi keino antaa oppilaalle palautetta osaamisesta ja oppimisesta. Yleisesti palautetta saadaan ja annetaan esimerkiksi oppitunneilla vuorovaikutustilanteissa ja kokeiden arvioinnin kautta. Opettajat nostivat palautteenannossa esille myös arviointikeskustelut, jolloin oli mahdollisuus keskittyä yhteen lapseen ja toteuttaa arviointia yhdessä lapsen ja tämän huoltajien kanssa. Arviointikeskustelut antoivat opettajalle mahdollisuuden luoda vuorovaikutussuhdetta lapseen ja ”vahvistaa tämän minäkuvaa” kuten ajateltiin esimerkissä 30.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) nostetaan perinteisen arvioinnin rinnalle myös itsearviointi ja vertaisarviointi (ks. myös Pianta ym 2008). Keskusteluissa ei suoranaisesti puhuttu vertaisarvioinnista vuorovaikutuksen keinona. Kuitenkin tilanne, jossa esiopettaja katsoi esiopetusryhmän kanssa esillä olevia kuvaamataidon töitä pysähtyen keskustellen jokaisen lapsen työn kohdalle, on mielestäni hedelmällinen vertaisarviointihetki. Samalla lapset myös harjoittelivat vuorovaikutustaitoja ryhmässä niin että jokainen sai puhua ja kuunnella sekä antaa ja ottaa vastaan palautetta. Opettajat kokivat, että vertaisarvioinnilla sai hyvin otettua oppilaat mukaan toimintaan ja jokainen sai myös konkreettista palautetta ja arvostusta omasta työstään, muiltakin kuin opettajalta.

Tutkimukseni tuloksissa opettajan antama palaute ja arviointi kulkivat eniten opettajalta lasten suuntaan. Lasten itsearviointi jäi opettajien puheesta puuttumaan kokonaan, mikä saattoi liittyä ryhmäkeskusteluiden aiheisiin. Itsearvioinnilla mahdollistettaisiin vuorovaikutus oppilaalta opettajalle, jolloin lapsi itse pääsee osallistumaan arviointiin ja selventämään omaa osaamistaan. Pohdinnan arvoista on, miksi arvioinnin muodoista eniten vuorovaikutusta mahdollistavat vertaisarviointi ja itsearviointi jäivät vähimmälle huomiolle tässä aineistossa. Yksi selitys voi löytyä nuoresta ikäryhmästä, joita tutkittavat opettivat.

**Luottamus vuorovaikutuksen ja yhteistyön perustana.** Opettajana tehdään työtä erilaisten ihmisten kanssa, niin lasten kuin aikuistenkin. Hyvä vuorovaikutus pohjautuu molemminpuoliselle luottamukselle, joka mahdollistaa omana itsenä olemisen jokaisessa elämän tilanteessa. Esiopetusryhmä tai koulu-  
luokka on erinomainen paikka näiden taitojen harjoittamiselle, kun ympärillä on vertaisryhmä ja turvallisia aikuisia. Tuloksissa nousi esiin onnistumisen kokemuksia opettajien keskinäisestä yhteistyöstä, mikä on kannustavaa opettajien välisen yhteistyön lisäämiseksi kouluissa. Usean opettajan läsnäolo monipuolistaa opetusta ja laajentaa opetuksen laatua ja kohdennusta useammalle oppilaalle (ks. Peterson ja Hittie 2003). Luokanopettaja ja erityisopettaja näkivät hyvin sujuvan keskinäisen vuorovaikutuksensa vaikuttavan myönteisesti myös lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Koska oppilas oppii esimerkin avulla, olisi hienoa,

että hyvin toimivat vuorovaikutussuhteet olisivat arkea kouluissa. Samalla mahdollistetaan opettajien tietojen ja taitojen jakamista ja näin opetuksen monipuolistamista vaikka opetusta ei samanaikaisopetuksena toteutettaisikaan (ks. Suominen 2013).

Oppilasryhmän kanssa luottamuksen saavuttamiseen tarvitaan oppilaantuntemusta, tietoja oppilaista yksilöinä ja koko ryhmän ryhmäyttämistä, jotta jokaisella olisi turvallinen olo toimia ryhmässä (ks. Pianta ym 2008). Opettajan hyvä oppilaantuntemus mahdollistaa erilaiset opetusmenetelmät ja toimintatavat, kun opettaja kykenee ennakoimaan oppilaiden heikkouksia ja vahvuuksia (ks. Niemi 2013). Opettajalla on valta eriyttää opetusta ja järjestää pienempiä ryhmiä luokkatilan sisällä, mutta se vaatii opettajalta enemmän työtä ja perehtymistä. Tutkimuksessani opettajat arvostivat hyvää oppilaantuntemusta ja kokivat sen ensiarvoisena oppilaan kohtaamisessa sekä toiminnan ja ajattelun ymmärtämisessä. Aineistosta nousseet esimerkit tulivat kuitenkin niin sanotuilta vapaammilta tunneilta, kuten käsityöntunneilta, jolloin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli esimerkkien perusteella erilaista kuin esimerkiksi äidinkielen tunneilla.

**Resurssien merkitys.** Koulun arjessa oppimisen tukeminen voi vaatia esimerkiksi pienempien ryhmien muodostamista ryhmän sisälle tai yksilöllisen tuen järjestämistä (ks. Repo-Kaarento & Levander 200; Turja 2011). Tutkimukseni tulokset osoittivat, että opettajat perustelivat osaa vuorovaikutusratkaisuja luokkatilalla ja tiedostivat että suuressa ryhmässä oli haasteensa. Ajatuksia herättävää onkin se, missä määrin opettajilla löytyy intoa konkreettisesti kokeilla erilaisia toimintatapoja ryhmässä, vaikka kokisivat ne parempina ja oppimista edistävinä. Pulpettien poistaminen voisi tuoda luokkaan lisää tilaa, mutta aiheuttaa muutoksia opetuksen järjestämisessä, jotka haastavat opettajien käytäntöjä epä-mukavuusalueelle.

## 7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

**Arviointia käytännön sovellusten näkökulmasta.** Valmistuvana luokanopettajana tutkimukseni tulokset olivat minulle herätteleviä tulevaisuuden kannalta. Tutkimuksen teon aikana olen laajentanut omaa käsitystäni vuorovaikutuksesta ja perehtynyt siihen eri näkökulmista kuin aikaisemmin. Oli pysäyttävää huomata, miten moneen asiaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan koulunkäynnissä, oppimisessa ja oppimismotivaatiossa sekä miten suuressa roolissa opettaja on näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Tutkimukseni tulokset viestivät selkeästi opettajien halua lisätä vuorovaikutusta opetustilanteissa, koska opettajat ajattelivat vuorovaikutuksen myönteisiä merkityksiä lasten oppimiselle ja kehitykselle. Toisaalta opettajat kuvailivat oppitunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta opettajan johtamana toimintana ja perinteisin tavoin, opettajajohtoisesti tapahtuvana opetuksena jopa puolustellen. Tämä on mielenkiintoinen tulos koskien nykykäsitystä vuorovaikutuksen merkityksestä oppimistilanteissa ja lapsilähtöisestä opetuksesta (ks. Alexander 2008; Enkenberg 2002). Toisaalta tulos on herättelevä toiseen suuntaan. Ehkä se voi kertoa siitä, että kaikesta opettajajohtoisuudesta ei ole syytä opetustyössä luopua. Tämän tuloksen tiimoilta jäin miettimään opettajan työn rutinoitumista. Missä vaiheessa opettaja aloittaa opettamisen suorittamisen niin, ettei hän enää toteuta työtä siinä hetkessä, sen oppilasryhmän kanssa? Opettajat perustelivat vuorovaikutusta ja osallisuutta painottavien käytänteiden haasteellisuutta ja varovaista käyttöä ulkopuolelta tulevilla paineilla ja opetukselle asetetuilla tavoitteilla, jolloin kiire edetä kirjassa eteenpäin on tärkeämpää kuin yksittäiset oppimistilanteet.

Tutkielman tekovaiheessa opetustyössä oli pinnalla ajatus, että oppituntin perinteiseksi muodostunut opettajajohtoinen rakenne olisi hyvä pyrkiä ajattelemaan eri tavoin. Laajentamalla vuorovaikutuksen kenttää oppituntien aikana ja mahdollistamalla erilaisia kohtaamisia niin oppilaiden välillä kuin oppilaiden ja opettajien välillä saadaan rakennettua uudenlaisia mahdollisuuksia oppia. Tutkimukseni opettajat käsittivät opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeänä osana oppimista. Vuorovaikutusta käsiteltiin kuitenkin vain kielellisesti



tuotettuna vuorovaikutuksena, mikä herätti pohdinnan siitä, eikö ei-kielellistä vuorovaikutusta koeta tärkeänä koulun arjessa (ks. Knapp & Hall 2010). Tulokset osoittivat, että opettajien haastatteluissa ei juuri viitattu kehon kielen käyttöön tai merkitykseen opetustilanteissa. Ei-kielellinen kommunikointi on osa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, ja se olisikin tarjonnut mielenkiintoisen lisän osaksi tutkimustani. Ilmeet, eleet ja hymyt sekä äänensävyt, käsien ja koko kehon kieli ovat merkittäviä välineitä ihmisten välisessä viestinnässä, joiden avulla voidaan havainnoida oppilaasta asioita, joihin ei muuten kiinnitettäisi huomiota. Lisäksi opettajan käyttämät ei-kielelliset viestit ovat olennaisessa osassa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opetustilanteiden aikana. Tätä kommunikoinnin muotoa, olisi voinut olla opettajien tuottamissa videoinneissa. Näin ollen videointien tarkastelu olisi rikastuttanut tutkielmani aineistoa.

Kuten Repo-Kaarento ja Levander (2002) totesivat, hyviin oppimistuloksiin tarvitaan sekä opettajia että oppilaita. Opettajat itse totesivat, että opettajan on astuttava epämukavuusalueelle, heittäytyttävä enemmän toteuttamaan opetusta oppilaiden kanssa ja pysähdyttävä kuuntelemaan, mitä oppilailla on koululle ja opetukselle annettavana. Opettajat tuottivat paljon itsekriittistä puhetta siitä, että arjessa ei tule aina toimittua niin kuin näkisi optimaaliseksi. Tähän tutkimukseen osallistuneille opettajille mahdollistui ryhmäkeskustelujen aikana tilaisuuksia reflektioon ja oman työn arvioimiseen, minkä näkisin olevan hyödyksi jokaiselle opettajalle aika ajoin.

**Jatkotutkimukseen liittyviä tarpeita ja mahdollisuuksia.** Tutkimukseni selvitin esiopettajien, luokanopettajan ja erityisopettajan käsityksiä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta opetustilanteissa. Tutkimusjoukkoa voisi myös laajentaa koskemaan suurempaa opettajien joukkoa, jolloin käsityksiin saataisiin lisää eroavaisuuksia. Tutkimustani voisi monipuolistaa esimerkiksi palaamalla aineiston videoihin ja seuraamalla esimerkiksi opettajien ja oppilaiden käyttämää ei-kielellistä kommunikaatiota, joka jäi tämän tutkimuksen aineistosta puuttumaan.

Alkuperäinen Skidi-Kids -tutkimushankkeen aineisto on laaja ja tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia lähestyä vuorovaikutusta. Tutkimushankkeessa on toteutettu samanlaiset haastattelut kolmeen eri kouluun eri opettajien kanssa, jolloin saman tutkimuskysymyksen puitteissa olisi mahdollista esimerkiksi vertailla opettajien käsityksiä tai laajentaa opettajien käsityksiä. Tutkimusaiheena olisi myös mielenkiintoista tarkkailla interventioiden vaikutusta opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiseen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) käyttöönoton jälkeen olisi mielenkiintoista toistaa sama tutkimus samoille opettajille ja tutkia olisiko heidän ajatuksensa vuorovaikutuksesta muuttunut. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen vaikutusta oppilaisiin ja sitä, miten opettaja voi omalla vuorovaikutustoiminnallaan vaikuttaa oppilaiden keskinäiseen

## LÄHTEET

- Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.) Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes. Los Angeles: SAGE, 91-114.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Vaajakoski: Gummerus.
- Bellack, A. 1996. The language of the classroom. New York: Teachers College Press.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 157-178.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 24 (3), 29-38.
- Hannafin, M & Land, S. 1997. The foundation and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. Instructional Science, 25, 167-202.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.

- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, 158–183.
- Hätönen, H & Romppanen B. 2005. Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena. Educa-instituutti. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–95.
- Kauppila, R. A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, A. 2013. Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Vantaa: SKS, 12–43.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaille. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. 2010. Nonverbal Communication in Human Interaction. (7. painos) Canada: Wadsworth.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. ja Rasku-Puttonen, H. (1989). Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. Interaktiivitutkimus sosiaalikeskustelun ja konstruktivistisen oppimisen näkökulmasta. Kasvatus 30 (1), 5–17.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.
- Leary, T. 1957. Interpersonal diagnosis of personality. New York: The Ronald Press Co.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, H. (2011). Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. Luettu 16.3.2016.

- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: California: Sage.
- Niemi, K. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Vantaa: SKS, 81–99.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 1.3.2016. [http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 1.3.2016. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3th edition. California: Sage Publications Inc.
- Peterson, J. M. & Hattie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *The classroom assessment scoring system. Manual, preK*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 227–243.
- Nummenmaa, R. A. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 66–76.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajien merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*, 111–125.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yli-opisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 140–170.

- Ruuskanen, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklintoteutuminen suomi toisena kielenä – oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 90–118.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support : exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. 1975. Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press.
- Skidi-Kids. 2014. Varvu. Jyväskylän yliopisto. Luettu 1.3.2016.  
<https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimushankkeet/skidikids>
- Suomensalo, A. 2013. Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Vantaa: SKS, 100–115.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus vahaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos... – asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto
- Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. WSOY: Helsinki.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Tampere: Resurssi.
- Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods, Higher Education Research & Development 24 (4), 321–334.

- Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13 (6), 633-644.
- Överlund, J. 2009. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Yliopistopaino, 19-38.

## LIITE 1

### Esimerkki aineiston analyysistä

Esimerkistä on nähtävissä, miten kolmannen tason kuvauskategoria sisältää kolme toisen tason kuvauskategoriaa, joita ovat ”opetuskeskustelut opetustilanteissa”, ”oppilaan tuntemus ja opettajan läsnäolo opetustilanteissa” ja ”oppilaan aito kohtaaminen opetustilanteissa”. Toisen tason kategoriat on muodostettu ensimmäisen tason yksityiskohtaisempien kategorioiden perusteella ja ensimmäisen tason kategoriat ovat muodostuneet aineistosta poimituista merkitysyksiköistä. Esimerkissä käytettyihin merkitysyksiköihin on liitetty opettajan tunnistetieto.

<i>Opettajien käsityksiä kuvaavat merkitysyksiköt</i>	<i>Ensimmäisen tason kategoria</i>	<i>Toisen tason kategoria</i>	<i>Kolmannen tason kategoria</i>
Opettajien omat toimintavat opetustilanteissa (O1)	Opettajan puhe	Opetuskeskustelut opetustilanteissa.	Opettajien käsityksiä vuorovaikutuksesta esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla
Opettajan tuottama puhe (O3)			
Vastuun oppimisesta siirtäminen oppilaille (O1) (O3)	Opettajajohtoisesta oppilaslähtöiseksi		
Oppilaan oman ajattelun kehittäminen (O1)			
Oppilaan kannustaminen ja tukeminen (O1) (O2)			
Omien oppilaiden tunteminen (O2)	Ryhmänhallinta	Oppilaan tuntemus ja opettajan läsnäolo opetustilanteissa	
Ryhmän koko (O2)			
Tilanneherkkyys oppilaan kohtaamisessa (O1) (O2)	Opettajan herkkyys ja heittäytyminen		
Opettajan heittäytyminen (O5)			
Kiire (O3)	Vuorovaikutusta vaikeuttavat tekijät		
Velvoitukset opetuksen toteuttamisessa (O2)			
Oppilaan kohtaaminen (O2)	Oppilas keskiössä	Oppilaan aito kohtaaminen oppitunneilla	
Oppilaan yksilöllinen huomioiminen (O2)			