



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Dialogisuus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskeluvien opetuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Joulukuu 2020
Nora Forssell

Ohjaajat: Seija Kairavuori ja
Anna Uitto



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Nora Forssell		
Työn nimi - Arbetets titel Dialogisuus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien opetuksessa		
Title Dialogue in the teaching of class teachers and class teacher students		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Seija Kairavuori, Anna Uitto	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 62 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Kandidaatin tutkielmassani toteutin kirjallisuuskatsauksen aiheesta dialoginen opetus, ja kokosin taulukon dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista. Tässä tutkimuksessa havainnoin oppitunteja ja käytin luomaani ryhmittelyä tunnistaakseni dialogisen opetuksen toimintatapoja. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten dialogisuus ilmenee luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa. Tutkimuskysymykseni olivat: 1. Mitä dialogisen opettajan toimintatapoja havainnoitujen opettajien opetuksesta voidaan tunnistaa? 2. Miten dialogisuus ilmenee luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa? ja 3. Miten dialogisuus ilmenee eri oppiaineiden opetuksessa? Tutkimuksessa luodaan tietoa dialogisen opetuksen käytännöistä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tarkastelin aihetta kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin, aineistonani 22 videokuvattua oppituntia. Tutkimukseen osallistui kolme luokanopettajaa ja kolme luokanopettajaopiskelijaa. Keräsin aineistoni videohavainnoinnin avulla yhdestä pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta koulusta. Käytin analyysini pohjana kandidaatin tutkielmassa luomaani ryhmittelyä dialogisen opettajan toimintatavoista. Analysoin aineistoani teemoittelun avulla luomalla aineistosta tunnistamistani toimintatavoista erilaisia ryhmiä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Kaikkien havainnoimieni luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa esiintyi dialogisen opettajan toimintatapoja. Dialogisuus ilmeni muun muassa keskustelevana äänensävyinä, oppilaiden äänille tilan antamisena sekä oppilaiden väittämien tärkeyden osoittamisena. Havainnoimieni opettajien käyttämät dialogiset toimintatavat oli mahdollista jäsentää neljään ryhmään: sisältötiedon rakentaminen, opettajan asennoituminen, opettajan palaute ja oppilaan autonomian tukeminen. Kaikista havainnoimistani oppitunneista suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneilla oli tunnistettavissa eniten dialogisia toimintatapoja. Tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää opettajien halutessa lisätä opetukseensa dialogisuutta. Tutkimuksessa listataan, mitä dialogisuuden esiintyminen opetuksessa voi konkreettisesti tarkoittaa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Dialoginen opettaja, dialogisuus, luokahuonevuorovaikutus		
Keywords Dialogical teacher, dialogue, classroom interaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Nora Forssell		
Työn nimi - Arbetets titel Dialogue in the teaching of class teachers and class teacher students		
Title Dialogue in the teaching of class teachers and class teacher students		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Seija Kairavuori, Anna Uitto	Aika - Datum - Month and year December 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 62 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objects.</i> In my Bachelor's thesis I executed a descriptive literature review about dialogic teaching and collected a table of the methods used by a dialogic teacher. In this research I observed lessons and used the grouping I had created in order to identify the methods of dialogic teaching. The objective of the study was to examine in what extent dialogue appeared in the teaching of class teachers and teacher students. My research questions were: 1. Which methods of a dialogic teacher can be identified from the observed teachers' lessons? 2. How is dialogue manifested in the teaching of class teachers and teacher students? and 3. How is dialogue manifested in the teaching of different subjects? In this study I created information about the practices of dialogic teaching.</p> <p><i>Methods.</i> I examined the topic with the methods of qualitative study with videotaped lessons as my research material. Three class teachers and three teacher students participated in the study. I collected my research data from one school located in the metropolitan area with the help of video observation. As a base for my analysis, I used the grouping from my Bachelor's Thesis. I analysed my research material by creating different groups of the methods used by a dialogic teacher.</p> <p><i>Results and Conclusions.</i> All of the class teachers and teacher students observed in this study used dialogic methods in their teaching. For example dialogue appeared in a conversational tone of voice, leaving space for the students' voices and showing the importance of their claims. The dialogic methods used by the teachers observed could be placed in four groups: building of subject matter, teachers approach, teachers' feedback and supporting students' autonomy. From all of the lessons observed, it was possible to identify the most dialogic methods in the Finnish language lessons. It is possible to utilise these research results when teachers want to add dialogue in to their teaching. Concrete ways in which dialogue appears were listed in the study.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Dialoginen opettaja, dialogisuus, luokkahuonevuorovaikutus		
Keywords Dialogical teacher, dialogue, classroom interaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	DIALOGISUUS OPETUKSESSA.....	3
	2.1 Dialogisuuden määrittelyä.....	3
	2.2 Opettaja dialogisessa opetuksessa.....	6
	2.3 Oppilas dialogisessa opetuksessa	8
	2.4 Oppisisältö dialogisessa opetuksessa.....	9
	2.5 Dialogisen opettajan toimintatavat	9
	2.6 Luokkahuonevuorovaikutus dialogisessa luokkahuoneessa.....	13
	2.7 Dialogiseen opetukseen ohjaaminen opetusharjoittelussa	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	18
	4.1 Aineiston hankinta	19
	4.2 Videohavainnointi menetelmänä	21
	4.3 Aineiston analyysi	23
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	24
	5.1 Dialogisten toimintatapojen esiintyminen luokanopettajien opetuksessa	24
	5.2 Dialogisuuden esiintymisen tavat	36
	5.3 Havainnoituja opettajia yhdistävät toimintatavat.....	39
	5.4 Dialogisuuden esiintyminen eri oppiaineiden opetuksessa.....	51
6	LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSETIIKKA	54
7	POHDINTAA	56
	LÄHTEET.....	60

TAULUKOT

Taulukko 1. Dialogisen opettajan käyttämät toimintatavat	12
Taulukko 2. Opettajien taustatiedot	20
Taulukko 3. Dialogisten toimintatapojen esiintyminen havainnoitujen opettajien opetuksessa	35
Taulukko 4. Dialogisuuden esiintymisen tavat	36
Taulukko 3. Jaottelu dialogisuuden esiintymisen tavoista	50

KUVIOT

Kuvio 1. Sisällön luominen dialogisessa opetuksessa	4
Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen.....	19

1 Johdanto

Dialoginen opetus on aihe, joka on ollut pitkään esillä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Monet opettajat ovat vieneet opetustaan dialogisempaan suuntaan sekä pyrkineet pois täysin opettajajohtoisesta opetuksesta, jossa opettaja luennoi ja hyväksyy tai arvioi oppilaiden antamat vastaukset. Dialogisen opetuksen nähdään opettavan oppilaille taitoja, joita tarvitaan yhä enemmän nyky-yhteiskunnassa. Monissa tutkimuksissa on korostettu dialogisen opetuksen oppilaille tuomia hyötyjä. Esimerkiksi Reznitskaya ja Gregory (2013, s. 129) toteavat tutkimuksessaan, että dialogista opetusta toteuttavat opettajat tukevat oppilaidensa kasvua itsenäisiksi ajattelijoiksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi.

Kiinnostukseni dialogista opetusta kohtaan heräsi ollessani opetusharjoittelussa, jolloin aloin myös kiinnittää tarkempaa huomiota omaan puheeseeni opetustilanteissa. Halusin lähteä tutkimaan aihetta tarkemmin, koska se on itselleni hyvin tärkeä tulevan luokanopettajan ammattini vuoksi. Halusin myös tutustua aiheeseen tarkemmin, jotta voisin soveltaa tarkastelemaani tietoa tulevassa työssäni. Dialogisuus opetuksessa on myös ajankohtainen ja tärkeä kasvatustieteellinen aihe.

Kasvatustieteen kannalta aiheen tutkiminen on mielestäni arvokasta, koska mitä enemmän tutkimusta aiheesta tehdään, sitä useampi opettaja alkaa kiinnittää enemmän huomiota omaan puheeseensa ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Reznitskayan ja Gregoryn (2013, s. 128) mukaan opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajia, jotta he tulisivat tietoisiksi omasta kielenkäytöstään ja olisivat kriittisiä omia pedagogisia valintojaan kohtaan. Toivon, että jo opiskeluvaiheessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota opettajan toimintatapoihin, ja niihin liittyviin valintoihin, joita opettaja tekee jatkuvasti opetustilanteessa. Tämän tutkimuksen tekemisestä hyötyvät varmasti eniten opettajat ja opettajaksi opiskelevat, jotka ovat kiinnostuneita dialogisesta opetuksesta.

Kiinnostukseni herättyä tarkastelin dialogista opetusta kandidaatin tutkielmassani (Forsell, 2019). Tarkastelin aihetta kirjallisuuskatsauksen avulla. Kirjallisuuskatsauksessa loin yleiskatsauksen aiheeseen sekä kokosin yhteen dialogisen opettajan opetuksessa käyttämiä toimintatapoja. Aiemmista tutkimuksista löytämieni dialogisen opettajan toimintatapojen pohjalta jaoin toimintatavat viiteen ryhmään: asenteet, ajattelu, tunteet, periaatteet ja arvot. Tämän lisäksi jaoin toimintatavat vielä verbaaleihin ja non-verbaaleihin toimintatapoihin, koska dialogiset toimintatavat voivat näkyä opetuksessa myös muilla tavoilla kuin opettajan puheessa. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan kolmen

luokanopettajan ja kolmen luokanopettajaopiskelijan opetuksessa esiintyviä dialogisen opetuksen piirteitä, pohjaten kandidaatin tutkielmassa tekemääni ryhmittelyyn dialogisen opettajan toimintatavoista. Haluan luokanopettajien opetusta tarkastelemalla luoda kuvaa siitä, millä tavoin dialogisuus esiintyy opetuksessa ja minkälaisia dialogisen opetuksen toimintatapoja tutkimukseen valitut opettajat opetuksessaan käyttävät.

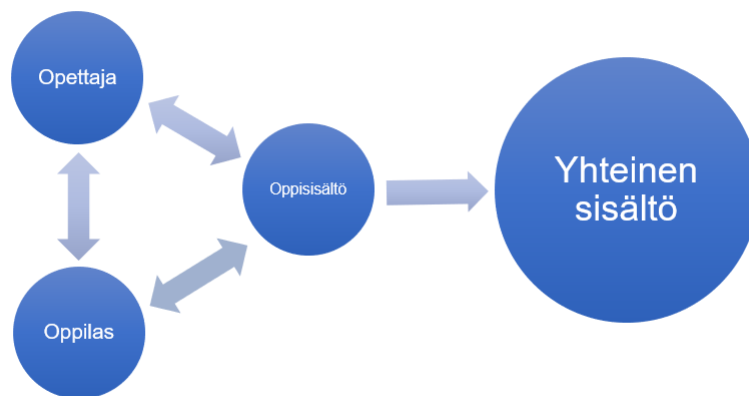
2 Dialogisuus opetuksessa

Dialogisuus opetuksessa on yksi tutkielmani avainkäsitteistä, jota selvitän tässä luvussa yhdistelemällä eri tutkijoiden määritelmiä ja kuvauksia dialogisesta opetuksesta.

2.1 Dialogisuuden määrittelyä

Dialogisuutta on kuvattu jopa välttämättömänä ominaisuutena, jota ilman opetusta ei voida toteuttaa. Freire (1996, s. 92–93) on kuvannut dialogisuutta opetuksessa toteamalla, että ilman dialogia ei ole kommunikaatiota ja ilman kommunikaatiota ei voi olla todellista opetusta. Matusov (2009) taas on todennut, että opetustilanteessa sen osapuolet ovat aina dialogissa keskenään halusivat tai eivät. Näin ollen hän on myös kritisoinut dialogisen opetuksen näkemistä opetusmenetelmänä, jonka voi ikään kuin laittaa päälle tai pois. Toisaalta opettaja voi itse tehdä tietoisin päätöksen siitä, että hän haluaa käyttää opetuksessaan dialogisia toimintatapoja ja alkaa toimia näiden periaatteiden mukaisesti. Tämän vuoksi dialoginen opetus voidaan nähdä eräänlaisena opetusmenetelmänä, jonka opettaja voi omaksua osaksi omaa toimintaansa.

Dialoginen luokkahuone on keskusteleva ympäristö, jossa myös oppilaiden ääni pääsee kuuluviin. Huttusta (2003, s. 129) mukaillen dialogisuus onkin keskustellevuutta luokkahuoneessa ja avoimuutta toisia ihmisiä sekä oppisisältöä kohtaan. Useat tutkijat ovat kuvanneet dialogista opetusta toimintatapana, jossa oppilaat ja opettaja käyvät tasapuolisina yhteistä keskustelua ja luovat yhteisen ymmärryksen oppisisällöstä (Huttunen 2003, s. 142; Reznitskaya & Gregory 2013; Skidmore, 2016, s. 8). Myös Kumpulainen (2017, s. 29) kuvaa tutkimuksessaan, että dialogisessa opetuksessa todella luodaan yhdessä tietoa oppilaiden kanssa eikä vain tuoda esille oppilaiden näkemyksiä, jotta ne voitaisiin myöhemmin korvata opettajan oikeilla näkemyksillä. Opettaja ja oppilaat ovat dialogisessa opetuksessa vuorovaikutuksessa sekä keskenään että oppisisällön kanssa. Tämän vuorovaikutuksen seurauksena onnistutaan luomaan yhteinen käsitys kyseisestä oppisisällöstä. Kuvaan tätä yhteisen sisällön luomista dialogisessa opetuksessa seuraavassa kuviossa.



Kuvio 1. Sisällön luominen dialogisessa opetuksessa.

Täysin opettajajohtoisten oppituntien rakenne eroaa dialogisesta opetuksesta tarkemmin määritellyn rakenteensa osalta. Opettajajohtoiset oppitunnit, joissa ei hyödynnetä dialogisuutta lähtevät liikkeelle opettajan aloituksella, jonka jälkeen oppilaat vastaavat ja opettaja arvioi oppilaan vastauksen tai antaa palautetta siitä (Kocyigit & Jones, 2019, s. 42–43). Tätä luokahuonevuorovaikutuksen tapaa on kuvattu IRE-mallin avulla, jossa I (initiation) kuvaa opettajan aloitusta, R (response) oppilaan vastausta ja E (evaluation) opettajan arviota oppilaan vastauksesta (Lefstein, 2009, s. 174). Lähes kaikki auktoritatiivinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä noudattaa IRE-mallia (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006, s. 612). IRE-mallia mukailevassa opetuksessa opettajalla on mielessään tietty oikea vastaus esittämiinsä kysymyksiin (Metsäpelto, Vasalampi, Poikkeus, Lerkkanen, Salminen & Mäensivu, 2017, s. 8). Tällaisessa opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaat tottuvat siihen, että heidän tulee saada ajatuksilleen ja vastauksilleen hyväksyntä opettajalta. Oppimistavoitteiden muuttuessa myös luokahuonevuorovaikutus ja -puhe muuttuvat avoimemmiksi sekä oppilaiden reflektiota tukeviksi (Kocyigit & Jones, 2019, s. 42–43). Dialogisessa opetuksessa pyritään pois aiemmin mainitusta toimintamallista, jossa oppilaat tarvitsevat näkemyksilleen hyväksynnän opettajalta, ja rohkaistaan oppilaita aktiivisesti tuomaan ideoitaan ja mielipiteitään esille.

Dialogisuuden tuominen opetukseen vaatii opettajalta tietynlaista asennoitumista, jossa hän antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa oppitunnin kulkuun. Reznitskaya ja Gregory (2013) kuvaavat tätä opettajan pidättäytymisenä roolista, jossa hänellä on kaikki oikeat vastaukset tai jossa hän suoraan välittää tietoa ja oikeita vastauksia oppilaille. Tämän sijaan opettaja sitouttaa oppilaat kyselyprosessiin, jonka avulla päädytään yhteisiin johtopäätöksiin. Luotaessa oppilaille mahdollisuuksia neuvotteluun, tuetaan heidän

toimijuutensa toteutumista luokassa (Rajala, 2016, s. 61). Dialogisen opetuksen voidaan nähdä mahdollistavan oppilaiden toimijuuden toteutumisen luokassa paremmin kuin täysin opettajajohtoisessa opetuksessa, jossa oppilaiden äänille annettu tila jää vähäisemmäksi. Useiden hyötyjen lisäksi dialogiseen opetukseen liittyy kuitenkin myös tiettyjä haasteita, joita kuvaan seuraavaksi.

Dialogiseen opetukseen liittyy erilaisia haasteita, joita opettaja kohtaa luokahuoneessa. Lefstein (2009, s. 182) määrittelee näiksi dialogisen opetuksen ongelmiksi luokkakoot, opetussuunnitelman sisällön sekä vakiintuneet roolit koulussa. Dialogisessa opetuksessa keskiössä on oppilaiden ajatuksille tilan antaminen, mutta on loogista, että jokaisella luokan oppilaalla ei ole henkilökohtaista kokemusta ja ajatusta jokaisesta luokassa käsiteltävästä aiheesta (Lefstein, 2009). Lefstein (2009) nostaakin ongelmaksi sen, että kolmekymmentä oppilasta käy yhdessä dialogia tietyistä aiheista. Ratkaisuksi hän esittää sen, että tietyssä keskustelussa keskitytään vain osaan oppilaista dialogin onnistumiseksi. Näihin ongelmiin tulee etsiä ratkaisuja, mutta tietyssä keskustelussa vain joihinkin oppilaisiin keskittyminen saattaa jättää ulkopuolelle sellaisia oppilaita, jotka rohkaisua saadessaan olisivat saattaneet liittyä keskusteluun.

Ratkaisuna voisi olla se, että opettaja varmistaa aktiivisella havainnoinnillaan, että halukkaat oppilaat saavat äänensä kuuluviin, eivätkä samat oppilaat hallitse jokaista keskustelua. Luokassa on kuitenkin usein oppilaita, jotka tarvitsevat vielä enemmän tukea ja rohkaisua osallistuakseen yhteisiin keskusteluihin. Esimerkiksi Metsäpellon ym. (2017, s. 17) tutkimuksessa opettajat toivat esille luokan heterogeenisyyden luomat haasteet dialogisuuden toteuttamisessa. Helposti keskustelujen ulkopuolelle saattavat jäädä esimerkiksi oppilaat, joiden kielelliset kyvyt ovat heikommat kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvilla oppilailla. Oppilaat, joilla on heikko kielitaito, tarvitsisivat opettajalta enemmän rohkaisua. Tämän lisäksi luokkaan on tärkeä luoda turvallinen ja kannustava ilmapiiri, jossa kaikki oppilaat uskaltavat tuoda äänensä kuuluviin, eivätkä pelkää virheiden tekemistä. Muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden lisäksi voi keskustelujen ulkopuolelle herkästi jäädä myös erityisen tuen piirissä olevat oppilaat. Näiden tilanteiden ratkaisemiseen on vaikeaa esittää yhtä ratkaisua, koska erilaisia tilanteita on yhtä paljon kuin oppilaitakin. Tärkeimmäksi keinoksi näissäkin tilanteissa nousee opettajan vankka oppilaantuntemus, jonka pohjalta hän luo oppilaille mahdollisuuksia osallisuuteen.

Tutkielmassani tarkoitan dialogisuuden käsitteellä näiden määritelmien mukaista opetustilannetta, jossa opettaja ja oppilaat luovat yhdessä keskustellen tietoa ja ovat prosessissa tasapuolisia. Seuraavassa luvussa määrittelen dialogisen opettajan käsitettä kuvaamalla toimintatapoja, joita dialogista opetusta toteuttava opettaja hyödyntää toiminnassaan.

2.2 Opettaja dialogisessa opetuksessa

Tässä luvussa tarkastelen aiemmista tutkimuksista löytämiäni kuvauksia dialogisen opettajan toimintatavoista. Dialogisen opettajan toiminnalle löytyi paljon eri tutkijoiden tekemiä määritelmiä ja kuvauksia. Suurin osa näistä oli kuitenkin samansuuntaisia kuvauksia opettajan käyttämistä toimintatavoista. Dialogista opettajaa kuvailtaessa ei siis keskitytä opettajan pysyviin ominaisuuksiin tai luonteenpiirteisiin vaan opettajan omaksumiin dialogisiin toimintatapoihin.

Freire (1987, s. 29–30) kuvaili keskustelussaan Shorin (1987) kanssa dialogista opettajaa seuraavin määritelmin:

1. Hän käyttää keskustelevaa äänensävyä opetuksessaan.
2. Oppilaiden puhuessa hän kuuntelee keskittyneesti ja ohjaa muita oppilaita tekemään samoin.
3. Hän pyytää oppilaita jatkamaan vastauksiaan pidemmälle.
4. Oppilaiden kysyessä opettajan mielipidettä, hän ei vastaa heti itse, vaan kysyy muiden oppilaiden mielipidettä.
5. Hän vastaa tunnin aluksi kysymyksiin, joihin hän ei edellisellä tunnilla ehtinyt tai osannut vastata.
6. Hän osoittaa oppilaiden väittämien tärkeyden.
7. Hän käyttää huumoria.

Nämä Freiren (1987) esittämät määritelmät dialogiselle opettajalle ovat nimenomaan opettajan käyttämiä dialogisia toimintatapoja, jotka opettaja voi omaksua osaksi omaa opetustaan. Määritelmissä ei kuvailla opettajan persoonaa tai pysyviä ominaisuuksia. Monet tutkijat ovat viitanneet Freiren (1987) määritelmään tarkastellessaan dialogisen opettajan toimintaa (Boyd & Markarian, 2001; Reznitskaya & Gregory, 2013; Skidmore, 2016; Young, 1992). Tämän vuoksi koin tärkeäksi tuoda Freiren (1987) luonnehdinnan esille myös tässä tutkimuksessa.

Toinen dialogista opettajaa tarkasteltaessa usein viitattu tutkija on Alexander (2018), joka on listannut dialogisen opetuksen periaatteiksi seuraavat:

1. Kollektiivisuus
2. Vastavuoroisuus
3. Kannustavuus
4. Kumulatiivisuus
5. Merkityksellisyys

Alexanderin (2018, s. 6) luonnehdinnan mukaan luokkahuoneen tulee olla paikka, jossa opitaan yhdessä ja tietoa luodaan kumulatiivisesti. Oppilaat kuuntelevat toisiaan, jakavat ideoita ja ottavat huomioon erilaisia näkökulmia, eivätkä pelkää nolostumista väärän vastauksen takia. Vaikka opetus on dialogista, tulee sen olla strukturoitua ja sisältää tiettyjä oppimistavoitteita.

Boyd ja Markarian (2011) käyttivät tutkimuksessaan Freiren (1987) ja Alexanderin (2018) määritelmiä dialogisesta opettajasta ja dialogisen opetuksen piirteistä tarkastellessaan yhden opettajan puhetta opetustilanteessa. He analysoivat opettajan puhetta ja etsivät yhtenevyyttä Freiren (1987) ja Alexanderin (2018) määritelmiin peilaten. Boyd ja Markarian (2011) havaitsivatkin opettajan puheessa näitä dialogisen opettajan toimintatapoja, mutta tulkitsivat myös, että dialoginen asennoituminen on sitoutumaton mihinkään tiettyyn ja määrättyyn kieliasuun (Boyd & Markarian, 2011, s. 2). Dialogisen opettajan ei siis tarvitse noudattaa tarkkaan määriteltyä kielioppia ollakseen dialoginen opettaja, vaan tämä ilmenee enemmänkin hänen dialogisena asennoitumisenaan opetukseen. Boyd ja Markarian (2011, s. 15) kuvasivat dialogisen opettajan tarjoavan vastauksia, kysymyksiä ja huomautuksia, jotka viestittävät oppilaille, että hän kuuntelee ja heidän ideansa ovat tärkeitä.

Myös Reznitskaya ja Gregory (2013, s. 122) kuvaavat tutkimuksessaan dialogista opettajaa samankaltaisin määritelmin. Heidän kuvauksensa mukaan dialoginen opettaja jatkaa oppilaiden vastauksia pyytämällä selvennyksiä, kannustamalla muihin näkökulmiin sekä rohkaisemalla oppilaita assosioimaan ideansa muiden oppilaiden keskustelussa esille tuomiin ideoihin. Suurin osa opettajan dialogisista toimintatavoista ovat kytköksissä oppilaaseen, jonka vuoksi seuraavaksi kuvaan dialogisen opettajan toimintaa tarkemmin oppilaan näkökulmasta.

2.3 Oppilas dialogisessa opetuksessa

Tutkimuksissa korostuu oppilaan äänelle ja näkemyksille annettu tila opetuksessa (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016; Reznitskaya & Gregory, 2013), jonka vuoksi seuraavaksi kuvaan, mitä dialoginen opetus tarkoittaa oppilaan näkökulmasta. Clarke (2016, s. 27) kuvaa dialogista luokkahuonetta sellaisena, jossa oppilaiden välillä tapahtuu paljon tuotteliasta vuorovaikutusta. Tässä määritelmässä opettaja on jätetty huomiotta ja keskitytty nimenomaan oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, jonka tukemiseen opettajan tulee keskittyä. Dialoginen opettaja kuuntelee ja seuraa oppilaita sekä tukee heidän ideoitaan, pyrkimyksiään ja perustelujaan (Boyd & Markarian, 2011, s. 5). Tämän Boydin ja Markarianin (2011) kuvaaman opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi Lyle (2008, s. 235) on todennut tutkimuksessaan, että dialogisen opettajan tulee opetuksessa siirtää omat näkemyksensä syrjään, jotta hän onnistuu oppilaiden auttamisessa ja rohkaisussa keskusteluissa. Vaikka nämä määritelmät kuvaavat opettajan toimintatapoja, kohdistuvat ne opettajan toiminnan kautta oppilaaseen.

Näiden määritelmien pohjalta voitaisiin tulkita, että opettajan on oltava valmis muuttamaan omia tuntisuunnitelmiaan oppilailta tulleen palautteen pohjalta. Opettaja siis antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa oppitunnin kulkuun sekä ohjata sen sisältöjä oppilaiden omien ideoiden ja tietojen pohjalta. Rajala taas (2016, s. 25) toi tutkimuksessaan esille näkökulman siitä, että dialoginen opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden myös neuvotella sekä osoittaa kritiikkiä oppisisältöä, menettelytapoja ja oppimistehtävän tarkoitusta kohtaan. Dialoginen opettaja on siis valmis ottamaan vastaan myös kritiikkiä oppilailta, sekä mahdollisesti muuttamaan suunnitelmiaan oppilaiden ehdotusten pohjalta.

Dialogisessa opetuksessa jokainen dialogin jäsen on oppimisen voimavara (Clarke 2016, s. 37). Tällä tarkoitetaan sitä, että jokainen oppilas voi tuoda opetukseen arvokasta tietoa muiden tarkasteltavaksi. Akkerman (2013, s. 64) tuo esille myös näkökulman siitä, että oppilaiden arkielämää ja koulua ei voida nähdä erillisinä, koska oppilaat liittyvät koulussa opitut asiat omiin kokemuksiinsa. Dialogisessa opetuksessa nämä oppilaiden kokemukset tuodaan osaksi opetusta. Tutkijoiden havaintojen ja määritelmien perusteella vaikuttaa siltä, että dialogisessa opetuksessa oppilaiden toimijuus korostuu oppitunnin kulussa, tiedon luomisessa sekä opettajan toiminnassa. Seuraavaksi kuvaan oppisisällön merkitystä dialogisessa opetuksessa.

2.4 Oppisisältö dialogisessa opetuksessa

Opettaja ja oppilas ovat molemmat vuorovaikutuksessa keskenään sekä oppisisällön kanssa. Dialogisessa opetuksessa oppisisältöön suhtaudutaan kuitenkin eri tavalla kuin täysin opettajajohtoisessa opetuksessa. Freire ja Shor (1987, s. 14) tuovat esille näkökulman, jossa opettaja tuntee oppimateriaalit opetuksen alkaessa, koska hän itse valikoi ne, mutta oppimateriaali muovataan aina uudelleen oppilaiden kanssa heidän tietojensa ja kriittisen ymmärryksensä pohjalta. Opettaja siis ikään kuin oppii oppisisällön joka kerta uudelleen dialogissa oppilaiden kanssa, koska oppilaat tuovat oppisisällön käsittelyyn myös omat aikaisemmat tietonsa ja näkemyksensä (Freire, 1996, s. 81). Opettaja esittelee oppilaille oppimateriaalin heidän pohdittavakseen, ja miettii uudelleen myös omaa kantaansa oppilaiden ajatusten pohjalta. Dialogisessa opetuksessa opettajan tehtävänä on luoda uutta tietoa yhdessä oppilaiden kanssa (Freire, 1996, s. 81). Matusov (2009) tuo tämän lisäksi esille näkemyksen siitä, että oppisisällön uudelleen oppimisen lisäksi opettaja samalla myös oppii pedagogisesti, kuinka hän voi opettaa oppilaitaan yhä paremmin.

Lyle (2008) kuvasi, että dialoginen opettaja kysyy kysymyksiä, jotka eivät ainoastaan tavoittele tiettyä ennalta määritettyä vastausta, vaan pyrkivät luomaan uutta tietoa. Opettaja pyrkii siis aktiivisesti saamaan oppilaat osallistumaan uuden yhteisen tiedon luomiseen oppimateriaalin pohjalta. Hänen mukaansa dialoginen opettaja myös ymmärtää, että hän ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde, vaan luo tietoa yhteistyössä oppilaiden kanssa (Lyle, 2008). Oppisisältöä tarkasteltaessa opettaja ei korjaa oppilaiden tarjoamia johtopäätöksiä, vaan hän ohjaa oppilaansa refleктоimaan prosessia, jonka avulla näihin johtopäätöksiin on päästy (Reznitskaya & Gregory, 2013, s. 118). Mercer (2012, s. 14) toteaa, että opettajan ohjatessa oppilaansa refleктоimaan oppimistaan, tämä tukee oppimista, kehittää oppilaiden ymmärrystä ja valmentaa oppilaita itsenäiseen oppimiseen.

2.5 Dialogisen opettajan toimintatavat

Kandidaatin tutkielmassa kokoamassani taulukossa olen jakanut dialogisen opettajan käyttämät toimintatavat viiteen eri ryhmään: asenteet, ajattelu, tunteet, periaatteet ja arvot (Forssell, 2019). Tämän lisäksi olen sijoittanut toimintatavat verbaaleihin ja nonver-

baaleihin toimintatapoihin. Osan toimintatavoista voi lukea sekä verbaaleihin että non-verbaaleihin toimintatapoihin, koska ne voivat opettajan puheen lisäksi esiintyä myös eleinä ja sanattomana viestintänä.

Asenteisiin sijoitetut toimintatavat kuvastavat opettajan asennoitumista opetukseen. Verbaalit toimintatavat, jotka ovat sidoksissa asenteisiin, ovat huumorin käyttäminen sekä opettajan yleinen asennoituminen tarkan kielipin sijaan. Nonverbaaleja asenteisiin sidoksissa olevia toimintatapoja ovat auktoriteetin siirtäminen oppilaille, keskusteleva äänensävy sekä ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde. Nämä nonverbaalit toimintatavat kuvastavat opettajan asennoitumista, jossa hän pystyy siirtämään auktoriteettia ja vastuuta opetustilanteesta myös oppilaille. Opettaja myös ymmärtää, että oppilaat voivat tuoda tärkeää tietoa osaksi opetusta.

Seuraava toimintatapojen ryhmä on ajatteluun sidoksissa olevat toimintatavat, joista verbaaleihin toimintatapoihin sisältyvät oppilaiden kannustaminen pohtimaan erilaisia näkökulmia sekä oppilaiden ohjaaminen refleктоimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, ei johtopäätöksien korjaaminen. Vaikka nämä toimintatavat kuvaavat opettajan toimintaa, voidaan niitä tarkastella oppilaan näkökulmasta, niiden kohdistuessa samalla myös oppilaan ajatteluun. Näitä toimintatapoja käyttäessään opettaja ohjaa ja tukee oppilaita aktiiviseen ajatteluun ja pohdintaan. Ajatteluun sidoksissa olevia nonverbaaleja toimintatapoja ovat oman näkökulman uudelleen miettiminen oppilaiden ajatusten pohjalta sekä omien näkemysten syrjään siirtäminen. Toimintatapoja tarkasteltaessa voidaan huomata, että nonverbaalit toimintatavat kohdistuvat opettajan omaan ajatteluun.

Tunteisiin sidoksissa olevia verbaaleja toimintatapoja ovat oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen, oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa sekä oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen. Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen sekä oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen sisältyvät myös nonverbaaleihin toimintatapoihin, koska ne voivat ilmetä opettajan toiminnassa myös muilla alueilla kuin puheessa. Oppilaiden väittämien tärkeyttä voidaan osoittaa myös keskittyneesti kuuntelemalla ja tällä tavoin osoittamalla oppilaille, että heidän ajatuksensa ovat tärkeitä. Sijoitin nämä toimintatavat tunteisiin sidoksissa oleviin toimintatapoihin, koska näitä toimintatapoja käyttämällä opettaja huomioi oppilaan tunteet. Nämä toimintatavat kohdistuvat oppilaan tunteisiin opettajan toiminnan kautta.

Periaatteisiin sijoittamani toimintatavat ovat dialogisessa opetuksessa opettajan toteuttamia keskeisiä periaatteita. Näistä verbaaleihin toimintatapoihin sijoittuivat avoimien kysymysten kysyminen, uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa sekä tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin opettaja ei osannut edellisellä tunnilla vastata. Nonverbaaleihin toimintatapoihin sijoittuvat oppilaiden neuvottelun ja opettajan ohjeistuksen kritisoinnin mahdollistaminen. Nämä periaatteet ovat toimintatapoja, jotka mahdollistavat oppilaan toimijuuden toteutumisen luokassa. Myös näitä toimintatapoja tarkasteltaessa huomataan niiden kohdistuvan pääasiassa oppilaaseen opettajan toiminnan kautta.

Viimeinen dialogisen opettajan toimintatapojen ryhmittely on arvoihin sidoksissa olevat toimintatavat. Näistä toimintatavoista verbaaleihin sijoittuu oppilaiden auttamiseen ja rohkaisuun keskittyminen keskusteluissa sekä nonverbaaleihin oppilaiden keskittynyt kuunteleminen sekä oppilaiden äänelle tilan antaminen. Kaikki arvoihin sijoitetut toimintatavat kohdistuivat oppilaaseen opettajan toiminnan kautta. Nämä toimintatavat sijoitettiin arvoihin, koska opettajan toimintaa dialogisessa opetuksessa tarkasteltaessa voidaan keskeisiksi arvoiksi tulkita oppilaiden rohkaisu ja auttaminen sekä oppilaiden äänelle tilan antaminen, joka on välttämätöntä dialogisessa opetuksessa.

Taulukko 1. Dialogisen opettajan käyttämät toimintatavat.

	Verbaalit	Nonverbaalit
Asenteet	Huumorin käyttäminen (Freire, 1987) Yleinen asennoituminen tärkeämpää kuin ”tarkka kielioppi” (Boyd & Markarian, 2011)	Auktoriteetin siirtäminen myös oppilaille (Boyd & Markarian, 2011) Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987) Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
Ajattelu	Oppilaiden kannustaminen pohtimaan erilaisia näkökulmia (Reznitskaya & Gregory, 2013) Oppilaiden ohjaaminen reflektoidaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, ei johtopäätöksien korjaaminen (Reznitskaya & Gregory, 2013)	Oman näkökulman uudelleen miettiminen oppilaiden ajatusten pohjalta (Freire, 1996) Omien näkemysten syrjään siirtäminen (Lyle, 2008)
Tunteet	Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987) Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011) Oppilaiden rohkaisu ilmaistamaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)	Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987) Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)
Periaatteet	Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008) Uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa (Freire, 1996; Huttunen, 2003; Lyle, 2008; Reznitskaya & Gregory, 2013; Skidmore, 2016) Tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin ei osannut edellisellä tunnilla vastata (Freire, 1987) Muiden oppilaiden mielipiteen kysyminen oppilaan kysyessä opettajalta kysymyksen (Freire, 1987)	Oppilaille annetaan mahdollisuus neuvotteluun ja opettajan ohjeistuksen kritisointiin (Rajala, 2016) Oppimateriaalin uudelleen oppiminen oppilaiden kanssa (Freire, 1996)
Arvot	Oppilaiden auttamiseen ja rohkaisuun keskittyminen keskustelussa (Lyle, 2008)	Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987) Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)

2.6 Dialogisuus luokahuonevuorovaikutuksessa

Luokahuonevuorovaikutus on tutkielmassani tärkeä käsite, koska tarkastelen dialogisuuden ilmenemistä luokahuonekontekstissa. Seuraavaksi kuvaan luokahuonevuorovaikutusta dialogisessa luokahuoneessa.

Luokahuonevuorovaikutus rakentuu opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta ja sen tavoista. Kocyigit ja Jones (2019, s. 41) kuvaavat luokahuonetta uniikkina ja monimutkaisena sosiaalisena kontekstina, jossa on omat rutiininsa, odotuksensa sekä arvonsa, joita oppilaat ja opettaja muokkaavat jatkuvasti yhdessä. Luokahuonevuorovaikutuksessa onkin osallisena monta erilaista osapuolta, joilla kaikilla on omat tunteensa ja ajatuksensa. Tästä syystä opettajan on tärkeä olla tietoinen luokahuonevuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä sekä oppilaiden sosiaalisista suhteista.

Canovi, Rajala, Kumpulainen ja Molinari (2019, s. 22) tuovat esille ajatuksen siitä, että opettajia olisi tärkeää kouluttaa havaitsemaan muutoksia ja liikkeitä luokahuonevuorovaikutuksessa. Näin opettajalla olisi mahdollisuus tukea oppilaiden todellista osallistumista oppimistilanteisiin, joissa oppilaat eivät ainoastaan opi jo tiedettyä tietoa. Dialogisen opetuksen onnistunut toteuttaminen on todella riippuvainen luokahuonevuorovaikutuksesta. Luokahuoneessa on oltava avoin ja vastaanottava ilmapiiri, jotta oppilaat uskaltavat tuoda omia näkemyksiään esille opetuksessa. Seuraavaksi kuvaan eroa luokahuonevuorovaikutuksessa opettajajohtoisessa ja dialogisessa opetuksessa.

Luokahuonevuorovaikutus dialogisessa opetuksessa eroaa monin tavoin luokahuoneesta, jossa opettajan opetus pohjautuu monologisiin opetustapoihin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että dialogista opetusta toteuttava opettaja ei koskaan opettaisi opettajajohtoisesti. Dialogisessa opetuksessa luokahuonevuorovaikutus on yhdistelmä erilaisia vuorovaikutuksen tapoja. Mercerin (2012, s. 17) mukaan opettajia tulisi kouluttaa löytämään erilaisia strategioita oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa toimimiseen ja tätä kautta löytämään sopiva tasapaino opettajajohtoisten ja dialogisten toimintatapojen välillä. Verrattuna täysin opettajajohtoiseen ja monologiseen opetukseen, ovat voima-suhteet dialogisessa luokahuoneessa Reznitskayan ja Gregoryn (2013, s. 116) tekemien havaintojen mukaan joustavia ja vastuu oppimistilanteessa jakaantuu tasaisesti kaikkien osapuolten kesken. Heidän mukaansa dialogisessa opetuksessa luokahuone muuttuu oppimisyhteisöksi, jossa kaikki osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa luokahuonevuorovaikutuksessa (Reznitskaya & Gregory, 2013).

Mercer (2012, s. 17) on kuvannut yleisesti käytössä olevia luokkahuonevuorovaikutuksen peruseriaatteita seuraavasti:

- Ainoastaan opettaja saa antaa puheenvuoron.
- Ainoastaan opettaja saa kysyä kysymyksen kysymättä lupaa.
- Ainoastaan opettaja saa arvioida oppilaan esittämän kommentin.
- Oppilaiden antamien vastausten tulee olla lyhyitä ja asiaankuuluvia.
- Oppilaat eivät saa puhua vapaasti opettajan kysyessä kysymyksen, vaan heidän täytyy odottaa puheenvuoroa.
- Oppilaat, jotka puhuvat saamatta puheenvuoroa rikkovat sääntöä, jonka vuoksi heidän esittämänsä näkemykset jätetään huomiotta, kunnes he ovat saaneet puheenvuoron.

Nämä toimintatavat luokkahuoneessa rajoittavat oppilaiden vapaata keskustelua ja dialogia määrittämällä, milloin oppilaat saavat puhua ja tuoda näkemyksiään esille. Tästä huolimatta on vaikeaa nähdä toimivaa luokkahuonevuorovaikutusta ilman minkäänlaisia opettajan hallitsemia puheenvuoroja. Jos luokassa halutaan siirtyä pois opettajan antamista puheenvuoroista, vaatii tämä erilaisen keskustelukulttuurin harjoittelua oppilailta ja opettajalta.

Luokkahuonevuorovaikutukseen vaikuttavat opettajan ja oppilaiden lisäksi myös heistä riippumattomat ulkopuolelta määritellyt asiat. Luokkahuonevuorovaikutus sijoittuu aina paikalliseen vakiintuneeseen kulttuuriin mukaan lukien opetussuunnitelman ja koulun omat toimintaperiaatteet (Rajala, 2016, s. 32). Nämä ulkopuoliset tekijät saattavat myös vaikuttaa siihen, millaista luokkahuonevuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden on mahdollista harjoittaa. Rajala (2016, s. 32) tuo väitöskirjassaan esille, että sekä oppilaisiin että opettajaan kohdistuu yhteisön luomia vaatimuksia ja kontrollointia. Hänen mukaansa nämä tekijät vaikuttavat mahdollisuuksiin toteuttaa oppilaiden toimijuutta luokassa, kun oppimista ohjailevat institutionaaliset raamit ja rakenteet. Myös Lefstein (2009, s. 171) on ottanut kantaa samaan ongelmaan tuoden esille, että opettajan tulee mahdollisuuksiensa mukaan luoda dialogia luokassa näiden rajoitteiden sisällä. Opettaja voi omalla toiminnallaan ohjailta luokkahuonevuorovaikutusta avoimempaan ja dialogisempaan suuntaan ottaen kuitenkin huomioon opetusta säätelevät vaatimukset.

2.7 Dialogiseen opetukseen ohjaaminen opetusharjoittelussa

Tuon teoriataustassani esille vielä dialogiseen opetukseen ohjaamisen osana opetusharjoittelua. Tämän esille tuominen on keskeistä tutkimuksessani, koska havainnoin kolmen luokanopettajan lisäksi myös kolmea luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat suorittamassa opetusharjoitteluaan havainnoimieni luokanopettajien luokissa.

Dialogista opetusta harvoin korostetaan tai esitetään opiskelijoille opetusharjoittelussa (Lehesvuori, Ratinen, Kulhomäki, Lappi & Viiri, 2011, s. 722). Tässä voi olla taustalla harjoittelulle asetetut tavoitteet, jolloin huomio suunnataan näiden tarkasteluun. Jokaisella opetusharjoittelulla on omat tarkoin määrätyt tavoitteensa, kuten opetuksen havainnointi, analysointi ja ymmärtäminen, eri oppiaineiden pedagogiikka sekä opettajan työn eheys (Krokkfors, Kynäslähti, Stenberg, Toom, Maaranen, Jyrhämä, Byman & Kansanen, 2011, s. 5). Lehesvuori ym. (2011, s. 156) kuitenkin toteavat, että opetusharjoittelussa tulisi suunnitella ja toteuttaa erilaisia lähestymistapoja. Opetusharjoittelu olisi hyvä ja turvallinen ympäristö opettajaopiskelijoille kokeilla erilaisia opetusmetodeja ja lähestymistapoja, kun heidän tukena on harjoittelua ohjaava opettaja ja oman työn reflektoinnille on järjestetty tarvittava aika. Työelämään siirtyessä erilaisten opetusmetodien toteuttamiselle voi olla korkeampi kynnys, jos näitä ei ole päässyt harjoittelemaan käytännössä.

Lehesvuori, Viiri ja Rasku-Puttonen (2011, s. 719) tarkastelivat tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia dialogisen opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Heidän toteuttamansa tutkimus vahvisti ajatusta siitä, että opettajaopiskelijoilla on hankaluuksia ymmärtää laajempia opetusteorioita, sekä niiden merkitystä jokapäiväisessä opetuksessa (Lehesvuori ym., 2011, s. 722). Opetusharjoittelua suorittaessa voi olla, että opiskelijoiden keskittyminen kohdistuu vielä muihin asioihin, kuten oppitunnin rakenteeseen ja omien suunnitelmien tarkkaan toteuttamiseen. Myöhemmin uralla, kun perusasiat ovat jo hyvin hallussa, voi olla helpompaa kohdistaa keskittymisensä erilaisten opetusteorioiden tuomiseen osaksi omaa opetustaan. Tämän toteutumiseksi olisi kuitenkin hyvä päästä jo opiskeluaikana tutustumaan erilaisiin lähestymistapoihin. Opetusharjoitteluiden tavoitteena on, että opiskelijat oppivat soveltamaan teoriaa käytännössä sekä käsitteellistämään käytäntöä teoriaksi (Krokkfors ym., 2011, s. 5). Tämä tarkoittaa erilaisten opetusmetodien ja teorioiden tuomista osaksi omaa opetusta opetusharjoittelussa. Koen, että viimeistään maisteriharjoittelussa voisi olla jo mahdollista tuoda opiskelijoille näkökulmia myös esimerkiksi dialogisesta opetuksesta, kun tarkastelun kohteena on oman opettajuuden kehittäminen.

Lehesvuori ym. (2011, s. 721) huomasivat tutkimuksessaan, että opetusharjoittelijoiden käyttämät dialogiset toimintatavat jäivät helposti vain oppilaiden ideoiden keräämiseen, mutta näitä ideoita harvoin tutkiskeltiin pidemmälle. Tässä korostuu harjoittelua ohjaavan opettajan tuen tärkeys. Harjoittelua ohjaavalla opettajalla ja hänen ohjauksellaan on suuri merkitys opiskelijoiden harjoittelun kannalta. Ohjausprosessi opettajaopiskelijoiden, yliopiston lehtoreiden, luokanopettajien ja vertaisten välillä on jatkuva dialoginen prosessi harjoittelun kuluessa (Krokkfors, ym. 2011 s. 5). Tavoitteena on, että harjoittelun ohjaajat on koulutettu linjassa opettajankoulutuksen opintosuunnitelman mukaan, ja he osaavat yhdistää teorian ja käytännön ohjauksessaan. Harjoittelussa tärkeitä reflektion kohteita ovat tavoitteet, sisällöt, menetelmät, suunnittelu, vuorovaikutus sekä vastavuoroisten opetusprosessien arviointi. Myös oppimisympäristöjen tärkeyttä sekä oppilaiden aktiivista roolia painotetaan. (Krokkfors ym., 2011, s. 5.) Dialogisen opetuksen pääpiirteinä voidaan pitää oppilaiden aktiivista roolia, jonka vuoksi dialogisuuden tuominen osaksi opetusharjoittelua olisi perusteltua. Harjoittelun ohjaaja voi omassa ohjauksessaan suunnata opiskelijoiden ajattelua tiettyyn suuntaan ja tutustuttaa heidät erilaisiin opetusmetodeihin. Myös yliopiston lehtoreiden antama ohjaus, etenkin maisteriharjoittelussa, on keskeisessä roolissa opiskelijoiden laatiessa kehittämistavoitteita harjoittelulle.

Lehesvuoren ym. (2011, s. 722) tutkimuksessa opiskelijat kertoivat, että videoitujen oppituntien katsomisen lisäksi yksittäisiin asioihin, kuten kysymyksenasetteluun ja kommunikatiivisiin vaihtoehtoihin keskittyvä reflektio oli todella rakentavaa (Lehesvuori ym., 2011, s. 722). Oppituntien kuvaaminen on jo jossain määrin osana opetusharjoittelua, mutta sen lisääminen voisi olla perusteltua oman opettajuuden reflektion näkökulmasta. Videoitujen oppituntien avulla opiskelijat pystyisivät tarkastelemaan omaa opetustaan ja keskittymään opetuksen eri osa-alueisiin, esimerkiksi luokahuonevuorovaikutukseen.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitän, mitä dialogisia toimintatapoja luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa esiintyy. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata, millä tavoin dialogisuus ilmenee tutkimukseen valitsemieni opettajien opetuksessa. Käytän tarkastelun pohjana kandidaatin tutkielmassani tekemääni jaottelua dialogisen opettajan toimintatavoista, ja etsin havainnoimieni opettajien opetuksesta näitä piirteitä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

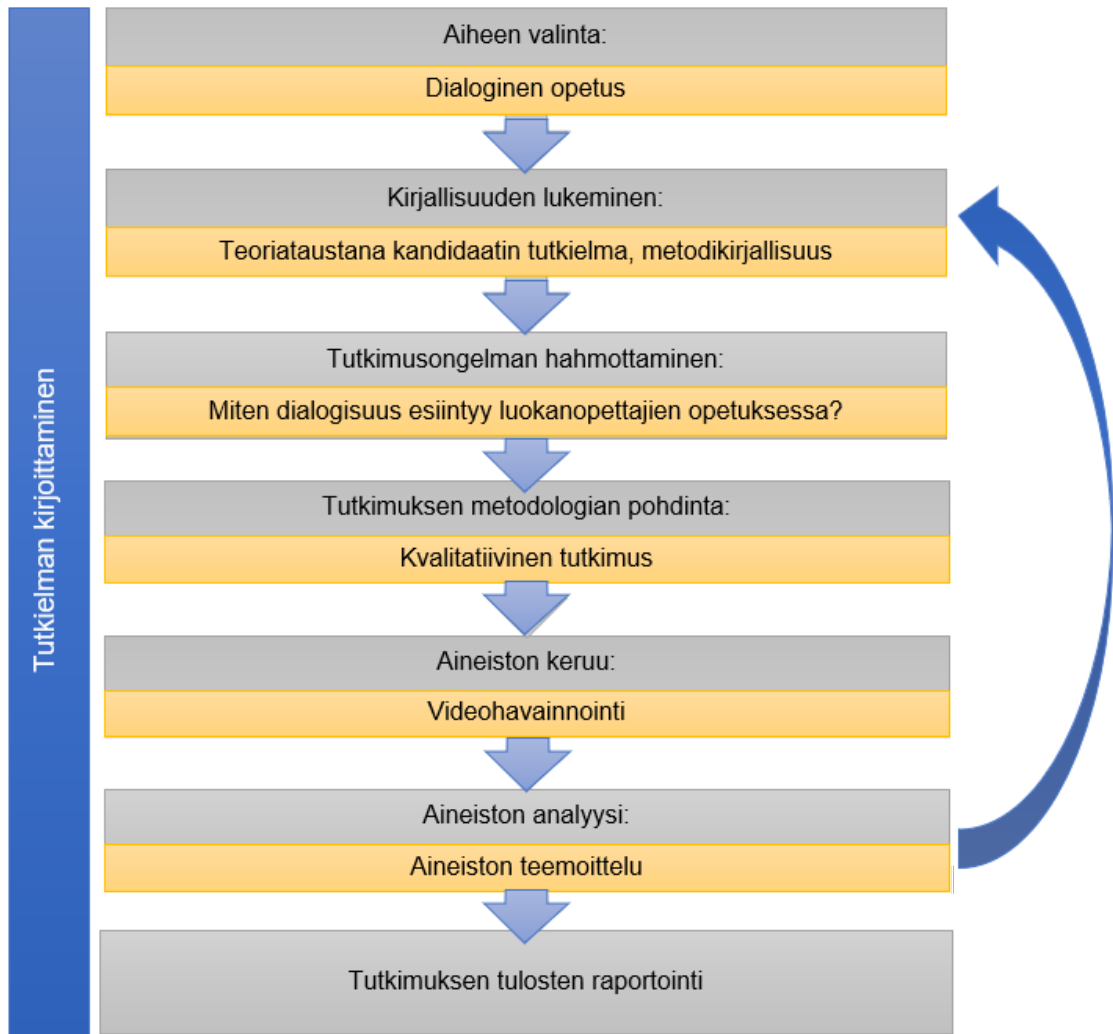
1. Mitä dialogisen opettajan toimintatapoja havainnoitujen opettajien opetuksesta voidaan tunnistaa?
2. Miten dialogisuus ilmenee luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa?
3. Miten dialogisuus ilmenee eri oppiaineiden opetuksessa?

Tutkimuskysymykseni rajaavat näkökulman, jonka pohjalta tarkastelen keräämääni aineistoa. Toteuttamalla tämän tutkimuksen saan tietoa siitä, missä määrin luokanopettajat käyttävät dialogisia toimintatapoja opetuksessaan. Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan opetustapahtumassa ilmeneviä dialogisen opetuksen toimintatapoja. Etsin tutkimuskysymyksiini vastauksia tarkastelemalla kolmen luokanopettajan ja kolmen luokanopettajaopiskelijan opetusta videohavainnoinnin avulla. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella, missä määrin dialogisuutta esiintyy havainnoitujen opettajien opetuksessa, ja näin mahdollisesti luoda tietoa dialogisen opetuksen käytänteistä.

4 Tutkimuksen toteutus

Aloitin tutkimukseni tekemisen laatimalla tutkimussuunnitelman. Hyvällä tutkimussuunnitelmalla on positiivinen vaikutus tutkimuksen onnistumiselle, sen selkeyttäessä tutkijalle tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 28). Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tutkimustyyppi on empiirinen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullista tutkimusta luonnehtii usein sen aineistonkeruumenetelmät, aineistonhankinnan harkinnanvarainen poiminta sekä tutkijan asema (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15, 46; Kiviniemi, 2018, s. 70). Toteutan tutkimukseni laadullisena tutkimuksena, koska haluan keskittyä pieneen määrään tapauksia, ja analysoida niitä mahdollisimman tarkasti. Eskola ja Suoranta (1998, s. 15) painottavat myös laadullisen tutkimuksen tavoitetta kuvata pientä määrää tapauksia erittäin tarkasti, jolloin aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei voida pitää sen määrää, vaan laatu nousee tätä tärkeämmäksi tekijäksi. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys, vaan tutkimuksen pyrkimyksenä voi esimerkiksi olla jonkin ilmiön tarkka kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni on osittain teorialähtöinen, koska käytän havainnoinnin pohjana sekä aineistoni analyysissä teorian pohjalta tekemääni jaottelua dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista.

Laadullista tutkimusta määrittää tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin joustavuus ja päällekkäisyys sekä muotoutuminen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018, s. 70). Tässäkin tutkimuksessa tutkimusprosessin eri vaiheet lomittuivat eikä prosessi edennyt tarkasti tietyssä järjestyksessä. Kaikkien tutkimuksen vaiheiden ajan kirjoitin samalla tutkielmaani ja aineiston analyysivaiheessa palasin lukemaan aiempaa tutkimusta dialogisesta opetuksesta sekä metodikirjallisuutta kvalitatiivisesta tutkimuksesta. Kuvaan tutkimukseni etenemistä seuraavassa kuviossa.



Kuvio 2. Tutkimuksen eteneminen.

4.1 Aineiston hankinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelen dialogista opetusta pienen tutkittavien joukon avulla. Tämä mahdollistaa valittujen tapausten tarkemman kuvauksen ja tarkastelun. Tavoitteen myös ilmiön laajempaa kuvausta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista aineiston harkinnanvaraista ja tarkoituksenmukaista poimintaa mukaillen valitsin tutkimukseeni kolme luokanopettajaa ja kolme luokanopettajaopiskelijaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 46). Hankin aineistoni pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta peruskoulusta vuoden 2020 tammi-, helmi- ja maaliskuun aikana. Päädyin hankkimaan kaiken aineistoni samasta koulusta, jotta minun ei tarvinnut hankkia erikseen tutkimuslupia, sillä kyseisessä koulussa tutkimusluvat olivat jo valmiina. Tämän päätöksen vuoksi minun oli mahdollista hankkia tarvitsemani aineisto nopealla aikataululla kevään aikana. Opettajien valikointi

eri puolilta pääkaupunkiseutua ja erilaisista kouluista olisi ollut mielekästä tutkimustulosten vertailun kannalta. Olin jokaiseen havainnoimaani opettajaan yhteydessä sähköpostitse, jossa kerroin tutkimukseni aiheen ja kysyin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Jokainen opettaja, jota lähestyin sähköpostitse, ilmaisi halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen sovimme yhdessä aineiston hankinnan aikatauluista sekä kävimme läpi tutkimus- ja kuvauslupa-asiat. Muutamassa luokassa, josta hankin aineistoa, oli oppilaita, joita ei saanut kuvata tutkimusta varten. Ratkaisimme tilanteen sijoittamalla nämä oppilaat istumaan niin, että he jäivät kuvan ulkopuolelle. Jotkut oppilaat eivät saaneet osallistua tieteelliseen tutkimukseen, mutta tässä tutkimuksessa tällä ei ollut merkitystä, koska tutkimuksessa ei keskitytä kuvaamaan yksittäistä oppilasta, vaan fokus on opettajassa ja luokan yhteisessä vuorovaikutuksessa. En myöskään haastatellut ketään.

Luokanopettajien kuvaukset

Taulukko 2. Opettajien taustatiedot.

Taustatiedot	Opettaja A	Opettaja B	Opettaja C	Opettaja D	Opettaja E	Opettaja F
Luokka	1. luokka	1. luokka	1. luokka	6. luokka	2. luokka	5. luokka
Koulutus	Luokanopettaja	Kandi-vaiheen harjoittelija	Kandi-vaiheen harjoittelija	Luokanopettaja	Maisteriharjoittelija	Luokanopettaja

Havainnoidut luokanopettajat olivat 41–63-vuotiaita ja harjoittelijat olivat 21–25-vuotiaita.

Opettaja A luokanopettaja, joka työskenteli 1. luokalla. Kuvasin hänen opetustaan neljän oppitunnin ajan, joista kaksi oppituntia olivat suomen kielen tunteja, yksi käsityön tunti sekä yksi matematiikan tunti.

Opettaja B oli luokanopettajaopiskelija, joka oli parhaillaan suorittamassa monialaista harjoittelua Opettaja A:n luokassa. Hänen opetustaan kuvasin kahden tunnin ajan, joista molemmat olivat matematiikan tunteja.

Opettaja C oli luokanopettajaopiskelija, joka oli niin ikään suorittamassa monialaista harjoittelua Opettaja A:n luokassa. Hänen opetustaan kuvasin kahden oppitunnin ajan, josta molemmat olivat draamatunteja.

Opettaja D oli luokanopettaja, joka työskenteli 6. luokalla. Kuvasin hänen opetustaan viisi oppitunteja, joista kaksi oli suomen kielen tunteja, yksi matematiikan tunti, yksi uskonnon tunti sekä yksi historian tunti.

Opettaja E oli luokanopettajaopiskelija, joka oli suorittamassa maisteriharjoittelua 2. luokalla. Kuvasin hänen opetustaan seitsemän tunnin ajan, jotka sisälsivät kaksi ”viikkotehtävätuntia”, musiikin tunnin, kaksi matematiikan tuntia, ympäristöopin tunnin ja suomen kielen tunnin.

Opettaja F oli luokanopettaja, joka työskenteli 5. luokalla. Kuvasin hänen opetustaan neljän tunnin ajan, joista kaksi oli matematiikan tunteja, yksi kuvaamataidon tunti sekä yksi ympäristöopin tunti.

4.2 Videohavainnointi menetelmänä

Havainnointi voi olla joko osallistuvaa tai ei-osallistuvaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkimuksessa käytin aineiston koonnin menetelmänä ei-osallistuvaa havainnointia eli pysyin tilanteesta ulkopuolisena havainnoijana. Havainnointi oli tähän tutkimukseen sopiva aineistonkeruumenetelmä, koska sen avulla voidaan tulkita tapahtumia niiden luonnollisessa ympäristössä sekä tutkia vuorovaikutusta (Hirsjärvi ym., 2004, s. 201–203). Havainnoinnin menetelmänä käytin videohavainnointia, joka soveltuu todella hyvin vuorovaikutuksen tarkasteluun (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 38). Videomateriaalin etuna on se, että pystyin havainnoin jälkeen palaamaan aineistoon uudelleen, eikä minun tarvinnut havainnoidessani tehdä jatkuvasti muistiinpanoja, jolloin jotain tärkeää olisi voinut jäädä huomaamatta. Videoaineiston avulla voidaan myös tallentaa puheen lisäksi nonverbaalista vuorovaikutusta, kuten puheen sävyä ja tutkittavien ilmeitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tämän vuoksi videomateriaalin hankkiminen oli tutkimuksessani välttämätöntä, koska en havainnoinut ainoastaan opettajien puhetta, vaan myös erilaiset eleet ja ilmeet vaikuttivat tekemiini tulkintoihin. Päädyin käyttämään aineistonhankinnassani juuri videohavainnointia, koska sen avulla on mahdollista tarkastella luokahuonevuorovaikutusta ja havaita opettajan toiminnassa ilmeneviä nonverbaaleja asioita.

Autenttisia vuorovaikutustilanteita tutkimuksen aineistona käytettäessä, on tilanteiden nauhoittaminen välttämätöntä, koska tiettyjä yksityiskohtia vuorovaikutuksesta on mahdollista huomata ja kirjoittaa muistiin tilanteessa (Lilja, 2018). Myös Eskola ja Suoranta (1998, s. 104) korostavat, että puheeseen kuuluu erottamattomasti myös non-verbaalia

viestintää, jota ei tule unohtaa aineiston keruussa. Videokuvaamisessa haasteena voi olla se, että tutkimuksen kohde muuttaa käyttäytymistään tietäessään olevansa tarkastelun alaisena. Pyrkimyksenäni oli kuitenkin säilyttää tutkittava ilmiö sellaisenaan, manipuloimatta tutkimustilannetta, jolloin kyseessä on naturalistinen ote (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Aineistonkeruutilanteessa kerroin joko itse oppilaille, että olen hankkimassa aineistoa tutkimukseeni tai vaihtoehtoisesti opettaja tiedotti oppilaita tästä. Oppilaille kerrottiin myös, että en kuvaa erityisesti ketään heistä vaan keskityn opettajan toiminnan tarkasteluun. Oppilaat vaikuttivat unohtavan nopeasti läsnäoloni, mikä oli hyvä asia aineiston hankinnan kannalta. Pyrin myös toteuttamaan videohavainnoinnin niin, että se ei häirinnyt opetustilanteita ja tavoitteenani ei ollut osallistua tai vaikuttaa opetukseen. Havainnointi voi olla strukturoitua, jos tutkijalla on aiheesta jo valmiita luokitteluja, jolloin hän voi päättää, mitä ja milloin havainnoidaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Videohavainnointia toteuttaessani en kuvannut kokonaisuudessaan 45 minuutin pituisia oppitunteja, vaan valikoin kuvaamani hetket oppitunneista. Tiesin, että tavoitteenani on tunnistaa opetuksesta dialogisen opetuksen toimintatapoja, jolloin minulle oli jo selvää, millaiset vuorovaikutustilanteet olivat merkityksellisiä tutkimukseni kannalta. Aloitin kuvaamisen aina oppitunnin alussa, ja kuvasin usein tunnin alussa tapahtuvan opetus-tuokion, jolloin opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Usein tätä opetuskeskustelua seurasi esimerkiksi pitkä oppilaiden itsenäinen työskentelyvaihe, jota en kokenut tarkoituksenmukaiseksi kuvata. Opettajan aloittaessa uuden vuorovaikutustilanteen luokan kanssa, jatkoin kuvaamista, jotta videohavainnoinnista ei jäisi ulkopuolelle tärkeitä vuorovaikutustilanteita. Tutkimuksessa havainnoitavan ilmiön esiintyminen voi olla harvinaista, jolloin tutkijan täytyy havainnoida kohdetta suhteellisen kauan, ja poimia tästä havainnoinnista pieni osa, jossa tarkasteltava ilmiö esiintyy (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 38).

Rajasin myös videohavainnoinnin koskemaan opetustilanteita ja tilanteita, jossa opettaja on vuorovaikutuksessa koko luokan kanssa. Tässä tutkimuksessa minulla ei ollut mahdollisuutta tarkastella opettajan ja yksittäisen oppilaan kahdenkeskisiä keskusteluja, koska tällaisissa hetkissä ääni ei kuulunut luokan takaosaan, jossa havainnoin, ja jonne olin sijoittanut videokamerani. Opettajan ja oppilaiden välillä voi kuitenkin olla kahdenkeskistä vuorovaikutusta myös opetustilanteen aikana, ja näitä tilanteita minun oli mahdollista tarkastella.

4.3 Aineiston analyysi

Aloitin videoaineistoni käsittelyn luomalla jokaiselle havainnoimalleni opettajalle oman kansion, johon siirsin jokaisen tämän opettajan pitämältä tunnilta kuvaamani videon. Nimesin opettajien kansiot seuraavalla tyylillä: ”Luokanopettaja A”. Tämän jälkeen aineiston käsittelyn helpottamiseksi nimesin jokaisen kuvaamani videon sen oppitunnin mukaisesti, miltä kyseinen video oli kuvattu tyylillä: ”Matematiikan tunti”. Kun olin ryhmitellyt videoaineiston opettajan sekä oppiaineen mukaan, siirryin analyysin seuraavaan vaiheeseen eli videoiden katsomiseen. Katsoin ensin tarkasti läpi kaiken kuvaamani materiaalin kokonaisuudessaan.

Ensimmäinen aineiston analyysivaihe on useimmiten tematisointi, jossa aineistosta poimitaan tutkimusongelmaa selittäviä teemoja. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 125). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tehdä teoriasidonnaista analyysia, jolloin analyysissa on teoreettisia kytkentöjä (Eskola, 2018, s. 136). Käytin aineistoni analyysissa kandidaatin tutkielmassani kokoamaani luokittelua dialogisen opettajan toimintatavoista, jonka olen koonnut aiemman tutkimuksen pohjalta. Tarkan videoiden katsomisen jälkeen, aloitin dialogisten toimintatapojen etsimisen havainnoitujen luokanopettajien opetuksesta. Tässä vaiheessa käytin apuna kandidaatin tutkielmassa luomaani ryhmittelyä dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista (taulukko 1) ja merkitsin jokaisen opettajan osalta, mitä dialogisen opetuksen toimintatapoja he opetuksessaan käyttivät taulukkoon 3. Dialogisten toimintatapojen tunnistamisen jälkeen aloitin videoaineiston litteroinnin. Analyysivaiheessa aineistosta poimitaan tutkimuskysymysten kannalta tärkeät kohdat (Eskola & Suoranta, 1998, s. 109). Tutkimukseni kannalta ei ollut mielekästä litteroida kaikkia videoita kokonaisuudessaan niiden määrän ja keston vuoksi, jonka takia päädyin litteroimaan ainoastaan tutkimukseni kannalta merkittävät kohdat videoista. Litteroin videoista kohdat, joista oli mahdollista tunnistaa dialogisen opetuksen toimintatapoja. Tämän jälkeen litteraattien pohjalta kirjoitin auki ja analysoin, mitä dialogisen opetuksen toimintatapoja missäkin aineistositaatissa oli mahdollista havaita. Seuraavaksi poimin taulukosta 3 kaikki dialogisen opettajan toimintatavat, joita aineistostani oli mahdollista tunnistaa, ja analysoin, millä tavalla nämä kuvaamissani oppitunneissa esiintyivät. Tämän jälkeen tunnistin kaikkia havainnoituja opettajia yhdistävät toimintatavat ja analysoin, miten näiden ilmeneminen erosi eri opettajien opetuksessa. Lopuksi tarkastelin, miten dialogisuus ilmeni eri oppiaineiden opetuksessa.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Seuraavaksi tarkastelen ja jäsennän keräämästäni tutkimusaineistosta tekemiäni havaintoja ja vastaan tutkimuskysymyksiini niiden mukaisessa järjestyksessä.

5.1 Dialogisten toimintatapojen esiintyminen luokanopettajien opetuksessa

Opettaja A

Opettaja A:n opetuksesta oli havaittavissa dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista ainakin seuraavat toimintatavat, kuten taulukossa 3 olen kuvannut:

- Huumorin käyttäminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
- Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)
- Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
- Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
- Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)
- Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)

Opettaja A:n puhe on suurimmaksi osaksi keskustelevaa ja opettajalla on lämmin suhtautuminen oppilaisiinsa. Luokassa oli mukava ilmapiiri, jossa oppilaat uskalsivat puhua ja kertoa ajatuksensa muille. Opettajalla oli kuitenkin tarkka struktuuri tunneillaan. Opettaja myös kontrolloi oppilaiden toimintaa, mikä on varmasti tarpeellista erityisesti pienten oppilaiden kanssa. Opettaja A käytti oppilaidensa kanssa huumoria opetuksen lomassa, mikä ilmeni tilannehumorina. Seuraavassa aineistositaatissa hän vitsailee oppilaidensa kanssa opetustapahtuman aikana:

Opettaja A: Joo jos ei muita muista niin voi laittaa, että Suomen pääkaupunki on Porvoo. [opettaja tekee hassun ilmeen]
[Oppilaat nauravat]
Oppilaat: Ei oo!
Opettaja A: Mä vähän juksasin.

Opettaja myös rohkaisi oppilaita ilmaisemaan omat tietonsa kyselemällä opetuksen lomassa oppilailta paljon kysymyksiä, ja kartoittamalla heillä jo olevaa tietoa uutta matematiikan sisältöä opettaessa. Opettaja käytti myös ajoittain keskustelevaa äänensävyä puhuessaan oppilaille. Puheen ollessa ajoittain autoritääristä, oli äänensävy tästä huolimatta enemmänkin ystävällinen kuin käskevä. Opetuksessaan opettaja esitti oppilaille avoimia kysymyksiä, joihin ei ollut yhtä oikeaa vastausta. Opettaja seurasi ja tuki oppilaiden ideoita ja perusteluja ja kuunteli heitä keskittyneesti. Opetuksesta oli havaittavissa opettajan ymmärrys siitä, että hän ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde, hänen kysyessään oppilailta kysymyksiä ja sisällyttämällä oppilaiden tiedot opetukseensa. Opettaja antoi oppilaiden äänille tilaa, joka ilmeni opetuksessa oppilaiden äänen kuulumisena opetuskeskusteluissa. Opettaja myös osoitti oppilaiden väittämien tärkeyden kuuntelemalla aina keskittyneesti, kun oppilaat puhuivat ja antamalla tilaa heidän puheelleen. Esimerkiksi tässä aineistositaatissa on nähtävissä, kuinka opettaja korostaa oppilaan väittämän tärkeyttä viittaamalla siihen myös myöhemmin opetustilanteessa.

Opettaja A: Mut melkein tuplat. Nyt saa viitata jos on siihen kerrottavaa. Oscar.
Oscar: No, että ne on parittomia lukuja ja ne ei oo samat luvut, niist tulee melkein ne samat luvut ku tuplat mut niit ei tuu ihan samoja.
Opettaja A: Eli peräkkäiset luvut niinku Oscar sano. Mikä ois melkein tupla jos laskettais 1+, mikä sen kans laskettais yhteen? Aliisa.
Aliisa: Kaks.
Opettaja A: Joo. Niinku Oscar tossa äsken sanoi, niin vastauksiksi eli summiksi tulee tässä tapauksessa parittomia lukuja. Niin kuiskauskuorona mennäas läpi sitten.

Tässä opettaja ensin kartoittaa oppilaan tietoja käsiteltävästä aiheesta, ja tämän jälkeen osoittaa kuunnelleensa sekä osoittaa oppilaan väittämän tärkeyden palaamalla oppilaan vastaukseen ja mainitsemalla hänet nimeltä toistuvasti. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja tarttuu oppilaiden ajatuksiin, vaikka ne eivät liity opetettavaan aiheeseen:

Opettaja A: Eiks niin, että jos sä laitat molemmista käsistä viis sormee pystyyn niin jokaiselle sormelle on pari? Paitsi niillä, joilla ei ois ihan kaikkii sormii, mutta me ollaan niin onnekkaita, että meillä on kaikilla viis sormee molemmissa käsissä. No mitäs sitten eroa oli tähän, mitä eroa oli kun lasketaan melkein tuplat? Mitä sillä tarkoitetaan? Eino.
Eino: Mulla on vähän eri asia, että mä oon nähny tuolla Mäkelänrinteen uimahallissa sellasen miehen, jolta puuttui toinen käsi.

Opettaja A: Joo, se on ihan mahdollista, et voi puuttua käsi tai sormi tai jalka ja sitten ihminen onneks on niin hirmu mukautuvainen, että oppii elämään semmoisen kanssa. Jotkuthan voi syntyäkin sillä tavalla niin sitten onki helpompi mukautua, kun on ollut alusta lähtien sillä tavalla Mitäs Olli.

Olli: No siel Espanjassa oli sellanen ihminen, jolla ei ollut koko tätä... kättä.

Opettaja A: Niin, tätä kämmenosaa.

Olli: Niin.

Opettaja A: ...ja sormia eli onks tähän ranteeseen asti?

Olli: Niin.

Opettaja A: Joo Aliisa. Eiku olis sulla vielä kesken Olli.

Olli: Ja että niin saattaa tulla syntyessään. Mut sitä mä oon ihmetelly aina, onks se sellain onks sil sitten jotain ongelmia vai onks se sitten ihan normaali ihminen?

Opettaja A: No ei me sitä tiedetä. Tarkotaksä niinku sellasia, että mielen kanssa ongelmia vai?

Olli: Siis sellasia, että on vaikka sairaana ja ei vaikka ihan ymmärrä kaikkee.

Opettaja A: Niin, no sitä me ei tiedetä, se ei riipu siitä kädestä millään tavalla. Voi olla jotain muitakin vammoja kehossa tai mielessä tai aivoissa, mutta sitä me ei sit tiedetä. Mut mennääs tähän, meil oli vielä Aliisalla käsi ylhäällä.

Aliisa: Mä oon nähny yhen ihmisen kellä ei ollut jalkaa.

Opettaja A: Se oiski aika haastavaa elää sellasen kans, mut siihenki sopeutuu. Mennään nyt tähän (matikkaan) mä en ota enempää näitä kommentteja teil on varmaan kaikilla jännittäviä juttuja liittyen siihen, että raajoja puuttuu (oppilas puhuu) mut nyt roope mä sanoin jo (shh) et mä en ota niitä, mä otan joku toinen kerta lisää.. mut melkein tuplat nyt saa viitata jos on siihen kerrottavaa. Oscar.

Yllä olevassa aineistositaatissa kulminoituu se, että dialogisuus ja oppilaiden omat ajatukset saattavat muuttaa opettajan laatimaa tuntisuunnitelmaa ja poiketa käsiteltävästä aiheesta täysin. Varsinkin pienten oppilaiden kanssa tällaista voi tapahtua usein, kun lapsille tulee mieleen heidän näkemiään ja kokemiaan asioita, jotka he haluavat tuoda esille kesken oppitunnin. Tämä ei aina ole tarkoituksenmukaista oppitunnin sisältötavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta, mutta tällaisten keskustelujen käyminen koulussa on kuitenkin tärkeä osa koulussa tehtävää kasvatustyötä. Opettajan tulee näissä tilanteissa miettiä, poikkeako hän opetussuunnitelmasta ja lähtee käsittelemään oppilaiden kysymyksiä, vai pitäytyykö hän alkuperäisessä suunnitelmassaan (Aguiar, Mortimer & Scott, 2006, s. 190). Opettajan tulee säädellä ja ohjata tilanteita parhaaksi näkemällään tavalla, mutta pitäen mielessään, että oppilaiden kommentteihin tarttuminen ja oppilaiden äänille tilan antaminen voi synnyttää tärkeitä keskusteluja luokkahuoneessa.

Opettaja B

Opettaja B:n opetuksesta oli havaittavissa dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista seuraavat toimintatavat, kuten taulukossa 3 olen kuvannut:

- Oppilaiden ohjaaminen refleктоimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, ei johtopäätöksien korjaaminen (Reznitskaya & Gregory, 2013)
- Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
- Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
- Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
- Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)
- Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)

Opettaja B käytti opetuksessaan keskustelevaa äänensävyä auktoritatiivisen sijaan. Opettaja osoitti oppilaiden väittämien tärkeyden antamalla oppilaille välitöntä palautetta heidän vastauksistaan ja kuuntelemalla keskittyneesti oppilaiden puhuessa. Opettaja rohkaisi oppilaita ilmaisemaan tietonsa ottamalla oppilaat mukaan opetuskeskusteluihin. Esimerkiksi havainnoimani matematiikan tunti oli todella vuorovaikutteinen ja oppilaiden äänet olivat jatkuvasti kuuluvissa opettajan puheen lomassa. Hän myös kuunteli, seurasi ja tuki oppilaiden ideoita ja perusteluja. Opetuksesta oli myös havaittavissa opettajan ymmärrys siitä, että hän ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde hänen sisällyttäessään oppilaiden tiedot opetukseensa. Hän myös ohjasi oppilaita refleктоimaan prosessia, jonka avulla he olivat päässeet vastaukseensa, ja näin jatkoi vuorovaikutusta oppilaan kanssa pidemmälle. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja pyytää oppilasta kertomaan miten hän on päässyt tiettyyn vastaukseen.

Opettaja B: Nyt meillä on täällä vähän erilaisia lukuja ja sun tehtävä on miettiä, että mitkä niistä luvuista sun pitää laskea yhteen, että me saadaan tää luku mikä täällä halutaan. Mites me voitais saada näistä täällä olevista luvuista 13? Elias.

Elias: Kuusi plus neljä plus kolme.

Opettaja B: Kyllä. Ja sä ensiksi mietit.. Mites sä mietit sen?

Elias: Että ku kuusi ja neljä yhdistää niistä tulee kymmenen ja ku niihin yhdistää ton kolmosen nii sitte siitä tulee kolmetoista.

Opettaja B: Niinpä. Hyvä.

Näin tehdessään opettaja saa myös tietoa oppilaan matemaattisesta ajattelusta, ja oppilaan ajattelun sekä perustelun taidot kehittyvät.

Opettaja C

Opettaja C:n opetuksesta oli havaittavissa dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista seuraavat toimintatavat, kuten taulukossa 3 olen kuvannut:

- Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)
- Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)
- Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
- Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
- Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)
- Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
- Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)

Opettaja C käytti keskustelevaa äänensävyä puhuessaan oppilaille ja otti oppilaiden ajatukset osaksi opetusta. Opettajan puheessa ei ollut havaittavissa lähes ollenkaan auktoritatiivista puhetta, vaan puhe oli läpi opetuksen keskustelevaa. Opettaja seurasi ja tuki oppilaiden ideoita ja perusteluja esittämällä oppilaille tarkentavia kysymyksiä ja kuunteli keskittyneesti oppilaiden puheenvuoroja odottaen samaa myös muilta oppilailta. Näin toimiessaan opettaja osoitti oppilaiden väittämien tärkeyden. Opettaja rohkaisi oppilaita ilmaisemaan tietonsa osoittamalla heille käsiteltävään aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Opettaja myös antoi oppilaiden äänien kuulua opetuksessa ja ymmärsi, ettei ole itse luokkahuoneen ainoa tiedonlähde. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja osoittaa oppilaille avoimen kysymyksen, joka mahdollistaa oppilaiden oman ajattelun ja pohdinnan.

Opettaja C: Mä sain tosiaan Pele-pöllön takaisin hän on täällä mun selän takana, vaikutti vähän kiukkuiselta. Olikohan Pelellä vähän liian rankkaa loma jälkeen tulla kouluun herätä niin hirveän aikaisin? Katotaas.

Opettaja C: Mikähän sil Pelellä on?

Tässä esimerkissä opettajan kysymykseen ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, vaan oppilaiden erilaiset ideat ja ajatukset ovat tervetulleita.

Opettaja D

Opettaja D:n opetuksesta oli havaittavissa dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista seuraavat toimintatavat, kuten taulukossa 3 olen kuvannut:

- Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
- Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)
- Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)
- Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)
- Uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa (Freire, 1996; Huttunen, 2003; Lyle, 2008; Reznitskaya & Gregory, 2013; Skidmore, 2016)
- Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
- Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
- Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)
- Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)

Opettaja D:n opetuksesta oli havaittavissa hänen ymmärryksensä siitä, että opettaja ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde. Hän otti oppilaiden ajatukset aktiivisesti osaksi opetusta ja kuunteli, seurasi ja tuki oppilaiden ideoita ja perusteluja. Opettaja osoitti oppilaiden väittämien tärkeyden esimerkiksi antamalla oppilaiden vastauksista välitöntä sanallista palautetta ja myötäilemällä oppilaiden vastauksia. Opettaja myös loi uutta tietoa oppilaidensa kanssa. Uskonnon tunnilla opettaja pyysi oppilaita pohtimaan ja kertomaan, mitä oppikirjan kuvassa olevat henkilöt tietyssä tilanteessa mahtavat ajatella. Näin opettaja ja oppilaat rakensivat lisää tietoa ja yhteistä ymmärrystä oppimateriaalin päälle. Opettaja käytti opetuksessaan keskustelevaa äänensävyä ja kysyi oppilailta paljon avoimia kysymyksiä ja loi luokkaan ymmärryksen siitä, että useampi kuin yksi vastaus on mahdollinen. Oppilaat pystyivät näin tuomaan esille omaa ajatteluaan ja omia näkemyksiään oppimateriaalista. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja esittää oppilaille avoimen kysymyksen uskonnon tunnilla ja rohkaisee oppilaita ilmaisemaan tietonsa.

Opettaja D: Mitä päättelet kuvasta keitä noi ihmiset voi olla? Mitä noi ihmiset on ja mitä ne on ehkä tullu tekemään? Ja mitä taas toi munkki sitten tekee? Nyt vaan kaikki vastaukset on oikeita, voi päätellä. Markus.

Markus: Ostaaks ne niit aneita?

Opettaja D: Siinä juuri ostetaan aneita.

Vaikka opettaja arvioi oppilaan vastauksen myötäilemällä hänen ajatustaan, käytti opettaja kysymyksen asettelussa avointa kysymystä ja vielä korosti oppilaille, että nyt on mahdollisuus päätellä, eikä vaaraa vääristä vastauksista ole.

Opettaja E

Opettaja E:n opetuksesta oli havaittavissa dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista seuraavat toimintatavat, kuten taulukossa 3 olen kuvannut:

- Huumorin käyttäminen (Freire, 1987)
- Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)
- Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)
- Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
- Uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa (Freire, 1996; Huttunen, 2003; Lyle, 2008; Reznitskaya & Gregory, 2013; Skidmore, 2016)
- Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
- Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
- Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)
- Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)

Opettaja E käytti oppilaiden kanssa huumoria vitsailemalla erilaisista opetustilanteesta esille nousevista asioista ja esimerkiksi musiikin tunnilla äänenavauksessa naurattamalla oppilaita hassuilla äänillä. Opettajan puhe oli useissa tilanteissa kontrolloivaa ja käskevää eikä niinkään keskustelevaa. Keskustelevaa puhetta esiintyi kuitenkin tietyissä opetustilanteissa. Opettaja antoi oppilaiden äänille tilaa ottamalla oppilaat mukaan opetuskeskusteluihin ja selvittämällä oppilaiden lähtötietoja oppituntien aiheista. Opettaja osoitti oppilaiden väittämien tärkeyden antamalla oppilaille ajoittain välitöntä sanallista palautetta tai eleillä, esimerkiksi näyttämällä peukaloa. Opettaja myös kuunteli oppilaiden puheenvuoroja ja esimerkiksi näyttämällä näytti odottavansa tätä myös muilta oppilailta. Opettaja rohkaisi oppilaita ilmaisemaan tietonsa käsiteltävistä aiheista ja kuunteli, seurasi ja tuki oppilaiden ideoita ja perusteluja. Opetuksessa näkyi ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde oppilaiden tietojen aktiivisena sisällyttämisenä opetukseen. Hyvä esimerkki avoimien kysymysten kysymisestä oli ympäristöopin tunnilla, kun opettaja loi oppilaiden kanssa yhdessä ajatuskarttaa talviurheilusta. Samaisella tunnilla opettaja myös loi uutta tietoa oppilaiden kanssa luomalla yhteisen käsityksen

talviurheilukisoista. Seuraavassa aineistositaatissa nähdään, miten opettaja aloittaa aiheesta keskustelun avoimella kysymyksellä.

Opettaja E: Aloitetaan tunti sillä, että mietitään, mitä talviurheilukisoissa kuuluu olla. Mitä kaikkia asioita liittyy talviurheilukisoihin? Mitä kisoissa pitää olla, että niistä saadaan kisat? Anton.

Tässä esimerkissä opettaja esittää oppilaille avoimen kysymyksen, johon ei ole yhtä oikeaa vastausta, vaan oppilaiden monet erilaiset pohdinnat ovat tervetulleita. Avoimet kysymykset herättävät keskustelua ja oppilaat pääsevät tuomaan esille ajatuksiaan ilman pelkoa väärästä vastauksesta. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja E käyttää oppilaiden kanssa huumoria vitsailemalla heidän kanssaan siitä, että maanantai on viikon paras päivä:

Opettaja E: Hyvää huomenta kaikille. Te ootte täällä jo alkulaulut laulaneet, ei lauleta enää. Mutta käydäänpäs nopeesti tää taulu läpi. Mikä päivä tänään on? Johanna.

Johanna: Maanantai.

Opettaja E: Nii-i. Viikon paras päivä. Vai mitä? (nauraa)

Opettaja F

Opettaja F:n opetuksesta oli havaittavissa dialogisen opettajan käyttämistä toimintatavoista seuraavat toimintatavat, kuten taulukossa 3 olen kuvannut:

- Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)
- Tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin ei osannut edellisellä tunnilla vastata (Freire, 1987)
- Oppilaille annetaan mahdollisuus neuvotteluun ja opettajan ohjeistuksen kritisointiin (Rajala, 2016)
- Oppilaiden ohjaaminen refleктоimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, ei johtopäätöksien korjaaminen (Reznitskaya & Gregory, 2013)
- Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
- Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
- Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
- Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)
- Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)

Opettaja F käytti ajoittain keskustelemaa äänensävyä ja ajoittain hänen puheensa oli auktoritatiivista. Auktoritatiivinen ja kontrolloiva puhe ilmeni usein, kun opettaja antoi luokalle ohjeita tunnin kulkuun liittyen. Opettaja antoi oppilaiden äänille tilaa opetuksessa ja kuunteli keskittyneesti oppilaiden puheenvuoroja. Opettaja myös ohjasi oppilaita reflektimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin oli päästy, eikä lähtenyt suoraan korjaamaan näitä. Oppilaan vastatessa esimerkiksi virheellisesti kysymykseen matematiikan tunnilla ei opettaja arvioinut vastausta välittömästi virheelliseksi vaan pyysi oppilasta avaamaan ajatteluaan ja laskutoimitusta. Opettaja saattoi myös siirtää puheenvuoron toiselle oppilaalle ja kysyä tämän näkökulmaa. Opettaja rohkaisi oppilaita ilmaisemaan tietonsa opetuksessa kysymällä oppilailta aktiivisesti oppitunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Tästä pystyi myös tulkitsemaan opettajalla olevan ymmärrys siitä, että hän ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde. Opettaja osoitti oppilaiden väittämien tärkeyden lyhyellä sanallisella palautteella ja esimerkiksi kehumalla oppilaiden perusteluja. Opettaja vastasi matematiikan tunnin alussa kysymykseen, jonka oppilas oli aiemmin esittänyt hänelle. Opettaja otti tämän oppilaalta tuleen kysymyksen osaksi opetusta opettamalla oppilaille sellaista matematiikan sisältöä, joka ei kuulunut alakoulun opetussuunnitelmaan.

Opettaja F: Jos me otettaiskin käyttöön talja. Kuinka suurella voimalla meidän pitäis vetää tosta köydestä?

Onni: 50 newtonin voimalla.

Opettaja F: Katoppa ihan tarkkaan. Eli meidän pitäis kumota toi tonne päin 100 newtonin voimalla menevä massa. Kuinka suuri voima tarvitaan?

Hugo: Oisko viiden kilon voima?

Opettaja F: Tarvitaan vähän enemmän.

Hugo: Kuuden?

Opettaja F: Marvin.

Eino: Oisko 75?

Opettaja F: Tarvitaan vieläkin vähän enemmän.

Onni: 100

Opettaja F: Me tarvitaan se 100 newtonia. Eli tänneki suuntaan.

Ja nyt jos sust tuntuu, että tää on tosi vaikeeta, niin se ei haittaa yhtään, koska tää on aika vaikeeta, ja tää on periaatteessa niinku yläkoulun ehkä lukionki asiaa vasta. Mutta mä halusin näyttää, ku joku kysy viimeks, että miten ne menee ne voimat. Miten noilla taljoilla saadaan sitä voimaa pienenemään. Niin se periaate, mikä siellä on takana on se, että se kappaleeseen kohdistuvat voimat täytyy olla aina tasapainossa et eri suuntiin kohdistuvien voimien summan täytyy olla nolla eiks nii?

Seuraavassa aineistositaatissa opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden neuvotteluun ja pyytää oppilaalta ehdotusta tilanteeseen sekä kuuntelee, seuraa ja tukee oppilaan ideoita ja perusteluja.

Patrik: Saaks mennä kaverin viereen?

Opettaja F: Hmm.. mitä sä ehdotat? Nyt periaatteessa, kun kaikki on paikalla ja tuol pyöreellä pöydällä on noi, mitkä te saatte viedä pois nii nyt ois melkeinpä pakko niinku työskennellä omalla paikalla. Ellet sä sitten saa vaihdettuu päikseen jonku kaa.

Dialogisuus havainnoitujen opettajien opetuksessa

Kaikkien havainnoimieni opettajien opetuksesta oli mahdollista tunnistaa dialogisen opetuksen toimintatapoja, jotka olen listannut taulukossa 3. Vaikka kaikkien opettajien puheesta oli mahdollista tunnistaa dialogisuutta tukevia menettelytapoja, oli opettajien puhe paikoitellen myös auktoritatiivista keskustelevan äänensävyn sijaan. Auktoritatiivista puhetta esiintyi usein ohjeistuksen sekä työrauhan ylläpitämisen yhteydessä. Kuten olen jo aiemmin tuonut esille, ei opetus voi olla aina dialogista, vaan myös dialogista opetusta toteuttavat opettajat opettavat paikoittain opettajajohtoisesti. Dialogisessa opetuksessa luokahuonevuorovaikutus on yhdistelmä erilaisia vuorovaikutuksen tapoja.

Metsäpelto ym. (2017, s. 15) havaitsivat tutkimuksessaan, että dialogisuutta oli eniten tunnistettavissa sellaisissa opetustilanteissa, joita opettaja ei ollut etukäteen suunnitellut, vaan tilanteissa, jotka olivat lähtöisin oppilailta, opettajan antaessa tilaa oppilailta nousseville ideoille. Havainnoitujen opettajien opetuksessa dialogisen opetuksen piirteitä oli mahdollista tunnistaa opettajan suunnittelemissa opetustilanteissa, mutta tämän lisäksi myös oppilailta lähtöisin olevista ideoista ja aloitteista heränneistä keskusteluista. Tällaisissa tilanteissa dialogisuutta on luultavasti helpointa tunnistaa, koska näissä tilanteissa oppilaiden omat ajatukset ja kysymykset pääsevät kuuluviin. Tällaisia tilanteita kohdatessa keskeisenä näyttäytyy se, tarttuuko opettaja oppilaiden aloitteisiin, vai torjuuko hän nämä oppilaiden aloitteet ajan puutteen sekä tuntisuunnitelmien ohjaamana. Muun muassa Metsäpelto ym. (2017, s. 15) sekä Scott ym. (2006, s. 624) ovat tunnistaneet luokahuoneessa esiintyvän dialogisuuden esteeksi ajan puutteen sekä oppimistavoitteet.

Dialogiseen vuorovaikutukseen voi sisältyä myös oppilaiden arkipäiväisen tiedon selvittäminen osana opetusta (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006, s. 610). Osa tutkimuksessa havainnoituista opettajista käyttivät myös tätä toimintatapaa opetuksessaan selvittäessään oppilaiden lähtötietoja ennen oppitunnin aiheeseen syventymistä. Oppilaiden läh-

tötietoja selvittäessään opettaja voi näiden tietojen avulla mukauttaa opetustaan kyseiselle oppilasryhmälle sopivammaksi ja tämä mahdollistaa myös oppilaille reflektion omien tietojensa ja käsitystensä sekä oppimateriaalin välillä.

Metsäpellon ym. (2017, s. 6) tekemässä tutkimuksessa havaittiin, että keskustelua viritävät materiaalit sekä turvallinen ja kiireetön ilmapiiri koulussa edesauttoivat dialogisen opetuksen toteutumista luokassa, kun taas opettajajohtoiset pedagogiset rutiinit ja ajankäytön haasteet hankaloittivat sen toteutumista. Myös havainnoimieni luokanopettajien opetuksesta oli havaittavissa, että opettajan suunnittelemat keskustelua herättelevät tehtävät ja keskustelunavaukset tukivat dialogisuuden toteutumista luokassa.

Howe ja Abedin (2013, s. 340) ovat tuoneet esille luokahuonedialogin ongelmakohdan, jossa tietyt oppilaat hallitsevat dialogia, kun ihanteena olisi kaikkien oppilaiden tasapuolinen osallistuminen keskusteluun. Myös tutkimukseen havainnoimillani oppitunneilla oli ajoittain havaittavissa, että vain tietyt oppilaat olivat aktiivisia opetuskeskustelussa, muiden oppilaiden jäädessä keskustelujen ulkopuolelle.

Taulukko 3. Dialogisten toimintatapojen esiintyminen havainnoitujen opettajien opetuksessa.

	Dialogisen opettajan toimintatavat	Opettaja A	Opettaja B	Opettaja C	Opettaja D	Opettaja E	Opettaja F
verbaalit	Huumorin käyttäminen (Freire, 1987)	X				X	
	Yleinen asennoituminen tärkeämpää kuin "tarkka kielioppi" (Boyd & Markarian, 2011)						
	Oppilaiden kannustaminen pohtimaan erilaisia näkökulmia (Reznitskaya & Gregory, 2013)						
	Oppilaiden ohjaaminen refleктоimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, ei johtopäätöksien korjaaminen (Reznitskaya & Gregory, 2013)		X				X
	Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)	X	X	X	X		
	Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)	X					X
	Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)	X	X	X	X	X	X
	Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)	X		X	X	X	
	Uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa (Freire, 1996; Huttunen, 2003; Lyle, 2008; Reznitskaya & Gregory, 2013; Skidmore, 2016)				X	X	
	Tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin ei osannut edellisellä tunnilla vastata (Freire, 1987)						X
	Muiden oppilaiden mielipiteen kysyminen oppilaan kysyessä opettajalta kysymyksen (Freire, 1987)						
	Oppilaiden auttamiseen ja rohkaisuun keskittyminen keskustelussa (Lyle, 2008)						
	Auktoriteetin siirtäminen myös oppilaille (Boyd & Markarian, 2011)						
Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)	X	X	X	X	X	X	
nonverbaalit	Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)	X	X	X	X	X	X
	Oman näkökulman uudelleen miettiminen oppilaiden ajatusten pohjalta (Freire, 1996)						
	Omien näkemysten syrjään siirtäminen (Lyle, 2008)						
	Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)	X	X	X	X	X	X
	Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)	X	X	X	X	X	X
	Oppilaille annetaan mahdollisuus neuvotteluun ja opettajan ohjeistuksen kritisointiin (Rajala, 2016)						X
	Oppimateriaalin uudelleen oppiminen oppilaiden kanssa (Freire, 1996)						
	Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)	X	X	X	X	X	X
Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)	X	X	X	X	X	X	

5.2 Dialogisuuden esiintymisen tavat

Tunnistettuani havainnoimieni luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa esiintyvät dialogisen opettajan toimintatavat, analysoin, millä tavoin havaitut toimintatavat konkreettisesti heidän opetuksessaan ilmenivät.

Dialogisen opettajan käyttämät toimintatavat esiintyivät havainnoimillani oppitunneilla seuraavassa taulukossa (taulukko 4) listatuilla tavoilla:

Taulukko 4. Dialogisuuden esiintymisen tavat.

	Dialogisuuden esiintymisen opetuksessa	Esiintymisen tapa
verbaalit	Huumorin käyttäminen (Freire, 1987)	Tilannehuumori
	Oppilaiden ohjaaminen refleктоimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, ei johtopäätöksien korjaaminen (Reznitskaya & Gregory, 2013)	Oppilaan pyytäminen sanallistamaan ajatteluaan
	Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)	Oppilaan antamaan vastaukseen palaaminen myöhemmin, välitön positiivinen palaute oppilaan väittämästä, oppilaan pyytäminen toistamaan vastauksensa kovempaan ääneen, oppilaan vastauksen toistaminen, oppilaan kysymyksen tärkeyden osoittaminen
	Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)	Vastaanottavuus oppilaiden ideoille
	Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)	Oppilailta tunnin aiheeseen liittyvien kysymysten kysyminen, lähtötietojen kartoitus
	Avoimien kysymysten kysyminen (Lyle, 2008)	Oppilailta sellaisten kysymysten kysyminen, joihin ei ole yhtä tiettyä vastausta vaan jokainen voi vastata, koska ei ole vääriä vastauksia
	Uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa (Freire, 1996; Huttunen, 2003; Lyle, 2008; Reznitskaya & Gregory, 2013; Skidmore, 2016)	Luokan kanssa ajatuskartan luominen tietyistä aiheista, oppimateriaalin päälle luodaan uutta tietoa
	Tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin ei osannut edellisellä tunnilla vastata (Freire, 1987)	Oppilailta tulleiden kysymysten ottaminen osaksi opetusta
Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)	Auktoritaarisen opettajapuheen lisäksi keskustelevaa puhetta	
nonverbaalit	Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)	Oppilaiden tiedon ottaminen osaksi opetuskeskustelua
	Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)	Oppilaiden kuuntelu ja eleet
	Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)	Oppilaiden kuunteleminen
	Oppilaille annetaan mahdollisuus neuvotteluun ja opettajan ohjeistuksen kritisointiin (Rajala, 2016)	Oppilas saa mahdollisuuden työskennellä itse ehdottamallaan tavalla, opettaja kysyy oppilaalta ehdotusta
	Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)	Opettaja kuuntelee oppilaiden puheenvuoroja keskittyneesti ja odottaa tätä myös muilta oppilailta
Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)	Oppitunneilla kuullaan paljon myös oppilaiden ääntä eikä opettajan monologia	

Havainnoimistani opettajista kolme käytti tilannehumoria opetuksessaan havainnoimillani oppitunneilla. He vitsailivat oppilaiden kanssa opetustilanteissa ja loivat näin rentoa ja hyväntuulista ilmapiiriä opetustilanteisiin. Huumorin käyttäminen ilmenikin havainnoimillani oppitunneilla aina opetustilanteessa luonnollisesti syntyvänä tilannehuumorina, eikä esimerkiksi etukäteen suunniteltuina vitseinä.

Oppilaiden ohjaaminen refleктоimaan prosessia, jonka avulla johtopäätöksiin on päästy, eikä johtopäätösten korjaaminen, ilmeni opetuksessa opettajan pyytäessä oppilaita sanallistamaan ajatteluaan. Kun oppilaat vastasivat opettajan kysymykseen, pyysivät opettajat oppilaita sanallistamaan sitä prosessia, jonka avulla johtopäätökseen oli päästy. Tämä toimintatapa purkaa perinteisesti luokahuonevuorovaikutuksessa käytössä olevaa IRE-mallia, jossa opettaja arvioi oppilaan antaman vastauksen. Dialogisuutta toteuttava opettaja purkaa IRE-mallin jatkamalla vuorovaikutusta pidemmälle ja pyytämällä oppilaalta perusteluja vastauksilleen.

Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen näyttäytyi havainnoimillani oppitunneilla monin eri tavoin. Oppilaan antamaan vastaukseen palattiin vielä myöhemmin opetuspuheessa mainitsemalla oppilas nimeltä, ja näin viestimällä oppilaalle, että hänen väittämiensä oli tärkeä ja merkityksellinen. Osa opettajista antoi oppilaille myös välitöntä palautetta kommentoimalla oppilaan vastaukseen sanomalla esimerkiksi ”hyvä” tai ”juuri näin”. Tällaisen palautteen antaminen voi kannustaa oppilaita kertomaan ajatuksiaan, kun he saavat hyväksynnän vastaukselleen, mutta pidemmän päälle tällainen sisällötön palaute saattaa menettää merkitystään. Tämä myös lopettaa vuorovaikutusketjun, kun opettaja arvioi vastauksen, eikä osoita oppilaalle lisäkysymyksiä. Paikoitellen tällainen palaute on kuitenkin perusteltua.

Näiden käytäntöjen lisäksi opettajat myös pyysivät oppilasta toistamaan vastauksensa, jos kaikki eivät kuulleet, tai toistivat sen itse koko luokalle. Näissä tilanteissa oppilas kokee, että hänen vastauksensa on tärkeä, koska opettaja haluaa koko luokan kuulevan sen. Näistä tavoista ensimmäinen eli oppilaan pyytäminen toistamaan itse vastauksensa on kuitenkin dialogisuuden näkökulmasta toimivampi. Tällöin oppilaan ääni päästetään kuuluviin, eikä oppilaille muodostu ajatusta siitä, että opettaja toimii luokahuoneessa oppilaiden ajatusten vahvistajana. Näiden lisäksi oppilaiden väittämien tärkeys näyttäytyi myös oppilaiden kysymysten tärkeyden osoittamisena, kun yksi opettaja esimerkiksi kommentoi oppilaan kysymystä sanomalla oppilaalle hänen kysymyksensä olleen todella hyvä tarkentava kysymys. Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen näyttäytyi

opetuksessa myös nonverbaalisti oppilaiden puheenvuorojen kuunteluna ja opettajan eleinä, esimerkiksi peukalon näyttämisenä.

Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen näyttäytyi vastaanottavuutena oppilaiden ajatuksille. Havainnoimani opettajat olivat vastaanottavaisia oppilailta nouseville ajatuksille ja ehdotuksille. Vastaanottavuus ilmeni myös nonverbaalisti opettajien kuunnellessa oppilaiden puheenvuoroja.

Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa ilmeni oppilailta tunnin aiheeseen liittyvien kysymysten kysymisenä sekä oppilaiden lähtötietojen kartoituksena. Oppilaiden lähtötietojen kartoitus on oleellinen osa dialogista opetusta. Tätä toimintatapaa hyödyntäessään opettajat saavat käsityksen siitä, mitä oppilaat jo tietävät aiheesta, jolloin opetusta on mahdollista mukauttaa näiden tietojen pohjalta.

Avoimien kysymysten kysyminen näkyi opetuksessa sellaisten kysymysten kysymisenä, joihin ei ole yhtä oikeaa vastausta. Näihin kysymyksiin jokainen oppilas voi vastata omien ajatustensa pohjalta, koska väärää vastauksia ei ole. Avoimien kysymysten kysyminen on ehkä pieneltä tuntuva yksittäinen asia, mutta se tukee dialogisuutta luokahuoneessa vahvasti. Opettajan kysyessä ainoastaan kysymyksiä, joihin on yksi oikea vastaus, ei mahdollisuutta keskustelulle ja erilaisille näkökulmille synny.

Uuden tiedon luominen yhdessä oppilaiden kanssa näkyi havainnoimieni opettajien opetuksessa muun muassa luokan kanssa yhteisen ajatuskartan kasaamisena ja oppimateriaalin päälle uuden tiedon luomisena. Ajatuskarttaa täyttäessään opettaja tuo oppilaiden ajatukset näkyviin muille ja opettajalle ja oppilaille syntyy yhteinen käsitys tarkasteltavasta aiheesta. Erään havainnoimani opettajan tunnilla opettaja pyysi oppilaita tulkitsemaan oppikirjassa olevaa valokuvaa ja miettimään, mitä kuvassa esiintyvät henkilöt mahdollisesti tilanteessa ajattelevat. Näin toimiessaan opettaja ja oppilaat loivat yhdessä uutta tietoa oppimateriaalin päälle.

Keskusteleva äänensävy ilmeni opetuksessa auktoritatiivisen opettajapuheen lisäksi ilmenevänä keskustelevana puheena. Keskustelevan ilmapiirin luominen luokkaan voi alentaa oppilaiden kynnystä jakaa omia ajatuksiaan koko luokalle. Keskustelevan äänensävyä lisäksi jokainen havainnoimani opettaja käytti opetuksessaan myös auktoritaatiivisempaa puhetta esimerkiksi antaessaan ohjeita oppilaille tai ylläpitäessään työrauhaa luokassa.

Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen näkyi opettajan kuunnellessa oppilaiden puheenvuoroja keskittyneesti ja odottaessaan tätä myös muilta oppilailta. Näin toimiessaan opettaja toimii esimerkkinä oppilaille ja osoittaa, että oppilaiden puheenvuorot ovat tärkeitä.

Oppilaiden äänille tilan antaminen näyttäytyi havainnoimillani oppitunneilla niin, että oppitunneilla kuultiin paljon myös oppilaiden ääntä eikä vain opettajan monologia. Oppilaiden äänille annettiin tilaa opetuksessa ja opetuskeskustelut olivat vastavuoroisia opettajan ja oppilaiden välisiä keskusteluja.

Tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin ei edellisellä tunnilla osannut vastata näkyi opetuksessa oppilailta tulleiden kysymysten ottamisena osaksi opetusta. Erään ympäristöopin tunnin alussa opettaja piti koko luokalle opetustuokion aiheesta, jota normaalisti käsitellään vasta yläkoulussa tai lukiossa, mutta yksi luokan oppilaista oli edellisellä tunnilla esittänyt opettajalle kysymyksen aiheesta.

Oppilaille mahdollisuuden antaminen neuvotteluun ja opettajan ohjeistuksen kritisointiin näkyi havainnoitujen opettajien opetuksessa, kun opettaja antoi oppilaalle mahdollisuuden työskennellä itse ehdottamallaan tavalla sekä opettajan kysyessä oppilaalta ehdotusta työskentelytavasta. Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde ilmeni oppilaiden tiedon ottamisena osaksi opetuskeskustelua. Näissä tilanteissa opettaja selvitti oppilaiden tietoja käsiteltävistä aiheista ja otti nämä tiedot osaksi opetusta.

5.3 Havainnoituja opettajia yhdistävät toimintatavat

Dialogisia toimintatapoja esiintyi vaihtelevasti havainnoimieni opettajien opetuksessa. Osa toimintatavoista esiintyi kuitenkin jokaisen havainnoimani luokanopettajan ja luokanopettajaopiskelijan opetuksessa. Kaikkien havainnoitujen opettajien opetuksesta tunnistettavissa olevat toimintatavat olivat seuraavat:

1. Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa (Boyd & Markarian, 2011)
2. Keskusteleva äänensävy (Freire, 1987)
3. Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde (Lyle, 2008)
4. Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen (Freire, 1987)

5. Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen (Boyd & Markarian, 2011)
6. Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen (Freire, 1987)
7. Oppilaiden äänille tilan antaminen (Boyd & Markarian, 2011; Freire, 1996; Lyle, 2008; Rajala, 2016)

Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa

Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa oli yksi seitsemästä toimintatavasta, jotka esiintyivät kaikkien havainnoitujen luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa. Oppilaiden rohkaisu ilmaisemaan tietonsa näyttäytyi kaikkien havainnoitujen opettajien opetuksessa hyvin saman tyylisesti muun muassa oppilailta tunnin aiheeseen liittyvien kysymysten kysymisenä sekä oppitunnin aiheeseen liittyvien lähtötietojen kartoittamisena. Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja A rohkaisee oppilaita muistelemaan ja jakamaan muille yhdessä sovittuja sääntöjä:

Opettaja A: Älkää koskeko vielä kuviin. Muistatko, mikä on ollut sääntö, kun ollaan tehty näillä kuvilla? Istuppas taaksepäin niin et kaikki mahtuu. Noniin. Mikä on ollu sääntö, kun näillä kuvilla ollaan tehty juttuja? Nuutti.

Nuutti: Ei räpелletä niitä.

Opettaja A: Joo. Se oli toinen sääntö et ei saanu rutata tai rypistää ja toinen sääntö oli Martta?

Martta: Pitää kohdella hienosti.

Opettaja A: Joo, se oli se sama juttu. Julius.

Julius: Ei saa rikkoo.

Opettaja A: Joo se oli sitä samaa juttu, mut oliko toinen sääntö vielä? Sanna.

Sanna: Niin, että jos vaikka itte öö niinku haluu vaikka ottaa jonku kortin sit on ottamas sitä sit yhtäkkii joku toinen ottaa sen niin sitte ei pidä siitä jäädä kinastelee vaa ottaa jonku toisen kortin.

Opettaja A: Joo, ja mikä toinen vaihtoehto, jos kuitenkin haluu ottaa sen saman kortin. Olivia?

Olivia: Sit voi ottaa yhteisen.

Opettaja A: joo, voi mennä sen kaverin viereen ja katsoo sitä samaa korttii.

Tässä esimerkissä Opettaja A pyytää oppilaita kertomaan luokan yhteisistä säännöistä, sen sijaan, että hän itse kertoisi nämä oppilaille. Opettaja kysyy oppilailta aktiivisesti kysymyksiä ja johdattelee keskustelua, kunnes kaikki säännöt ovat tulleet mainituksi. Opettaja F käytti oppilaiden rohkaisua ilmaisemaan tietonsa samanlaisissa tilanteissa kuin Opettaja A. Hän kysyi oppilailta tunnin alussa muistavatko he viime kerralla annetut ohjeet, sen sijaan, että olisi itse kertonut ohjeet suoraan oppilaille:

Opettaja F: Aika selvät sävelet, mitä tehään. Eli jatketaan sitä kuvataiteen mosaiikkityötä. Muistatko mitä vaiheita siinä oli? Mistä vaiheesta se työ alkaa? Sara.

Sara: No ainaki se joku paperi piti maalaa.

Opettaja F: Mitäs varten se paperi maalattiin, muistatko?

Sara: No niist piti leikata niit paloja.

Opettaja F: Joo. Eli se paperi vähän niinku markkeeraa sitä sellasta jonkun keramiikka asian tai kaakelin palaa, mistä mosaiikkipaloja on aikoinaan paloiteltu. Mitäs sitten tehään, kun se paperi on maalattu? Sehän on aika monella jo maalattu. Mikä oli se seuraava vaihe? Antti.

Antti: Se leikataan sopivan kokosiks paloiks, vai?

Opettaja F: Ei ihan vielä leikata siinä vaiheessa. Kiia.

Kiia: Harjotellaan se kuvio.

Opettaja F: Joo. Eli tähän tarkotukseen otetaan tällasta paperia, jos on toinen puoli tällanen vähän karkeempi eli tää on tällasta ei niin hyvälaatusta paperia, mut se ei haittaa koska tää tulee vaan sen mosaiikin pohjaksi. Eli otat yhden A3 kokoisen paperin ja leikataan se pitkittäin kahteen osaan. Ja sitten taitetaan se kolmeen ruutuun. Vähän täst tulee tällasen sarjakuvaruudun tyylinen. Ja sen ei tarvii olla just millilleen taitettu, mutta niin et siihne tulee kolme suunnilleen saman kokosta ruutua. Ja toine näistä papereista on se suunnittelupaperi, muistatko, minkä niminen on se kuvio, joka toistuu samanlaisena? Oiva.

Oiva: Ornamentti.

Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja B kysyy oppilaalta tunnin aiheeseen liittyvän kysymyksen, ja oppilaan vastattua hän pyytää oppilasta vielä avaamaan ja sanallistamaan ajatteluaan vastauksen takana:

Opettaja B: Nyt meillä on täällä vähän erilaisia lukuja ja sun tehtävä on miettiä, että mitkä niistä luvuista sun pitää laskea yhteen, että me saadaan tää luku mikä täällä halutaan. Mites me voitais saada näistä täällä olevista luvuista 13? Jaakko.

Jaakko: Kuusi plus neljä plus kolme.

Opettaja B: Kyllä. Ja sä ensiksi mietit.. Mites sä mietit sen?

Jaakko: Että ku kuusi ja neljä yhdistää niistä tulee kymmenen ja ku niihin yhdistää ton kolmosen nii sitte siitä tulee kolmetoista.

Opettaja B: Niinpä. Hyvä.

Opettaja D rohkaisi oppilaita kertomaan tietonsa uskonnon tunnilla kysymällä oppilailta kysymyksiä oppikirjan kuvaan liittyen. Opettaja rohkaisi oppilaita sanomalla, että kysymykseen ei ole vääriä vastauksia, vaan jokainen voi kuvaa katsomalla itse päätellä. Tämä madaltaa oppilaiden kynnystä vastaamiseen, koska pelko väärästä vastauksesta jää pois.

Opettaja D: Katso kuvaa ja päättele, miten tämä kuva liittyy apostoli Paavalin elämään. Nyt tää on ihan silkkaa päättelyä, ei oo vääriä vastauksia. Topi.

Topi: Onks toi se Käärmesaari?

Opettaja D: Mahtavaa! Joonas.

Joonas: Toi on se saari.

Opettaja D: Se on se. Kun apostoli Paavalia lähdettiin viemään täältä Jerusalemin alueelta Välimeren poikki tänne Italian eteläpuolelle. Tuolla Italian eteläpuolella Sisilian saaren eteläpuolella on pieni Maltan saari, joka nykyään on itsenäinen Maltan valtio.

Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja C kertoo oppilaille, että seuraavalla tunnilla käsitellään vuorosanoja. Opettaja pyrkii selvittämään oppilaiden lähtötietoja vuorosanoista, mutta vastaa itse kysymyksiinsä, kun oppilailta ei tule ajatuksia vuorosanoihin liittyen.

Opettaja C: Niin, aika surulliselta se näyttää siinä, vähän itkiskelee. Me tarvitaan näitä kortteja myöhemmin tänään sellaisessa harjoituksessa tai itseasiassa jo tällä tunnilla. Ja muutenkin tällä tunnilla me harjoitellaan vähän vuorosanajuttuja. Mitäs se vuorosana tarkoittaa? Ootko kuullu sellaisesta, mitä se voisi tarkoittaa? Vuorosanalla tarkoitetaan, kun on vaikka joku esitys niin jonkun niistä hahmoista puheenvuoro. Me opitaan siitä tänään lisää.

Opettaja E rohkaisivat oppilaita ilmaisemaan tietonsa kysymällä käsiteltäviin aiheisiin liittyviä kysymyksiä. Esimerkiksi matematiikan tunnilla hänen opetuksensa oli hyvin vuorovaikutteisista oppilaiden kanssa ja opettajajohtaisen opetuksen sijaan hän kysyi opetuksen lomassa jatkuvasti oppilailta, mitä seuraavaksi tulisi tehdä ja näin rohkaisi oppilaita avaamaan matemaattista ajatteluaan.

Keskusteleva äänensävy

Kaikkien havainnoimieni opettajien puhe oli ajoittain keskustelevaa. Jollain havainnoituilla opettajilla puhe oli lähes koko ajan keskustelevaa, kun taas jollain vain harvoissa tilanteissa. Opettaja C:n puheessa esiintyi kaikista havainnoituista opettajista eniten keskustelevaa äänensävyä, eikä opetuksesta ollut havaittavissa lähes ollenkaan auktoritatiivista puhetta. Opetusharjoittelua suorittamassa olleen Opettaja C:n opetuskeskustelut olivat todella vuorovaikutteisia oppilaiden kanssa ja keskusteleva äänensävy loi opetuskeskusteluihin rennon ilmapiirin. Vastakohtana Opettaja C:n keskustelevalle äänensävyllä näyttäytyi Opettaja E:n usein kontrolloiva ja käskevä puhe opetustilanteissa. Opettaja E käytti usein käskevää ja tiukkaa äänensävyä puhuessaan oppilaille ja antaessaan heille ohjeita työskentelyyn. Yhtenä syynä opettajan käskeväälle äänensävyllä oli havaittavissa hankaluudet työrauhan ylläpitämisessä. Usein tilanteissa, joissa oppilaita tulee jatkuvasti kehottaa kuuntelemaan ja keskittymään opetukseen, mitä tässä luokassa tapahtui usein, muuttuu puhe kontrolloivaksi. Vaikka Opettaja E:n puhe oli suurissa määrin käskevää, oli osassa havainnoimistani oppitunneista havaittavissa myös

keskustelevaa äänensävyä. Keskustelevan äänensävyn käyttöä ilmeni erityisesti opetustilanteissa, joissa kysymällä oppilailta avoimia kysymyksiä syntyi aitoa keskustelua opettajan ja oppilaiden välillä.

Opettajat A ja F muistuttivat toisiaan keskustelevan äänensävyn ilmenemisessä. Heidän molempien opetuksessaan esiintyi ajoittain keskustelevaa ja ajoittain auktoritatiivista puhetta. Heidän puheessaan kontrolloiva puhe keskittyi usein oppitunnin kulun selostamiseen ja ohjeiden antamiseen. Tämä on usein välttämätöntä, koska on todella tärkeää, että oppilaat ymmärtävät ja sisäistävät oppitunnin tavoitteet ja sisällön. Usein ohjeita antaessa opettaja joutuukin käyttämään kontrolloivaa puhetta saadakseen kaikkien oppilaiden huomion ohjeiden kuuntelun ajaksi.

Opettaja D:n opetuksessa esiintyi paljon keskustelevaa äänensävyä ja hän piti opetuskeskustelut usein hyvin vuorovaikutteisina oppilaiden kanssa ja kysyi oppilailta paljon kysymyksiä. Myös Opettaja B käytti opetuksessaan sekä keskustelevaa äänensävyä että auktoritatiivista puhetta.

Ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde

Kaikkien havainnoitujen opettajien asennoitumisesta oli havaittavissa ymmärrys siitä, että opettaja ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde. Opettajan ymmärrys siitä, että hän ei ole luokkahuoneen ainoa tiedonlähde ilmenee usein opettajan hyödyntäessä oppilaiden tietoja opetuksessaan ja ottaessaan oppilaiden kokemukset osaksi opetustaan. Kaikkien havainnoitujen opettajien kohdalla tämä toimintatapa ilmeni opettajien sisällyttäessä oppilaiden tiedot opetukseensa.

Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja D sisällyttää oppilailta tulleet vastaukset omaan opetuspuheeseensa:

Opettaja D: Kuvaile sen vaatteita vähän.

Lotta: No sil on niinku noita tavallisia ihmisiä hienommat vaatteet.

Opettaja D: Hienommat vaatteet. Enni.

Enni: Väri tai niinku värikkäät vaatteet on maksanu paljon enemmän nii sen takii se on varmaan

Opettaja D: Punainen väri on ollut hirveen kallista. Punainen väriaine on ollu hirveen kallista, punaset kankaat on ollu tosi kalliista. Koskaan tavallisilla maalaisihmisillä tavallisilla talonpojilla ei ollu punasia vaatteita vaan ne oli yleensä jotain

maanvärisiä värjäämättömiä suoraan luonnon värisiä, mutta noilla ruhtinailla rikkailla on ollu kirkkaammat vaatteet. Ja sit toi hattu, sulka, sulat on ollu hirveen kalliita. No mistäs toi kolmikko vois tossa keskustella? Kato ilmeitä. Aika tyyppillistä tai vois päätellä siitäki, että mistä me tällä tunnilla puhutaan. Voi ehkä päätellä. Tuukka.

Tuukka: Kirkosta.

Opettaja D: Kirkosta ne varmaan puhuu ja niistä aneista. Katotaan mitä toi kujan tekijä on sanonu. Esimerkiksi Lutherin kirkkoa kohtaan esittämästä arvostelusta. Kyllä. Hyvä.

Opettajat A, B, E ja F sisällyttivät oppilaiden tiedot opetukseensa matematiikan tunnilla, kyselemällä oppilailta paljon kysymyksiä opetuskeskustelun aikana ja sisällyttämällä oppilaiden vastaukset opetukseensa. Opettaja C kysyi oppilailta kysymyksiä suomen kielen tunnin aiheeseen liittyen ja otti nämä osaksi opetustaan.

Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen

Oppilaiden väittämien tärkeyden osoittaminen esiintyi myös kaikkien havainnoitujen opettajien ja opettajaopiskelijoiden opetuksessa. Väittämien tärkeyden osoittaminen ilmeni esimerkiksi oppilaan antamaan vastaukseen palaamisena myöhemmin, oppilaan pyytämisenä toistamaan vastauksensa kovempaan ääneen, oppilaan vastauksen toistamisena sekä oppilaan kysymyksen tärkeyden osoittamisena. Kaikkien opettajien opetuksessa oppilaan väittämien tärkeyden osoittaminen esiintyi välittömänä positiivisena palautteena. Kaikki opettajat antoivat oppilaille heidän vastauksistaan sanallista palautetta esimerkiksi ”hyvä”, ”mahtavaa” ja ”juuri näin”. Opettajat F ja E antoivat palautetta myös nonverbaalisti näyttämällä oppilaille peukaloa hyväksynnän merkiksi.

Opettajien F ja D opetuksessa oli havaittavissa tilanteita, joissa he pyysivät oppilasta toistamaan oman vastauksensa kovemmalla äänellä. Tämä osoittaa oppilaille, että heidän ajatuksensa on tärkeä, kun opettaja haluaa varmistaa, että kaikki varmasti kuulivat sen. Opettaja D myös välillä itse toisti oppilaan vastauksen. Tämä voi myös osoittaa oppilaalle, että hänen väittämänsä on tärkeä, mutta ei välttämättä tue dialogisuuden toteutumista. Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja D pyytää oppilasta toistamaan vastauksensa kovempaan ääneen, jotta kaikki varmasti kuulevat sen:

Opettaja D: No sit kakkoskysymys, mistä voi päätellä, että Lutherin toisella puolella seisova mies on ruhtinas? Se on ruhtinas, mistä voit päätellä. Kuva, kato kuvaa. Jokainen voi päätellä, miksi toi oikeanpuoleinen on ruhtinas. Elli.

Elli: Vaatteista.

Opettaja D: Sano kovempaa.

Elli: Vaatteista.

Tässä aineistositaatissa myös Opettaja F pyytää oppilasta toistamaan vastauksensa kuuluvammalla äänellä:

Opettaja F: Ensinnäkin mikskä sä kutsut tota viivaa, joka rajaa sen ympyrän tästä muusta maailmasta? Eli toi ympyrän viiva, mikä sen nimi on? Muistaaks joku nähneensä kirjassa? Mikä se on?

Joonatan: Kehä.

Opettaja F: Sanotko Joonatan kuuluvalla äänellä?

Joonatan: Oisko kehä.

Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja A osoittaa oppilaan väittämän tärkeäksi palamalla oppilaan oivallukseen vielä myöhemmin:

Opettaja A: Tossa äsken Martta huomaski, että mä unohdin äsken sanoa, että tässä alhaalla lukee keksi itse eli sä voit keksiä tai ei tarvii keksiä vaan sä varmaan tiedätki vaikka esimerkiks että odota hetki vaikka Hollannin pääkaupunki on Amsterdam.

Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja C osoittaa oppilaan kysymyksen tärkeyden sanallisesti:

Oscar: Silloin ku musiikki loppuu nii pitääks vaan jähmettyä ja nyökätä?

Opettaja C: Hyvä tarkentava kysymys. Eli kun musiikki loppuu niin silloin vaan jähmetyt paikallesi silloin ei tarvitse nyökätä tai mitään muuta.

Oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen

Ideoiden ja perustelujen kuunteleminen, seuraaminen ja tukeminen ilmeni sekä verbaa- listi että nonverbaalisti. Jokainen opettaja kuunteli oppilaiden ideoita ja antoi heidän pu- heelleen tilaa opetuksessa. Ideoiden tukeminen ilmeni verbaalisti opettajien kommentoissa oppilaiden väittämiä.

Opettaja F seurasi, tuki ja kuunteli oppilaiden ideoita ja perusteluja oppilaan ehdottaessa vaihtoehtoista opiskeluympäristöä. Oppilaan kysyessä, saako hän mennä istumaan eri paikkaan, opettaja kysyi, mitä oppilas ehdottaisi ja kuunteli tämän ehdotuksen keskitty- neesti.

Opettaja C seurasi ja tuki oppilaiden ideoita ja perusteluja esittämällä oppilaille tarkenta- via kysymyksiä. Myös Opettaja B osoitti tukevansa oppilaiden ajatuksia esittämällä heille jatkokysymyksiä käsiteltävästä aiheesta.

Opettaja E osoitti ympäristöopin tunnilla tukevansa oppilaiden ideoita ottamalla ne osaksi yhteisen ymmärryksen rakentamista ja kehuessa oppilaita heidän tuodessaan ajatuksensa ilmi. Myös Opettaja D osoitti tukevansa oppilaiden ideoita myötäilemällä oppilaiden ajatuksia uskonnon ja historian tunneilla.

Oppilaiden kertoessa kuvien avulla tunteistaan Opettaja A tuki, seurasi ja kuunteli oppilaiden ideoita keskittyneesti ja esitti oppilaille paljon jatkokysymyksiä. Näin opettaja viestitti oppilaille, että hän on kiinnostunut heidän ajatuksistaan ja perusteluistaan.

Oppilaiden keskittynyt kuunteleminen

Kaikki havainnoimani opettajat kuuntelivat oppilaiden puheenvuoroja keskittyneesti ja osoittivat odottavansa tätä myös muilta oppilailta. Opettajat osoittivat omalla esimerkillään, että oppilaiden on kuunneltava toistensa puheenvuoroja. Jos oppilaan ääni ei ollut päässyt kuuluviin esimerkiksi muiden oppilaiden puheen takia, pyysivät useat havainnoidut opettajat oppilasta toistamaan vastauksensa.

Suomen kielen tunnilla Opettaja A muistutti oppilaita siitä, että vain yhdellä on puheenvuoro kerrallaan. Seuraavassa aineistositaatissa Opettaja A kuuntelee oppilaan puheenvuoroa, ja tämän jälkeen mainitsee nimeltä oppilaan, joka ei keskittynyt edelliseen puheenvuoroon:

Opettaja A: Äsken saitte jo vähän kaverille kertoa piirissä niitä lomamuistoja. Niin nyt kuiskaamalla, kuiskutappa sun pulpettiparin korvaan kivoin juttu, loman kivoin juttu. Kuiskuta.

Opettaja A: Sitten nosta käsi ylös, kun oot saanu kerrottua kaverille. Nosta käsi ylös, kun saat kerrottua kaverille oman kivoimman muiston. Kerro vielä mulle, miksi kuiskuttamalla piti kertoa se? Julius.

Julius: Ettei tulis hirvee melu, eikä kuulis.

Opettaja A: Joo. Hugo. Kuuletko säkin? Niin sen takia kuiskaamalla, et jos kaikki puhuu yhtä aikaa, niin tulee kamala meteli. Niin silloin, jos kaikki joutuu yhtä aikaa puhuu, nii puhutaan silleen ihan hiirenhiljaa.

Oppilaiden äänille tilan antaminen

Opettaja A antoi oppilaiden äänille tilaa, joka ilmeni opetuksessa oppilaiden äänen kuulumisena opetuskeskusteluissa. Esimerkiksi suomen kielen tunnilla oppilaat saivat kaikki valita yhden kuvan, ja kuvan avulla kertoa luokalle, millainen tunne heillä oli kyseisenä

aamuna. Oppilaat kertoivat ensin parille kuvastaan ja tämän jälkeen oppilaat saivat kertoa koko luokalle tunteistaan. Tämän aamupiirituokion aikana kaksitoista oppilasta ehti jakaa ajatuksiaan luokalle.

Opettaja B:n oppitunneista esimerkiksi havainnoimani matematiikan tunti oli todella vuorovaikutteinen, ja oppilaiden äänet olivat jatkuvasti kuuluvissa opettajan puheen lomassa. Opetuskeskustelu rakentui opettajan ja oppilaiden vuoropuhelusta. Myös Opettaja C antoi oppilaiden äänille tilaa opetuksessa. Opetuskeskustelun aikana hän kysyi oppilailta paljon kysymyksiä, jolloin opetustilanteesta tuli vuorovaikutteinen. Opettaja F:n opetuksessa oppilaiden äänille tilan antaminen näkyi myös saman suuntaisesti oppilaiden osallistamisena opetuskeskusteluun. Myös Opettaja E päästi oppilaiden äänet kuuluviin kysymällä paljon kysymyksiä opetustuokion aikana. Oppilaiden äänet pääsivät todella vahvasti osaksi opetusta ympäristöopin tunnilla, jolla koottiin yhteinen miellekartta taululle.

Opettaja D:n opetuksessa oppilaiden äänille tilan antaminen oli hyvin vaihtelevaa. Joillakin oppitunneilla opettaja oli lähes koko ajan yksin äänessä ja oppilaat olivat kuuntelijan roolissa. Toisilla oppitunneilla taas oppilaiden äänet olivat todella paljon kuuluvissa ja opettaja otti oppilaiden ajatukset aktiivisesti osaksi opetusta.

Havainnoituja luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita yhdistävät toimintatavat näkyivät kaikkien opetuksessa pitkälti samansuuntaisesti, mutta myös vaihtelua oli havaittavissa paikoitellen. Osalla opettajista toimintatavat olivat keskeinen osa heidän opetustaan, kun taas toisilla toimintatavat ilmenivät vain kerran opetuksen aikana.

Jaottelu dialogisuuden esiintymisen tavoista

Jaottelin dialogisuuden esiintymisen tavat taulukkoon (taulukko 6). Havainnoimieni opettajien käyttämät dialogiset toimintatavat on mahdollista sijoittaa neljään ryhmään: sisältötiedon rakentaminen, opettajan asennoituminen, opettajan palaute ja oppilaan autonomian tukeminen.

Sisältötiedon rakentamiseen sisältyi luokan kanssa ajatuskartan luominen tietystä aiheesta, jolloin oppimateriaalin päälle luodaan uutta tietoa, oppilailta tulleiden kysymys-

ten ottaminen osaksi opetusta, oppilailta tunnin aiheeseen liittyvien kysymysten kysyminen ja näin oppilaiden lähtötietojen kartoitus sekä oppilaiden tiedon ottaminen osaksi opetuskeskustelua.

Opettajan asennoitumiseen sisältyi tilannehuumorin käyttäminen, auktoritaarisen opettajapuheen lisäksi keskustelevaa puhetta, oppitunneilla oppilaiden äänen kuuleminen, oppilaiden puheenvuorojen keskittynyt kuunteleminen sekä vastaanottavuus oppilaiden ideoille.

Opettajan palautteeseen sisältyi oppilaan antamaan vastaukseen palaaminen myöhemmin, välittömän positiivisen palautteen antaminen oppilaiden väittämille, oppilaan pyytäminen toistamaan vastauksensa kovempaan ääneen, oppilaan vastauksen toistaminen, oppilaiden kysymysten tärkeyden osoittaminen sekä oppilaiden kuuntelu sekä opettajan eleet.

Oppilaan autonomian tukemiseen kuului oppilaille mahdollisuuden antaminen työskennellä itse ehdottamallaan tavalla, oppilaan pyytäminen sanallistamaan ajatteluaan, oppilailta sellaisten kysymysten kysyminen, joihin ei ole yhtä tiettyä vastausta sekä oppilaiden kuunteleminen.

Dialogisessa opetuksessa voidaan siis nähdä keskeisenä oppilaiden kanssa yhteisen sisältötiedon rakentamisen, opettajan asennoitumisen oppilaisiin ja opetukseen, opettajan oppilaille antaman palautteen sekä oppilaan autonomian tukemisen. Sisältötiedon rakentaminen on tärkeä osa dialogista opetusta. Yhteistä sisältötietoa rakentaessa opettaja ottaa oppilaiden ajatukset ja tiedot osaksi opetusta ja kysyy oppilailta aktiivisesti kysymyksiä.

Opettajan oma asennoituminen opetukseen ja oppilaisiin on myös keskeisessä asemassa. Jos opettaja näkee tehtävänänsä olevan vain tiedon siirtäminen oppilaille, hän tuskin näkee merkityksellisenä dialogisuuden tuomisen opetukseensa. Dialogisessa opetuksessa opettajan asennoitumisessa tulisi korostua oppilaiden näkeminen aktiivisina osallistujina omassa oppimisessaan. Opettajan tulisi myös nähdä opetus opettajan ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena ja keskusteluna, eikä tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaille. Kun oppilaiden näkökulma integroidaan opetukseen, opettajista tulee halukkaampia ja kyvykkäämpiä luomaan luokkahuoneolosuhteita, joissa oppilaiden autonominen motivaatio ovat linjassa heidän luokkahuonetoimintansa kanssa (Reeve, 2009, s. 162).

Dialogisessa opetuksessa tärkeänä näyttäytyy myös opettajan oppilaille antama palaute sekä sen laatu. Dialogisessa opetuksessa opettaja antaa oppilailleen rohkaisevaa palautetta ja osoittaa oppilaille heidän ajatustensa tärkeyden. Kun opettaja pyytää oppilasta toistamaan hänen antamansa vastauksen, osoittaa opettaja oppilaalle, että hän haluaa muidenkin oppilaiden varmasti kuulevan tämän tärkeän ajatuksen. Opettaja tukee palautteellaan dialogisuutta myös palaamalla oppilaan antamaan vastaukseen myöhemmin ja mainitsemalla ajatuksen esille tuoneen oppilaan nimeltä.

Oppilaan autonomian tukeminen korostuu dialogisessa opetuksessa, jossa opettaja ja oppilas ovat tasa-arvoisia keskustelun osapuolia. Reeve (2009, s. 162) tuo tutkimuksessaan esille, että autonomiaa tukevalle lähestymistavalle ominaista ovat seuraavat piirteet: oppilaiden näkökulman omaksuminen, oppilaiden ajatusten, tunteiden ja käytöksen vastaanottaminen sekä oppilaiden tukeminen autonomiseen itsesääteelyyn sekä motivaation kehittymiseen. Oppilaan autonomian lisääntyessä, myös oppilaan motivaatio opiskelua kohtaan kasvaa. Oppilaan autonomian tukeminen ja opetuksen dialogisuus kohtaavat monissa asioissa ja tukevat toisiaan.

Taulukko 5. Jaottelu dialogisuuden esiintymisen tavoista.

<p>Sisältötiedon rakentaminen</p>	<p>Luokan kanssa ajatuskartan luominen tietystä aiheesta, oppimateriaalin päälle luodaan uutta tietoa</p> <p>Oppilailta tulleiden kysymysten ottaminen osaksi opetusta</p> <p>Oppilailta tunnin aiheeseen liittyvien kysymysten kysyminen, lähtötietojen kartoitus</p> <p>Oppilaiden tiedon ottaminen osaksi opetuskeskustelua</p>
<p>Opettajan asennoituminen</p>	<p>Tilannehuumori</p> <p>Auktoritaarisen opettajapuheen lisäksi keskustelevaa puhetta</p> <p>Oppitunneilla kuullaan paljon myös oppilaiden ääntä eikä opettajan monologia</p> <p>Opettaja kuuntelee oppilaiden puheenvuoroja keskittyneesti ja odottaa tätä myös muilta oppilailta</p> <p>Vastaanottavuus oppilaiden ideoille</p>
<p>Opettajan palaute</p>	<p>Oppilaan antamaan vastaukseen palaaminen myöhemmin</p> <p>Välitön positiivinen palaute oppilaan väittämästä</p> <p>Oppilaan pyytäminen toistamaan vastauksensa kovempaan ääneen</p> <p>Oppilaan kysymyksen tärkeyden osoittaminen</p> <p>Oppilaiden kuuntelu ja eleet</p>
<p>Oppilaan autonomian tukeminen</p>	<p>Oppilas saa mahdollisuuden työskennellä itse ehdottamallaan tavalla, opettaja kysyy oppilaalta ehdotusta</p> <p>Oppilaan pyytäminen sanallistamaan ajatteluaan</p> <p>Oppilailta sellaisten kysymysten kysyminen, joihin ei ole yhtä tiettyä vastausta vaan jokainen voi vastata, koska ei ole väärää vastauksia</p> <p>Oppilaiden kuunteleminen</p>

5.4 Dialogisuuden esiintyminen eri oppiaineiden opetuksessa

Matematiikan oppitunneilla dialogisuus esiintyi pääasiassa opettajien pyytäessä oppilaita sanallistamaan ajatteluaan. Antoivat oppilaat sitten oikean tai väärän vastauksen opettajan esittämään kysymykseen, pyysi opettaja oppilaita avaamaan ajatteluaan ja vaiheita, joilla vastaukseen on päästy. Osa opettajista myös palasi matematiikan tunnilla oppilaan antamaan vastaukseen vielä myöhemmin mainitsemalla oppilaan nimeltä tyyliin: ”Kuten Oscar juuri sanoi...”. Opettajat myös kysyivät oppilailta aktiivisesti kysymyksiä matematiikan tunnilla myös opetustuokion aikana, jolloin oppilaiden tiedot otettiin osaksi opetusta. Osa opettajista pyysivät matematiikan opetuksessa myös oppilaita toistamaan antamansa vastauksen, jotta kaikki oppilaat kuulisivat tämän. Opettajat myös antoivat oppilaille heidän vastauksistaan välitöntä positiivista palautetta näin osoittaen oppilaiden vastausten tärkeyden. Tämä on varmasti matematiikan opetuksessa yleinen käytäntö, kun opettajan esittämiin kysymyksiin on usein vain yksi oikea vastaus. Tämän vuoksi matematiikan opetuksessa varmasti harvoin esiintyy avointen kysymysten kysymistä. Havainnoimillani oppitunneilla avoimia kysymyksiä ei esiintynyt matematiikan opetuksessa. Matematiikan opetuksessa oli tästä huolimatta havaittavissa dialogisuutta havainnoitujen opettajien opetuksessa.

Kaikista havainnoimistani oppitunneista suomen kielen oppitunneilla oli tunnistettavissa eniten dialogisia toimintatapoja. Suomen kielen tunneilla kysyttiin avoimia kysymyksiä, käytettiin huumoria sekä kysyttiin oppilailta aktiivisesti tunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Opettaja E:n pitämällä suomen kielen oppitunnilla opettaja kokosi yhdessä oppilaiden kanssa taululle ajatuskartan, jolloin tunnilla luotiin yhteinen käsitys aiheesta talviurheilukisat. Suomen kielen tunneilla avoimien kysymysten kysyminen voi myös olla luonnollisempaa kuin joidenkin muiden aineiden opetuksessa. Suomen kielen tunneilla käsitellään usein aiheita, joihin on helppoa sisällyttää oppilaiden ajatuksia ja omia kokemuksia, jolloin tavoitteena ei ole yhden tietyn vastauksen saaminen. Suomen kielen oppitunneilta oli myös mahdollista havaita tilannehumoria, opettajan välitöntä positiivista palautetta sekä opettajan elekielellä antamaa positiivista palautetta. Suomen kielen oppiaineeseen kuuluvilla draamatunneilla oli havaittavissa oppilaan kysymyksen tärkeyden osoittaminen sekä avoimien kysymysten kysyminen. Myös draamatunneilla käsitellään usein aiheita, joissa väärä vastaus ei ole ja oppilaat pääsevät tuomaan ajatuksensa osaksi yhteistä tekemistä. Esimerkiksi havainnoimillani oppitunnilla oppilaiden piti tulkita, millainen tunne luokan käsinukella mahtoi olla, joka mahdollistaa oppilaiden erilaiset tulkinnat.

Havainnoimillani historian tunneilla dialogisuus oli tärkeänä osana opetusta. Oppitunnin aiheesta kysyttiin oppilailta paljon avoimia kysymyksiä ja oppimateriaalin päälle luotiin yhteistä tietoa tulkitsemalla oppilaiden kanssa kirjan kuvissa esiintyvien henkilöiden ilmeitä ja vaateista. Historian opetuksessa voi olla paljon otollisia aiheita asioiden pohtimiseen ja avoimeen keskusteluun, kuten havainnoimillani oppitunneilla oli.

Havainnoimillani ympäristöopin tunneilla dialogisuus näkyi oppilailta tulleiden kysymysten ottamisena osaksi opetusta. Yksi dialogisen opetuksen toimintatavoista on tunnin alussa niihin kysymyksiin vastaaminen, joihin ei osannut edellisellä tunnilla vastata. Opettaja F piti havainnoimani ympäristöopin tunnin alussa pienen opetustuokion aiheesta, josta yksi oppilas oli edellisellä ympäristöopin tunnilla esittänyt kysymyksen opettajalle.

Havainnoimillani uskonnon tunneilla havaittavissa olevat dialogiset toimintatavat olivat välittömän positiivisen palautteen antaminen oppilaiden vastauksiin, oppilaiden lähtötietojen kartoitus sekä avoimien kysymysten kysyminen. Opettaja kysyi oppilailta kysymyksiä oppitunnin aiheeseen liittyen oppitunnin alussa, saadakseen käsityksen siitä, mitä oppilaat jo tiesivät aiheesta. Avoimien kysymysten kysyminen voitaisiin nähdä uskonnon opetukselle ominaisena piirteenä. Uskonnon tunneilla käsitellään paljon aiheita, joiden tavoitteena on herättää oppilaiden ajattelua ja pohdintaa. Monet aiheet ovat luonteeltaan potentiaalisesti avoimia keskusteluja herättäviä, jolloin oppilaat pääsevät sanallistamaan ajatteluaan ja kertomaan omia kokemuksiaan opetuskeskustelun aikana.

Havainnoimillani kuvataiteen tunnilla dialogisuus ilmeni oppilaan saadessa mahdollisuuden työskennellä itse ehdottamallaan tavalla sekä opettajan pyytäessä oppilaalta ehdotusta tästä vaihtoehtoisesta työskentelytavasta. Kuvataiteen tunnilla eräs oppilas kysyi, saako hän mennä ystävänsä viereen tunnin aluksi, jonka seurauksena opettaja lähti neuvottelemaan oppilaan kanssa, ja kysyi, mitä hän ehdottaa. Oppilaan kertoessa ehdotuksensa, opettaja myöntyi oppilaan ehdotukseen ja kertoi sen onnistuvan. Kuvataiteen tunneilla työskentely voidaan nähdä tietyllä tavoin vapaampana ja itsenäisempänä kuin joidenkin muiden oppiaineiden kohdalla, joka voi mahdollistaa oppilaiden ehdotuksiin tarttumisen.

Havainnoimillani musiikin tunnilla sekä ”viikkotehtävätunnilla” dialogisuutta oli havaittavissa huumorin käyttämisenä. Näillä oppitunneilla huumori esiintyi samalla tavalla kuin muillakin oppitunneilla eli tilanteessa esiintyvänä tilannehumorina.

Dialogisen opetuksen koostuessa erilaisista toimintatavoista, joita opettaja voi lisätä opetukseensa, ei oppiaineen tulisi olla este dialogisuuden toteutumiseksi. Osa dialogisen opetuksen toimintatavoista saattavat toteutua luontevammin tiettyjen oppiaineiden opetuksessa, oppiaineen erityispiirteiden vuoksi. Tästä huolimatta kaikkien oppiaineiden opetukseen on mahdollista tuoda dialogisuutta, ja dialogisuuden esiintyminen on yhteydessä opettajan asennoitumiseen eikä oppiaineeseen.

Yhteenveto

Tulkitsin dialogisuuden esiintymistä litteroitujen videoiden avulla, joista oli selvästi tunnistettavissa dialogisen opettajan toimintatapoja. Puheen lisäksi dialogisuutta esiintyi muun muassa havaittujen opettajien äänensävyssä ja eleissä. Dialogisten toimintatapojen esiintymisen tavat havainnoimieni opettajien opetuksesta on kuvattu taulukossa 4. Tässä taulukossa kuvaan, millä tavoin dialogisuus konkreettisesti ilmeni luokanopettajien opetuksessa.

Havainnoitujen opettajien opetuksesta oli mahdollista tunnistaa monia dialogisen opettajan toimintatapoja, jotka olin kerännyt taulukoksi kandidaatin tutkielmassani. Dialogisen opettajan toimintatapoja esiintyi luokanopettajien opetuksessa vaihtelevasti, mutta kaikille havainnoituille opettajille yhteisinä piirteinä tunnistin keskustelevan äänensävyyn, ymmärryksen siitä, että opettaja ei ole luokahuoneen ainoa tiedonlähde, oppilaiden väittämien tärkeyden osoittamisen, oppilaiden rohkaisun ilmaisemaan tietonsa, oppilaiden ideoiden ja perustelujen kuuntelemisen, seuraamisen ja tukemisen, oppilaiden keskittyneen kuuntelemisen sekä oppilaiden äänille tilan antamisen. Havainnoituja luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita yhdistävät toimintatavat näkyivät kaikkien opetuksessa pitkälti samansuuntaisesti, mutta osalla opettajista toimintatavat olivat keskeinen osa heidän opetustaan, kun taas toisilla toimintatavat ilmenivät vain kerran opetuksen aikana.

Jaottelin dialogisuuden esiintymisen tavat taulukkoon (taulukko 6). Havainnoimieni opettajien käyttämät dialogiset toimintatavat on mahdollista sijoittaa neljään ryhmään: sisältötiedon rakentaminen, opettajan asennoituminen, opettajan palaute ja oppilaan autonomian tukeminen. Kaikista havainnoimistani oppitunneista suomen kielen oppitunneilla oli tunnistettavissa eniten dialogisia toimintatapoja.

6 Luotettavuus ja tutkimusetiikka

Tässä luvussa pohdin tutkielmani luotettavuutta ja siihen mahdollisesti vaikuttaneita tekijöitä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua määrittää vahvasti tutkijan asema laadullisen tutkimuksen prosessissa, tutkijan omien kiinnostuksenkohteiden ja näkökulmien vaikuttaessa aineistonkeruuseen, kun tutkija itse toimii aineiston keruun välineenä (Kiviniemi, 2018, s. 70, 72). Omat näkökulmani ja havaintoni tutkimastani ilmiöstä ovat väistämättä vaikuttaneet tekemiini johtopäätöksiin ja tulkintoihin. Tutkimus on aina tutkijan tulkinnallinen tuotos, joka tarkoittaa sitä, että toinen tutkija mahdollisesti luokittelisi aineistoa eri tavoin ja tekisi erilaisia painotuksia (Kiviniemi, 2018, s. 81). Olen kuitenkin pyrkinyt perustelemaan tutkimuksessa tekemiäni valintoja ja havainnollistanut aineistosta tekemiäni tulkintoja aineistositaattien avulla.

Havainnointitutkimusten luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan usein havainnoinnin ja kuvaamisen vaikutusta havainnoitaviin tilanteisiin ja havainnoitavien henkilöiden käyttäytymiseen eli niin sanottua kontrolliefektiä (Lilja, 2018; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimukseni luotettavuuteen on voinut vaikuttaa tutkittavien tietoisuus tarkasteltavasta aiheesta, koska tutkimuksen eettisyyden vuoksi tiedotin havainnoimiani opettajia ennen videohavainnoinnin alkamista tutkimukseni kohteesta. Jossakin tapauksessa tämän voitaisiin tulkita vaikuttavan opettajan toimintaan esimerkiksi niin, että opettaja muuttaisi opetustaan dialogisemmaksi, ja kiinnittäisi tähän enemmän huomiota. En voi tietenkään varmuudella väittää, onko näin ei olisi tapahtunut, mutta oletan, että opettajat ovat toteuttaneet opetustaan normaalista poikkeamatta. Osa opettajista myös kysyi minulta, millaiselle tunnille haluaisin tulla hankkimaan aineistoa, ja onko minulla heille joitakin odotuksia tunnin sisällöstä. Kerroin opettajille toivovani heidän järjestävän opetusta normaalista poikkeamatta. Sijoitin myös videokamerani luokan takaosaan, jossa myös itse istuin, jotta häiritsisin luokan työskentelyä mahdollisimman vähän. Tiedostan myös, että aineistoni on rajallinen, enkä se luo täydellistä kuvaa havainnoimieni opettajien opetuksesta. Jos olisin havainnoinut valittujen opettajien opetusta pidemmän ajanjakson ajan, olisi opetuksesta saattanut nousta esille uusia asioita.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 11) tuovat esille, että tutkimuksen uskottavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään muun muassa eettisesti kestävästä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät, tutkijan rehellisyyden ja huolellisuuden tutkimustyössä sekä muiden tutkijoiden saavutusten huomioonmisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 11). Tutkimukseni toteutuksessa noudatin hyvää tie-

teellistä käytäntöä ja kuvasin tutkimusprosessini vaiheita ja tekemiäni valintoja mahdollisimman tarkasti. Kiviniemi (2018, s. 80) nostaakin yhdeksi tutkimuksen luotettavuutta vahvistavaksi tekijäksi tutkimusprosessin tarkan kuvaamisen. Metsämuuronen (2011, s. 266) toteaa, että tutkimuksen uskottavuutta voi mahdollisesti lisätä tarkasteltavan kentän esimerkiksi koulumaailman tuttuus. Tämä voi helpottaa luotettavien tulkintojen tekemistä, kun konteksti, jossa tutkittavat henkilöt toimivat ei ole tutkijalle vieras.

Tutkimuksen kannalta tärkeitä eettisiä periaatteita ovat luottamuksellisuus, anonymiteetti sekä tutkittaville tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista annettu riittävä tieto, mihin myös tutkittavien suostumus perustuu (Eskola & Suorana, 1998, s. 42; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20). Tutkijan vastuulla on myös varmistaa, ettei yksittäisiä tutkimukseen osallistuneita henkilöitä voida tunnistaa sekä luottamuksellisuuden säilyminen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 42; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pidin tutkimuksessani huolta tutkimuksen eettisyydestä varmistamalla tutkittavien henkilöiden anonymiteetin. En tutkimuksessani paljastanut tutkittavista sellaisia tietoja, joiden pohjalta joku voisi selvittää heidän henkilöllisyytensä. Tästä syystä en tutkimuksessani ilmaise, mistä koulusta olen tutkimusaineistoni hankkinut, koska tämä voisi vaarantaa tutkittavien anonymiteetin. Koulussa, josta hankin aineistoni, tutkimus- ja kuvausluvut oli selvitetty jokaiselta oppilaalta jo etukäteen. Selvitin näiden lupien voimassaolon jokaiselta opettajalta sähköpostitse ennen havainnointijakson alkamista.

7 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa tarkastelin, millä tavoin dialogisuus ilmenee luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa. Keskityin tunnistamaan opetuksesta kandidaatin tutkielmassa kokoamiani dialogisen opettajan toimintatapoja. Tämän jälkeen tarkastelin, miten nämä toimintatavat käytännössä ilmenivät havainnoimieni opettajien opetuksessa. Tutkimuksen toteutus oli tarkoituksenmukaista, koska tällä tavoin minun on mahdollista havainnollistaa sitä, miten dialogisuus ilmenee luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa. Tämä voi antaa myös opettajille tietoa siitä, miten he voisivat hyödyntää dialogisuutta omassa opetuksessaan. Tutkimukseni aineistona käytin videokuvattuja oppitunteja. Videohavainnointi toimi tässä tutkimuksessa hyvin, mahdollistaen myös nonverbaalin viestinnän havainnoinnin ja analysoinnin, mikä on olennainen osa dialogista opetusta. Sain tutkimukseen keräämästäni videoaineistosta paljon arvokasta tietoa dialogisuuden esiintymisestä luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa.

Havainnoimieni opettajien opetuksesta oli mahdollista tunnistaa monia dialogisen opettajan toimintatapoja. Dialogisuus ilmeni muun muassa opettajien keskustelevana äänensävyinä, oppilaiden äänille tilan antamisena, oppilaiden väittämien tärkeyden osoittamisena sekä avoimien kysymysten kysymisenä. Jaottelin tutkielmassani havainnoitujen opettajien opetuksessa ilmenevät dialogisuuden esiintymisen tavat neljään kategoriaan: sisältötiedon rakentaminen, opettajan asennoituminen, opettajan palaute sekä oppilaan autonomian tukeminen. Nämä neljä kategoriaa kuvastavat dialogiselle opetukselle tunnusomaista opettajan asennoitumista sekä käsitystä opetuksesta ja oppilaista. Sisältötiedon yhdessä rakentaminen on keskeisessä roolissa dialogisessa opetuksessa. Opettajan tulee olla valmis ottamaan oppilaiden ajatukset osaksi opetustaan ja olla valmis rakentamaan yhteistä käsitystä opittavista asioista. Opettajan asennoituminen pitää sisällään keskustelevan puheen, tilannehuumorin sekä oppilaiden puheenvuorojen kunnioittamisen. Dialogisen opetuksen toteutumisen kannalta molemminpuolinen kunnioitus opettajan ja oppilaan välillä on tärkeässä asemassa. Antaessaan painoarvoa oppilaiden ideoille ja ajatuksille, osoittaa opettaja myös kunnioittavansa oppilaitaan. Tähän kytkeytyy osaltaan myös kolmas kategoria eli opettajan palaute. Dialogisessa opetuksessa opettajan oppilaille antama palaute pyrkii osoittamaan oppilaille heidän väittämiensä tärkeyden. Viimeinen kategoria eli oppilaan autonomian tukeminen on myös dialogisen opetuksen keskiössä. Dialogisessa opetuksessa oppilaan motivaatiota opiskeluun pyrittään vahvistamaan tukemalla oppilaiden autonomiaa. Oppilaiden autonomiaa voidaan

tukea antamalla oppilaille mahdollisuuksia neuvotteluun ja ottamalla oppilaiden ehdotukset huomioon opetuksessa. Oppilaan autonomia vahvistuu myös silloin, kun opetus tehdään oppilaalle merkitykselliseksi. Tämän vuoksi esimerkiksi avoimien kysymysten kysyminen on tärkeää, koska näin voidaan päästä käsiksi hedelmällisiin keskusteluihin, joissa oppilaat löytävät yhteyksiä opiskeltavan asian sekä oman arkipäiväisen tietonsa välillä.

Kaikkien havainnoimieni opettajien puhe oli ajoittain auktoritatiivista ja ajoittain dialogista. Luokkahuonevuorovaikutus koostuu aina erilaisista vuorovaikutuksen tavoista. Tämän vuoksi voi olla vaikeaa määrittellä, kuka on dialoginen opettaja. Onko tässä määrittelyssä kyse siitä, kuinka suuri osa opetuksesta on dialogista, ja kuinka suuri osa täysin opettajajohtoista ja auktoritatiivista. Itse määrittelin dialogisen opettajan hänen yleisen asennoitumisensa kautta. Eli sen kautta, millainen opettajan käsitys opetuksesta on, ja millainen hänen asennoitumisensa on oppilaisiin ja heidän asemaansa opetuksessa. Tutkimukseni perusteella voin todeta, että jokaisen havainnoimani opettajan opetuksesta oli mahdollista tunnistaa dialogisia toimintatapoja. En tämän aineiston perusteella voi määrittellä, olivatko havainnoimani opettajat dialogisia opettajia, eikä tähän ole syytäkään. Uskon, että tämän tutkimuksen tärkein oivallus on, että jokainen opettaja voi lisätä opetukseensa dialogisia toimintatapoja ja näin muokata luokkahuonevuorovaikutusta dialogisempaan suuntaan.

Edwards-Groves ja Hoare (2012, s. 98) tuovat esille tutkimuksessaan, että luokkahuonepuhetta ja dialogisuutta tarkastellaan opettajankoulutuksessa liian vähän. Dialoginen opetus on ajankohtainen aihe kasvatustieteellisessä keskustelussa, mutta tästä huolimatta aiheeseen ei kiinnitetä aktiivisesti huomiota esimerkiksi opetusharjoittelussa. Lehesvuori, Viiri ja Rasku-Puttonen (2011, s. 72) havaitsivat tutkimuksessaan, että jo opettajaopiskelijat olivat pystyviä käyttämään opetuksessaan perinteisistä poikkeavia opetusmetodeja, mutta dialogista opetusta kuitenkin harvoin painotetaan tai sovelletaan opetusharjoittelussa (Lehesvuori ym., 2011, s. 723). Toivoisin, että jo opettajankoulutuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota luokkahuonevuorovaikutukseen ja sen eri tapoihin. Tämä mahdollistaisi sen, että yhä useampi opettaja purkaisi perinteisen luokkahuonevuorovaikutuksen tapoja ja veisi opetustaan dialogisempaan suuntaan.

Dialogisuuden uupumiseen opetuksessa voi vaikuttaa esimerkiksi opettajien oppimis- ja opetuskäsitykset. Opettajat eivät välttämättä näe dialogista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa merkityksellisenä, jos he kokevat tehtävänänsä olevan ainoastaan tiedon siirtäminen oppilaille (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006, s. 623). Tällainen näkemys saattaa olla

yleisempi aineenopettajien keskuudessa, mutta luokanopettajien työnkuvaan kuuluu tärkeänä osana paljon muutakin pelkän sisältötiedon opettamisen lisäksi. Jos opettaja ei koe dialogisuuden parantavan oppimistuloksia, saattaa hän kokea sen hyödyntämisen turhana (Scott, Mortimer & Aguiar, 2006, s. 624). Simpson (2016, s. 101) sai tutkimuksessaan selville, että opettajaopiskelijat tunnustivat dialogin arvon opetuksessaan, tullessaan tietoisiksi dialogisen opetuksen positiivisista vaikutuksista oppimiseen. Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia dialogista opetusta yhä enemmän ja selvittää sen vaikutuksia oppimistuloksiin. Syynä dialogisuuden uupumiseen opetuksessa on usein nähty myös kouluarjen kiireisyys. Dialoginen vuorovaikutus ja opetus vievät enemmän aikaa kuin täysin opettajajohtoiset opetustuokiot. Wells ja Arauz (2006, s. 416) toivat esille tutkimuksessaan, että osa opettajista jopa kokee dialogisen ilmapiirin häiritsevän opetussuunnitelman mukaisen sisällön jakamista oppilaille.

Opettajille tulisi tuoda näkyvämmäksi dialogisen opetuksen oppilaille tuomat hyödyt. Metsäpellon ym. (2017, s. 6) tutkimuksessa opettajat huomasivat, että dialogisuuden lisääntyminen opetuksessa lisäsi oppilaiden osallistumista opetustilanteissa ja vaikutti myönteisesti ryhmän toimintaan. Dialogisuus opetuksessa mahdollistaa tulevaisuuden geneeristen taitojen, kuten hyvien kommunikaatiotaitojen, omien mielipiteiden ilmaisun sekä perustelun, yhteistyötaitojen sekä kriittisen ajattelun taitojen harjoittelun (Metsäpelto ym., 2017, s. 7). Kaikki tieto on nyky-yhteiskunnassa niin helposti saatavilla, että rajatun tiedon osaamisen ylitse tulee nousemaan näiden geneeristen taitojen osaaminen, jolloin myös koulun tulisi vastata yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Jälleen kerran nousee esille tarve opettajaopiskelijoiden sekä jo ammatissa olevien luokanopettajien kouluttamiseen. Jotta opettajat pystyisivät toteuttamaan dialogista opetusta, tulisi heille tarjota dialogisen opetuksen materiaaleja, joissa olisi konkreettisia esimerkkejä dialogisen opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opettajien tulisi saada myös tietoa siitä, miten käsitellä esille tulevia oppilaiden ajatuksia, jotta heidän olisi mahdollista ryhtyä opetuksellisesti merkityksellisiin keskusteluihin oppilaiden kanssa. (Lehesvuori, ym. 2011, s. 723.) Koen, että tämä tutkielma voi antaa opettajille hyödyllistä tietoa siitä, miten dialogisutta voi lisätä omassa opetuksessaan sekä, mitä hyötyjä dialogisen opetuksen hyödyntämisestä on oppilaille. Tämä tieto tulisi kuitenkin tuoda opettajille ja opettajaopiskelijoille helposti lähestyttävässä muodossa jo opettajankoulutuksessa tai erilaisissa jatkokoulutuksissa jo työssä oleville opettajille.

Tässä tutkimuksessa onnistuin luomaan käsitystä siitä, miten dialogisuus ilmenee luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden opetuksessa. Havainnoin luokanopettajien

ja luokanopettajaopiskelijoiden opetusta ja tein omia havaintojani ja tulkintojani opetuksessa esiintyvistä dialogisuudesta. Jatkossa olisi mielenkiintoista päästä tutkimaan opettajien omia käsityksiä opetuksensa dialogisuudesta, ja siitä miten nämä käsitykset vastaavat todellisuutta. Opettajien käsityksiä voitaisiin tarkastella esimerkiksi stimulated recall -menetelmällä, jossa opettajalle näytetään videolta hänen pitämänsä oppituntia, ja pyydetään opettajaa refleктоimaan näkemäänsä. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusidea olisi havainnoida tutkimuksen alussa luokanopettajien opetusta, ja tämän jälkeen antaa opettajille tietoa ja konkreettisia työkaluja dialogisen opetuksen toteuttamiseen. Intervention jälkeen opettajien opetusta havainnoitaisiin uudelleen, ja tarkasteltaisiin, miten dialogisten toimintatapojen tuominen osaksi opetusta on onnistunut.

Lähteet

- Aaltola, J., Eskola, J., Kiviniemi, K., Laajalahti, A., Lilja, N., Valli, R. & Herkama, S. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.).
- Aguiar, O., Mortimer, E. F., & Scott (2005). Learning from and responding to pupils' questions: The authoritative and dialogic tension. In Proceedings of 5th International ESERA Conference (pp. 503–505). Barcelona, Spain: ESERA.
- Akkerman, S. F. (2013). Re-Theorising the Student Dialogically across and between Boundaries of Multiple Communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), s. 60–72.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), s. 561–598.
- Boyd, M. & Markarian C. (2011). Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), s. 515–534.
- Burbules, N., & Bertram, B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. *Handbook of research on teaching*, 4th Edition, s. 1102–1121. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Canovi, A. G., Rajala, A., Kumpulainen, K., & Molinari, L. (2019). The dynamics of class mood and student agency in classroom interactions. *The Journal of Classroom Interaction*, 54(1), s. 4–25.
- Clarke, S. N. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, s. 27–39.
- Edwards-Groves, C., & Hoare, R. (2012). "Talking to learn" : focussing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 82–100. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Forsell, N. (2019). Dialogisesti toimiva opettaja (kandidaatin tutkielma, Helsingin yliopisto).
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). What Is the "Dialogical Method" of Teaching? *Journal of Education*, 169, s. 11–31.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education* 43 (3), 325-356.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen: indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: Minerva
- Kocyigit, B., & Jones, I. (2019). Teacher-child relationships and interactions in third-grade science lessons. *The Journal of Classroom Interaction*, 54(1), s. 40–59.
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education* (Columbia, S.C.), 22(1), 1–13.

- Kumpulainen, K. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, s. 23–31.
- Lefstein, A. (2009). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. Teoksessa K. Littleton & C. Howe (toim.), *Educational Dialogues: understanding and promoting productive interaction*. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group.
- Lehesvuori, S. (2013). Towards dialogic teaching in science: challenging classroom realities through teacher education. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 9(2).
- Lehesvuori, S., Ramnarain, U., & Viiri, J. (2017). Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms: Enhancing Learner-Centredness through Dialogicity. *Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)*, 48(5), 1049–1069. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9598-7>
- Lehesvuori, S., Ratinen, I., Kulhomäki, O., Lappi, J. & Viiri, J. (2011). Enriching primary student teachers' conceptions about science teaching : Towards dialogic inquiry-based teaching. *NorDiNa : Nordic Studies in Science Education*, 7 (2), 140-159.
- Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku-Puttonen, H. (2011). Introducing dialogic teaching to science student teachers. *Journal of Science Teacher Education* 22 (8), 705–727.
- Lyle, Sue (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), s. 222–240.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), s. 353–369.
- Mercer, N. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), s. 12–21.
- Metsäpelto, R-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Salminen, J. & Mäensivu, M. 2017. Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus* 48 (1), 6–20.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, NY: Teacher College Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A., 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 28.11.2020.)
- Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: “Everyone’s Voice will be Heard.” *Research Papers in Education: Talking to Learn: Dialogic Teaching in Conversation with Educational Linguistics*, 31(1), 89–106. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106697>
- Rajala, A. (2016). Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, s. 17–26.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Helsinki: University of Helsinki.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), pp. 159–175. doi:10.1080/00461520903028990

- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), s. 114–133.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Paavilainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), s. 605–631. doi:10.1002/sce.20131
- Skidmore, D. (2016). Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning. Bristol; Tonawanda, NY; North York, Ontario: Multilingual Matters.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Wells, G. & Arauz, R. M. 2006. Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15 (3), 379–42