

# **Lapset kertovat – Opettaja huomioi vai huomioiko?**

Pia-Liisa Holopainen ja Salla Lahtinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksylukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Holopainen, Pia-Liisa. & Lahtinen, Salla. 2016. Lapset kertovat - Opettaja huomioi vai huomioiko? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.**

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa lasten osallisuutta oppitunneilla heidän esille tuomiensa keskusteluiden kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia keskusteluja oppitunneilla ilmenee sekä sitä, miten opettajat ottavat keskustelun huomioon osaksi opetustaan.

Tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Alkuportaat-seurantatutkimusta. Aineistomme on muodostunut luokahuonevuorovaikutukseen kuuluvien keskusteluiden litteraateista. Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat ovat pääosin yleisopetuksen ensimmäisen luokan oppilaita.

Aineiston analyysin perusteella päädyimme kolmeen erilaiseen pääteemaan: 1) oppilaan kertoma aihe otetaan osaksi opetusta, 2) opettaja ei hyödynnä oppilaan esittämää ja oppituntiin liittyvää aihetta keskusteluissa sekä 3) keskustelu ei vie eteenpäin oppitunneilla käsiteltyä aihetta. Oppilaan esiin ottamia aiheita esiintyi aineistossamme vähän ja puhejaksot olivat lyhyitä. Suurin osa oppilaiden kertomasta jää irralliseksi, eikä vie eteenpäin oppitunnilla käsiteltyä aihetta. Jonkin verran oppilaiden kertoma aihe liittyi oppituntiin ja opettaja ottaa sen osaksi opetusta tai esiin tullut aihe liittyy tiiviisti tunnin aiheeseen, mutta opettaja ei hyödynnä oppilaan kertomaa keskusteluissa. Opettaja reagoi oppilaan esiin ottamiin aiheisiin monin eri tavoin: jättämällä huomiotta, minimipalautteella, kommentilla, kysymyksellä tai ottamalla oppilaan kertomat aiheet osaksi opetusta. Luokahuonedialogin rakentumiseen vaikutti merkittävästi se, miten opettaja tarttuu oppilaiden ajatuksiin ja kannustaako hän oppilaita osallistumaan. Oppitunneilla esiintyi vielä paljon autoritaarista, opettajajohtoista vuorovaikutusta. Aineistostamme löytyi hyvin vähän dialogisuuden määritelmät täyttävää luokahuonevuorovaikutusta, jossa yhteistä ymmärrystä rakennettaisiin yhdessä.

Asiasanat: luokkahuonevuorovaikutus, aineistolähtöinen sisällönanalyysi, osallisuus, dialogisuus, yhteisen ymmärryksen rakentaminen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OSALLISUUTTA KOHTI VUOROVAIKUTUKSESSA</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Oppilaiden osallisuus.....	9
	2.2 Dialogisen oppimisympäristön luominen.....	11
	2.3 Puheenvuorojen dialogisuus oppitunneilla.....	15
	2.4 Oppilaan rohkaiseminen kertomiseen.....	17
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
	4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	22
	4.2 Aineiston esittely.....	23
	4.3 Tutkimuksen kulku.....	24
	4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	26
<b>5</b>	<b>OPPILAIKEN OPPITUNNEILLA KERTOMAA</b> .....	<b>30</b>
	5.1 Oppilaan esittämä aihe otetaan osaksi opetusta.....	30
	5.1.1 Lämpötilakeskustelu.....	30
	5.1.2 Päiväkotivierailukeskustelu.....	33
	5.1.3 Ikäväkeskustelu.....	36
	5.1.4 Muurahaiskeskustelu.....	38
	5.1.5 Yhteenveto.....	40
	5.2 Opettaja ei hyödynnä oppilaan esittämää ja oppituntiin liittyvää aihetta keskustelussa.....	41
	5.2.1 Ukkikeskustelu.....	42

5.2.2	Dinokeskustelu .....	43
5.2.3	Yhteenveto.....	43
5.3	Keskustelu ei vie eteenpäin oppitunnilla käsiteltyä aihetta .....	44
5.3.1	Kanikeskustelu .....	45
5.3.2	Flunssakeskustelu .....	46
5.3.3	Kuulumiskeskustelu .....	47
5.3.4	Syömiskeskustelu .....	48
5.3.5	Korviskeskustelu .....	50
5.3.6	Yhteenveto.....	51
5.4	Tutkimustulosten koontia.....	52
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>56</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

Elokuun alussa käyttöön tulleet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) edellyttävät vuorovaikutteista opetuskulttuuria. Perusteiden oppimiskäsityksessä mainitaan, että ” Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa” ja edelleen ” Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia” (POPS 2014, 14). Vuorovaikutus mainitaan opetussuunnitelmissa myös laaja-alaisen osaamisen painopistealueena (POPS2014, 19). Koulun toimintakulttuurin olisi siis muututtava yhteiskunnan muutosten myötä (vrt. myös Helakorpi 2001). Nykyään korostetaan erityisesti avointa keskustelukulttuuria ja rohkaistaan oppilaita olemaan aktiivisia oppitunneilla. Näiden muutosten seuraaminen asettaa haasteen koulun toimintakulttuurille. Sosio-kulttuurinen näkökulma korostaa oppilaan persoonan ja oppimisen tukemista. Tämä edellyttää oppilaan kokemusmaailman ja opetuksen rakentamista ehjäksi kokonaisuudeksi. (Fotland & Matre 2005.) Dialogiajattelun tavoitteena on avoimen ilmapiirin rakentaminen, jossa oppilaat ja opettaja voivat oppia toisiltaan olemalla vuorovaikutuksessa keskenään (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 314.) Luokkahuonedialogisuutta on tutkittu viime aikoina ja erilaisten interventioiden kautta on todettu, että opettajalla on erilaisia mahdollisuuksia tukea dialogisuuden lisääntymistä luokkahuoneessa. Tutkimusten perusteella dialogisuudella on positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen. (Gillies 2014; Gillies 2015; Hannula 2012, 101.)

Rasku-Puttosen (2003) tutkimuksen mukaan oppilaiden henkilökohtaista puhetta esiintyi enemmän sellaisten opettajien tunneilla, jotka tukivat oppilaiden itseohjautuvuutta sekä korostivat opettajan asiantuntijaroolia. Opettajalla on siis merkittävä rooli luokkahuonedialogin rakentamisessa (Hamre & Pianta 2001). Opettajan herkkyys oppilaiden yksilöllisille tarpeille sekä niiden huomiomiselle tukee lasten itseohjautuvuutta sekä vahvistaa positiivista ilmapiiriä luokassa. (Hamre & Pianta 2005.) Opettajan antama palaute ja tuki ovat erityi-

sen tärkeitä ala-asteikäiselle lapselle (Helenius 2003). Läheinen opettaja-oppilassuhde edistää oppilaiden koulumenestystä ja vähentää oppilaiden käyttämisen ongelmia. (Pianta & Stuhlma 2004; Hamre & Pianta 2001.)

Tutkimusten mukaan opetusta toteutetaan edelleen hyvin opettajajohtoisesti ja oppitunneista suurimman osan ajasta vie faktojen kertominen sekä ohjeistaminen (Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell 1999, 174-175; Wells 2006). Luokkahuonevuorovaikutus onkin pääasiassa autoratiivista, opettajalähtöistä ja perustuu pääosin kysymys-vastus-palautte malliin (mm. Ackers & Hardman 2001; Helakorpi 2001; Lewo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987; Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen; Myhill 2006; Poikajärvi 2007). Opettajalla on siis edelleen keskustelun ohjaajan rooli, hän ohjaa toimintaa, jakaa puheenvuoroja sekä rajaa niitä (Tainio 2005; Vepsäläinen 2007, 176-177). Opettajan tehtävä on haasteellinen, koska hänen on opetussuunnitelmavaatimuksien lisäksi huomioitava oppilaat yksilöllisesti. Opettajalla on oltava tilannetajua sekä tilanneherkkyyttä, jotta hän pystyy johtamaan luokkahuonekeskustelua tavoitteellisesti opetussuunnitelman mukaisesti. (Vepsäläinen 2007, 176-177.)

Opetussuunnitelma sekä koulun toimintakulttuuri rajoittavat opettajan toimintaa ja saattavat estää uusien toimintatapojen kokeilun (Lyle 2008; Myhill 2006; Stipek 2002, 239; Vuorikoski & Kiilaksoki 2005, 322). Uuden oppimisen tulisi rakentua oppilaiden aiemman tiedon varaan, mutta on huomattu, että opettajilla on vähän tietoa oppilaiden ajattelun kehittymisestä eivätkä he ota opetuksessa huomioon oppilaiden ajatteluprosessia (Lockhorst, Wubbels & Van Oers 2010; Myhilla 2004).

Tutkimuksemme käsittelee alkuopetusikäisten lasten osallisuutta luokkatyöskentelytilanteisiin yhdentoista eri opettajan oppitunneilla. Tarkastelemme lasten osallisuutta lasten kertoman kautta. Tutkimuksessa analysoidaan litteroitujen oppituntien luokkahuonevuorovaikutustilanteita keskittyen oppilaiden puhejaksojen rakentumiseen oppilaiden ja opettajan välisessä keskustelussa. Oppilaiden kertomaa tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta. Erityisesti kielentutkijat ovat tutkineet luokkahuoneen vuorovaikutusta, mutta

vuorovaikutusta tutkitaan myös opetukseen ja kasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa (Taino 2007).



## 2 OSALLISUUTTA KOHTI VUOROVAIKUTUKSESSA

### 2.1 Oppilaiden osallisuus

Lapset nähdään nykyään aktiivisina toimijoina, joilla on oikeus ilmaista itseään ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisella tavalla: heillä on osallisuus oppimiseensa sekä ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään ja opetukseensa (POPS2014, 15, 17). Lapset ovat siis sosiaalisia toimijoita, jotka ovat päteviä ja tasa-arvoisia kansalaisia. (James & Prout 1997, 245; Turja 2007, 168.) Oppilaiden osallisuuteen oppitunneilla on kiinnitetty inklusiivisessa kasvatuksessa jo pitkään huomiota. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme osallisuutta vuorovaikutuksen näkökulmasta, mikä on erittäin ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä tulokulma. Tutkimuksessa osallisuus nähdään osallistumisena ja erityisesti omien ajatusten jakamisena.

Se, että lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi omana itsenään, löytää oman paikkansa ryhmästä ja hän kokee tulevansa kuulluksi, ovat osa osallisuutta. Jo hyvin varhaisessa vaiheessa lapselle on tärkeää saada ilmaista itseään ja tulla ymmärretyksi. Se miten opettaja huomioi lasten henkilökohtaiset ajatukset ja kokemukset opetuksessa vaikuttavat positiivisesti lasten osallisuuden kokemuksiin. (Hannula & Saariaho 2010.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan myös sitä, miten opettaja reagoi lasten omien ajatusten jakamiseen. Lapset oppivat ensisijaisesti omilta vanhemmiltaan vuorovaikutustaitoja, kuten esimerkiksi omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisemista sekä niiden perustelemista, toisten kuuntelemista ja toisen mielipiteiden arvostamista. Vuorovaikutustaitojen kehittyessä myös osallisuus eri yhteisöihin lisääntyy ja lisäksi lapsi kaipaa enenevässä määrin niitä. (Hannula & Saariaho 2010, Turja 2007, Rasku-Puttonen 2006.)

Sosiokonstruktivistiset ja sosiokulttuuriset oppimiskäsitykset painottavat oppimisen sosiaalista luonnetta ja oppilaan aktiivista roolia osana oppimisprosessia. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto opitaan vuoro-

vaikutuksessa. Opettajan tehtävä on kannustaa oppilaita vuorovaikutukseen ja ohjata oppilaiden ajatusten muovautumista jatkuvasti. (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, Viiri & Saari 2004.) Mannisen (2008, 90, 93) mukaan opettaja tärkeä tehtävä on kannustaa oppilaita osallistumaan aktiivisesti yhteiseen päätöksentekoon, kasvattaa aktiivisia ja uusia innovaatioita kehittäviä demokraattisia kansalaisia. Opettajan on tärkeä huolehtia siitä, että oppilaat ovat tietoisia oikeuksistaan ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Opetuksessa olisi tärkeä huomioida lasten kokemukset ja ajatukset, koska tämä motivoi ja edistää oppilaiden oppimista, kun he voivat yhdistää oppituntien opittavat asiat omaan kokemukseensa. (POPS2014, 17.)

Käytännössä opetustyö ja oppilaskeskittävät oppimiskäsitteet eivät aina kohtaa. Poikajärven (2007) tekemän tutkimuksen mukaan koulun arki on hyvin opettajajohtoista ja oppilaiden yksilöllinen huomioiminen on vähäistä. Tutkimuksen mukaan oppilaat eivät kokeneet voivansa vaikuttaa arviointiin, sääntöihin tai istumajärjestykseen. Turjan (2007) mukaan olisi tärkeää korostaa lasten osallisuutta ja tukea lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä kehittää demokraattista toimintaa päiväkodeissa ja kouluissa. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota hiljaisempien lasten kuulemiseen, heidän itseilmaisunsa tukemiseen sekä osallisuutta tukevien toimintatapojen rakentamiseen.

Koulun laatua mittaavana tekijänä voidaan pitää lapsen mahdollisuutta osallistua luokahuonekeskusteluun sekä oman oppimisensa suunnitteluun (Mrotz, Smith ja Hardman 2000; Rasku-Puttonen 2006). Oppilaiden aktiivisuuden tukeminen ja osallisuuden mahdollistaminen on kiinni opettajan ajattelusta ja opettajan tavasta puhua luokassa. Opettajan käyttämä opetuspuhe voidaan jaotella viiteen eri luokkaan: 1) opettajan esitykseen, 2) opettajan ohjaamaan autoritaariseen tai 3) dialogiseen keskusteluun, 4) oppilaskeskusteluun ja 5) muuhun keskusteluun. Opetuspuheen tavan opettaja valitsee opetuksen tavoitteiden mukaan. (Alexander 2008). Luokahuonepuheen tavoite on sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta tarkastellen oppilaiden oppimisen tukeminen, merkitysten luominen ja ymmärtäminen (Myhill 2006) sekä se, että oppilaat

voivat olla mukana tuottamassa tietoa ja määrittämässä omaa suhtautumistaan siihen (Vuorikoski & Kiilakoski 2005).

## 2.2 Dialogisen oppimisympäristön luominen

Dialogisella opetuksella tarkoitetaan opetusprosessia, jossa rakennetaan keskustellen yhteisiä näkemyksiä ja merkityksiä. Dialogisen opetustyylin keskeisiä piirteitä ovat oppilaskeskeisyys, vuorovaikutus ja yksilön huomioiminen. Opetuksessa fokus on oppimisprosessissa, jossa oppilaat ovat aktiivisessa roolissa. Dialoginen opetus mahdollistaa oppilaiden osallisuuden, kehittää vuorovaikutustaitoja ja lisää oppilaiden oppimispotentiaalia. Oppilailla on mahdollisuus jakaa omia kokemuksia ja mielipiteitä dialogisessa vuorovaikutuksessa. (Lyle 2008; Perttula 1999, 46; Vuorikoski & Kiilakoski 2005.) Lisäksi keskustelun kautta opettaja pystyy ohjaamaan oppilaiden kriittistä ajattelua, päätöksentekoa sekä ongelmanratkaisutaitoja (Wegerif 2011; Wilen 2004).

Osallisuutta kannustavan ja dialogisuuteen perustuvan pedagogiikan tavoitteena on luoda luokkahuoneeseen turvallinen ja arvostava ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus tulla kuulluksi ilman arvosteluun liittyviä jännitteitä. Turvallinen ilmapiiri edistää oppilaiden aktiivisuutta ja motivaatiota opiskella. (Haneda 2005, Vuorikoski & Kiilakoski 2005.) Motivaation lisäksi oppilaiden aktiivisuuteen vaikuttaa se, koskettaako keskustelun aihe oppilaiden elämää. Jos aihe on oppilaille jossain määrin tuttu, he pystyvät jakamaan siihen liittyviä ajatuksia sekä mielipiteitä. (Haneda & Wells 2008.) Oppilaille on annettava tarpeeksi aikaa asioiden pohdintaan, koska tämä lisää oppilas-oppilas vuorovaikutusta siten, että oppilaat osallistuvat keskusteluun aktiivisemmin ja kuuntelevat tarkemmin toisiaan sekä esittävät laadukkaampia vastauksia (Wilen 2004; Hakkarainen 2002, 99; Haneda & Wells 2008; Stipek 2002, 182). Dialogisen oppimisympäristön rakentamiseen liittyy erilaisia haasteita, jos esimerkiksi dialogin tavoitteet eivät ole selvät tai dialogiin osallistujien ilmaisutaidot ja kuuntelutaidot eroavat merkittävästi toisistaan. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005.) Onnistunut dialogi edellyttää osallistujilta kriittistä ajattelua, erilaisten

näkökulmien huomioimista ja päätöksentekoa (Garmston & Wellman 1998; Lyle 2008). Yksi keino antaa oppilaille mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua oppimisprosessin rakentamiseen on, että opettaja esittelee lukukauden alussa tekemänsä suunnitelmat oppilaille ja pyytää oppilailta arvioimaan tulevia oppimissisältöjä sekä toimintamuotoja. Oppilaille annetaan siis mahdollisuus vaikuttaa ja kehittää tulevan lukuvuoden sisältöön. (Niemi 2008.)

Opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin tukemalla, rohkaisemalla ja kunnioittamalla oppilaiden ajatuksia, vastauksia sekä kysymyksiä. Myös oppilaiden istumajärjestyksellä on merkitystä dialogisen oppimisympäristön muodostumiseen. Keskustelua syntyy enemmän, kun oppilaat istuvat kasvokkain. (Wilen 2004.) Opettajan tehtävä on ohjata keskustelua luokassa johdattelemalla kysymysten avulla ajattelua sekä tekemällä yhteenvetoja tiivistäen ajatukset ja yhdistäen ne osaksi laajempaa kokonaisuutta. Oppimista tapahtuu erityisesti silloin, kun oppilaat oivaltavat ja keksivät ratkaisut kysymyksiin tai ongelmiin itse (Hakkarainen 2002, 98-99). Opetusta, jossa opettaja tarttuu oppilaiden ajatuksiin ja kommentteihin sekä kannustaa oppilaita vuorovaikutukseen ja kriittiseen ajatteluun kutsutaan Hakkaraisen (2010) kehittäväksi opetukseksi.

Tutkimusten perusteella oppitunnit ovat hyvin opettajajohtoisia ja dialogiset vuorovaikutustilanteet ovat hyvin vähäisiä etenkin suurissa luokissa ja jos dialogeja havaittiin, niiden kestot jäivät ajallisesti hyvin lyhyiksi (Alexander 2008; Lehesvuori 2013; Lewo ym. 1987; Wegerif 2011). Ackersin ja Hardmanin (2001) tekemän tutkimuksen mukaan opetuksessa ei juurikaan syntynyt syvää keskustelua, jossa olisi vaihdettu ajatuksia ja ideoita, mikä taas olisi johtanut yhteisiin näkemyksiin ja johtopäätöksiin. Moni opettaja haluaa pitää kiinni opettajakeskeisestä toiminnasta, koska he ajattelevat oppilaskeskeisen toiminnan vaikuttavan negatiivisesti työrauhaan aiheuttamalla levottomuutta ja sen, että opetuksen tavoitteet jäävät saavuttamatta (Stipek 2002, 239-240). Kuitenkin Janneke van de Polin ja Ed Elersin (2012) mukaan oppimista tapahtuu vähemmän opettajajohtoisella oppitunnilla, koska oppilaita ei ohjata ajattelemaan itse, vaan enemmän toistamaan opettajan ajatuksia. Opettajan tavoitteena on jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja jokaiselle oppilaalle puheen-

vuoron antaminen tunnilla. Jotta tämä tavoite toteutuisi, opettajan on valittava keskustelua herättävä aihe, johdateltava oppilaat aiheeseen ja ohjattava keskustelua taitavasti. (Alexander 2008; Myhill 2006; Thompson 2008.)

Opettajan on osattava rohkeasti joustaa omista tuntisuunnitelmista mahdollistaessaan spontaanit ja suunnittelemattomat vuorovaikutustilanteet (Vuorikoski & Kiilakoski 2005; Stipek 2002, 239–240; Tainio 2005). Opettajan tulisi tiedostaa omat toimintatapansa, jotta hän pystyy lisäämään vuorovaikutustilanteita oppitunneilla. Hänen on tiedettävä millaisista elementeistä dialoginen tila syntyy, jotta hän pystyy rakentamaan sitä luokkaan (Hannula 2012, 106-107). Oman puhetyylin kehittäminen monipuoliseksi on opettajan työssä tärkeää. Taitava opettaja hallitsee erilaisia puhetyylejä ja osaa käyttää niitä tavoitteellisesti lisäämällä keskustelua luokassa. (Haneda 2005; Viiri & Saari 2004.)

Opettaja tekee aina työtään omalla persoonallaan, mikä vaikuttaa opetusmenetelmiin sekä siihen, miten hän reagoi, tulkitsee oppilaita ja antaa heille palautetta. Opettajan olisi suhtauduttava hyvin neutraalisti oppilaiden ajatuksiin sekä ideoihin. (Turja 2007.) Oppilaiden ajatukset tulisi huomioida opetuksessa, mutta tutkimusten mukaan tämä harvemmin toteutuu opetuksessa (Myhill 2006; Myhill & Brackley 2004). Oppilaiden taitotaso ja ennakkotieto vaikuttaa siihen, mitä ja miten he uutta tietoa oppivat. Opettajan tulisi siis selvittää aluksi lähtötaso, jotta hän pystyy suunnittelemaan opetuksen sen mukaan. (Myhill 2006.) Opettaminen ei ole tiedon kaatamista oppilaiden päähän, vaan erityisesti nykyään korostetaan vuorovaikutustaitoja ja sitä, että opettamisen tavoitteena on opettaa oppilaita ajattelemaan, tutkimaan, pohtimaan ja kyseenalaistamaan (Myhill & Brackley 2004; POPS2014, 17).

Tutkimusten mukaan dialoginen opetus luokassa aktivoi oppilaita osallistumaan sekä tekemään aloitteita keskustelussa. Oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyivät, kun he kysyivät, neuvottelivat asioista, perustelivat omia näkemyksiään, tekivät yhteistyötä sekä antoivat palautetta toisten oppilaiden ajatuksista. Keskustelujen myötä luokassa syntyi uusia ajatuksia, tiedon ja asian-tuntijuuden haastamista ja erilaisten roolien ottamista. Oppilaat jakoivat aikaisempia kokemuksiaan ja näkemyksiään ja he rakensivat niistä yhteisiä johto-

päätöksiä. Tutkimukset osoittavat sen, mitä dialoginen opetus voi parhaimmillaan olla ja kuinka merkittävä rooli opettajalla on rakentaa luokkaan positiivinen ilmapiiri ja keskusteleva kulttuuri, jossa on tilaa lasten ajatuksille ja dialogille. Opettaja voi käyttää luokkahuoneessaan siis erilaisia tukemisen keinoja, kuten kuuntelua, kiinnostuksen osoittamista, kommentointia sekä erilaisten mielipiteiden sallimista. (Gillies 2015; Gillies 2014; Muhonen ym. 2016.) Opettajan on osattava myös ohjata keskustelua oppimistavoitteiden mukaan ja tuettava oppilaiden identiteetin rakentumista (Kumpulainen & Lipponen 2010).

Lockhorst, Wubbels ja Van Oers (2010) tekemän luokkahuonevuorovaikutuksen dialogisuuteen perustuvan tutkimuksen mukaan opettajat kunnioittivat oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä, mutta he kiinnittivät kuitenkin vähän huomiota oppilaiden ajatteluprosesseihin. Tutkimuksessa huomattiin myös, että opettajilla ei ollut tietoa oppilaiden ajattelun kehittymisestä, joten he eivät tavoitteellisesti voineet ohjata oppilaiden oppimista. Hannulan ja Saariahon (2010) sekä Hannulan (2012) tutkimuksen mukaan oppilaiden keskustelutaidot kehittivät pitkäjänteisen keskusteluun painottavan pienryhmätyöskentelyn myötä. Pitkäjänteisen työskentelyn myötä myös luokanopettajan toiminta muuttui siten, että hän pyysi lapsia perustelemaan mielipiteitään opetuskeskusteluissa aiempaa enemmän. Oppilaiden välisen dialogin syntymistä voidaan tukea myös erilaisten tekstien ja tehtävien avulla. Myös Gillies (2013, 2015) sekä Muhonen ym. (2015, 101) tutkimuksessaan osoittivat, että määrätietoisella ohjauksella ja vähillä resursseilla voidaan saada paljon aikaiseksi. Oppilaan ajattelun taidot vahvistuivat, kun opettajan ja oppilaiden sekä vertaisten välisiä vuorovaikutussuhteita systemaattisesti tuettiin luokassa. Opettajat pyrkivät tietoisesti dialogisuuteen kuuntelemalla oppilaiden kysymyksiä, käyttämällä avoimia kysymyksiä, hyödyntämällä oppilaiden omia kokemuksia opetuksessa, haastamalla heidän ajatteluaan, tarjoamalla heille aikaa vastata sekä hyväksymällä oppilaiden vastaukset ilman niiden arviointia.

### 2.3 Puheenvuorojen dialogisuus oppitunneilla

Luokkahuoneissa on puhumisella vuorottelujärjestys, jossa opettajalla on suuri rooli. Opettaja voi puhua ilman vuoroa ja jopa keskeyttää oppilaan puheen. Kouluinstituution vuorovaikutus ei ole demokraattista, opettajan käyttämä institutionaalinen puhe on sekä opettajan tehtävän toteuttamista että vallankäytön väline. (Rantala 2005, 236-238). Oppilaat voivat saada puheenvuoron luokassa eri tavoin. Puheenvuoron voi ottaa oma-aloitteisesti tai opettaja voi antaa oppilalle vuoron. Puheenvuorojen antaminen ja niiden ottaminen näyttäisi riippuvan oppitunnin aineesta sekä opetusryhmästä. Pienessä ryhmässä keskustelu muotoutuu helpommin vapaaksi, kun suuremmassa luokassa yksilöimätön keskustelu voi tulla hallitsemattomaksi ja päällekkäispuhunta liialliseksi. (Karvonen 2007, 136-137).

Luokkahuonepuhetta on tarkasteltu useissa tutkimuksissa kolmijakoisen kysymys-vastaus-palautte-rakenteen (I-R-E tai I-R-F) mukaan (mm. Alexander 2008; Nassaji & Wells 2000; Viiri ja Saari 2004). Malli muodostuu opettajan kysymyksestä (I=initiation), oppilaan vastauksesta (R=response) ja opettajan vuorosta, jossa hän kommentoi saamaansa vastausta (E=evaluation/F=feedback) (Kleemola 2007). Useissa tutkimuksissa (Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus & Siekkinen 2012; Nassaji & Wells 2000; Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen 2016) tämän rakenteen on osoitettu olevan hyvin tyypillinen käytäntö opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa. Kolmijakoista rakennetta ilmenee Muhosen ym. (2016) tutkimuksessa lähes joka tunnilla. Tämänkaltainen keskustelu on todettu autoritääriseksi ja opettajajohtoiseksi (Ackers & Hardman 2001, Lyle 2008). Rakenteelle on ominaista palautteen arvioiva luonne, jolloin on vaarana lasten ajattelun laajentamisen, ajattelua kehittävän puheen estäminen (Thomson 2008.) Opettajan antamalla palautteen laadulla (F) on suuri merkitys vuorovaikutuksen muotoutumisessa (Haneda 2005; Viiri & Saari 2004). Pohdintaa ohjaava, ajattelua laajentava ja kannustava palaute tukevat oppilaiden ajattelun kehittymistä. Erityisen tärkeässä roolissa ovat opettajan avoimet kysymykset, oppilaiden haastaminen ajatteluun sekä oppilaiden monipuolisen kielen käyttämisen tukeminen. (Haneda 2005; Alexander 2008).

Oppilaat eivät pääse riittävän usein osallistumaan dialogiin. Opettajan taipumus puhua hallitsee helposti luokkahuonevuorovaikutusta ja näin vähentää oppilaiden puheenvuoroja ja mahdollisuuksia oppimiseen. Opettajan johtamassa keskustelussa opettamispuhe korostuu oppimispuheen sijaan. (Gillies 2013; Myhill 2006). Oppilas-opettaja dialogin määrä sekä oppilas-oppilas dialogin määrä vähentävät koko luokalle suunnattua puhetta. Dialogisuuden lisääminen luokkahuoneissa tukee sekä oppilaan kognitiivisten taitojen että sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymistä. Tällä on pitkäkantoisia vaikutuksia alakoulusta aina yläkouluun saakka. (Gillies 2013; Webb 2009.)

Oppimisprosessien tehokkaita edistäjiä ovat kysymykset. Kysymyksillä on monia tehtäviä, niillä voidaan selvittää oppilaan tietämystä, niiden avulla voidaan hallita luokkahuoneen toimintaa tai selvittää oppilaiden ajattelua. (Mercer & Littleton 2007, 35-36). Kysymyksiä voidaan jaotella eri luokkiin. Harrop ja Swinson (2003) jaottelevat kysymykset suljettuihin kysymyksiin, avoimiin ratkaisukysymyksiin, tehtävän valvontaan liittyviin kysymyksiin sekä rutiinikysymyksiin. Lukuisissa tutkimuksissa on todettu suljettujen kysymysten hallitsevan luokkahuonekeskustelua. Suljetuille kysymyksille oleellista on niiden vähäiset ajatteluvaateet. (Ackers & Hardman 2001; Aleksander 2008; Galton 1999; Harrop & Swinson 2003). Pienten oppilaiden opetuksessa suljetut kysymykset ovat tavallisia (Harrop & Swinson 2003).

Avoin kysymys vaatii aina oppilaalta enemmän pohdintaa kuin muut kysymykset ja niiden käyttö opetuksessa on suljettuja kysymyksiä vähäisempää. (Harrop & Swinson 2003; Lehesvuori 2013; Lyle 2008). Lehesvuoren (2013) tutkimuksessa avoimien kysymysten käyttö yläkoulun luonnontieteiden tunneilla oli harvinaista. Opettajan esittämät jatkokysymykset todettiin auktoritatiivisiksi eikä dialogista vuorovaikutusta tunneilla esiintynyt juurikaan, ja jos sitä esiintyi, sen kesto jäi ajallisesti kovin lyhyeksi. Kun opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden ajattelutaitojen ja kehittämiseen avointen kysymysten ja dialogisuuden avulla, on mahdollista lisätä vuorovaikutteisuutta oppitunneilla. Avoimet kysymykset antavat oppilaille mahdollisuuden sekä reflektointiin että omien näkemysten kertomiseen. Tämä lisää oppilaiden osallistumista luokkahuone-



dialogiin ja parantaa oppilaiden järkeily- ja päättelytaitoja. (Gillies 2013; Webb 2009.) Dialogisessa keskustelussa opettajien kysymysten tarkoituksena on oppilaiden ajattelua tukevien vuorovaikutustilanteiden aikaan saaminen, käsitteiden selkiinnyttäminen, sanojen määrittäminen, vaihtoehtoisten tulkintojen tarjoaminen sekä perusteluiden antaminen. Keskustelun tarkoituksena on rakentaa uutta tietoa yhdessä. (Lyle 2008). Dialoginen keskustelu vaatii opettajalta sekä suunnittelua että selkeiden tavoitteiden määrittelyä (Gillies 2015).

Opettajan kysymysten lisäksi myös oppilaat kysyvät. Kun opettaja kuuntelee oppilaiden kysymyksiä tarkasti ja pyrkii ottamaan selvää, mitä oppilaat ajattelevat, haastaa tämä heidän ajatteluaan ja tuo esiin uusia näkökulmia. Dialogisuuteen pyrkiessä opettaja aktivoi oppilaita kuuntelemaan, tutkimaan, haastamaan ja tukemaan oppimista rohkaisemalla heitä perustelemaan vastauksiaan ja laajentamaan ajatteluaan. (Gillies 2015; Webb 2009.) Opettajan on oleellista esittää kysymyksiä selvittääkseen oppilaan ajattelua. Huomiota tulee kiinnittää myös oppilaiden ja opettajan vastauksiin, sillä ne vaikuttavat merkitysten luomisen taitoon sekä tämän taidon kehittymiseen (Gillies 2013). Opettaja tukee oppimista, osallisuutta ja jaettua ymmärrystä käyttämällä puheessaan kysymyksiä, kehotuksia, tekemällä yhteenvetoja, kommentoimalla ja vahvistamalla. (Muhonen ym. 2016). Roja-Drummondin, Torreblancan, Pedrazan, Vélezin ja Guzmánin (2013) tutkimuksen mukaan oppilaat oppivat paremmin, kun opettaja kannustaa heitä keskustelemaan. Tutkimuksen mukaan dialogiopetus kehittää muun muassa oppilaiden ongelmanratkaisu-, yhteistyö- ja keskustelutaitoja.

## 2.4 Oppilaan rohkaiseminen kertomiseen

Opettajan on huomioitava opetuksessa oppilaan kehitystaso ja tarjottava monipuolisia työskentelytapoja, jotta oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin. Oppilaalle muodostuu myönteinen suhtautuminen oppimistilanteisiin, kun tehtävät ovat hänen kehitykseensä nähden sopivan haastavia. Se,

että oppilas kokee opettajan sekä muiden oppilaiden arvostavan ja kunnioittavan häntä, lisää motivaatiota ja sitoutumista oppimiseen. (De Lisi 2002.) Oppilaiden erilaisten taustojen huomioiva opetus vaatii opettajaa käyttämään monimuotoisia ja innovatiivisia työmenetelmiä, jotka tarjoavat oppilaille mahdollisuuden menestyä ja onnistua oppitunneilla. Yksi tällainen menetelmä on oppilaiden rohkaiseminen kertomiseen sekä oppilaiden esiin ottamien aiheiden hyödyntäminen opetuksessa. (Burk 1997).

Oppilailla on jo paljon tietoa asioista ja he tuovat asioitaan esiin myös luokkahuonetilanteissa. Kertomuksella eli narratiivilla tarkoitetaan kielellistä kuvausta mielikuvituksen tai tosielämään perustuvasta tapahtumasta (Suvanto & Mäkinen 2011). Kertomusten avulla ihmiset jäsentävät kokemuksiaan, kuvaavat tärkeitä tapahtumia (Koki 1998) sekä ilmaisevat ajatuksiaan ja tunteitaan (Kavanaugh & Engel 1998). Kertomisen voisi ajatella olevan laajennettua puhetta, jossa puhuja voi puhua keskeytyksettä (Contazzi ja Jin 2007). Lasten kertomukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään, skripteihin, henkilökohtaisiin kertomuksiin sekä fiktiivisiin kertomuksiin. Skripteillä tarkoitetaan kokemukseen liittyvää kuvausta siitä, mitä tilanteessa on tapahtunut. Fiktiivinen kertomus tarkastelee lasten keksimiä mielikuvitustarinoita ja henkilökohtaiset kertomukset tuovat esiin lapsen omakohtaisia todelliseen kokemukseen perustuvia tapahtumia. (Suvanto & Mäkinen 2011, 64.) Tässä tutkimuksessa keskitymme tutkimaan lasten henkilökohtaisia kertomuksia sekä sitä miten opettaja hyödyntää oppilaan kertomia aiheita.

Kertominen vaatii lapsilta monenlaisten kielellisten ja kognitiivisten taitojen hallintaa sekä niiden yhteensovittamista. (Suvanto & Mäkinen 2011, 80). Lapsen kertomistaidot alkavat kehittyä jo varhain. Itsenäisesti tarinoita lapsi pystyy kertomaan 3-vuotiaana (Kavanaugh & Engel 1998), 4-6 vuoden iässä kielelliset taidot kehittyvät ja alakouluikäiset ovat jo taitavia tarinankertojia. (Suvanto & Mäkinen 2011, 76). Lapsen taitojen kehittyessä kertominen monipuolistuu ja hän pystyy käyttämään kehittyneempiä kertomisen muotoja. Lapsen oppivat kertomaan tarinan tietystä näkökulmasta, liittävät siihen ongelman ja sen ratkaisun, kuvaamaan, mitä tarinan henkilöt ajattelevat ja tuntevat sekä

luomaan tarinalle merkityksiä tai pohtia moraalisia näkökulmia. (Kavanaugh & Engel 1998). Kertominen edellyttää kokemusten kielellistämisen taitoa, jonka pieni lapsi oppii leikkiessään ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tarinoiden avulla lapset oppivat ymmärtämään maailmaansa sekä jakamaan sitä muiden kanssa. (Koki 1998.) Kertomalla tarinoita voidaan tukea metakognitiivisten taitojen kehittymistä, suunnittelua, muistamista, ymmärtämistä ja reflektointia (Cortazzi & Jin 2007). Kertomisen käyttäminen opetusmetodina vahvistaa lasten kielellisiä taitoja kuten oikeiden sanojen löytäminen kuvaamaan omaa henkilökohtaista tarinaansa. Se kehittää oppilaiden ymmärrystä itsestään sekä muista, tukee luovuutta ja tuo esiin luokahuoneissa esiintyvää kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Lisäksi kertominen vahvistaa lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. (Burk 1997; Koki 1998).

Oppilaiden henkilökohtaisia tarinoita kuuntelemalla ja niitä arvostamalla, opettaja auttaa luomaan voimaannuttavaa oppimisympäristöä luokahuoneisiin (Burk 1997). Kertomisen ja keskustelun avulla voidaan tukea oppilaiden aktiivisuutta, osallisuutta sekä antaa arvoa lasten omille kokemuksille. Opettaja voi opettaa oppilaita kertomaan omia tarinoitaan omalla esimerkillään. Kuuntelemalla oppilaiden tarinoita sekä suunnittelemalla opetusta tarinoiden ympärille luodaan merkityksellisyyttä luokahuoneisiin. Tarinoiden avulla opettaja saa paljon lisätietoa oppilaiden kokemuksista, tavasta ajatella, kulttuurista ja tärkeistä ihmissuhteista. Tarinoita jakamalla voidaan lisätä kulttuurista tietoutta, kun avataan erilaisia näkökulmia tarkastella maailmaa. (Burk 1997, Koki 1998). Cortazzi ja Jin (2007) toteavat, että kertominen tuki oppilaita, jotka opiskelivat vieraalla kielellä ja joiden oli vaikea saada ajatuksiaan esiin keskusteluissa. Kertomisen aikana heillä oli mahdollisuus puhua rauhassa puheenvuoro loppuun kenenkään keskeyttämättä.

Osallisuutta vuorovaikutuksen näkökulmasta on erittäin tärkeä tutkia, koska se on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä tulokulma. Tämä tutkimus keskittyy erityisesti oppilaiden ainutlaatuisiin ja henkilökohtaisiin ajatuksiin sekä siihen, kuinka merkittävä rooli luokanopettajan on huomioida lapsen henkilökohtainen kokemusmaailma opetuksessaan. Luokanopettajan

tulee arvostaa oppilaan puhetta ja antaa oppilaille aikaa sekä mahdollisuus jakaa ajatuksiaan. (POPS2014, 15.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tällä hetkellä puhutaan paljon lasten osallisuudesta opetuksessa sekä korostetaan yhdessä oppimista ja vuorovaikutusta toisten oppilaiden ja opettajan kanssa (POPS2014, 15). Dialoginen opetus tukee oppilaiden osallisuutta ottamalla oppilaiden kokemusmaailman ja mielipiteet osaksi opetusta. Tämä opetusmenetelmä motivoi oppilaita olemaan aktiivisia oppitunneilla.

Tutkimuksen tehtävä on selvittää millaisia keskusteluja oppitunneilla ilmenee, miten opettaja voi nostaa oppitunnin vuorovaikutuksellisista keskusteluista elementtejä opetukseensa sekä sitä miten opettaja ottaa keskustelun huomioon osaksi opetustaan.

Opetus on ollut hyvin opettajajohtoista aikaisemmin ja uusien opetussuunnitelmien linjaukset eivät näy hetkessä koulumaailmassa. Nykyään opettajilta vaaditaan paljon joustavuutta ja tilanneherkkyyttä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa siitä, miten paljon oppilaiden henkilökohtaisille kertomuksille on todellisuudessa tilaa tunneilla. Oppilaat elävät hetkessä ja he voivat jakaa ajatuksiaan sekä kokemuksiaan hyvin spontaanisti, mikä vaatii opettajalta taitoa joustaa omista tuntisuunnitelmistaan ja olemaan hetkessä läsnä. Opettajalla on oltava taito kuunnella ja rakentaa oppilaan henkilökohtaisen puheen ympärille pedagogista keskustelua.

Tutkimuksemme käsittelee yleisopetuksessa alkuopetusikäisten lasten osallisuutta luokkatyöskentely-tilanteisiin yhdeksän eri opettajan oppitunneilla. Tarkastelemme, miten opettaja voi nostaa oppitunnin vuorovaikutuksellisista keskusteluista elementtejä opetukseen. Tutkimuksessa analysoidaan litteroitujen oppituntien luokkahuonevuorovaikutustilanteita. Tutkimuskysymykset tarkentuivat seuraaviksi:

1. Millaisia keskusteluja oppitunnilla ilmenee?
2. Miten opettaja ottaa huomioon keskustelun osana opetusta?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysimenetelmällä voidaan analysoida kirjallista materiaalia systemaattisesti. Analyysin tavoitteena on saada tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkitavasta ilmiöstä. (Tuomio & Sarajärvi 2002, 105.) Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tutkittaessa videoinneista tehtyjä litteroituja tekstejä. Aineistolähtöistä analyysiä käytetään yleensä, kun selvitetään perustietoa tietystä ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia keskusteluja oppitunnilla käydään ja miten opettaja ottaa keskustelun huomioon osaksi opetusta. Analyysistä johdetaan induktiivinen päätely eli tämän tutkimuksen yksittäisestä tutkimusaineistosta muodostetaan johtopäätös. (Eskola & Suoranta 2008, 23; Tuomi & Sarajärvi 2004, 110; Patton 2015, 542-543.)

Sisällönanalyysi voi olla teksti-, ongelma- tai metodilähtöinen (Patton 2015, 544-545). Tässä tutkimuksessa lähdettiin toteuttamaan sisällönanalyysiä ongelmalähtöisesti eli litteroinneista lähdettiin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Krippendorfin (2013, 355, 357) mukaan ongelmalähtöisessä sisällönanalyysissä on mahdollista löytää vastauksia tutkimalla tekstejä. Tekstistä etsitään malleja ja nostetaan teemoja, joiden avulla aineisto voidaan ryhmitellä selkeäksi kokonaisuudeksi karsimalla epäolennainen eli pelkistämällä aineistoa ja säilyttämällä tärkeät tiedot. Sisällönanalyysi alkaa siis aineiston pelkistämisestä eli tiivistämisestä, minkä jälkeen aineisto luokitellaan ja lopuksi siitä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110-111; Patton 2015, 544.) Tässä tutkimuksessa luimme litterointeja useamman kerran ja merkitsimme aineistosta tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaiset. Tämän jälkeen luokittelimme merkitsemämme kohdat, minkä jälkeen muodostimme pääluokat ja näihin alaluokkia, jotka nousivat aineistosta. Pelkistämisen ja luokittelun tavoitteena oli selventää tutkittaan ilmiön tarkastelua, kuvailla ilmiötä

lyhyesti ja yleistävästi. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokitteluun vaikuttavat tutkijat, tutkimuskysymykset ja aineisto. (Patton 2015, 541, 544.)

## 4.2 Aineiston esittely

Tutkimuksen aineisto on osa Alkuportaatt-Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla -seurantatutkimusta ja se on kerätty vuonna 2008. Tutkimukseen osallistuvat lapset ovat pääosin yleisopetuksen ensimmäisen luokan oppilaita (yksi yhdysluokka 1-2, muut 1 lk). Opettajia havainnoitiin keväällä 2008 kahtena aamupäivänä kolmen tunnin ajan. Molempina päivinä yksi tunti nauhoitettiin ja ääninauhoitteet litteroitiin. Aineistomme sisälsi yhteensä 17 oppituntia, joista yhdeksältä tunnilta löytyi jonkinlaisia oppilaiden esiin tuomaa aihetta ja kahdeksalla tunnilla sitä ei löytynyt lainkaan. Kuuden opettajan oppitunneilla esiintyi oppilaiden henkilökohtaisia kertomuksia. Kolmen opettajan oppitunnilla esiintyi kaksi puhejaksoa ja muut olivat yksittäisiä puhejaksoja eri oppitunneilta. Kani- ja nuhakeskustelut olivat yhdellä oppitunnilla, dino- ja muurahaiskeskustelut olivat samalla tunnilla sekä matka- ja päiväkotikeskustelut käytiin saman oppitunnin aikana.

Otimme analysoitavaksi kaikki löytämämme oppilaiden puhejaksot, koska jaksoja löytyi kokonaisuudessaan niin vähän ja meitä kiinnosti, minkälaisia henkilökohtaisia asioita oppilaat tunneilla kertovat. Oppitunnit olivat äidinkielen ja matematiikan tunteja, muutamalla kaksoistunnilla oli sekä äidinkieltä että matematiikka. Analysoitavia tunteja oli yhteensä 17, äidinkielen tunteja oli aineistossa 15 ja matematiikan kaksi. Tutkimukseen osallistuvia opettajia oli 11. Löytämistämme puhejaksoista kahdeksan esiintyi äidinkielen tunneilla ja kolme matematiikan tunneilla.

Opettajia tutkimukseemme osallistui 11 ja heidät oli merkitty aineistoon eri numerokoodeilla. Osaan litteroidusta aineistosta oli merkitty tunnin aihe, kuvaus oppitunnin sisällöstä, luokassa olevista aikuisista, tunnin ajankohdasta ja havainnoijan kokemuksia tunnista.

### 4.3 Tutkimuksen kulku

Tämä tutkimus on jatkoa aiemmin tehdylle pro gradu -tutkielmalle (Lahtinen & Nisula 20012), jossa tarkasteltiin luokkahuonedialogia eri aineiston pohjalta. Saimme valmiin aineiston, mitä pystyimme tutkimaan samasta näkökulmasta käyttäen keskusteluanalyysin sijaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Lisäksi muokkasimme sekä täydensimme teoreettista viitekehystä ajankohtaisemmaksi.

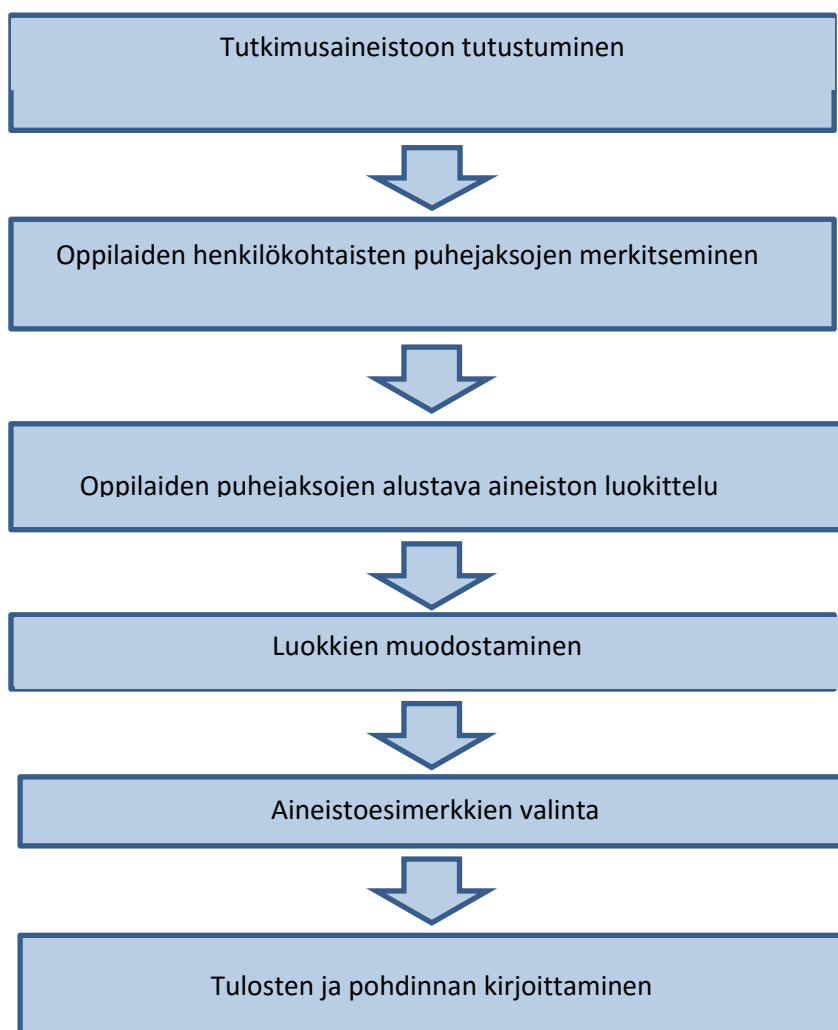
Tutkimusaineistona hyödynsimme Alkuportaatt-seurantatutkimuksen videoitujen oppituntien litteraatteja. Saimme tutkimusaineistomme kesäkuussa 2016 ja aloitimme aineistoon tutustumisen välittömästi. Kesän aikana kirjoitimme teoriataustaa tutkimuksellemme. Luimme oppituntien raakalitteraatit ja etsimme niistä lasten kertomuksia. Aloitimme aineiston analyysin lukemalla litteroinnit etsien oppilaiden henkilökohtaisen puheen jaksoja. Kiinnitimme myös huomiota siihen, miten opettaja reagoi näihin eli tarttuiko opettaja oppilaiden ajatuksiin kysymällä tai yhdistämällä ajatukset tunnin aiheeseen vai ohittiko opettaja oppilaiden ajatukset lyhyellä kommentilla. Lisäksi tarkastelimme toisten oppilaiden osallistumista kertomiseen. Saamamme valmiin aineiston rajaus ei ollut tarpeellista tässä tutkimuksessa. Käytimme tutkimuksessa kaikkia aineistosta löytyneitä oppilaiden henkilökohtaisia puhejaksoja.

Merkitsimme aluksi aineistoon kohdat, joissa esiintyi oppilaiden henkilökohtaista puhetta ja sen jälkeen kirjoitimme kohdat ylös tietokoneelle, jotta pystyimme paremmin hahmottamaan, kuinka paljon kertomista esiintyi ja näin oli myös selkeämpää aloittaa tutkimustulosten luokittelu. Seuraavaksi annoimme jaksoille työnimet, jotta niiden käsittely olisi helpompaa. Luimme litteraatteja useaan kertaan ja kävimme keskustelua löytämistämme kertomiskohdista. Luokittelimme alustavasti aineiston kolmeen pääteemaan, joiden pohjana käytimme aikaisemman gradun luokitusta. Myöhemmin muokkasimme luokitusta tämän tutkimuksen aineistolle sopiviksi. Pohdinnan jälkeen aineistosta muodostui seuraavanlaiset pääteemat: 1) Oppilaan kertoma aihe otetaan osaksi ope-



tusta, 2) Opettaja ei hyödynnä oppilaan esittämää ja oppituntiin liittyvää aihetta keskustelussa sekä 3) Keskustelu ei vie eteenpäin oppitunnilla käsiteltyä aihetta.

Seuraavaksi kirjoitimme aineistoesimerkit tuloksiin ja analysoimme ne. Analyysia täydennettiin ja tarkasteltiin syvemmin pohdinnan kirjoittamisen vaiheessa. Meitä kiinnosti myös, kuinka monen opettajan tunneilla kertomisjaksoja esiintyi ja kirjasimme tämän ylös taulukkoon. Aineistoesimerkkien analysoinnissa pyrimme kiinnittämään huomiota tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin ja kuvaamaan ne selkeästi esimerkin yhteydessä. Analysoinnin jälkeen kokosimme tutkimustulokset vielä havainnollistaviin kaavioihin tulosten selkeyttämiseksi. Lopuksi kirjoitimme pohdinnan pyrkien tuomaan esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita. Seuraavassa kuviossa on esitetty tutkimuksen kulku kootusti.



KUVIO 1 Tutkimuksen kulku

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessamme tutkittavana ilmiönä on oppilaiden osallisuus vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen toteuttamisen tarve on noussut tutkijoiden omasta kiinnostuksesta aiheeseen. Oman kiinnostuksen lisäksi tutkittava aihe yhteiskunnallisesti merkittävä ilmiö. Tutkijoina olemme sitoutuneet aiheeseen ja koemme aiheen tutkimisen tärkeäksi. Päästäksemme tutkimaan tätä ilmiötä olemme valinneet tutkimusmenetelmäksi laadullisen menetelmän ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin.

Tutkimuksen kohteena on ollut arjen vuorovaikutustilanteet kouluissa. Olemme pyrkineet hahmottamaan ilmiötä oppilaan esiin tuomien aiheiden

kautta ja tuomaan esiin oppilaan puhetta luokkahuoneissa. Olemme pyrkineet huomioimaan tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset tutkimuksessamme. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija aina vaikuttaa tutkimustuloksiin omalla persoonallaan (Strauss & Corbin 1998, 99).

Tutkimus ja etiikka liittyvät kiinteästi yhteen ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeä pohtia myös eettisyyttä. Tutkimuksen tekeminen vaatii monien eettisten näkökohtien huomioon ottamista. Eettisiä kysymyksiä tulee esiin toisen tekstiä tai tutkimusta esitellessä, oman aineiston analyysissä sekä tulosten kirjoittamisessa. Tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja eettiset kannat vaikuttavat taas tutkijoiden tekemiin ratkaisuihin. Olemme pyrkineet luonnehtimaan tutkimuskohdettamme mahdollisimman tarkasti. Tutkimusprosessin aikana olemme pohtineet tekemiämme ratkaisuja ja uudelleen arvioineet niitä. (Hirsjärvi 2009, 26-27.) Laadullinen tutkimusote työssämme on tehnyt mahdolliseksi tulkintojen tekemisen jo aineiston analyysivaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, 208.) Olemme pyrkineet tarkasti kertomaan, miten tietoa on kerätty ja kuinka tietoa on analysoitu. (Hirsjärvi 2008, 256.)

Tätä tutkimusta varten saimme valmiin aineiston, joka oli valmiiksi litteoitu. Meillä ei ollut mahdollisuutta tarkistaa aineistoa videomateriaalista. Tutkimusetiikka vaatii aina tutkijan hankkimaan tutkimukseen osallistujilta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja sen on oltava vapaaehtoista (Tainio 2007). Tutkimukseen osallistujien tietoja käytetään aina luottamuksellisesti (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 50; Tuomi & Sarajärvi 2011, 125.) Koska tutkimuksemme liittyy Alkuportaot -tutkimukseen, aineistonkeruun eettiset seikat kuten tutkimusluvat oli jo huolehdittu. Olemme tietenkin sitoutuneet vaitioloon tutkimusaineistojen ja tutkimustekstien käsittelyssä. Tutkimusta tehdessämme olemme toimineet eettisesti oikein ja huolehtineet tutkimusaineistossa esiintyvien oppilaiden ja opettajien anonymiteetistä vaihtamalla heidän nimensä peitenimiin eli pseudonyymeihin. Ihmisistä puhuttaessa peitenimien käyttö säilyttää aineiston sisäisen koherenssin. Aineiston ymmärrettävyys voi kärsiä jos erisnimet korvattaisiin kirjainmerkeillä. (Kuula 2006, 215.)

Laadullista tutkimusta arvioidaan johdonmukaisena kokonaisuutena ja sen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan tavallisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, mutta näiden käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136, 140.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksen luotettavuutta selittämällä tarkasti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet. Olemme pyrkineet raportoinnissa avaamaan kokonaisuudessaan prosessi, millä perusteilla tulkintoihin ja päätelmiin olemme päätyneet. (Hirsjärvi 2009, 232-233.) Tutkimusmenetelmä on valittu ilmiön tutkimiseen sopivaksi. Koska tiemme tutkimuksen parityönä, meidän oli mahdollista keskustella, analysoida ja pohtia tulkintoja yhdessä. Teimme tutkimuksen kesällä, koska näin pystyimme keskittymään intensiivisesti tutkimuksen tekoon yhtäjaksoisesti.

Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan käsitellä uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden käsitteiden avulla. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaako tutkijan tekemä tulkinta ja käsitteellistäminen tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Luotettavuuteen vaikuttaa siis se, miten hyvin tutkija on tulkinnut aineistoa ja miten omat käsitykset sekä valinnat ovat vaikuttaneet tuloksiin (Strauss & Corbin 1998, 99.) Tutkija itse on tutkimusväline ja vaikuttaa aineistoon. Tässä tutkimuksessa literoitujen aineiston käyttö lisää aineiston analyysin tarkkuutta, koska pystyimme paneutumaan yksityiskohtiin tarkasti. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska myös muilla tutkijoilla on mahdollisuus tarkistaa esitetyt väitteet aineistosta ja tämä vähentää henkilökohtaisten ennakkokäsitysten vaikutusta. (Heritage 1996, 233.) Tutkijoina olemme pyrkineet tuomaan esiin tekemämme ratkaisut mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi seurata päättelyä sekä arvioida sitä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 139). Olemme pyrkineet tuomaan esiin myös tutkimustuloksia, joissa tarkastellaan samaa ilmiötä. Tämä lisää tutkimuksen vahvistettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää toisessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 138.) Opettajat ovat erilaisia ja toteuttavat työtään omalla per-

soonallaan. Tässä tutkimuksessa oli mukana 11 opettajaa, joten tämä tutkimus oli melko suppea. Useat tutkimukset ovat tosin löytäneet samankaltaisia tutkimustuloksia, joten tältä osin tuloksemme ovat yhtenäiset. Uusi opetussuunnitelma todennäköisesti vaikuttaa opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin siten, että jos tämä tutkimus toteutettaisiin myöhemmin uudestaan, tutkimustulokset eroaisivat todennäköisesti joiltakin osin.

Tutkimuksellamme on myös muita rajoituksia. Saimme valmiin aineiston, joka oli litteroitu joiltain osin epätarkasti ja meillä ei ollut mahdollisuuksia tarkastaa epäselviä kohtia videotallenteista. Valmis aineisto myös rajasi tutkimuksen mahdollisuuksia, koska litterointeihin ei oltu merkitty opettajan sukupuolta eikä luokan oppilasmäärää, osasta puuttuivat myös oppilaiden nimet, joten oppilaan sukupuoli jäi epäselväksi. Emme siis voineet luotettavasti tarkastella ilmenikö henkilökohtaisia kertomuksia enemmän tytöillä vai pojilla emmekä voineet myöskään analysoida kannustiko mies- vai naisopettajat enemmän oppilaita vuorovaikutukseen. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia vaikuttaako luokkakoko tai oppilaiden istumajärjestys luokkahuonedialogisuuteen. Kaikkiin litterointiin ei oltu nimetty oppilaita erikseen vaan oppilaat oli muutamissa litteraateissa merkitty L merkillä. Pyrimme parhaamme mukaan tulkitsemaan keskusteluja ja saamaan niistä oikean kuvan.

## 5 OPPILAIDEN OPPITUNNEILLA KERTOMAA

Tässä luvussa tuomme esiin oppilaiden oppitunneilla kertomaa puhetta ja miten luokanopettaja ottaa opetuksessa huomioon oppilaiden tuomat ajatukset keskusteluissa. Tuomme esiin millaisia keskusteluja oppitunneilla ilmeni sekä miten opettaja ottaa keskustelun osaksi opetusta vai ottaako. Opetussuunnitelman perusteet (2014, 27–28) korostaa vuorovaikutuksellista opetusta, jossa oppilaalla on kokemus osallisuudesta sekä siitä, että yhteistyössä rakennetaan luokan toimintaa sekä ylläpidetään positiivisen ilmapiirin avulla jokaisen hyvinvointia luokassa. Vuorovaikutuksellisen opetuksen ydin on siis yksilöllisyyden ja osallisuuden arvostaminen.

### 5.1 Oppilaan esittämä aihe otetaan osaksi opetusta

Tässä luvussa esiteltävissä esimerkeissä oppilaan kertoma aihe liittyy tunnin aiheeseen ja opettaja ottaa sen osaksi opetusta. Opettaja reagoi oppilaan kertomaan aiheeseen kommentoimalla, esittämällä kysymyksiä tai antamalla palautetta. Oppilaan kertomaa aihetta käytetään osana opetusta ja oppilaan kertominen vie aihetta eteenpäin.

#### 5.1.1 Lämpötilakeskustelu

Keskustelu käydään matematiikan tunnin alussa ja se on kestoaltaan noin kymmenen minuuttia. Opettaja aloittaa tunnin pyytämällä oppilasta kertomaan lomamatkastaan. Opettaja johdattelee oppilasta kyselemällä tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla päästään oppitunnin aiheeseen liittämällä tunnin aiheen ja oppilaan kokemukset yhteen. Keskustelu alkaa vain yhden oppilaan kokemuksista ja myöhemmin opettaja ottaa myös muiden oppilaiden kokemuksia mukaan keskusteluun. Keskustelu etenee opettajan kysymysten mukaan opet-

tajajohtoisesti. Oppilaiden kokemusten huomioiminen opetuksessa tuo opetuksen lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa ja näin motivoi oppilaita. Lopuksi opettaja tekee oppilaiden kokemuksista yhteenvedon, yhdistää ne oppitunnin aiheeseen ja siirtyy seuraavaan teemaan kertoen oppilaille tulevan viikon ohjelmasta.

Aineistoiesimerkki 1. Lämpötila

Opettaja: ...kerro Olli (.) matkastasi

Olli: minä olin konsertissa...

Opettaja: ohhoh mitä vielä muuta

Olli: no: olin lumilautailuun

Opettaja: kenen kanssa lautailit

Olli: isän

Opettaja: mut kaikki eivät varmaan muista että minne sinä lähdit matkalla haluatko kertoa

missä olit

Olli: Louekalliolla...

Opettaja: kerro mitä opit lumilautailusta tän viikon aikana ku oli monta monituista päivää ku sait lautailuun

Olli: no kaks päivää lautailin ku oli ollu muuten me laskettiin suksilla

Opettaja: minkälaiset rinteet oli

Olli: no jotku oli jyrkkiä ja jotku oli vähän loivempia

Opettaja: yllissä onkin ollu puhetta lämpötiloista säästä yleensä kerro meille minkälainen ilma oli Louekalliolla

Keskustelujakso alkaa, kun opettaja pyytää Ollia kertomaan matkastaan. Ollille esitetään keskustelun aikana useita avoimia kysymyksiä mm. "kerro matkastasi; mitä vielä muuta; kerro mitä opit lumilautailusta; minkälaiset rinteet oli" sekä suljettu kysymyksen "oliko pakkasta". Aluksi keskusteluun osallistuvat Olli ja Minna myöhemmin myös Suvi ja Ida Opettaja esittää Ollille useita lisäkysymyksiä lomamatkaan liittyen. Olli vastaa kysymyksiin lyhyesti yhdellä sanalla tai pidemmällä lauseella. Opettajan esittämään avoimeen kysymykseen "mitä opit lumilautailusta" Olli ei osaa vastata. Hän kertoo montako päivää lautaili ja laski suksilla. Opettaja vetää yhteen Ollin tarinan ja yllissä opitun lämpötila -asian ja pyytää Ollia kertomaan lisää säästä "minkälainen ilma oli Louekalliolla".

Opettaja johdattelee oppilasta kyselemällä tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla päästään oppitunnin aiheeseen liittämällä tunnin aiheen ja oppilaan kokemukset yhteen. Opettajan tehtävä on toimia keskustelun aktiivisena ohjaaja-

na ja houkutella lapsia mukaan keskusteluun sekä pitää keskusteluaiheessa. Opettaja myös auttaa lapsia selventämään ajatuksiaan tarvittaessa niin että muut ymmärtävät. Lapset tarvitsevat kannustusta näkemyksiensä ilmaisemiseen ja ajatuksiensa perustelemiseen. (Eskelä-Haapanen & Hannula 2015.) Keskustelu alkaa vain yhden oppilaan kokemuksista ja myöhemmin opettaja ottaa myös muiden oppilaiden kokemuksia mukaan keskusteluun. Samalla rakennetaan yhteistä ymmärrystä (Eskelä-Haapanen ym. 2015, 62; Lowery 2012, 116).

#### Aineistoesimerkki 2. Lämpötila

Olli: tosi kiva torstaina ja perjantaina oli vähä semmonen tuuli tosi paljo  
 Opettaja: oliko pakkasta vai  
 Olli: oli  
 Opettaja: paljonko oli pakkasta  
 Olli: oisko ollu jotain miinus seittämän  
 Opettaja: ku Minna sinä olit edellisellä viikolla siellä Dubaissa kerro minkälainen lämpötila silloin oli  
 Minna: jotain kaksyhtviis ja silloin me lähettiin ni oli  
 Opettaja: kaskyt  
 Minna: oltiin autossa oltiin taksissa menossa lentokentälle ni silloin hirveen kuuma sinne taksinki tuli hirveen kuuma  
 Opettaja: eli kaksyhtviis oliko se miinusta vai plussaa  
 Minna: plussaa  
 Opettaja: lämpöasteet ovat niitä plusasteita ja pakkasasteet ovat niitä miinusasteita mikä  
 meillä täällä taululla mikä tuo on nimeltänsä Suvi  
 Suvi: lukusuora  
 Opettaja: minulla on tässä Helin tekemä lukusuora eiks vaan te ette tehneet lukusuoraa vaan mikäs te teittekään Suvi  
 Suvi: lämpömittari  
 Opettaja: tää on lämpömittari mut minä jos käännän tämän mittarin toisin päin ni tästä tulee lukusuora me laskemme niitä laskuja täältä nolasta ylöspäin eikö niin ja nää pakkasasteet on niitä lukusuoran lukuja joita me emme vielä käytä sitte myöhemmin miinusmerkkisillä luvuilla ja niinku Olli kerto että oli siinä seitsämän astetta ää pakkasta kovimmillaan kukapa haluais tulla näyttämään tästä mittarista että missä se seitsämän astetta pakkasta on tää on aika pieni lukusuora nyt mut kyllä me tästä selvittää Miina tuletko näyttämään siellä on seitsämän ja olik se pakkas vai lämpöasteita  
 Miina: ei  
 Opettaja: hyvä huomasi just eli Miina arveli ensin että ne olis tuolla auringon puolella Olli kertoi että on ollu aurinko- hyviä päiviä aurinkoisia päiviä vaikka on pakkasta ni aurinko voi silti paistaa Kalle mitä sulla on pulpetilla tällä oli se miinus seitsämän astetta tällä viikolla me teemme kokeita lumesta tutkitaan vähän lunta ja tehdään nää lämpömittarit valmiiksi tällä viikolla myöskin hiihdämme ja tällä viikolla meidän pitäisi ennättää käydä museossa Minna mitä haluat kysyä  
 Minna: Vierimällä oli viikonloppuna oliko se eilen aamulla ni oli: kaksyhtkaks astetta pakkasta  
 Opettaja: ja Ida  
 Ida: että me

Oppilaan vastuksen jälkeen, opettaja kysyy vielä lisäkysymyksen pakkasesta. Oppilaan vastuksen jälkeen toinen oppilas Minna otetaan keskusteluun mukaan ja opettaja kyselee hänen kokemuksiaan lomamatkalta. Minna kertoo, että



matkalla oli 25 astetta ja "taksissaki tuli hirveen kuuma". Opettaja tekee tarkentavan suljetun kysymyksen oliko "plussaa vai miinusta". Oppilaan "plussaa" vastauksen jälkeen opettaja vetää yhteen kerrotut asiat ja toistaa oppilaiden sanomaa laajentaen "lämpöasteet ovat niitä plusasteita ja pakkasasteet niitä miinusteita". Opettaja esittelee uuden lukusuoran oppilaille ja kysyy johdattelevan kysymyksen, jonka avulla haluaa palata aiemmin opittuun "minkäs teitte eilen", jolloin oppilas vastaa "lämpömittarin". Opettajan puhe johdattelee oppilaita tarkastelemaan lämpömittaria ja mittarista etsitään yhdessä oppilaan mainitsema miinus seitsemän astetta. Opettaja vielä kertoo Ollin ja Minnan esiintuomat "aurinko -eli hyvät päivät" ja laajentaa opittua toteamalla, että myös aurinkoisina päivinä voi olla pakkasta. Opettaja siirtyy kertomaan tulevan viikon ohjelmasta, kun vielä yksi oppilas haluaa kertoa edelliseen aiheeseen liittyvän asian, "Vierimällä oli viikonloppuna oliko se eilen aamuna ni oli; kaksyktykaks astetta pakkasta. Opettaja ei kommentoi tätä ja antaa puheenvuoron Idalle, jonka puheesta ei saatu selvää.

Keskustelu etenee opettajan kysymysten mukaan opettajajohtoisesti (Hannula 2012). Oppilaiden kokemusten huomioiminen opetuksessa tuo opetuksen lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa ja näin motivoi oppilaita (Fotland & Matre 2005; Helenius 2003). Lopuksi opettaja tekee oppilaiden kokemuksista yhteenvedon, yhdistää ne oppitunnin aiheeseen ja siirtyy seuraavaan teemaan kertoen oppilaille tulevan viikon ohjelmasta.

Aineistoiesimerkki 3. Lämpötila

Opettaja: onko Ilmari tän viikon poissa koulusta kenenk kanssa se Ilmari lähti Louekalliolle  
 Ilmari: kummitädin kaa  
 Opettaja: ja kun on viikon ensimmäinen tunti niin teemme viikkosuunnitelman tähän teille

### 5.1.2 Päiväkotivierailukeskustelu

Esimerkissä oppilaat käyvät opettajan johdolla keskustelua edellisen päivän päiväkotivierailusta. Kyseessä on äidinkielen tunti ja keskustelu käydään tunnin alussa. Luokanopettaja esittää oppilaille kysymyksiä vierailuun liittyen ja huomioi opetuksessa myös oppilaan, joka on ollut lomamatkalla, eikä ollut

päässyt päiväkotivierailulle. Tunnin tavoitteena on erisnimien harjoittelu sekä päiväkirja vihkoon lauseiden kirjoittaminen vierailuun liittyen. Opettaja antaa useammalle oppilaalle puheenvuoroja eli monella oppilaalla on tilaisuus kertoa omista kokemuksistaan. Opettaja tarttuu oppilaiden kertomuksiin esittämällä tarkentavia kysymyksiä. Alkukeskustelu kestää noin 25 minuuttia, jonka jälkeen opettaja pyytää oppilaita kertomaan esimerkkilauseita omista kokemuksistaan. Lauseet kirjoitetaan taululle ja lauseen tunnusmerkkejä pohditaan yhdessä. Lopuksi opettaja ohjeistaa oppilaita kirjoittamaan omista kokemuksistaan muutamia lauseita vihkoon. Tunti on opettajajohtoinen eli tunti etenee keskustelunomaisesti opettajan esittämien kysymysten avulla. Opettaja auttaa ja kannustaa oppilaita kertomaan omista kokemuksistaan esittämällä johdattelevia ja henkilökohtaisia kysymyksiä.

#### Aineistoesimerkki 4. Päiväkotivierailukeskustelu

Opettaja: kun eilen tulimme sieltä pumpputorin päiväkodilta ni emme ole kirjoittaneet eileisestä päivästä ja tämä asia täytyisi nyt korjata mitä haluaisit kirjoittaa eilisestä päivästä sanooppa joku lause Sanna

Sanna: että kävin pumpputorin päiväkodilla

Opettaja: hyvä muita lauseita Heidi

Heidi: että näin jopa Sannan ja Pinjan

Opettaja: lisää lauseita Kasper mitäs lausetta ehdot suu käy Pipsa

Pipsa: kävin syömässä ja ulkona

Opettaja: se oli aika hieno juttu mitä Pipsa sanoi mut mä luulen että kaikki ei kuulleet mitä Pipsa sanoi ...

Pipsa: kävimme syömässä ja ulkona

Opettaja: hienoa minä kirjoitan kaksi lausetta teidän ehdotusten mukaisesti tuonne taululle ja sitten saatte kirjoittaa pari lausetta lisää...

Päiväkotivierailukeskustelussa useampi oppilas osallistuu keskusteluun. Opettaja kannustaa oppilaita kirjoittamaan eilisestä päivästä vihkoon ja pyytää oppilaita miettimään, mitä tekivät päiväkodilla. Opettaja pyytää vastaamaan lauseella, antaa useammalle oppilaalle puheenvuoron ja antaa kannustavaa palautetta. Opettaja houkuttelee oppilaita kertomaan kommentoimalla "sanopa joku lause, muita lauseita; lisää lauseita. Opettaja huolehtii, että kaikki oppilaat kuulevat ja kehottaa yhtä oppilasta toistamaan lauseensa, jonka oppilas on sanonut hiljaisella äänellä. Opettajan "hienoa" -palautteen jälkeen hän kirjoittaa taululle oppilaiden ehdotusten mukaan ja kannustaa oppilaita keksimään lisää. Oppilaat vastaavat muutamalla sanalla. Keskustelu etenee tunnilla niin, että oppilaat miettivät opettajan johdolla lauseen tunnusmerkkejä ja opettaja ohjeis-

taa miten vihkoon lauseet kirjoitetaan. Ennen kirjoittamisen aloittamista käydään seuraava keskustelu.

Aineistoesimerkki 5. Päiväkotivierailukeskustelu

Opettaja: hyvä muistellaas vielä mitä tehtiin siellä ulkona minä ainakin muistan mä tein muistatkos sinä... Mirkka  
 Mirkka: riipuimme köysissä  
 Opettaja: entäs: (.) Minttu  
 Minttu: ( )  
 Opettaja: entäs Sanna  
 Sanna: kirkkistä  
 Opettaja: Pipsa  
 Pipsa: öö laskettiin pulkalla  
 Opettaja: ja kukkaan muu ei kuullu ku minä sen mitä sanoit ((surkuttelevalla äänellä)) sa- Pipsa laski pulkalla entäs Olavi  
 Olavi: ai pumpputorilla  
 Opettaja: ni (.) siis ai pumpputorilla ai joo vielä ulkonaki  
 Olavi: olin kiikussa  
 Opettaja: Ilona mitä sinä teit pumpputorilla ulkona  
 Ilona: olin kirkkistä  
 Opettaja: entä vielä  
 Ilona: olin varvashippaa  
 Opettaja: entä vielä juoksit pakoon pikkusiskoä muistatko ku kävit kertomassa Kasper  
 Kasper: öö (3) laskin liukurilla  
 Opettaja: Hanna  
 Hanna: kävin kertomassa ku opelle ku Isla seuras  
 Opettaja: no ni sitäki senkikö teit  
 Opettaja: hyvä mitäs sen jälkeen teit kun tuota kävit kertomassa ku et saanu apuja multa siihen  
 Hanna: kivi paperi sakset  
 Opettaja: seki oli hauskaa olla ulkona entäs Mirkka  
 Mirkka: olin varvashippaa  
 Opettaja: hyvä kirjota tuo mitä taulussa on kirjoitettuna ja sen jälkeen kirjota muutama ihan oma lause.

Opettaja pyytää muistelemaan, mitä oppilaat olivat päiväkodilla tehneet. Hän jakaa usealle lapselle puheenvuoroja ja lapset vastaavat lyhyesti. Opettaja huolehtii, että oppilaat kuulevat toisten puheenvuorot sanomalla surkuttelevalla äänellä "kukkaan muu ei kuullu ku minä sen mitä sanoit" ja toistaa oppilaan kommentin. Opettaja kannustaa oppilaita kertomaan osoittamalla puheenvuoroja oppilaille sanomalla oppilaan nimen tai "entä vielä; entäs vielä" -pyynnöllä. Opettaja toistaa oppilaiden kommentteja ja auttaa heitä muistamaan menneitä tapahtumia. Opettaja suhtautuu humoristisesti oppilaan kommenttiin, että "kävin kertomassa kun Isla seuras" -paljastukseen ja jatkaa keskustelua kysymällä, mitä sitten teit. Keskustelun lopuksi opettaja pyytää kirjoittamaan vihkoon taululla olevat lauseet sekä muutaman oman lauseen.

Opettaja ottaa huomioon myös oppilaan, joka ei ole ollut päiväkotivierailulla. Tässä esimerkissä opettaja käy kannustamassa oppilasta kirjoittamaan omista Espanjassa saaduista kokemuksistaan.

Aineistoiesimerkki 6. Päiväkotivierailukeskustelu

Opettaja: mistäs tulit

Mikko: Espanjasta

Opettaja: m: oliko hyvä reissu

Mikko: oli

Opettaja: mikä oli parasta

Mikko: hm: kun käytiin jungle parkissa minulla on vielä siitä kartta taskussa

Opettaja: sä saat esitellä meille sitten kun Riina ja Mirja on paikalla kaikki saa

Mikko: siellä on semmonen siisti liukumäki missä saa kaasuttaa ite ja jarruttaa

Opettaja: saat kertoa sitten matkakertomuksen Mirja kertoo myöskin oman matkakertomuksen

Mikko: missä se on ollu

Opettaja: Mirja on siellä aika lähellä siellä missä sinä olet ollu

Mikko: aa missä

Opettaja: sitte Mirja saa kertoa itse

Opettaja virittää aiheeseen kysymällä oppilaalta "mistäs tulit" ja "oliko hyvä reissu". Sitten hän kannustaa oppilasta kirjoittamaan kysymällä lisää. "Mikä oli parasta" -kysymyksen avulla opettaja saa selville hieman enemmän matkasta, kun oppilas vastaa monisanaisemmin. Opettaja toteaa, että matkalla olleet oppilaat saavat myöhemmin kertoa lisää matkoistaan, kun kaikki oppilaat ovat paikalla "saat kertoa sitten matkakertomuksen Mirja kertoo myöskin oman matkakertomuksen". Oppilas kysyy vastakysymyksen ja haluaa tietää, missä Mirja on ollut. Opettaja vastaa, että "Mirja on ollu aika lähellä siellä missä sinä olet ollu" ja samanaikaisesti oppilaat keskustelevat yhtä aikaa "missä ja riisumassa. Opettaja toteaa lopuksi, että "Mirja saa kertoa itse". Oppilaan henkilökohtainen kokemus otetaan osaksi opetusta, kun oppilas saa kirjoittaa omista matka kokemuksistaan.

### 5.1.3 Ikäväkeskustelu

Kyseessä on äidinkielen tunti ja oppilaita luokassa on 25. Tunnilla tehdään tavutus-, sana- ja lauseharjoituksia. Opettaja johdattelee oppilaat tulevaan teemaan laulun ja kuvan avulla kysymällä heiltä, miltä kuvassa oleva aapisen

hahmo näyttää. Keskustelu käydään tunnin puolessa välissä. Keskustelu päättyy aiheeseen sopivan laulun kuuntelemiseen.

Aineisto-esimerkki 7. Ikäväkeskustelu

Opettaja: katsoppa sitä kuvaa kuka siellä on nyt yksinäinen

Anna: Alaska

Opettaja: Alaska on tosi yksinäinen ((sanoo surumielisesti)) Noora ota pulpetille se ja työnnä vähän sitä tuolia pois että se ei häiritse Alaska on todella yksinäinen mistä tiedät että Alaska on yksinäinen

Anna: sil ei oo naapurii

Teemu: se on niin surullisen näköinen

Opettaja: se on kovin surullisen näköinen se on ihan totta kuinka moni teistä on ollut joskus surullinen kuinka monella teistä on ollu joskus ikävä mitä Sami tarkoittaa jos on ikävä

Sami: mulla on esimerkiksi nyt ikävä

Opettaja: ketä sulla on ikävä

Sami: pappaa

Opettaja: joo o kellä on ikävä jotain sukulaista

Tiina: mulla on pappaa koska se on kuollut

Opettaja: on onko jollakin ikävä jotain joka on jo kuollut onko keltään kuollut lemmikkieläintä voiko ikävöidä sellaista joka joka voiko ikävöidä sellaista joka vielä elää

Niko: voi

Opettaja: voi miten miten on mahdollista että ikävöi sellaista joka elää jos se vaikka asuu kaukana niin kuka ikävöi sellaisia ihmisiä joo o

Niko: mä ikävöin Charlottaa koska se on mun pikkuserkku

Opettaja: joo o ... kuinka moni teistä tietää miksi Alaska ikävöi muistatteko mistä Alaska on kotoisin

Opettaja virittää oppilaita keskusteluun pyytämällä heitä tarkastelemaan aapisen kuvaa Alaskasta (aapisen hahmo) ja kysymällä "kuka siellä on yksinäinen". Oppilaan lyhyen vastauksen jälkeen opettaja kertoo surumielisesti Alaskan olevan yksinäinen. Seuraavaksi poiketaan aiheesta ja opettaja ohjeistaa oppilasta olemaan häiritsemättä. Opettaja toistaa juuri sanomansa kommentin, että "Alaska on todella yksinäinen". Sitten opettaja kysyy avoimen kysymyksen "mistä tiedät että Alaska on yksinäinen", johon kaksi oppilasta saavat vastata oman näkemyksensä. Opettaja ohittaa naapuri teeman ja tarttuu toisen oppilaan esille tuomaan surullisuus teemaan. Opettaja kysyy kaksi suljettua kysymystä johon oppilaat ilmeisesti viittaamalla vastaavat. Opettaja kysyy vielä kolmannen kysymyksen kohdistuen sen suoraan Samille, "mitä tarkoittaa jos on ikävä". Oppilas ei osaa suoraan vastata tähän, vaan vastaa että "mulla on esimerkiksi nyt ikävä". Opettaja haluaa tietää ketä oppilaalla on ikävä ja Sami vastaa "pappaa". Opettaja vastaa Samille minimipalautteella "joo-o" ja jatkaa kysymyksellä, joka on suunnattu koko luokalle "kellä on ikävä jotain sukulaista". Seuraavassa puheenvuorossa Sami vielä palaa pappansa ja kertoo ikävöivänsä

häntä, koska hän on kuollut. Opettaja ohittaa Samin kommentin lyhyesti "on" toteamuksella ja kohdistaa jälleen seuraavat neljä kysymystä koko luokalle. Kysymykset esitetään peräkkäin ja niiden välissä opettaja pitää pienen tauon. Viimeiseen "voiko ikävöidä sellaista joka vielä elää" -kysymykseen oppilas vastaa "voi". Keskustelu jatkuu taas opettajan puheenvuorolla, kun hän toistaa oppilaan "voi" kommentin ja kysyy lisää kysymyksiä ikävä aiheeseen liittyen. Oppilaan vastauksen "minä ikävöin Charlottaa, koska se on mun pikkuserkku" opettaja ohittaa lyhyellä "joo o" kommentilla. Tämän jälkeen opettaja ohjaa keskustelun jälleen aapiseen ja siihen liittyvään kysymykseen.

Ikäväkeskustelu nosti odottamatta kuoleman aiheen keskusteluun. Sensitiivinen opettaja osaa tarttua spontaanisti lasten puheesta nouseviin aiheisiin ja osaa ohjata asianpohdintaan. Ammattitaitoisella opettajalla on tilannetta jua tarttua ennakoimattomiin tilanteisiin ja rakentaa pedagogista pohdintaa esille tulleisiin aiheisiin. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 36.)

#### 5.1.4 Muurahaiskeskustelu

Keskustelu käydään äidinkielen tunnilla. Tunnin alussa opettaja esittelee kirjoja oppilaille, ja he miettivät yhdessä, mistä kirjat kertovat, millaisia kuvia niissä on ja ovatko ne tietokirjoja vai seikkailukirjoja. Tunti etenee opettaja esittämien kysymysten ja oppilaan vastausten mukaan. Alla oleva keskustelu on jatkoa kirja keskustelulle ja se alkaa opettajan kommentista muurahaisista kertovaan kirjaan. Keskusteluun osallistuu useampi oppilas opettajan lisäksi.

##### Aineistoesimerkki 8. Muurahaiskeskustelu

Opettaja: Katotaan vielä yks (ihan mahoton) Mmmmm.

Muurahaisia. Rakentajat, sehän on ollu meillä yllissäkin.

Topi: Meillä on muurahaisia kotona.

Kaapo: entäs eskarissa ((kovaan ääneen))

Opettaja: Nyt käsi, käsi, muistakaa! () No mikä eskarissa?

Kaapo: no ku mä olin eskarissa ni seillä tuli keväällä muurahaisia ni niitä oli kaapeissa. Sitte ku pani pikkuse sellaista käsienspesuainetta ni siihen kuoli kaikki

Opettaja: onkos niistä haittaa kun ne siellä ruokakaapissa on ne muurahaiset

Kaapo: ehkä se on nyt ärsyttävää

Opettaja: mitä luulet Helena?

Helena: No on

Opettaja: Mitä haittaa niistä on?

Helena: No (.) kun niitä on sitten meilläkin niitä on kesällä ihan kirveesti kotona

Opettaja: Nii, nehän voi mennä sokeriin, ne haluu mennä semmoseen missä oimelää (.). Ja niitten jalkojen mukana voi levitä vaikka vähän tauteja, niitä basille-

ja, bakteereja, mitä eilen kateltiin. Onhan ne vähän haitallisia että ei. Ei oo hyvä että niitä on. Ja en minäkään tykkää No Niko?

Niko: Et ni, ni-ni myös ne saat jos niitä pitää kauvan aikaa siellä kaapin sisällä ne saattaa rueta sinne tekemään pesää.

Opettaja: nii. No Jori? Mitä sul Jori oli?\*

Jori: (...)

Opettaja: Joo-o

Ilpo: kiusattiin muurahaisia

Jori: Ai tulimurkkuja?

Opettaja: ei niin saa tehdä (.) No nyt meitä mennää hakoteille juttelussa. Kovat aapiset esiin.

Opettaja esittelee muurahaiskirjaa oppilaille ja kertoo kirjassa olevan tuttujen rakentajien kuvia. Tästä oppilaalle tulee mieleen, että hänen kotonaan on ollut muurahaisia johon toinen oppilas innostuu sanomaan kovaan ääneen, että "entäs eskarissa". Opettaja ohjaa keskustelua muistuttamalla puheenvuoron pyytämisen tärkeydestä ja tekee jatkokysymyksen aiemmin esille tulleeteseen eskari-temaan liittyen. Opettaja kohdistaa kysymyksen siitä kertoneelle oppilaille, joka kertoo nähneensä eskarissa keväällä muurahaisia kaapeissa ja jatkaa vielä kertomalla, miten käsienpesuaine oli tappanut ne. Opettaja jatkaa kysymällä oppilailta suljetun "onko niistä haittaa" kysymyksen. Oppilas vastaa ilman puheenvuoroa opettajan puheen päälle, että ne ovat ärsyttäviä. Opettaja ohittaa tämän vuoron ja antaa Helenan vastata tähän kysymykseen. Hän vastaa lyhyesti "no on" ja opettaja jatkaa avoimella kysymyksellä "mitä haittaa niistä on". Oppilas vastaa ilman puheenvuoroa, että on nähnyt muurahaisia kotona. Opettaja vastaa opetuspuheella, jossa kertoo muurahaisten haitoista oppilaille ja antaa sitten Nikolle puheenvuoron. Niko kertoo, että muurahaiset saattavat myös tehdä pesiä kaappien sisälle. Nikon puheenvuoroon opettaja ei vastaa, vaan antaa vuoron Jorille. Jorin vastauksesta ei ole saatu selvää, jolloin oppilas kertoo hiljaa, että on kiusannut muurahaisia, johon toinen oppilas tarkentaa että tulimurkkujako. Keskustelu päättyy opettaja "ei niin saa tehdä" kommenttiin. Hän toteaa, että "mennää hakoteille juttelussa" ja pyytää oppilaita ottamaan aapiset esiin.

### 5.1.5 Yhteenveto

Lämpötilakeskustelu, Päiväkotikeskustelu ja Ikäväkeskustelu alkavat opettajan esittämästä kysymyksestä. Lämpötila- ja päiväkotikeskustelussa opettajat käyttävät paljon aikaa johdatellakseen oppilaat oppitunnin aiheeseen heidän kokemustensa avulla. Keskusteluasetelma rakentuu siten, että opettaja aloittaa keskustelun kysymyksellä, antaa oppilaalle puheenvuoron ja selvästi ohjaa keskustelua. Tämä keskusteluasetelma on varmasti melko yleinen koulussa. Opettaja ei anna toisille oppilaille mahdollisuutta keskustella keskenään vaan keskustelu käydään vain oppilaan ja opettajan välillä.

Lämpötila- ja päiväkotikeskusteluissa opettaja on suunnitellut oppitunnin alun selkeästi siten, että hän ottaa oppilaiden kokemukset osaksi oppituntia ja keskusteluissa on havaittavissa selkeä päämäärä. Oppilaiden puheenvuorot ovat melko lyhyitä ja opettajat käyttävät itse pidempiä puheenvuoroja kootessaan oppilaiden kokemukset ja yhdistäessä ne oppitunnin aiheeseen. Päiväkotivierailukeskustelussa opettaja antaa palautetta oppilaille heidän kokemuksistaan ja houkuttelee oppilaita kertomaan lisää ajatuksiaan.

Ikäväkeskustelussa oppilas tuo esille yllättävän näkökulman keskusteluun, joka opettajan on vaikea yhdistää omaan suunnitelmaansa, joten opettaja ei hyödynnä näitä oppilaan kokemuksia. Hän ei anna henkilökohtaista palautetta vaan esittää koko luokalle yhteisen kysymyksen asiasta ja jatkaa sen jälkeen oman suunnitelmansa mukaisesti oppituntia. Tässä keskustelussa opettaja myös esittää monta kysymystä peräkkäin eikä anna oppilaille aikaa miettiä vastausta tai mahdollisuutta vastata kysymyksiin. Opettaja olisi voinut saada rakennettua hyvin mielenkiintoisen keskustelun huomioimalla lasten kommentit, pysähtymällä ja esittämällä lapsille henkilökohtaisia tarkentavia kysymyksiä heidän ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Opettaja ei kannusta oppilaita aidosti osallistumaan keskusteluun oppitunnilla. Hän ei anna oppilaille yksilöllistä huomiota, vaan kommentoi oppilaiden ajatuksia esittämällä koko luokalle kysymyksen. Näin keskustelu jää hyvin pinnalliseksi.



Muurahaiskeskustelu on ainoa keskustelu, joka ei ala opettajan esittämää kysymyksestä vaan se alkaa hänen toteamuksestaan, että ympäristö- ja luontiedontunnilla on opiskeltu muurahaisista, minkä jälkeen oppilas kertoo, että hänen kotona on muurahaisia. Opettaja lähtee hienosti mukaan tähän keskusteluun esittämällä avoimen ”mitä haittaa niistä on”- kysymyksen, mutta keskustelu ei tämän kysymyksen avulla etene. Opettaja ei ollut suunnitellut tällaista opetuskeskustelua, mikä voidaan huomata esimerkiksi virheellisen tiedon opettamisesta. Yhden oppilaan kertoessa, että hän on kiusannut muurahaisia, opettaja vain toteaa ettei niin saa tehdä, perustelematta asiaa sen enempää, vaikka tästä olisi voinut saada rakennettua hyvä opetuskeskustelun siitä miten elämiä tulisi kohdella. Opettaja päättää keskustelun lopulta toteamalla, että ”mennään hakoteille” ja osoittaa näin, ettei tämä asia liity tunnin aiheeseen eikä opettajalla ole mielenkiintoa syventyä tähän keskusteluun. Tämä kommentti saattaa myös johtua siitä, että opettajalla ei ole tarvittavia tietoja aiheesta, jotta hän pystyisi jatkamaan opettavaista keskustelua.

Ikävä- ja muurahaiskeskustelut tulivat opettajalle yllättäen, mutta hän yrittää rakentaa niiden ympärille opetuskeskustelua. Opettajat huomioivat nämä lyhyesti osaksi opetusta esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja kommentoimalla sekä ottamalla muita oppilaita mukaan keskusteluun, mutta ohjaa keskustelun lopulta takaisin oman tuntisuunnitelmansa mukaisesti oppitunnin aiheeseen.

## **5.2 Opettaja ei hyödynnä oppilaan esittämää ja oppituntiin liittyvää aihetta keskustelussa**

Kaikissa tässä luvussa esiteltävissä keskusteluissa oppilaan esittämä puhe liittyy oppitunnin aiheeseen, mutta opettaja ei hyödynnä sitä keskusteluissa. Opettaja kommentoi lyhyesti oppilaan puhetta. Keskustelu jää lyhyeksi eikä siihen oteta muita oppilaita mukaan.

### 5.2.1 Ukkikeskustelu

Ukkikeskustelu käydään äidinkielen tunnin puolesta välissä. Keskustelu alkaa lapsen aloitteesta ja se alkaa siitä, kun oppilaalla nousee ajatuksia oppitunnilla käsiteltävän tarinan kuvaan liittyen. Opettaja on jo pyytänyt oppilaita laittamaan kirjat reppuun ja on siirtymässä seuraavaan aiheeseen. Opettaja esittää vain yhden kysymyksen liittyen oppilaan kertomukseen, mutta muuten hän reagoi minimipalautteella ja keskittyy läksyn antamiseen. Keskustelu päättyy siihen, että opettajalla on kiire edetä opetuksessa ja hän pyytää oppilaita uudestaan laittamaan aapiset reppuun, jotta oppilaat pääsevät aloittamaan opettajan suunnitteleman kirjoitustehtävän.

#### Aineistoiesimerkki 9. Ukkikeskustelu

Opettaja: vielä Verna ja sitten Aapiset reppuun  
 Verna: niin se  
 Opettaja: sh: oota  
 Verna: kun oli lunta ja ne oli sulanut ni ilves oli kävellyt ukkilassa  
 Opettaja: missä ukki asuu  
 Verna: tuolla  
 Opettaja: muistatko asuuko jossain maalla  
 Verna: asuu  
 Opettaja: joo [[kyllä niitä maalla  
 Verna: maalla on hirveesti eläimiä]]  
 Opettaja: joo  
 Verna: mä oon nähny tuota ketun jälet  
 Opettaja: joo ketun jälet vaikka ihan oikeen tunne joo  
 Verna: susi on arempi ku kettu  
 Opettaja: laittakaa Aapinen reppuun...

Koska opettaja on siirtymässä seuraavaan aiheeseen tunnilla, hän antaa puheenvuoron vielä Vernalle. Opettaja pyytää ennen Vernan vastausta hiljaisuutta "sh oota". Sitten Verna saa kertoa, että hänen ukkinsa luona oli käynyt ilves. Opettaja kysyy Vernalta "missä ukki asuu", johon hän ei osaa vastata kuin "tuolla". Opettaja kysyy Vernalta vielä uudestaan tarkentaen kysymystään "asuuko maalla". Verna vastaa hiljaisella äänellä että "asuu". Opettaja kommentoi lyhyesti "joo" ja jatkaa oppilaan kanssa samanaikaisesti "kyllä niitä maalla" ja oppilas kertoo puheen päälle, että "maalla on hirveesti eläimiä". Opettaja kuulee kommentin ja vastaa uudelleen minimipalautteella "joo". Oppilas jatkaa nähneensä ketun jäljet, johon opettaja toistaa oppilaan kommentin. Oppilas jatkaa vielä "susi on arempi ku kettu", jolloin opettaja päättää keskustelun toteamalla uudestaan että "laittakaa Aapinen reppuun".

### 5.2.2 Dinokeskustelu

Oppilas pyytää omasta aloitteestaan puheenvuoroa, koska hän haluaa kertoa kirjan kuvasta nousseesta ajatuksesta. Oppilas kertoo, että heillä on dinosauruskirjoja kotona, joita hänen isänsä lukee. Dinosaurukset kiinnostavat oppilasta, koska niillä on mielenkiintoisia nimiä. Keskustelu käydään äidinkielen tunnilla, jossa tarkastellaan erilaisia kirjoja yhdessä oppilaiden kanssa. Keskusteluun osallistuvat opettaja ja yksi oppilas.

#### Aineistoesimerkki 10. Dinokeskustelu

Niko: Hei ope

Opettaja: Niko

Niko: Et nii minua aina kiinnostaa kaikki eläinkirjat ja semmoset ko ni meilläki on dino- joskus me aina otetaan dinosauruskirjoja ja ni iskä aina lukee niitä ni mua hirveesti aina kiinnostaa ku niissä on erilaisia niitä nimiä ja niitä

Opettaja: Täällä ei ollu iha kauheeta, huhhuh huhhuh

Anna: Mä haluun tuon kirjan

Topi: ((nauraa))

Opettaja: Ups. siin oli revenny (sivu) pitää liimata Katsotaas seuraava...

Oppilas pyytää opettajalta puheenvuoroa sanomalla "hei ope", jolloin opettaja antaa sen hänelle. Oppilas kertoo, että häntä kiinnostaa kaikki eläinkirjat, etenkin dinosauruskirjat, joita hänen isänsä hänelle lukee. Oppilaan kommenttiin opettaja vastaa kauhistellen dinosauruskirjojen jännittävyyttä ja sitä että koulussa ei ole ihan noin hurjia kirjoja. Oppilaan kirjapyynnön ja opettajan "siin oli revenny sivu"- kommentin jälkeen, opettaja ei esitä enää aiheeseen liittyviä jatkokysymyksiä vaan edetään tunnin aiheessa eteenpäin.

### 5.2.3 Yhteenveto

Ukki- ja dinokeskustelut liittyvät tunnin aiheeseen, mutta opettajat ei tartu oppilaiden kommentteihin esittämällä lisäkysymyksiä vaan hän vain kommentoi lyhyesti oppilaiden kertomuksia. Hän ei myöskään ota muita oppilaita mukaan keskusteluun. Ukkikeskustelussa tuli esille se, että oppilas oli nähnyt ketunjäljet, mihin opettaja olisi voinut tarttua esimerkiksi kysymällä, mistä ketunjäljet voi tunnistaa. Eskelä-Haapasen, Hannulan ja Lepolan (2015, 10-11, 15) mukaan opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja opetustapa heijastavat hänen näke-

mystään oppimisesta, mikä vaikuttaa esimerkiksi luokan vuorovaikutusilmapiiriin. Opettaja, joka pitää oppilaiden ajatuksia tärkeinä ja haluaa hyödyntää niitä opetuksessa, kannustaa oppilaita kertomaan ajatuksiaan ja ideoitaan yhdistäen ne opittavaan asiaan. Oppimista tukeva keskustelu rakentuu oppilaiden ennakkotiedoista ja -käsityksistä. Opettaja kannustaa oppilaita osallistumaan opetuskeskusteluun sekä ohjaa oppilaita tarkentamaan, laajentamaan ja perustelevaan ajatuksiaan toistensa kanssa.

Dinokeskustelu alkaa oppilaan aloitteesta, mutta opettaja ei reagoi tähän mitenkään. Voi jopa olla, ettei opettaja edes kuullut tätä kommenttia, vaikka oppilas pyysi häneltä puheenvuoron ja hän antoi sen. Voi olla tavallista koulussa, että opettaja ei ole aidosti läsnä ja kuule mitä oppilas sanoo, koska hänellä on ajatukset jo mahdollisesti seuraavassa asiassa. Eskelä-Haapasen, Hannulan ja Lepolan (2015, 46-47) mukaan opettajan on tärkeä näyttää oppilaille mallia hyvästä kuuntelijasta siten, että hän katsoo puhujaa, reagoi kuuntelemaansa ja esittää tarkentavia kysymyksiä oppilaalle. Näin opettaja osoittaa oppilaalle, että hän kuuntelee aktiivisesti ja jää pohtimaan oppilaan ajatuksia.

### 5.3 Keskustelu ei vie eteenpäin oppitunnilla käsiteltyä aihetta

Tässä luvussa esitetyt keskustelut eivät vie oppitunnilla käsiteltyä aihetta eteenpäin, vaan ne liittyvät löyhästi tunnilla käytävään asiaan (hiihtoloma, kokeen palautus), oppilaan hyvinvointiin (syöminen), kuulumisien vaihtoon tai oppilaan kertominen on assosiaatiotyyppinen mieleenjuolahdus (korvis). Kaikissa näissä keskusteluissa oppilaan kertominen jää irralliseksi kommentiksi tunnilla ja opettaja ei ota oppilaan esittämiä asioita osaksi oppituntia.

### 5.3.1 Kanikeskustelu

Keskustelu alkaa opettajan mainitsemasta tulevasta hiihtolomasta, josta oppilaille tulee mieleen että hän saa lomalla kanin. Keskustelu käydään matematiikan tunnin alussa, jossa opettaja käy kalenteriin liittyviä asioita oppilaiden kanssa läpi. Opettaja huomioi lapsen kommentin kyselemällä lisäkysymyksiä. Keskusteluun eivät osallistu muut oppilaat ja opettaja päättää keskustelun aloittamalla kertomaan loppuviikon lukujärjestyksen muutoksista.

#### Aineistoiesimerkki 11. Kanikeskustelu

Opettaja: ... sitten (.) viikko huilataan hiihellään ja luistellaan ja ulkoillaan (.) Pihla  
 Pihla: Mä saan kanin sillä: tota (.) hiihtoloma viikon lauantaina  
 Opettaja: \*oi että \* ootko sä käynyt sen katsomassa ja minkä näköinen se on  
 Pihla: en ku se on vielä siellä kasvattajalla  
 Opettaja: \*ajaa\* tiiätkö minkä värinen  
 Pihla: joo se on semmonen vähän niinku semmonen ruskeeta  
 Opettaja: ootko miettinyt jo nimeä  
 Pihla: e: oon mut mä en keksi sitä vielä  
 Opettaja: sun pittää ehkä ensin nähhä se ja sit kattoo että minkä näköinen se on että (1) ni antaa sit vasta se nimi  
 Pihla: nii  
 Opettaja: mitenkäs kerkeettekö te tulla kotiin sieltä matkoilta  
 Pihla: joo  
 Opettaja: kerkitte ninni hyvä sittenpä alotetaan tämä viikko nii on tosissaan niin muuten ihan nyt ei oo mittään sen kummoisempia ihmeellisyyksiä tällä viikolla...

Opettaja kertoo että tulevalla lomalla voi hiihtää, luistella ja ulkoilla, jolloin Pihla pyytää puheenvuoroa ja kertoo saavansa hiihtolomalla kanin. Oppilaan kertomukseen opettaja toteaa "oi että" ja tekee avoimia lisäkysymyksiä aiheesta. Oppilas vastaa opettajan "ootko käynyt katsomassa ja minkä näköinen se on" kysymykseen että "se on vielä siellä kasvattajalla". Opettaja kysyy tarkentavan kysymyksen aiemmin esittämänsä "minkä näköinen on" kysymällä "minkä värinen" kani on. Oppilaan vastauksen jälkeen opettaja kysyy "ootko miettinyt jo nimeä", johon oppilas toteaa että ei ole vielä keksinyt. Opettaja jatkaa, että "pittää ehkä ensin nähhä se ja kattoo että minkä näköinen se on" ja antaa sen jälkeen nimi. Oppilas vastaa lyhyesti "nii", jolloin opettaja kysyy vielä "kerkiittekö tulla kotiin sieltä matkoilta", johon oppilas vastaa taas lyhyesti "joo". Opettaja toistaa "kerkiitte ninni hyvä" ja jatkaa tunnin aiheessa eteenpäin.

### 5.3.2 Flunssakeskustelu

Oppilaalle nousee matematiikan tunnilla mieleen, että hänen äitinsä on kipeä. Aihe nousee oppilaan mieleen kun opettaja kertoo, ettei voi palauttaa kokeita ennen kuin myös yksi oppilas, joka on ollut koepäivänä kipeä tekee kokeen. Keskusteluun osallistuvat opettaja ja oppilas.

#### Aineistoiesimerkki 12. Flunssakeskustelu

Opettaja: joo (.) no sit Olli on koulussa mut Olli ei oo vielä tehny sitä koska se on sama koe  
 ni sitte että sitte kaikki tehhään se ensin ja sitte vasta vasta ni saatte kerro Oili  
 Oili: että mun äiti ei pääse sen takia kouluun ku se on kipee:  
 Opettaja: no voi hyvä ihme onko äiti flunssassa  
 Oili: öö äiti on flunssa koskee joka paikkaan  
 L: nuha ääni käheässä ja äiti on jou- äiti ei oo saanu ees tänää millonkaan nukuttua hyvin  
 Opettaja: no voi hyvä ihme  
 Oili: ... äiti on hakenu töitä mut ku (.) äiti ei nyt vaan voi mennä töihin ku se on kipee  
 Opettaja: no ei ] sitä sairaana voi mennä  
 Oili: meillä ois sunnuntaina tullu ne mun serkut mut ku äiti on kipee ni ni ni  
 Opettaja: ne ei päässy koska äiti on kipee ja sit se Elina on kuumeessa  
 Opettaja: nonni mut ne tullee sit joku muu kerta (.) samalla tavalla ku aina siinä ku tehhäänsitä testiä ni pelkkä vastaus sinne ruutuun...

Keskustelu alkaa, kun opettaja kertoo, että palauttaa kokeen vasta, kun Olli on tehnyt sen. Oili pyytää puheenvuoroa ja kertoo, että hänen äitinsä on kipeä ja ei myöskään pääse kouluun. Opettaja kommentoi toteamalla "no voi hyvä ihme onko äiti flunssassa". Oppilas jatkaa kertomalla, että flunssaa se on ja joka paikkaan koskee, äidillä on myös nuha ja ääni käheänä. Äiti ei myöskään ole nukkunut hyvin. Opettaja toistaa aiemmin esittämänsä "voi hyvä ihme" kommentin, johon oppilas vielä kertoo, että äiti on hakenut töitä, mutta ei voi kipeenä mennä töihin. Opettaja toteaa, että "ei sitä sairaana voi mennä" ja oppilas lisää vielä, että "sunnuntaina ois tullu ne mun serkut mut ku äiti on kipee ni". Opettaja toistaa oppilaan kommentin "ei päässy koska äiti on kipee ja sit se Elina on kuumeessa" ja jatkaa, että "tullee sit joku muu kerta. Keskustelu päättyy opettajan ohjeistukseen tulevaa testin tekoa varten.

### 5.3.3 Kuulumiskeskustelu

Yhden oppitunnin alusta opettaja on varannut noin 20 minuuttia aikaa kuulumisten vaihtoon. Oppilaat saavat vuorotellen kertoa kuulumisistaan muille. Opettaja jakaa puheenvuoroja oppilaille toisinaan esittää tarkentavan jatkokysymyksen, toistaa oppilaan kommentin ja sitten vuoro siirtyy opettajan johdolla seuraavalle oppilaalle. Kyseessä on äidinkielen tunti.

#### Aineistoiesimerkki 13. Kuulumiskeskustelu

Opettaja: ...nyt haluaisin kuulla sinun viikonlopun kuulumiset ja muistat pitää oman suusi kiinni ku toinen puhuu  
 Arttu: sopii mulle ku  
 Opettaja: Arttu maltat vielä odottaa mennään järjestyksessä alotetaan nyt Sellasta  
 Sella: no mä olin isän ja Askon (.) ukin kanssa (.) retkellä  
 Opettaja: mis-  
 Sella: ()  
 Opettaja: vau olitteko te hiihtäjäretkellä vai ihan  
 Sella: ei ku kävely  
 Opettaja: kävelyretkellä

Opettaja aloittaa kertomalla, että haluaa kuulla oppilaiden viikonlopun kuulumisia. Hän muistuttaa keskustelun säännöistä. Oppilaan aloittaman puheenvuoron opettaja hiljentää kertomalla, että mennään järjestyksessä ja antaa ensimmäiseksi puheenvuoron Sellalle. Sella kertoo retkestään, johon opettaja yrittää kysyä jotain. Oppilaan vastauksesta ei ole saatu selvää. Opettaja kysyy tarkentavan kysymyksen retkeen liittyen, johon oppilas vastaa. Opettaja toistaa oppilaan vastauksen. Keskustelu etenee seuraavalle oppilaalle ja sitten seuraavalle. Opettaja joutuu muistuttamaan uudestaan keskustelu säännöistä oppilaille keskustelun edetessä.

#### Aineistoiesimerkki 14. Kuulumiskeskustelu

Opettaja: ... no entäs Otso  
 Otso: no minäkin kävin tuolla hiihtomaassa laskeen ja  
 Opettaja: shh  
 Otso: öö ja kävin en muuta  
 Opettaja: anteeks mitä teitte nyt en kuullu  
 Otso: käytiin Prismassa ja käytiin  
 Opettaja: kävitte Prismassaki joo entäs Sakari

Otso saa kertoa kuulumisiaan, jolloin opettaja joutuu rauhoittamaan luokkaa. Opettaja ei kuule oppilaan kommentteja ja joutuu pyytämään oppilasta toistamaan. Oppilas kertoo käyneensä Prismassa, jonka opettaja toistaa ja jakaa vuo-

ron Sakarille. Kuulumisten vaihdon lopussa opettajan kommentit lyhenevät ja hän myös alka rajata puheenvuorojen pituutta.

Aineistoesimerkki 15. Kuulumiskeskustelu

Opettaja: vieläkö jatkuu Leevillä

Leevi: ja sitte

Opettaja: Leevi nyt enää yksi asia sanot niin sitten pitää antaa toiselle vuoro jo

Opettaja: okei no hyvin nopsaa kerrot mä tiän että kaikilla nyt liittyy sovitaanko että kerrotte jos se liittyy johonki viikonloppu juttuun ni välitunnilla vaikka sen jutun ni päästään asiaan

Keskustelu päättyy opettajan toteamukseen, että aloitetaan tunnin aiheen käsittely. Oppilaat ryhtyvät tavuttamaan sanoja. Tässä aineistoesimerkissä opettaja pyrkii aktivoimaan kaikkia oppilaita puheeseen kysymällä heidän viikonloppus- taan. Opettaja kuuntelee oppilaiden puhetta ja esittää tarkentavia kysymyksiä ja kommentoi lyhyesti. (Lowery 2012, 118-119.)

### 5.3.4 Syömiskeskustelu

Äidinkielen tunnin alussa oppilaat tuovat esiin sen, että ovat nälkäisiä ja janoisia. Keskusteluun osallistuu opettajan lisäksi useampi oppilas. Lapset kertovat oppitunnin alussa, mitä ovat aamulla syöneet ja opettaja esittää tähän teemaan liittyviä kysymyksiä. Keskustelu päättyy siihen, kun opettaja päättää oppilaiden kanssa, että he hakevat leivät välitunnilla.

Aineistoesimerkki 16. Syömiskeskustelu

Hannu: Millonka on ruoka (valittaen)

Opettaja: Tuu Hannu tänne

Hannu: Mul on nälkä

Hinni: jano.

Anni: nii mullaki

Opettaja: ja hyvä ojennus selkä suoraksi

Hannu: saanko käyä hakee näkkärin

Tunnin alussa oppilaat tuovat esiin, että ovat nälkäisiä. Opettaja yrittää aloittaa tuntia pyytämällä oppilaita seisomaan selät suorina. Opettaja toivottaa oppilaille hyvät huomenet ja aloittaa tunnin. Oppilaat jatkavat syömiskeskustelua, vaikka opettaja yrittää ohittaa oppilaiden kommentit ja lopulta opettajan on puututtava asiaan.



## Aineistoiesimerkki 17. Syömiskeskustelu

Sanni: Saanko hakea näkkärin ylhäältä?

Opettaja: Mites se on aamupalan alita nytte, jutellaanpas siitä. Käsi ylös ja kerro, mitä söit. Ku on vasta yksi tunti menny ja on maha kurnii. Dan?

Dan: Nii ku mä heräsin sillee et nii myöhää että siks mä vähän myöhästyin ja mä söin vaan vähän muroja. ((hieman surkeana))

Opettaja: Yhyym (rauhallisesti)

Dan: Ku ei kerenny

Opettaja: Hanna

Hanna: Mä syön aina tosi kunnolla

Opettaja: Joo-o. Ja Hilja?

Hilja: En syönyt mitää

Hilja: Mut äiti sano että ei saa myöhästyä.

Opettaja: Mähän voisin vaikka reissariin laittaa nytki on niin pitkä tauko ruokaluun

Opettaja: No Jarkko?

Jarkko: Minäki otin aamulla

Opettaja: Oliko maitoa?

Jarkko: Oli

Opettaja: Mut leipää ei ollu?

Jarkko: Ei

Opettaja: No mitä Topi söi? ((huokaisten))

Topi: No ni yhen leivän ja maitoo mut mull on vieläki nälkä.

Opettaja: No, Eevi

Eevi: Muroja

Opettaja: Muroja ja maitoo oli mukana ja Onko nyt nälkä jo vai

L: (...)

Opettaja: No Ronja

Ronja: (...)

Opettaja: Puuroo oot syönyt. Niko?

Niko: Mä söin vaan yhen semmosen ni jonku tämän kokosen semmosen patongin ja sitten nii minä söin ton viilipurkin ja sitten join öö muistaakseni semmosen mehulasin tyhjäksi. Ja mulla on vieläki nälkä. (valittaen)

Opettaja: Ymm. ((huokaisee)) Eihän nyt kesken tunnin voia lähtee ruokaa syömää se ois. Ja ei yksin lapsi voi ruokalaan lähettää

kun siitä tulisi kaaos Mites me asia ratkaistaan Onko ehdotuksia((huokaisee))

Topi

Topi: Että käyään nyt

Opettaja: No ei me nyt kesken heti alussa voia syömisellä alottaa ku kellon on vasta yhdeksän.

Topi: Yli

Opettaja: Kuinka moni haluais jo näkkileivän käsi ylös kuus joo tuota se nyt on sitten ainut kerta, me lähetään pikkusen aikaisemmin ennenku kello soi marssitaan jonossa nätisti ja kiitos, kiitos, otetaan ja äkkiä mutustetaan siellä ja välkälle sitte. Mut nyt ensin opiskellaan ja muistakaapa että ei me nyt joka aamu voia käyä syömässä etukätteen

Oppilas on nälkäinen ja pyytää, että voisi hakea näkkärin ruokalasta. Opettaja tarttuu aiheeseen ja haluaa tietää, mitä oppilaat ovat syöneet aamupalaksi, jakaa monelle oppilaalle puheenvuoroja ja oppilaat kertovat. Opettaja keksii, että voisi reissuvihkoon muistutella vanhempia aamupalan tärkeydestä. Opettaja toteaa huokaisten, että kesken tunnin ei voi lähteä syömään, koska tulisi muuten kaaos. Opettaja miettii ääneen miten asian voisi ratkaista ja pyytää oppilailta ehdotuksia. Oppilas ehdottaa, että "käyään nyt", johon opettaja vastaa painokkaasti, "että ei me nyt kesken tunnin voia syömisellä alottaa ku kello on vasta yhdeksän". Opettaja kysyy yleisesti "kuinka moni haluais jo näkkileivän?"

Koska niin moni oppilas nostaa kätensä, opettaja ratkaisee asian niin, että tunnin lopuksi mennään syömään ja muistuttaa, että ei joka aamu voi käydä ruokalassa syömässä. Sitten siirrytään tunnin aiheeseen.

Nykyinen opetussuunnitelmassa (2014, 22) korostaa sitä, että jokainen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa omaan ja koko luokan hyvinvointiin. Hyvinvointiin vaikuttavat muun muassa terveys ja turvallisuudentunne. Opettajalla on kasvatuksellinen vastuu ja terveystiedon integroiminen myös muuhun kuin liikunnanopetukseen on tärkeää. Opettajalla on etenkin oltava tilannetajua on kykyä tarttua oppilailta nouseviin asioihin rakentamalla niiden ympärille pedagogista keskustelua. Terveiden ruokailutottumusten merkitys terveydelle ja vastuun siirtäminen oppilaille omasta ruokailusta huolehtimiseen on osa arjen taitojen opettelu. Eskelä-Haapasen, Hannulan ja Lepolan (2015, 32) mukaan luokan keskustelunaiheet tulisi olla lapsia kiinnostavia ja heidän elämäänsä liittyviä, jotta luokkaan syntyy dialoginen tila.

### 5.3.5 Korviskeskustelu

Oppitunnilla harjoitellaan tavuttamista. Tavuttamisen lomassa oppilaalle tulee yllättäen mieleen hänen saama nimipäivälahja ja hän haluaa kertoa tästä opettajalle. Opettaja esittää yhden tarkentavan kysymyksen oppilaalle, minkä jälkeen hän kokoaa lopuksi oppilaan ajatukset. Muut eivät osallistu keskusteluun.

Aineistoexamplesimerkki 18. Korviskeskustelu

Leena: Tiiättkö mitä mä sain nimipparilahjaksi?

Opettaja: No?

Leena: Korvikset

Opettaja: Oi, onko sulla nyt ne?

Leena: Ei

Opettaja: Ei

Leena: Siis mä saan ne korvanreiät

Opettaja: Aha, sä saat joo, elikkä sä saat reiät ja sitte ne. No nii, mutta mietippäs mihin, minkä kans yhität nyt tämän sitten, koska tuota nämä on pistetty keskenään nytte. (.) Montako tavua siinä on?

Oppilaalle tulee kesken tavutuksen mieleen saamansa nimipäivälahja. Opettaja lähtee hetkeksi mukaan keskusteluun, mutta palauttaa oppilaan pian pohtimaan tunnin tehtävään. Keskustelusta käy ilmi se, että ajatus tulee oppilaalle

yllättäen mieleen ja hän haluaa jakaa sen. Oppilas selostaa ajatuksiaan haparoiden, mutta tarkentavien kysymysten avulla opettaja lopuksi ymmärtää oppilaan asian. Opettajan tehtävä on tukea oppilaan selostusta tarkentavilla kysymyksillä ja sanoittamalla tai kokoamalla oppilaan ajatuksia (Eskelä-Haapanen ym. 2015, 43, 45).

### 5.3.6 Yhteenveto

Keskusteluja, joissa oppilaan esille tuoma aihe jää irralliseksi oli aineistossamme eniten. Kanikeskustelu, flunssakeskustelu ja korviskeskustelu käydään opettajan ja yhden oppilaan kesken. Oppilaille on tärkeä saada kertoa omia henkilökohtaisia kokemuksiaan ja kokea, että opettaja on aidosti kiinnostunut heistä ja heidän asioistaan. Näissä keskusteluissa opettaja osoittaa kiinnostusta esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja antamalla aikaa oppilaille tuoda esiin henkilökohtaisia kokemuksiaan. Kuulumikeskusteluun ja syömiskeskusteluun osallistuu monta oppilasta ja näihin opettaja käytti paljon aikaa.

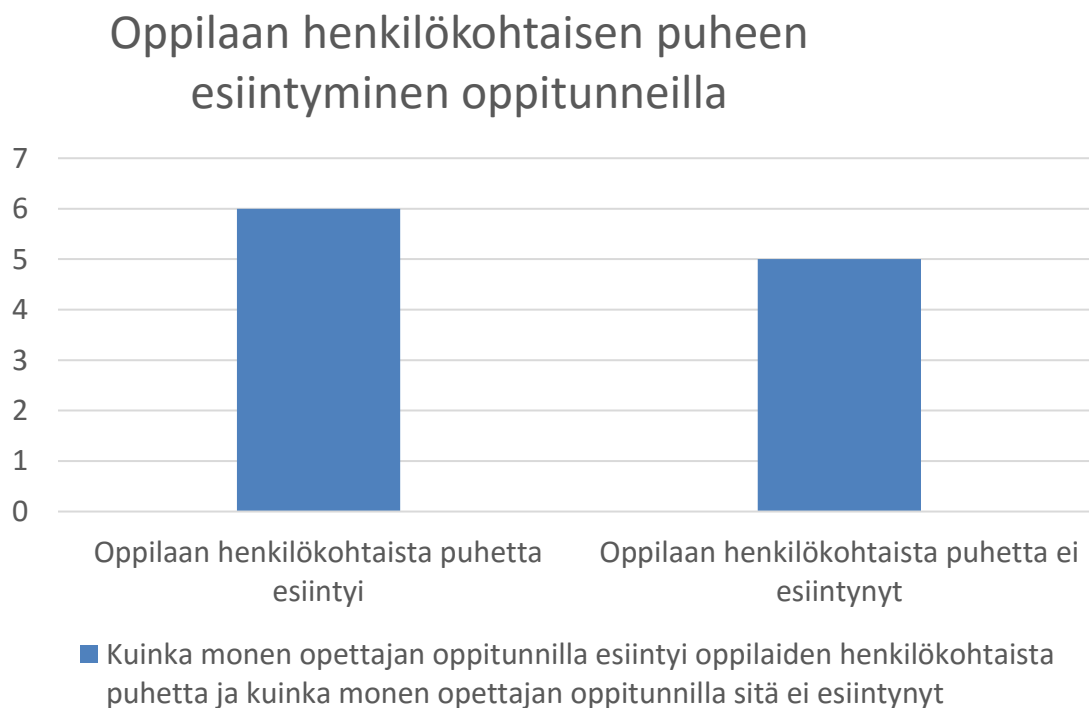
Syömiskeskustelu on ainoa keskustelu koko aineistossa, jossa esiintyy useamman oppilaan puheenvuoro peräkkäin ilman opettajan kommentointia, palautetta tai kysymystä. Lisäksi tässä keskustelussa pohditaan yhdessä ratkaisua ongelmaan ja lopulta päästään yhteisymmärrykseen.

Luokassa nousseen aiheet, jotka nousivat oppilaiden puheista ovat melko yleisiä aihekokonaisuuksia, jotka liittyvät heidän omaan elämään ja kokemuksiin, joiden ympärille luokanopettajan olisi helppo rakentaa vuorovaikutuslistaa keskustelua. Eläinaiheiset keskustelut kiinnostavat yleensä kovasti oppilaita ja heillä on usein myös omakohtaisia kokemuksia esimerkiksi kotieläimistä, jolloin keskustelun rakentaminen tämän aiheen ympärille on hedelmällistä. Myös flunssakeskustelu voi herättää oppilaissa ajatuksia, koska jokaisella on varmasti kokemuksia sairastamisesta. Tähän liittyen luokanopettaja voi rakentaa pedagogista keskustelua muistuttamalla esimerkiksi käsienpesusta ja säänmukaisesta pukeutumisesta. Korviskeskustelussa oppilas kertoo saaneensa ni-

mipäivälahjaksi korvanreiät. Usein oppilaille on tärkeää saada kertoa saamistaan nimipäivä-, syntymäpäivä- ja joululahjoistaan. Tähän keskusteluun liittyen luokanopettaja pystyisi tuomaan kauniit käytöstavat pedagogisena näkökulmana.

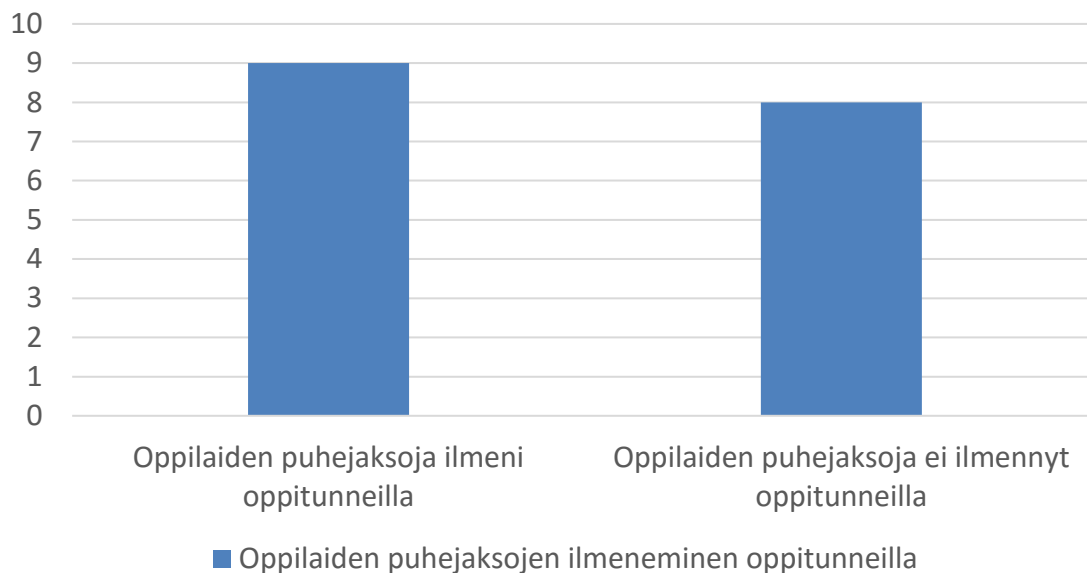
#### 5.4 Tutkimustulosten koontia

Analyysin kohteena oli 17 oppituntia, joissa meitä kiinnostavia puhejaksoja löytyi yhdeksältä oppitunnilta. Oppilaiden kertomia aiheita ei löytynyt kahdeksalta oppitunnilta lainkaan (ks. KUVIO 3). Tutkimukseen osallistui yksitoista opettajaa ja kuuden opettajan oppitunneilta tunnistettiin puhejaksoja, viiden opettajan tunneilla oppilaiden esiin nostamia aiheita ei löytynyt. Seuraavassa kuviossa 2 on esitetty kuinka monen opettajan oppitunnilla esiintyi oppilaiden henkilökohtaista puhetta ja kuinka monen opettajan oppitunnilla niitä ei esiintynyt.



KUVIO 2 Oppilaan henkilökohtaisen puheen esiintyminen oppitunneilla

## Oppilaiden puhejaksojen ilmeneminen oppitunneilla

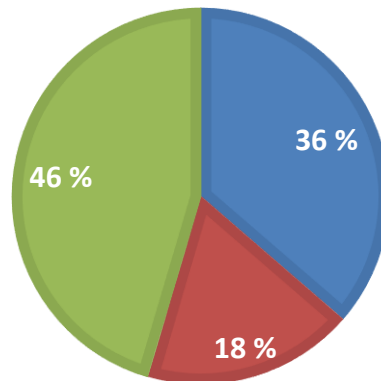


KUVIO 3 Oppilaiden henkilökohtaisen puhejaksojen ilmeneminen oppitunneilla

54 % eli kuusi oppilaiden henkilökohtaista puhejaksoa liittyi oppitunnin aiheeseen, mutta opettajat ottavat tästä vain 36 % eli neljä puhejaksoa osaksi opetusta. 18 % eli kaksi opetukseen liittyvästä oppilaiden henkilökohtaisesta puheesta huomioidaan lyhyesti tai minipalautteella. 46 % eli viisi oppilaiden henkilökohtaisesta puheesta jää irralliseksi oppitunnilla. Näissä kertominen ei liity oppitunnin aiheeseen ja opettaja huomioi sen lyhyesti tai minimipalautteella. Oppilaiden henkilökohtaisesta puheesta otetaan siis 36 % otetaan osaksi opetusta ja 64 % jää opetuksen ulkopuolelle, vaikka opettaja olisi voinut esimerkiksi syömiskeskustelussa käsitellä ravinnon ja hyvinvoinnin tärkeyttä. Tutkimusaineiston oppitunteja piti yksitoista eri opettajaa, joista kuuden oppitunneilla esiintyi oppilaiden henkilökohtaista puhetta. Seuraavassa kuviossa 4 on esitetty miten oppilaiden henkilökohtaiset puhejakso jakautuvat oppitunneilla.

## OPPILAAN PUHEEN JAKAUTUMINEN OPPITUNNEILLA

- Opettaja ottaa oppilaan puheen osaksi opetusta
- Opettaja ei hyödynnä oppilaan puhetta opetuksessa
- Keskustelu ei vie opetusta eteenpäin



KUVIO 4 Oppilaiden henkilökohtaisen puhejaksojen jakautuminen

Seuraavassa taulukossa on koottu tutkimusaineistosta nousseet pääteemat 1. Opettaja ottaa oppilaan puheen osaksi opetusta, 2. Opettaja ei hyödynnä oppilaan puhetta opetuksessa ja 3. Keskustelu ei vie opetusta eteenpäin. Taulukkoon on myös koottu näihin liittyneet alateemat sekä opettajien käyttämiä ilmaisuja.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen tulokset teemojen mukaisesti järjestettyinä

PÄÄTEEMAT	Alateemat	Ilmaisuja
Opettaja ottaa oppilaan puheen osaksi opetusta	Kysymysten avulla	Hyvä, mitäs sen jälkeen teit? Kenen kanssa lautailit? Kerro mitä opit? Paljonko oli pakkasta? Mitä haluaisit kirjoittaa eilisestä? Oliko hyvä reissu? Mikä oli parasta?
	Kannustamalla ja motivoimalla	Se oli aika hieno juttu, mitä Pipsa sanoi. Hyvä, huomasit Hienoa, minä kirjoitan kaksi lausetta teidän ehdotustenne mukaisesti. Seki oli hauskaa
	Pyrkimällä yhteisymmärrykseen	Kukapa haluais tulla näyttämään tästä mittarista että missä se seitsemän astetta pakkasta on?
Opettaja ei hyödynnä oppilaan puhetta opetuksessa	Kommentoi oppilaan puhetta lyhyesti tai antaa minimipalautteen	Joo, kyllä niitä maalla Huhhuh huhhuh
	Ohjaa keskustelun ja toiminnan takaisin oppitunnin aiheeseen	Laittakaa Aapinen reppuun Katsotaas seuraava
Keskustelu ei vie opetusta eteenpäin eikä keskustelu ole positiivista vuorovaikutusta tai dialogia	Kommentoi oppilaan puhetta lyhyesti tai antaa oppilaalle minimipalautteen	No ni mut ne tulee sit joku muu kerta. Joo
	Kiirehtii tunnin aiheeseen ja ohjaa keskustelun sekä toiminnan oppitunnin aiheeseen	Sittenpä aloitetaan tämä viikko No hyvin nopsaa kerrot No nii, mutta mietippäs ... montako tavua siinä on?

## 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokkahuonedialogisuutta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia keskusteluja oppitunneilla ilmenee sekä sitä miten opettaja ottaa keskustelun huomioon osaksi opetustaan. Tutkimusmenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimme koko vuorovaikutustilanteen, miten se alkoi, kuinka se eteni ja mihin se päättyi. Tutkimus osoitti, että luokkahuonedialogin rakentumiseen vaikuttaa merkittävästi se, miten opettaja tarttuu oppilaiden ajatuksiin ja kannustaako hän oppilaita osallistumaan aktiivisesti tunnilla jakamaan mielipiteitään sekä kokemuksiaan (vrt. Hannula 2012). Opettaja reagoi eri tavoin oppilaiden kertomuksiin: otti oppilaiden ajatukset ja kokemukset osaksi opetusta kysymällä niistä lisää, kommentoi tai ohitti ajatukset minimipalautteella.

Opettajan rooli luokkahuonevuorovaikutuksen rakentajana huomattiin olevan merkittävä dialogisuuden muodostumisessa, kuten Hamre ja Pianta (2001) ovat myös todenneet. Opettajan kommentit tai kysymykset nostivat usein oppilaiden mieleen asioita, joita he halusivat kertoa. Opettaja reagoi oppilaiden esiin ottamiin asioihin kommentoimalla, esittämällä lisäkysymyksiä, ottamalla oppilaan kertomisen osaksi opetusta tai antamalla minipalautteen riippuen siitä kuinka tiiviisti oppilaan kertominen liittyi oppitunnin aiheeseen. Jos oppilaan kertominen liittyi irrallisesti oppitunnin aiheeseen, opettaja antoi yleensä oppilaalle minimipalautteen tai teki lisäkysymyksen aiheesta ja jatkoi opetusta. Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat alkuopetusikäisiä ja heidän keskustelutaitonsa ovat vielä kehittymässä. Alkuopetusikäiset oppilaat tarvitsevat vielä paljon opettajan esimerkkiä ja tukea ajatusten jakamiseen ja mielipiteiden perustelemiseen. (Hannula 2012, 102.) Tutkimuksessa kolmen opettajan oppitunneilla oli tilaa oppilaiden henkilökohtaisille kertomuksille. Tapa miten opettaja reagoi oppilaiden esiin tuomiin asioihin vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen. Avoin ja keskusteluun kannustava ilmapiiri motivoi oppilaita osallisuuteen.



teen. Opettajan tavassa reagoida oppilaiden kommentteihin oli eroa. Aineistossa erityisesti lämpötila- sekä päiväkotivierailukeskusteluissa opettaja otti oppilaiden ajatuksia huomioon opetuksen aikana ja hän osasi liittää oppilaiden kokemusmaailman oppitunnin aiheeseen. Muut opettajat halusivat edetä tuntuun suunnitelmansa mukaan eivätkä juurikaan kannustaneet oppilaita jakamaan mielipiteitään. Erityisesti niissä tilanteissa, kun oppilaiden kommentit eivät liittyneet oppitunnin aiheeseen opettajat antoivat minimipalautteen tai tekivät lisäkysymyksen oppilaille aiheesta, minkä jälkeen he ohjasivat oppilaat takaisin tunnin aiheeseen. Kuten Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell (1999, 174-175) ja Wells (2006) huomasivat, myös tämä tutkimus osoitti, että opetusta toteutetaan edelleen hyvin opettajajohtoisesti eikä oppilaiden henkilökohtaisille kertomuksille ole paljoa aikaa tai tilaa, kun opettajat keskittyvät opettamaan oppitunnin faktoja sekä antamaan ohjeita.

Tutkimusaineiston ja aineistoesimerkkien valossa tarkasteltuna näyttäisi siltä, että opettajan tekemä tuntisuunnitelma ja opetusmenetelmä vaikuttavat siihen, miten oppilailla on mahdollisuuksia osallistua ja tuoda omia kertomuksiaan esille oppitunnilla. Esimerkiksi lämpötilakeskustelu toimi johdatteluna oppitunnin aiheeseen ja oppitunti, jossa käytiin päiväkotivierailukeskustelu oli suunniteltu pohjautuvan oppilaiden saamiin kokemuksiin. Näillä oppitunneilla oppilailla oli tilaa ja aikaa kertoa omista kokemuksistaan. Dialogiopetus mahdollistaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen keskusteluun ja omien ajatusten sekä mielipiteiden esille tuomisen. (Myhill 2006; Vuorikoski & Kiilakoski 2005.) Lisäksi se, että opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia kohtaan sekä ottaa nämä huomioon opetuksessa, vahvistaa luokan positiivista ryhmähenkeä, motivoi oppilaita olemaan aktiivisia tunnilla ja uuden oppimiseen. (Hakkarainen 2002, 99; Haneda 2005; Stipek 2002, 182; Thompson 2008; Turja 2007; Wilen 2004.) Tässä tutkimuksessa vain yhden oppilaan henkilökohtainen kertomus alkoi hänen omasta aloitteestaan. Kaikki muut keskustelut alkoivat opettajan kysymyksestä. Kiinnostavaa on se, että aineiston ainoa oppilaan aloitteesta alkanut keskustelu (dinokeskustelu) jää opettajalta huomioimat-

ta ja näin oppilaan kommentti jää ilman vastausta. Voidaankin pohtia kuinka paljon oppilaan kommentteja ja mielipiteitä jää luokkahuoneissa kaiken kaikkiaan opetuspuheelta kuulematta.

Uusi opetussuunnitelma (POPS2014, 24) painottaa opetuksen vuorovaikutuksellisuutta ja oppilaiden osallisuutta. Tämän vuoksi on tärkeä tutkia, kuinka tavoite toteutuu luokkahuoneissa. Tällä tutkimuksella halusimme tuoda esiin oppilaiden omia kertomuksia ja kuinka paljon niitä esiintyy oppitunneilla. Meitä kiinnosti myös, onko oppitunneilla tilaa keskustelulle ja ajatustenvaihdolle. Forsslandin ja Matren (2005) mukaan opettajan on tärkeä yhdistää oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja kokemusmaailman oppitunnin aiheeseen. Tutkimusaineistossa oli yksi oppitunti, joka perustui lähes kokonaan oppilaiden omiin kokemuksiin päiväkotivierailuun liittyen. Myös matematiikan tunnilla opettaja liitti oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset osaksi opetusta ja johdatteli oppilaat tunnin aiheeseen lomamatkoihin liittyvän lämpötilakeskustelun avulla.

Opettajan esittämät tarkentavat kysymykset tukevat oppilaiden henkilökohtaista puhetta. Kuulumiskeskustelussa opettaja antoi puheenvuoron monelle oppilaille, jolloin yhden oppilaan kertomiselle oli vain vähän aikaa ja vuorovaikutus muodostui monen kohdalla "kysymys, vastaus, palaute" -rakenteen mukaisesti. Tämä keskustelu oli siis hyvin opettajajohtoista ja vuorovaikutus yksittäisen oppilaan kanssa jää lyhyeksi eikä lasten esiin tuomista asioista syntynyt varsinaista keskustelua, jossa opettaja olisi esittänyt avoimia kysymyksiä tai antanut muiden oppilaiden osallistua keskusteluun. Keskustelussa oli loppua kohden kiireen tuntua, kun opettaja alkoi rajata oppilaiden puheenvuorujen pituutta. Keskustelu jäi pinnalliseksi ja näennäiseksi osallistumiseksi, kun opettaja yritti huomioida monta oppilasta. Kuulumisten käyminen luokassa vahvistaa luokkahenkeä, koska tätä kautta oppilaat oppivat tuntemaan toisensa paremmin. Lisäksi keskustelussa harjoitellaan oman vuoron odottamista, toisten kuuntelemista sekä omien ajatusten ja kokemusten jakamista. Kaikkien oppilaiden kuulemiseen menee kuitenkin aikaa ja opettajalla voi tulla paine huo-

mioida kaikki oppilaat tasapuolisesti sekä edetä oppitunnin aiheeseen. "Kysymys, vastaus, palaute" -rakenteen mukainen keskustelu on yleistä oppitunneilla, koska sellaisen keskustelun hallinta isossa luokassa on opettajalle melko helppoa. (Ackers & Hardman 2006; Helakorpi 2001; Lewo ym. 1987; Muhonen ym. 2016; Myhill 2006; Poikajärvi 2007.) Opettajan lyhytkin oppilaan yksilöllinen huomioiminen voi kuitenkin olla oppilaalle merkittävä asia. (Ackers & Hardman 2001; Lyle 2008; Myhill 2006; Nassaji & Wells 2000.) Luokkahuone-dialogisuutta olisi voinut vahvistaa se, että opettaja olisi jakanut oppilaat pienempiin keskusteluryhmiin. Luokan keskustelukulttuuri kehittyi ainoastaan keskustelutaitoja systemaattisesti harjoittelemalla (Hannula 2012, 109). Pienille lapsille voi olla haasteellista keskittyä pitkiä aikoja, joten isossa luokassa kuumisten vaihto aiheutti tässä tutkimuksessa levottomuutta, johon opettajan piti puuttua.

Rasku-Puttosen ym. (2012) tutkimuksessa löytyi kolme erilaista keskustelunmallia: (1) opettaja aloitti keskusteluja esittämällä kysymyksiä, (2) opettaja tuki oppilaita osallistumaan aktiivisesti keskusteluun ja (3) opettaja antoi tilaa oppilaille henkilökohtaisille kertomuksille. Tässä tutkimuksessa keskustelut alkoivat pääasiassa juuri opettajan esittämästä kysymyksestä, mutta opettajan tuki oli melko vähäistä, minkä vuoksi lasten puheenvuorot jäivät lyhyiksi ja muille oppilaille ei annettu mahdollisuutta osallistua keskusteluun. Rasku-Puttosen ym. (2012) tutkimuksen mukaan opettajalla oli merkittävä rooli keskustelujen rakentajana sekä tukijana ja hän teki yhteenvetoja lasten puheenvuoroista. Tässä tutkimuksessa myös opettajien rooli keskustelujen mahdollistajana ja rajoittajana korostui. Opettajat tekivät yhteenvetoja oppilaiden henkilökohtaisista kertomuksista ja toistivat oppilaiden puhetta.

Tutkimusaineistosta ilmeni, että opettaja voi kannustaa tiettyjä oppilaita kertomaan enemmän, kun taas toisia opettaja rajoittaa rajaamalla esimerkiksi, että oppilas saa kertoa vain yhden asian. Luultavasti opettaja kannustaa niitä oppilaita vuorovaikutukseen, jotka ovat hiljaisempia ja rajoittaa niitä, jotka olisivat mielellään jatkuvasti äänessä. Oppilastuntemus ilmenee myös siinä, että

opettaja osaa kysellä oppilailta tarkentavia kysymyksiä asioista, jotka eivät käy ilmi oppilaan kertomuksista.

Mercerin, Dawesin & Staarmanin (2009) mukaan luokkahuonekeskusteluista 85 prosenttia on opettajan puhetta. Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että oppitunneilla esiintyy vielä paljon autoritaarista, opettajajohtoista vuorovaikutusta, mutta myös jonkin verran keskustelua, jossa on dialogin piirteitä ja oppilaiden osallisuutta tukevaa vuorovaikutusta. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, miten dialogiopetus vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, luokan ilmapiiriin ja oppimistuloksiin. Erityisesti edellä mainittuja asioita olisi mielenkiintoista tutkia tapaustutkimuksen kautta, jossa luokanopettaja lähtisi tietoisesti lisäämään dialogiopetusta ja oppilaiden henkilökohtaisten kertomusten huomioimista opetuksessa.

Vastaavanlainen tutkimus olisi mielenkiintoista toteuttaa nyt uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan, sillä siinä painotetaan oppilaiden aktiivista osallistumista ja vuorovaikutus- sekä yhteistyötaitojen harjoittamista (POPS2014, 24). Nyt toteutetun tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin mielenkiintoisia, sillä nyky-yhteiskunnassa on jo pidempään vaadittu ongelmanratkaisutaitoja, aloitteellisuutta, kykyä yhteistyöhön ja hyviä vuorovaikutustaitoja (Hannula & Saariaho 2010). Jotta dialogisuus lisääntyisi oppitunneilla, opettajan on tietoisesti annettava tilaa oppilaiden henkilökohtaiselle puheelle (Stipek 2002, 239-240). Oppilaiden osallisuuden tukemisen on todettu tuottavan vähillä resursseilla myönteisiä tuloksia oppilaiden ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymiseen (POPS2014, 20). Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen parantaminen niin, että oppilaat saavat enemmän puheenvuoroja ja pääsevät osallistumaan dialogiin lisää osallisuutta, parantavat oppimistuloksia, ongelmanratkaisutaitoja sekä päättelytaitoja. (Gillies 2013; Gillies 2014; Webb 2009.)

## LÄHTEET

- Ackers, J. & Hardman, F. 2001. Classroom interaction in Kenya's primary schools. *Compare: A Journal of comparative education* 31, 245–261.
- Alexander, R. 2008. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer, & S. Hodgkinson. *Exploring talk in school*. Los Angeles: Sage 2008, 91–114.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. 5. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Burk, N. 1997. Using personal narratives as a pedagogical tool: empowering students through stories. Paper presented at the annual meeting of the national communication association. Chicago.
- Cortazzi, M. & Jin, L. 2007. Narrative learning, EAL and metacognitive development. *Early child development and care* 177 (6 & 7), 645–660.
- De Lisi, R. 2002. From marbles to Instant Messenger: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice* 41 (1), 5–12.
- Eskelä-Haapanen, S. & Hannula, M. 2015. Oppimista tukeva keskustelu. Teoksessa O-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) *Kohti uutta - 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*, 227–244.
- Eskelä-Haapanen, S., Hannula, M. & Lepola, M. 2015. Puhe pulppuamaan! Oppimista tukeva keskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fottland, H. & Matre, S. 2005. Assessment from a sociocultural perspective: narratives from a first grade classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (5), 503–521.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, T. 1999. Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976–1996. *British Educational Research Journal* 25 (1), 23–37.
- Garmston, R. & Wellman, B. 1998. Teacher talk that makes a difference. *Educational leadership* 55 (7), 30–34.

- Gillies, R. M. Developments in classroom-based talk. *International Journal of Educational Research* Volume 63, 2014, Pages 63–68.
- Gillies, R. M. Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research* Volume 76, 2016, Pages 178–189.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamre, B & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development* 76 (5), 949–967.
- Hamre, B & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.
- Haneda, M. 2005. Some functions of triadic dialogue in the classroom: Examples from L2 research. *Canadian modern language review* 62 (2), 313–334.
- Haneda, M. & Wells, G. 2008. Learning an additional language through dialogic inquiry. *Language and education* 22 (2), 114–136.
- Hannula, M. & Saariaho, J. 2010. Kolmasluokkalaiset keskustelijoina. Teoksessa *Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä*. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2010, 105–110.
- Hannula, M. 2012. *Dialogia etsimässä: pienryhmäkeskusteluja luokkahuoneessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Harrop, A. & Swinson, J. 2003. Teachers' questions in the infant, junior and secondary school. *Educational studies* 29 (1), 49–57.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos - kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus* 32 (4), 392–401.
- Helenius, S. 2003. Luokanopettajan ja dysleksiaoppilaan vuorovaikutus luke-  
maanopettamistilanteessa. *Kasvatus* 34 (3), 274–285.
- Heritage, J. 1996. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- James, A. & Prout, A. 1997. Teoksessa A. James ja A. Prout 1998. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Janneke van de Pol & Elbers, E. 2013. Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction. Teoksessa *Learning, Culture and Social Interaction* 2, 32–41.

- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kavanaugh, R. & Engel, S. 1998. The development of pretense and narrative in early childhood. Teoksessa O. Saracho ja B. Spodek (toim.) Multiple perspectives on early childhood education. State University of New York, 80–99.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. 2006. Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A29.
- Koki, S. 1998. Storytelling: the heart and soul of education. Washington DC: Office of educational research and improvement.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis. An introduction to its methodology. 3. painos. USA: SAGE Publications, Inc.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Productive interaction as agentic participation in dialogic inquiry. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.) Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction. London: Routledge, 48–63.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Dialoginen vuorovaikutus luonnontieteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 44, 381–393.
- Lockhorst, D. Wubbels, T. & Van Oers, B. 2010. Educational dialogues and the fostering of pupils' independence: The practices of two teachers. *Journal of curriculum studies* 42 (1) 2010, 99–121.
- Lowery, L. F. 2012. Effective Questioning Strategies in the classroom. A Step-by-Step Approach to Engaged Thinking and Learning, K-8. New York and London: Teachers college press.
- Lyle, S. 2008. Dialogic teaching discussing. Theoretical contexts and reviewing Evidence from classroom practice. *Language and education* 22 (3), 222–240.

- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen: osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu. Opetusministeriön julkaisuja.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. London: Routledge.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education* 23 (4), 353–369.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education* 55, 143–154.
- Myhill, D. & Brackley, M. 2004. Making connections: teachers' use of children's prior knowledge in whole class discourse. *British journal of educational studies* 52 (3), 263–275.
- Myhill, D. 2006. Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research papers in education* 21 (1), 19–41.
- Mrotz, M, Smith, F & Hardman, F. 2000. The Discourse of the literacy hour. *Cambridge journal of education* 30 (3), 379–390.
- Nassaji, H. & Wells, G. 2000. What's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher-students interaction. *Applied linguistics* 21 (3), 376–406.
- Niemi, R. Heikkinen, H. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö, J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice. Fourth Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Miten dialogi on opetustyössä mahdollinen? Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula. Opettajuuden psykologia. Julkishallinnon koulutuskeskus, 2. korjattu ja uudistettu painos. Jyväskylä, 46–53.
- Pianta, R & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review* 33 (1), 444–458.
- Poikajärvi, E. 2007. Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas- vai toisin päin? Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 153–166.



- POPS2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä. Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Siekkinen, M. 2012. Dialogical patterns of interaction in pre-school class rooms. *International Journal of Educational Research* 53, 138–149.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rasku-Puttonen, H. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34 (1), 43–55.
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Siekkinen, M. 2012. Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research* 53, 138–149.
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O. Pedraza, H., Vélez, M. & Guzmán, K. 2013. Dialogic scaffolding: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction* 2, 11–21.
- Stipek, D. 2002. *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, cop. 2002.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Suvanto, A. & Mäkinen, L. 2011. Lastentaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola. *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social action*. AFinLA Yearbook. 63, 179–192.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–60.
- Thompson, P. 2008. Learning through extended talk. *Language and education* 22 (3), 241–256.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen ja P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija -yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Juva: PS-kustannus, 167–196.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa -vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Viiri, J. & Saari, H. 2004. Opettajan puhe oppilaiden tiedon konstruoinnin ohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos*, 265–278.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) 2005. *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Jyväskylä: Gummerus, 309–334.
- Webb, N. 2009. The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychological* 79, 1-28.
- Wilensky, W.W. 2004. Refuting misconceptions about classroom discussion. *The Social studies* 95 (1), 33–39.
- Wegerif, R. 2011. Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity* 6, 179–190.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge university press.