



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LEINONEN ANNE HELENA

Oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus alakoulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

Taide- ja taitoainepainotteinen luokanopettajakoulutus



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Leinonen Anne Helena	
Työn nimi/Title of thesis Oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus alakoulussa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis KM	Aika/Year Toukokuu, 2016	Sivumäärä/No. of pages 87
Tiivistelmä/Abstract <p>Vuorovaikutus sijoittuu humanistispsykologisen ihmisen kogtiiviseen osa-alueeseen ja todentuu sosiaalisen konstruktivismin kautta. Se käsittää sanallisen ja sanattoman ilmaisun lisäksi tiedostetun ja tiedostamattoman ilmaisutason. Oppija ja opettaja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden luokkahuone- ja opetustilanteissa koulukontekstissa. Mutta millaisia välineitä ja menetelmiä opettaja käyttää luodessaan vuorovaikutuksellisia tilanteita? Tutkimukseni tavoitteena on kuvata konkreettisin esimerkein opettajan käyttämiä keinoja ja menetelmiä koulukontekstin luokkahuone- ja opetustilanteessa.</p> <p>Vuorovaikutus on pitänyt pintansa kiinnostavana kouluun sijoittuvana tutkimuskohteena, jonka puolesta puhuvat muun muassa Liisa Tainion ja Eila Syrjäläisen tutkimukset, sekä kasvatustieteen alan klassikoihin kuuluva Philip. W. Jacksonin tutkimus. Tämän Pro gradu-tutkimuksen teoreettisessa osiossa käsitellään lisäksi tarkemmin käsitteitä sosiaalinen kompetenssi ja Filosofiaa lapsille-menetelmä, sekä kasvatusalaan, kasvatustehtävään ja vuorovaikutukseen liittyviä rooleja ja rakenteita. Pro gradu-tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, joka havainnointimenetelmää soveltaen muodostetun aineiston kautta pyrkii konkreettisesti kuvaamaan oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta opettajan näkökulmasta. Aineistonkäsittelyssä hyödynnetään laadulliselle tutkimukselle ominaista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka avulla esiin nostetut tutkimustulokset esitetään tekstimuodossa.</p> <p>Tutkimustulokset paljastivat opettajan kannustavan ja rohkaisevan oppijoitaan niin sanallisella kuin sanattomallakin ilmaisutasolla. Opettaja reagoi oppijaan negatiiviseen käyttäytymiseen ensisijaisesti sanattomalla ilmaisulla saattamatta oppijaa negatiiviseen valoon. Tutkimustuloksissa esille nousevat erilaiset tilanteet vuorovaikutuksessa, kuten opettajan jakamat tehtävät ja ohjeistukset, vastausta vaille jäävät kysymykset sekä toivotut ja täydennettävät kysymykset.</p>			
Asiasanat/Keywords Filosofiaa lapsille-menetelmä, opetustilanne, vuorovaikutus			

Kiitokset

Haluan näiden alkusanojen myötä kiittää kaikkia minulle tärkeitä henkilöitä saavuttaessani elämäni tähänastisista unelmista suurimman: valmistumisen kasvatustieteen maisteriksi ja taide- ja taitoainepainotteiseksi luokanopettajaksi.

Kiitos lähimmille opiskelijatovereilleni, legendaariselle Taika-10:lle! Oli hienoa olla osa taide- ja taitopainotteista luokanopettajaopiskelijaryhmää, jonka värikkäät persoonat hitsautuivat tiiviisti yhteen yhteisen kiinnostuksenkohteen myötä. Paljon yhdessä koettiin, ja toivottavasti vielä maailmalla tavataan. Erityiskiitos Emma Varilalle ja Siiri Töyrälälle, joiden kanssa sain nauraa kippurassa lattialla vedet silmistä valuen erinäisiä ryhmätöitä tehdessä. Monet hauskat muistot ja kokemukset myös vapaa-ajanvietosta nostavat vieläkin hymyn huulilleni. Haluan kiittää erästä oululaista perhettä, jonka parissa sain työskennellä opiskelujeni ohessa henkilökohtaisena avustajana. Kahden vuoden aikana sain korvaamattoman arvokasta ja käytännönläheistä työkokemusta erityispedagogiselta alalta lähes huomaamattani. Alun hankaluudet ja yksipuolinen vuorovaikutus avasivat silmäni: vuorovaikutusta ei saa pitää itsestään selvänä asiana, vaan sen eteen on tehtävä työtä. Kokemukseni erilaisesta vuorovaikutuksesta vaikutti suuresti tämän Pro gradu-tutkimukseni tekemiseen ja aiheeseen tarttumiseen. Kiitokset EMOT-graduryhmäläisille, sekä asiantunteville ja mahtaville ohjaajille, tutkijatohtori Katri Jokikokolle ja tutkijatohtori Minna Uitolle, sekä graduani eri vaiheissa oponoineille Jenni Rasinkankaalle ja Marjo Järvitalolle. Kiitos yhteisestä matkasta!

Kiitos ihanille ystävilleni Juulialle, Marjolle ja Irenalle lohduttavista, voimaannuttavista ja eteenpäin vievistä sanoista kaiken kiireen keskellä ja pienen graduahdistuksen vallatessa mieleni. Kiitos Elisalle, lapsuudenystävälleni ja tulevan syksyn morsiamelle, jonka kanssa sain jakaa gradukokemuksia ja aiheeseen liittyviä ja liittymättömiä hupaisia kevennyksiä. Kiitos rakkaille vanhemmilleni, Helena-äidille ja Pentti-isälle, jotka omalla esimerkillään ja toiminnallaan ovat tukeneet unelmani mahdollistumista. Kiitos äidille esimerkistä lasten ja nuorten parissa tehtävästä työstä ja kiitos isälle siitä lämpimästä ymmärryksestä, jonka olen hänen kasvatustyöstään omaksunut. Kiitos rakkaalle yhteisöpedagogiksi opiskelevalle Anu-pikkusiskolle, jonka kanssa käydyt lukuisat keskustelut ja hänen kokemuksensa maahanmuuttajanuorten kanssa työskentelystä avasi uusia näkökulmia vuorovaikutuksen työstämiseen omassa tutkimuksessani.

Suurin kiitos kaikkein rakkaimmalle ja ihanimmalle avopuolisolleni, Nikolle, joka jaksoi kuunnella pilkunviilaamistani ja ottaa kantaa yksipuolisiin sananvalintapohdintoihini aamusta iltaan useiden viikkojen ajan. Lämmin kiitos kaikesta siitä huolenpidosta, kannustuksesta ja tuesta, jota osakseni sain kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Kiitos, että olet muistuttanut riittävästä unesta ja antanut minulle muuta ajateltavaa muun muassa yhteisten retkien muodossa. Kiitos niistä hyvistä keskusteluista, joita ilman työni ei olisi edennyt näin hyvin. Ihanaa, että olen saanut jakaa sinun kanssasi kaikki graduun liittyvät vuoristoradanomaiset tunteet pettymyksen kyynelistä riemun kiljahdukseen. Olet tärkeä minulle.

Oulussa, 10.05.2016, Anne Leinonen

*"Opettaminen on paljon vaativampi taito
kuin oppiminen ja vaatii paljon syvempää
ihmisten välistä ymmärrystä."*

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 138.

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys	5
2.1	Sosiaalinen konstruktivismi taustateoriana	5
2.2	Vuorovaikutus tutkimuskontekstina.....	6
2.3	Sosiaalinen kompetenssi	8
2.4	Luokkahuone- ja opetustilanteet koulukontekstin luokkahuoneyhteisössä.....	10
2.5	Kasvatukselliset roolit pohjana vuorovaikutukselle.....	13
2.6	Filosofiaa lapsille-menetelmä opetustapahtumakontekstina	15
2.7	Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana	17
3	Tutkimuksen metodologia ja aineiston käsittely	20
3.1	Tutkimuskysymys, tutkimuksen tarkoitus ja päämäärä	22
3.2	Tutkimusaineisto ja analysointi.....	24
3.3	Aineiston puhujien anonymiteettisuojaus	29
3.4	Aineiston taustäänistä.....	30
3.5	Tavanomaisen oppitunnin kulun kuvaus.....	31
4	Tutkimustulokset	34
4.1	Aineiston puhujien sanaton ilmaisu	34
4.2	Vuorovaikutusketjun aloitus, lopetus ja katkeaminen.....	36
4.3	Puheenvuorojen jakaminen	38
4.4	Opettajan jakamat tehtävät ja ohjeistukset	42
4.5	Vastausta vaille jäävät kysymykset.....	42
4.6	Toivotut ja täydennettävät vastaukset	44
4.7	Vuorovaikutusta muovaavat tilanteet.....	46
4.7.1	<i>Vuorovaikutusta edistävät tilanteet</i>	46
4.7.2	<i>Vuorovaikutusta heikentävät tilanteet</i>	53
5	Tulosten tarkastelua	58
5.1	Istumajärjestys vuorovaikutteisuutta lisäävänä tekijänä	58
5.2	Opettajan käyttämät vuorovaikutteiset keinot ja menetelmät	59
5.3	Oppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tarkastelu	65
6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	67
7	Pohdintaa ja tutkimuksen arviointia	73
8	Lähteet	76

1 Johdanto

Koulumaailmaan liittyvissä arkikeskusteluissa eri medioissa (mm. Helsingin Sanomat 25.08.2015) on nostettu esille vanhempien, opettajien sekä itse oppijoiden yhteinen huoli. Eri osapuolten välillä huoli ilmenee eri tavalla; vanhemmat ovat huolissaan lapsensa kaverisuhteista koulussa, opettaja oppijansa puutteellisista vuorovaikutustaidoista, ja itse oppija suree yksinäisyyttään välitunnilla koulupäivän aikana. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaaminen, tiedostaminen ja käyttäminen nousevat yhä tärkeämmäksi osaksi koulun jokapäiväisessä arjessa. Katja Jorosen ja Anna Kosken (2010, 7) mukaan kouluissa kaivataan tunneälyä ja yhteistyökykyä sekä sosiaalisten suhteiden ja tunteiden hallintaa.

Helsingin Sanomien (2015) gallup tuloksia kommentoineen opettajan, Kirsi Naskalin mukaan nykyään tiedostetaan, että esimerkiksi kiusaamistilanteissa on kyse pitkälti puutteista sosiaalisissa taidoissa, vallankäytön hallinnassa sekä vuorovaikutussuhteissa. Naskali huomauttaa, että erityisesti kiusaajilla on edellä mainituissa opeteltavaa, ja lisää, ettei eristettynä voi harjoitella taitojaan toimia ryhmän jäsenenä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja opettamiseen perehtynyt Marjo Kuusela on tutkimuksessaan yhdessä Taru Lintusen (2010, 119) kanssa havainnut nykypäivän koulumaailmassa ilmenevän enemmän pahoinvointia oppijoiden keskuudessa. (Kuusela & Lintunen 2010, 119). Lisäksi Opetusalan Ammattijärjestön esittelemän Liisa Ahosen (2015) tuoreen väitöskirjan mukaan vaikeita kasvatuksellisia tilanteita on havaittavissa jo esiopetusvaiheessa (Ahonen 2015). Koulumaailmassa ongelma ilmenee konkreettisesti lisääntyneenä masentuneisuutena sekä aiempaa raaempina väkivaltatekoina. (Kuusela & Lintunen 2010, 119).

Oppijoiden oireilu ilmentää Jorosen ja Kosken mukaan ongelmia hyvinvoinnissa, sekä puutteellisissa sosioemotionaalisissa taidoissa. Heidän mukaansa toimintamallien muuttaminen parantaa ongelmien ennakoitavuutta, ja mahdollistaa paremman reagoimisen jatkossa (Joronen & Koski 2010, 7 - 8). Ulkoiseen kontrolliin perustuvia ongelmatilanteita on mahdollista vähentää hyödyntämällä uudenlaisia rakentavampia ja kasvattavampia toimintamalleja, joiden avulla kehitetään samalla oppijoiden omaa, sisäistä kontrollia (Kuusela & Lintunen 2010, 119 – 121).

Tutkimuksissaan Joronen ja Koski (2010, 8) ovat havainneet positiivisen korrelaation oppijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä suhteessa oppijoiden henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen elämään sekä koulumenestykseen.

Samankaltaisia havaintoja esittää myös Susan Munron (2008) artikkelissaan nostaessaan esiin Robert Piantan tutkimuksen, jonka mukaan oppija-opettaja-vuorovaikutus on avain oppimiseen (Munro 2008, 46). Jorosen ja Kosken (2010) mukaan havaittu yhteys on hyvin merkittävä oppijoiden ihmisenä kasvamisen kannalta, joka mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhtenä opetus- ja kasvatustehtävän tärkeänä osa-alueena (Ops 2004, 7.1.). Vuorovaikutuksen tärkeys korostuu myös Susan Kontosin ja Amanda Wilcox-Herzdogin (2002) tutkimuksessa, jossa päähuomio kiinnittyy esi- ja peruskoulun oppija-opettaja-vuorovaikutussuhteen laatuun. Tutkimuksessa nousi esille opettajien kognitiivinen ja kielellinen stimulointi, jonka havaittiin parantavan vuorovaikutusta merkittävästi. (Kontos & Wilcox-Herzdog 2002, 2).

Edellä esiteltyjen tutkimuksien, viimeaikaisten uutisten ja eri medioissa käydyin keskustelun mukaan vaikuttaa siis siltä, ettei nykypäivän koulun ongelmana niinkään ole ulospäin näkyvää huomiota saaneet heikentyneet PISA-tulokset (ks. esim. Raivola 2010), vaan ongelma piilee syvemmillä koulukontekstissa ilmenevissä vuorovaikutussuhteissa. Jotta kyseiseen ongelmaan osattaisiin puuttua oikealla ja rakentavalla tavalla, on lähdeittävä liikkeelle perusasioista: millaista oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus on? Tässä laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa perehdyn siihen, millaista vuorovaikutus on oppijan ja opettajan välillä. Vuorovaikutusta tarkastelen siitä näkökulmasta, millaisena se minulle näyttäytyy tutkimuksen ulkopuolisen kuvaajan tallentamassa videoidussa tutkimusaineistossa. Huomiota kiinnitän erityisesti siihen, kuinka opettaja rakentaa vuorovaikutusta itsensä ja oppijoiden välille.

Pro gradu-tutkimukseni rakentuu pääluvuihin, joissa käsittelen johdannon lisäksi tutkimukseni teoreettista viitekehystä, metodologiaa ja aineiston käsittelyä, tutkimustuloksia ja tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimustuloksia tarkastelen kahdessa pääluvussa, neljä ja viisi, joiden lisäksi palaan niihin vielä pohdintaluvussa tutkimustani arvioiden. Toinen pääluku, teoreettinen viitekehys koostuu useista tutkimuksen kannalta merkityksellisistä käsitteistä, joiden näkymistä analysoin käytännön konkreettisissa opetus- ja oppituntitilanteissa luokkahuoneyhteisössä koulukontekstin sisällä. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen tarkemmin käsitteitä sosiaalinen

konstruktivismi, sosiaalinen kompetenssi ja vuorovaikutus. Muita tärkeitä käsitteitä tutkimukseni kannalta ovat luokkahuone- ja opetustilanne, koulukonteksti, kasvatukselliset roolit, opettajan kysymykset sekä Filosofiaa lapsille-menetelmä. Pääluvussa kolme käsittelen tutkimukseeni liittyvää kvalitatiivista tutkimusperinnettä peilaten teoriaa omaan tutkimukseeni. Pääluvussa paneudun tutkimuksen tarkoitukseen ja päämäärään, aineiston puhujien anonymiteettisuojaukseen, aineistossa ilmenneisiin taustääniin sekä videoituun tutkimusaineistoon aineistonkeruumenetelmänä.

Neljännessä pääluvussa esittelen löytämiäni tutkimustuloksia opettajan käyttämistä keinoista ja menetelmistä vuorovaikutuksen rakentamiseksi. Tutkimustuloksissa nostan esille muun muassa aineiston puhujien sanattoman viestinnän, vuorovaikutusketjujen aloittamisen, lopettamisen ja katkeamisen, puheenvuorojen jakamisen, opettajan jakamat tehtävät ja ohjeistukset. Myös vastausta vaille jäävät kysymykset, toivotut ja täydennettävät vastaukset sekä vuorovaikutusta muovaavat tilanteet kuuluvat tutkimustuloksiini. Viidennessä pääluvussa jatkan tutkimustulosteni esittelyä teoriaosuuteen viitaten sekä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan peilaten. Kuudennessa ja seitsemännessä pääluvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaisesti. Viimeisessä, seitsemännessä luvussa pohdin yhteen vetäen tutkimustuloksiani ja arvioin tutkimustani kokonaisuudessaan pian opettajan ammattiin valmistuvan opiskelijan näkökulmasta.

Oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus on tärkeä aihe, jota pitäisi mielestäni tuoda enemmän esille jo opettajankoulutuksessa niin teoreettisella kuin käytännölliselläkin tasolla, esimerkiksi opintoihin kuuluvien harjoitteluiden yhteydessä. Oppija-opettaja-vuorovaikutussuhde voi kuulostaa itsestäänselvyydeltä, mutta on hyvin helposti laiminlyötävissä esimerkiksi kiireellä tai teknologian liiallisella käyttämisellä opetuksessa. Uskon, että hyvällä vuorovaikutussuhteella on mahdollista ehkäistä monia lasten ja nuorten ongelmia, tukemalla heidän kasvuaan ja omaksi itsekseen kehittymistään juuri oikealla tavalla – mahdollisimman vuorovaikutteisesti. Tutkimukseni tuloksiksi muodostuneet konkreettiset esimerkit antavat yhdenlaisen mallin erilaisten vuorovaikutuksellisten tilanteiden käsittelemiseen. Toivon, että tutkimuksestani on apua niin alalla jo työskenteleville, vastavalmistuneille sekä alalle opiskeleville paremman oppija-opettaja-vuorovaikutussuhteen rakentamiseksi.

2 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehukseen liittyvät keskeiset käsitteet. Teoreettisen viitekehysten tehtävänä on Kanasen (2010, 141) mukaan aiempien tutkimusten, teorioiden ja mallien esitleminen suhteessa asetettuun tutkimuskysymykseen. Tilastokeskuksen lisäohjeistuksen mukaan teorettinen viitekehys myös konkretisoi, muotoilee ja rajaa tutkimusongelmaa, jolloin laaditun tutkimusasetelman avulla löydetään vastaukset asetettuun tutkimuskysymykseen. Olennaisena osana esitetään tehtävän tutkimuksen keskeiset käsitteet (Tilastokeskus) liittäen yhteen ihmistieteen tutkimuksen olennaisia piirteitä.

Teorettisessa viitekehyksessä tarkastelen eri käsitteiden valossa konkreettisesti sitä, mitä vuorovaikutus koulukontekstissa pitää sisällään. Tarkemmin käsittelen käsitteitä sosiaalinen konstruktivismi (2.1), vuorovaikutus (2.2), sosiaalinen kompetenssi (2.3), luokkahuone- ja opetustilanne (2.4), kasvatukselliset roolit (2.5) ja Filosofiaa lapsillemenetelmä (2.7), jonka lisäksi tarkastelen opettajaa vuorovaikutuksen rakentajana (2.7).

2.1 Sosiaalinen konstruktivismi taustateoriana

Tässä tutkimuksessa laajennan näkökulmaani sosiaaliseen konstruktivismiin, joka tukee omalla tavallaan videoidun tutkimusaineiston analysointia ja vuorovaikutuksen olemukseen orientoitumista (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004). Kandidaatin tutkielmassani perehdyin laajemmin konstruktivismiin, joka antoi minulle eväät keskittyä tässä tutkimuksessa sosiaaliseen konstruktivismiin tutkimuksen taustateoriana. Konstruktivismi tuo mukanaan oman käsitteistönsä, jonka vuoksi käytän oppilaasta nimitystä oppija. Oppija käsitteenä on vapaa oppilaaseen liitetystä passiivisuudesta, joka heijastelee behavioristisen oppimisen aikakauden näkemystä. Konstruktivistisessä käsitteistössä opettajasta puolestaan käytetään nimitystä ohjaaja. Koska opetustapahtuman toinen osapuoli on aina asianmukaisesti yliopistotason koulutuksen käynyt, eikä kuka tahansa ohjaaja, käytän tästä syystä väärinkäsitysten välttämiseksi tutkimuksessani perinteistä käsitettä opettaja. (Kansanen 2004, 34).

Päivi Tynjälä (2002, 55) määrittää sosiaalisen konstruktivismin erääksi sosiologisen psykologian alalajiksi, joka on osaltaan vaikuttanut sosiaalisen konstruktivismin monimuotoiseen määritelmään ja osaksi epäselvään termistöön. (Tynjälä 2002, 55).

Tynjälän havaintoa vahvistaa Lindlofin ja Taylorin (2011) viittaus esimerkiksi vuonna 1967 tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimuksissa sosiologi- ja filosofiataustaiset tutkijaryhmät tekivät monitieteistä tutkimusta sosiaalisella alalla, jonka sivutuotteena syntyi konstruktivismin yleinen paradigma sekä sen monia eriytyneitä yhteiskunnallisiin osiin viittaavia tekijöitä, joista puolestaan muodostui lopulta sosiaalisen konstruktivismin käsite. (Lindlof & Taylor 2011, 45).

Tynjälä (2002) viittaa Peter L. Bergin ja Thomas Luckmanin teokseen, jossa he avaavat sosiaalisen konstruktivismin tieteen teoriaa toteamalla todellisuuden olevan yksilöiden yhdessä vuorovaikutuksen avulla luoma sosiaalinen konstruktio. Näkemyksen mukaan todellisuutta ylläpidetään ja muutetaan mahdollisuuksien mukaan ihmisten välisen keskustelun avulla, jolloin ihminen ja tieto sulautuvat osaksi maailmankuvaa. (Tynjälä 2002, 55). Lindlofin ja Taylorin (2011) mukaan luodut konstruktiot tulevat testatuiksi erityisesti ryhmävuorovaikutuksessa, jolloin hyödyllisiksi havaitut konstruktiot säilyvät samalla varmistaen jatkuvuutensa (Lindlof & Taylor, 2011, 45.).

Tynjälä viittaa Kenneth J. Gergenin (1995) painotukseen, ettei sosiaalisessa konstruktivismissa ole kyse yksilön psykologisten toimintojen rakentumisesta, vaan pikemminkin ihmisten välisistä suhteista. Tynjälä vertaa Gergenin näkemystä Lev Vygotskin (1978) sosiaalisiin teorioihin, muun muassa lähikehityksen vyöhyke-teoriaan (*The zone of proximal development*) (1987, 84 – 91). Selkeänä erona Tynjälä nostaa esille Vygotskin kiinnostuksen sosiaalisten prosessien selittämiseen, avaamiseen ja kuvaamiseen psykologisesti, kun taas sosiaalisessa konstruktivismissa (esim. Gergenin mukaan) kiinnostuksen kohteena ovat yhteisön välinen yhteistyö, konfliktit, roolit ja merkitykset itsessään, jolloin mahdollisesti niiden taustalla vaikuttavat syy- ja seuraussuhteet jäävät toissijaisiksi asioiksi (Tynjälä 2002, 57). Juuri tämän tärkeän seikan vuoksi keskityn tutkimuksessani siihen, kuinka vuorovaikutus luokkahuoneyhteisössä ilmenee jättäen huomiotta asian psykologisen pohdinnan.

2.2 Vuorovaikutus tutkimuskontekstina

Thomas R. Lindlofin ja Bryan C. Taylorin (2011) mukaan kommunikaation tutkiminen muodostaa hyvin suuren osan akateemisista tutkimuksista sen monipuolisten tutkintamahdollisuuksien ansiosta. Heidän mukaansa kommunikaatioon liittyvä tutkimus voidaan jakaa samanlaisuuksien ja erilaisuuksien löytämiseen, keskittyen samassa

tutkimuksessa molempiin tai vain toiseen osa-alueeseen. Sen vuoksi kyseinen tutkimusala sisältää yhä erikoistuneempia, laaja-alaisempia ja jopa sirpaleisia tutkimusosa-alueita. (Lindlof & Taylor 2011, 8).

Vuorovaikutus (*Interaction*) sisältää useita osa-alueita, joiden katsotaan olevan vuorovaikutusta myös niiden ilmetessä yksistään. Vuorovaikutusta on muun muassa katsominen, kuunteleminen, puhuminen, koskettaminen, jonka lisäksi se voi ilmetä myös esimerkiksi erilaisina kehon asentoina ja liikkeinä, ilmeinä ja eleinä, sekä hiljaa olemisena. Anne Laine, Outi Ruishalme, Pirjo Salervo, Tuula Sivén ja Päivi Välimäki (2012) toteavat sanojen osuuden vuorovaikutuksessa olevan noin 7 %, kun muu tiedostamaton oheisviestintä, kuten äänenpainot, tauot tai puhenopeus muodostavat 38 % vuorovaikutuksesta. Suurimmaksi osaksi vuorovaikutus muodostuu kielellisen viestinnän ulkopuolelle jäävästä sanattomasta viestinnästä, jonka osuus vuorovaikutuksesta on jopa 55 %. (Laine et. al. 2012, 231).

Vuorovaikutus on Laineen (2007) määritelmän mukaan aina kahdensuuntaista, jolloin sen vaikutus näkyy niin viestin lähettäjässä kuin vastaanottajassakin. (Laine et all. 2007, 259 – 264). Vuorovaikutuksen tarkoituksena on siis vaikuttaa vastakkaiseen osapuoleen joko sanallisella tai sanattomalla viestinnällä. Eija Syrjäläinen tiivistää vuorovaikutuksen olevan osallistujan käytöksen reagointia toisen käyttäytymiseen (Syrjäläinen 1990, 31).

Vuorovaikutustilanteessa niin viestin lähettäjiä kuin vastaanottajiakin voi olla samaan aikaan useampia, mutta parhaiten vuorovaikutustilanne onnistuu, kun lähettäjän ja vastaanottajan roolit ovat selkeät, ja he huomioivat toisensa vuorovaikutustilanteen vaatimalla tavalla (Laine et. al. 2007, 259). Esimerkiksi koulussa oppituntitilanteissa lähettäjän ja vastaanottajan roolit vaihtelevat oppijoiden ja opettajan kesken, jolloin vuorovaikutus muodostuu hyvin monikerroksiseksi.

Lähtökohtana toimivalle vuorovaikutukselle on osapuolten keskinäinen avoimuus, sekä toiset huomioonottava asenne. Keskinäisellä avoimuudella Laineen (2007) mukaan tarkoitetaan sisäisen ja ulkoisen olemuksen samansuuntaisuutta, jolloin sanat, eli sanallinen ilmaisu ja ulkoinen olemus, eli sanaton ilmaisu tukevat toisiaan täydentäen itseilmaisua. Mikäli sisäinen ja ulkoinen olemus eroavat toisistaan, on kyse kaksoisviestistä, jolloin viestin vastaanottajan kyky ymmärtää viesti oikealla tavalla hankaloituu huomattavasti. (Laine et. al. 2007, 259.)

Laine (2007) on havainnut tutkimuksissaan vuorovaikutuksen toimivan parhaiten, kun sen osapuolet antavat tilaa toiselle, ovat läsnä hetkessä ja kuuntelevat aktiivisesti. Samalla osapuolten keskinäinen rohkaiseminen itseilmaisuun helpottuu, ja vuorovaikutuksesta tulee sujuvaa. Sanaton ilmaisu, esimerkiksi kehon liikkeet ja asennot, voi siis joko tukea sanallista ilmaisua, olla ristiriitainen sen kanssa, tai jopa korvata sen kokonaan. (Laine 2007, 259 – 261.)

Sanallisen ja sanattoman ilmaisun lisäksi vuorovaikutus voidaan Laineen (2007) mukaan jakaa myös tiedostamattomaan ja tiedostettuun vuorovaikutukseen. Tiedostamaton vuorovaikutus pitää sisällään esimerkiksi pukeutumisen, äänensävyyn ja ilmeiden vaihtelut ja niiden vaikutuksen. Laineen (et. al. 2012) mukaan jokainen ihminen tekee tiedostamattaan jatkuvasti edellä mainittujen kaltaisia havaintoja viestin lähettäjän olemuksesta. Tiedollinen vuorovaikutus puolestaan sisältää kielellisen viestinnän, joka on seurausta ihmisen kognitiivisesta toiminnasta. Tiedollisen vuorovaikutuksen tarkoitus on puheen, erilaisten symbolien, termien ja käsitteiden avulla saada viesti perille kielellistä ilmaisua hyödyntäen. (Laine et. al. 2007, 260.)

2.3 Sosiaalinen kompetenssi

Niina Junntila (2010) määrittää sosiaalisen kompetenssin (*Social competence*) taidoksi toimia sosiaalisissa tilanteissa muita loukkaamatta. Sosiaalisen kompetenssin määritelmä sisältää sekä emotionaalisen että sosiokognitiivisen ulottuvuuden, joiden avulla yksilö tekee tilannekohtaisia tulkintoja toimien omien ja yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Sosiaalisten taitojen ja tavoitteiden lisäksi määritelmässä korostuu tunteiden käsittelemisen taidot, esimerkiksi tunteiden tunnistaminen säätely ja hallinta. Junntila määrittää sosiaalisen kompetenssin käsitteen sen kahden pääulottuvuuden avulla, jotka ovat prososiaalinen käyttäytyminen ja asosiaalinen käyttäytyminen (Junntila 2010, 33). Singa Polvi (2008, 9) lisää sosiaalisen kompetenssin olevan myös kykyä olla tehokkaasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Prososiaalisen käyttäytymisen piirteisiin kuuluvat yhteistyötaidot ja empatiakyky. Yhteistyötaidoilla Junntila (2010) tarkoittaa sellaisia konkreettisia taitoja, joiden avulla yksilö tulee toimeen toisten kanssa ryhmän jäsenenä aktiivisen ja tuloksellisen toiminnan ohella. Empatiakyky puolestaan tarkoittaa kykyä asettua toisen asemaan ja ottaa muiden tunteet huomioon. Empatian hän puolestaan määrittää intuitioksi siitä, millaisen reaktion

oma teko saa aikaan toisessa tai miltä kenestäkin tuntuu erilaisissa tilanteissa. (Junttila 2010, 36). Tiivistetysti Polven (2008) sanoin prososiaalinen käyttäytyminen on positiivista sosiaalista käyttäytymistä, jonka päämääränä on tuottaa, edistää tai ylläpitää toisen henkilön fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Prososiaalinen käyttäytyminen ja sen myötä lisääntyvä yhteistyötaitojen kehittyminen antaa oppijalle mahdollisuuden esimerkiksi uusien ystävyysuhteiden rakentamiselle. (Polvi 2008, 10 – 11).

Yhteistyötaitoa ja empatiakykyä ei tule sekoittaa toisiinsa, koska ne sisältävät näkökulmallisen eron: yhteistyötaitoissa korostuu tiedollinen ulottuvuus, kun taas empatiakyvyssä huomio kiinnittyy omien ja muiden tunteiden sensitiiviseen käsittelyyn. Tiedollinen ulottuvuus käsittää yhteistyötaitojen tulkitsemisen kysymysten ”kuinka tehdä?” ja ”kuinka toimia?” näkökulmasta. Empatiakyvyn sisältämä sensitiivisyys puolestaan konkretisoituu kysymyksen ”kuinka huomioin toisen tunteet?” avulla. Yhteistyötaidot eivät myöskään ole riippuvaisia empatiakyvystä, vaan sitä on mahdollista käyttää vaikuttamistilanteissa, esimerkiksi kiusaamistilanteissa, joissa puhutaan muita omalle puolelle. (Junttila 2010, 36).

Asosiaalisen käyttäytymisen Junttila (2010) avaa impulsiivisuuden ja häiritsevyyden kautta. Impulsiivinen käytös on tahatonta ja arvaamatonta, ja sen taustalla voi olla ongelmia emootioiden säätelyssä tai käyttäytymisessä. Emootioiden säätelyn ongelmat ilmenevät esimerkiksi nopeasti viriävinä ja vaihtuvina tunteina, kun taas käyttäytymisen ongelmat voivat näkyä tunneilmaisussa. Häiritsevyys puolestaan on aina suunniteltua ja tahallista toimintaa. Erona impulsiivisuuteen on häiritsevyyden tarkka kohdentuminen. Impulsiivinen oppija voi menettää hermonsensa esimerkiksi tehtävää tai oppikirjaa kohtaan, mutta häiritsevä oppija suuntaa ärsyttämisen, häiritsemisen ja kiusaamisen esimerkiksi toista oppilasta tai opettajaa kohtaan. (Junttila 2010, 36). Asosiaalisesti käyttäytyvä oppija on Polven (2008, 11) mukaan itsekäs, välinpitämätön, epäystävällinen ja käytökseltään aggressiivinen.

Sosiaalisesti kompetentti oppija käsitetään Junttilan määritelmässä oppijaksi, joka omaa vahvat yhteistyötaidot ja empatiakyvyn, mutta ei lainkaan tai vain vähän asosiaalisia impulsiivisuuden ja häiritsevyyden piirteitä. Junttila korostaa riittävän hyvän sosiaalisen kompetenssin kehittämisen olevan lapsuus- ja nuoruusajan tärkein kehitystehtävä, jonka kehittäminen jatkuu aina elämänkaaren loppuun saakka. (Junttila 2010, 37).

Ann M. Shieldsin, Dante Cicchettin ja Richard M. Ryanin (1994, 60) tutkimus antaa konkreettisen kuvan sosiaalisen kompetenssin vaikutuksesta alakouluikäisten vuorovaikutteisissa tilanteissa. Tutkimuksessa ystävällisesti ja yhteistyökykyisesti käyttäytyneet oppijat olivat erityisen pidettyjä ikäryhmänsä keskuudessa. Tutkimustulos vahvistaa Juntilan (2010) edellä esiteltyä määritelmää prososiaaliseen käyttäytymiseen kuuluvista piirteistä. Tutkimuksessa myös selvisi että, aggressiivisesti käyttäytyneet oppijat näyttäytyivät oman ikäryhmänsä hylkääminä ja vuorovaikutteisten tilanteiden ulkopuolelle jäävinä oppijoina. (Shields et. al. 1994, 60).

Shieldsin (et. al. 1994) tutkimuksen mukaan oppijan positiivinen tai negatiivinen käyttäytyminen johtaa siihen, hyväksytäänkö vai hylätäänkö hänet oman ikäryhmänsä keskuudessa. Tähän vaikuttaa oppijan käyttäytymiseen liittyvä maine, eli se, millaisena muut ikäryhmän oppijat hänet kokevat. Asosiaalisesti käyttäytyvät oppijat ovat vuorovaikutuksensa perusteella taipuvaisia häiritsevään ja jopa aggressiiviseen käytökseen. Häiritsevä käyttäytyminen puolestaan vaikuttaa heikentävästi oppijan kykyyn luoda positiivisia ja ennakoitavia vuorovaikutussuhteita. (Shields et. al. 1994, 60.)

2.4 Luokkahuone- ja opetustilanteet koulukontekstin luokkahuoneyhteisössä

Kansanen (2004, 33) mukaan koulukonteksti muodostuu yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna institutionaalista koulusta, joka on koulutusjärjestelmämme ydin. Sen tunnuspiirteisiin luokitellaan muun muassa suunnitelmallisuus, joka ilmenee esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman avulla. Koulukontekstilla tarkoitan tässä tapauksessa Kansaseen nojaten fyysistä, institutionaalista koulua jättäen huomiotta termin koulun elämänpiiri (ks. esim. Hellström 2009, 124; Kansanen 2004, 40 - 42), jolloin vuorovaikutuksen tutkiminen rajautuu pelkästään koulukontekstin sisäpuolelle, oppijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen.

Syrjäläisen (1990, 20) mukaan luokkahuoneyhteisön muodostavat ennalta luokitetulla tavalla käyttäytyvät jäsenet, jotka noudattavat yhdessä määritellyjä normeja, arvoja ja keskinäisiä rooleja. Catherine Twomey Fosnot (1996, 8) puolestaan tarkentaa luokan olevan omanlaisensa pienyhteisö juuri sen jäsentyneen toimintansa ansiosta. Yhteisön jäseniä yhdistää yhteenkuuluvuuden tunne, yhteiset tavoitteet ja päämäärät, jolloin tavoitteena voi olla yhteisön jäsenien keskeinen pyrkimys yhdenmukaisuuteen. (Syrjäläinen 1990, 22).

Vaikka yhteisön sisäiset käytänteet ja ihanteet määritellään jossain määrin ulkopuolelta käsin, esimerkiksi opetussuunnitelmissa, Philip W. Jackson (1968) muistuttaa sosiaalisen intimitetin olevan koulukontekstissa erityisen alhainen verrattuna muihin yhteiskunnallisiin paikkoihin. Tätä näkemystä Jackson avaa esimerkillään elokuvaan menevistä ihmisistä, joista kaikki eivät välttämättä ole valmiita edes ajatuksen tasolla toimimaan sanallisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tämä on syytä huomioida yhtenä vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavana tekijänä koulukontekstissa. (Jackson 1968, 8 - 9). Jacksonin ajatuksiin nojaten luokkahuoneyhteisö ”pakottaa” oppijat väistämättä vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin niin opettajiensa kuin muidenkin oppijoiden kanssa.

Luokkahuoneyhteisön rutiinit koulumaailman kontekstissa koostuvat Jacksonin (1968, 8) mukaan pääasiassa aikataulutetusta toiminnasta, jolloin joko opiskellaan tiettyä oppiainetta tai käytetään varattu aika tietyn oppiaineen parissa. Tuntityöskentelystä on erotettavissa erilaisia osioita, kuten istumatyö, ryhmäkeskustelu, opettajan demonstraatio opetettavaan asiaan liittyen, ja kysymys-vastaus-osio. Näiden lisäksi voidaan Jacksonin mukaan nimetä myös kokeellinen osio, audiovisuaalinen osio ja erilaiset pelit. Jacksonin mukaan kouluarkeen liittyvät rutiinit noudattavat tietynlaista peruskaavaa, jota puolestaan tasapainottaa sisällöllinen ennalta-arvaamattomuus. Jackson huomauttaa, että konstruoidun ohjelman avulla oppijat oppivat ajan käsityksen. Opettaja suunnittelee, milloin kukin harjoitus alkaa ja loppuu, toteutus tosin riippuu enemmän ja vähemmän oppijoista. Opettaja määrää oikean ajan keskustelutehtävän vaihtamisesta itsenäiseen työskentelyyn, tavaamisesta matemaattisten aineiden opiskeluun. (Jackson 1968, 8, 12).

Opetustilanteiden tunnusmerkeiksi voidaan puolestaan Kansanen (2004) mukaan luetella vuorovaikutteisuus, koulukontekstuaalisuus, persoonallisen kehityksen edistäminen ja tavoitteellinen toiminta. (Kansanen 2004, 37). Opetustilanteista puhuessa Martti Hellström (2008) korostaa opetuksen olevan jatkuva prosessi, jossa kaikki siihen liittyvät ja siihen vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Hellström 2008, 236 – 237).

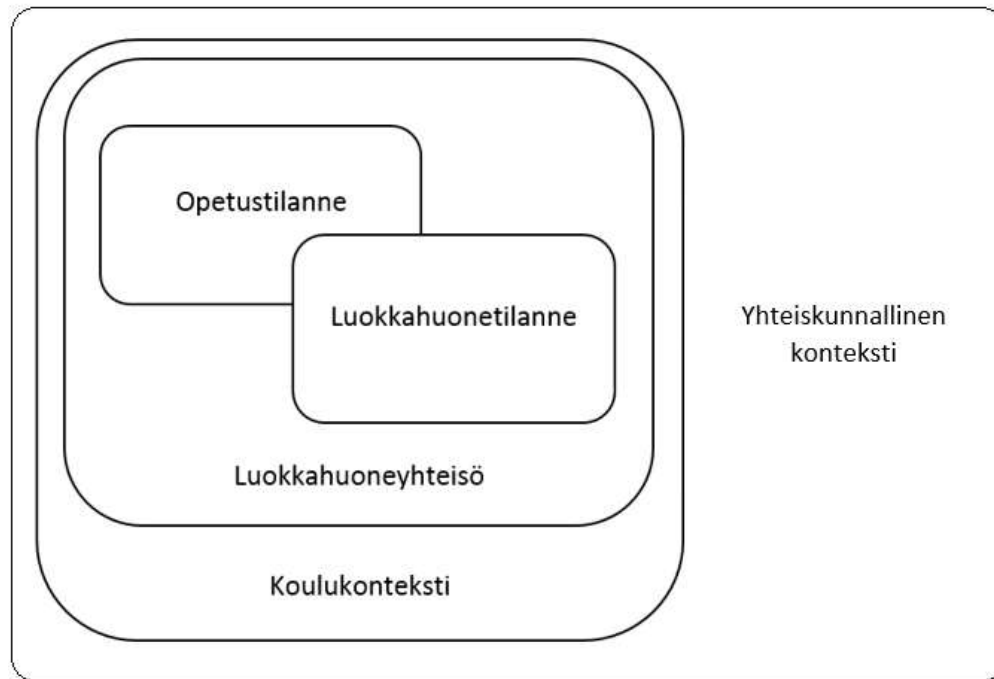
Luokkahuoneessa toimeen tuleminen edellyttää Jacksonin (1968) mukaan taitoa elää suuressa ihmisjoukossa, koska yhden koulupäivän aikana sekä oppijat että opettaja kokevat jopa yli tuhat vuorovaikutustilannetta. (Jackson 1968, 10). Tainion (2007) mukaan luokkahuonetilanteet ovat toiminnaltaan jäsentyneet monin eri tavoin. Hänen mukaansa oppijan ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus perustuu hyvin pitkälti sanattomaan kommunikointiin, esimerkiksi katseen suuntaamiseen, eleisiin ja ilmeisiin sekä

luokkahuoneen fyysisen tilan ja siihen kuuluvan esineistön hyödyntämiseen opetus- ja muissa luokkahuonetilanteissa. Lisäksi luokkahuone- ja opetustilanteita rytmittävät erilaiset siirtymätilanteet, vuoron vaihtaminen ja jaksottuminen. (Tainio 2007, 31).

Munro (2008, 46) nostaa artikkelissaan esille Robert Piantan vuonna 2007 toteuttaman tutkimuksen liittyen oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin. Piantan tutkimustuloksissa ilmenee useita yhteneväisyyksiä aiemmin esiteltyyn Jacksonin (1968) klassikkotutkimukseen. Pianta havaitsi tutkimuksissaan, että koulukontekstin rakenteellisilla tekijöillä, joilla Jackson tarkoittaa omassa tutkimuksessaan muun muassa viittaamista ja oman vuoron odottamista, on heikko vaikutus oppijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Munro (2008) korostaa Piantan tutkimustuloksia, joiden mukaan rakenteellisia tekijöitä enemmän merkitsee luokan dynaamiset tekijät, muun muassa se, kuinka oppija kokee vuorovaikutuksen oppijan ja opettajan välillä. (Munron 2008, 46). Vaikka Jacksonin (1968) teos kuuluukin eräällä tavalla kasvatustieteen alan klassikkoteoksiin, joka tosin julkaisuvuotensa vuoksi herättää tietynlaista kritiikkiä, on Munronin (2008) tulkintaan nojaten perusteltua väittää, ettei koulukontekstin rakenteellisten tekijöiden muuttumattomuus vaikuta hätkähdyttävällä tavalla oppijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksessani vuorovaikutuksen kontekstuaalinen kenttä mahdollistuu edellä esitellyistä käsitteistä: koulukonteksti, luokkahuoneyhteisö, sekä luokkahuone- ja opetustilanne. Käsitteet ovat selkeässä suhteessa toisiinsa nähden, jota pyrin havainnollistamaan kuvan avulla (Kuva1). Kuvassa on huomioitu myös koulukontekstiin vaikuttava yhteiskunnallinen konteksti, joka näkyy konkreettisesti muun muassa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetus- ja luokkahuonetilanteet ovat toisiinsa nähden limittäisiä, ei toisiaan poissulkevia. Olennaisena erona näen opetus- ja luokkahuonetilanteissa opettajan osallisuuden määrän vaihtelun, jolloin luokkahuonetilanne voi olla esimerkiksi kahden oppijan välinen tilanne opettajajohtoisen opetustilanteen ulkopuolella.

Kuva1. Vuorovaikutuksen kontekstuaalinen kenttä.



Edellä esitettyihin huomioihin nojaten on perusteltua, että rajaan tutkimukseni vuorovaikutuksen piirin koulukontekstin sisälle, vielä tarkemmin ilmaistuna tiettyyn opetustapahtumaan tiettyä ajankohtana tietyssä luokkahuoneyhteisössä. Tutkimuksessani hyödynnän aiemmin viittaamaani videoidun aineiston sisällönanalyysia valmiiksi kuvatun tutkimusaineiston tulkinnassa. Tarkemmin esittelen tutkimusaineiston omassa luvussaan.

2.5 Kasvatukselliset roolit pohjana vuorovaikutukselle

Syrjäläinen (1990) viittaa Robertsoniin (1981) avatessaan roolin käsitettä. Robertsonin mukaan rooli tarkoittaa sosiaalisesti määräytyneitä asemia yhteisön sisällä. Se paljastaa yhteisön yksilöiden suhteen laajempaan kokonaisuuteen, joista esimerkkinä oppija ja opettaja. Rooli voi kuitenkin käsittää samaan aikaan erilaisia ja eritasoisia määritelmiä, joihin liitetään usein odotuksia esimerkiksi käyttäytymisen suhteen. Näin ollen yhteisön sisäiset roolit ovat vuorovaikutuksellisesti sidoksissa toisiinsa. (Syrjäläinen 1990, 29 – 30).

Kari E. Nurmen (1997, 61) mukaan oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus pohjautuu ensisijaisesti kasvatukseen, jonka mahdollistavaan ihmissuhteeseen kuuluvat perinteisen jaottelun mukaan sekä kasvatettava että kasvattaja. Näin ollen ihmissuhteen osapuolet ilmentävät ennalta määriteltyjä rooleja: oppija ja opettaja, kasvatettava ja kasvattaja.

Opettaja on Kansasen (2004, 34) määritelmän mukaan opetustapahtumaa asiantuntemuksensa perusteella ohjaava henkilö. Perinteisesti Syrjäläisen (1990, 33)

mukaan opettajan rooliin liitetään auktoriteetti, joka pitää sisällään oppijoiden kontrolloimisen ja motivoinnin. Nurmen mukaan kasvatus on laadultaan intentionaalista, tavoitteellista ja todentuu reaali maailman lisäksi kasvatettavan ja kasvattajan ajatusmaailmassa vuorovaikutteisen luonteensa ansiosta. Kasvattajan käyttämien sanallisten ja muiden ilmaisukielten tarkoituksena on vaikuttaa suhteellisen pysyvällä tavalla kasvatettavan ajatusmaailmaan. (Nurmi 1997, 61). Opetus puolestaan on Nurmen (1997, 62) käsitelmäritelmien mukaan kasvatettavan ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta, jolla oletetaan olevan positiivisia vaikutuksia asetettujen oppimistavoitteiden, esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman suhteen.

Kuten kaikkeen vuorovaikutukseen, myös koulukontekstissa siihen kuuluu Tainion (2007, 15 - 16) ja Jacksonin (1968, 8 - 9) mukaan kirjoittamattomia sääntöjä, joita oppijat joko noudattavat tai rikkovat tietämättään. Jacksonin esittämän perusolettamuksen mukaan opettaja olettaa sääntöjen olevan oppijoiden tiedossa, ja heidän ennen kaikkea noudattavan niitä. Yleisesti ottaen oppijat tiedostavat säännöt, jolloin opettajan tehtäväksi jää niistä muistuttaminen aika ajoin tarvittaessa, sekä tilanteeseen puuttuminen tarvittaessa. (Jackson 1968, 8 - 9). Tämä vaihtelevuus sääntöjen noudattamista kohtaan muodostaa koulukontekstin sisällä erityisiä ja ainutlaatuisia tilanteita, joissa sekä oppijat että opettajat opettavat ja oppivat monimuotoisia vuorovaikutuskäytänteitä. Tainion havaintojen mukaan monipuolisten vuorovaikutuskäytänteiden on todettu vaikuttavan positiivisella tavalla oppisisältöjen oppimiseen, sekä opetussuunnitelmassakin tavoitteena olevaan sosiaaliseen kasvuun yhteiskunnan jäseneksi. (Tainio 2007, 15 - 16).

Jacksonin (1968) mukaan opettajan on pakko tehdä vuorovaikutukseen vaikuttavia päätöksiä. Kun useampi kuin yksi oppija haluaa samaan aikaan kysyä jotakin tai aloittaa keskustelun, on opettaja se, joka päättää, kuka puhuu ja missä järjestyksessä. Toisaalta, tilannetta voidaan tutkia myös toisesta näkökulmasta: opettaja myös määrää, kuka ei ainakaan puhu. Jackson perustelee viittaamiskäytännön tärkeäksi siksi, koska samaan aikaan useammalla oppijalla voi tulla mieleen sama asia. Siksi, jos opettaja antaa ensin puheenvuoron oppija A:lle, ei välttämättä oppija B:lle jää mitään sanottavaa A:n viedessä sanat hänen suustaan. (Jackson 1968, 11 - 12).

Jacksonin mukaan viittaava käsi on joskus jätettävä huomiotta, opettajalle esitettävä kysymys on joskus painettava sivuun tai ohitettava. Kaikki, ketkä haluavat puhua, eivät voi olla äänessä, kaikkiin oppijoiden kysymyksiin ei voi vastata. Jacksonin mukaan edellä

kuvatuissa tilanteissa ilmenee oppijan sisäinen taistelu siitä, tyytyykö hän luopumaan omasta halustaan yhtä täydellisesti kuin hän odottaa sen täyttyvän kokonaisvaltaisesti. (Jackson 1968, 15).

Opettaja ei suinkaan ole Jacksonin (1968, 20) mielestä ainoa, joka luokkahuoneessa jakaa oikeutta. Opettaja voi huomaamattaan kutsua myös kaikki muut oppijat arvioimaan ja arvostelemaan tiettyä oppijaa. Esimerkiksi, opettaja voi kysyä kaikilta oppilailta, kuka korjaisi Jorman vastausta? Kuinka moni uskoo, että Billy luki runon tunteella? Usein muiden oppijoiden arvostelu voi olla myös opettajasta riippumatonta, esimerkiksi ”eliitin” nauraessa tai osoittaessa spontaaneja suosionosoituksia, jotka tosin voivat olla myös negatiivisia. (Jackson 1968, 20).

2.6 Filosofiaa lapsille-menetelmä opetustapahtumakontekstina

Tutkimusaineistoni kaikilla oppitunneilla sekä luokan oma opettaja että hänen sijaisensa käyttävät opetuksessaan Filosofiaa lapsille-menetelmää. Tässä kappaleessa avaan hieman menetelmän taustoja ja kuvaan konkreettisesti muutamia menetelmään kuuluvia toimintatapoja sekä opettajan tehtäviä menetelmän toteuttamisessa.

Filosofiaa lapsille (*Philosophy for Children, ”P4C”*) on Maughn Gregoryn ja Matthew Lipmanin Lapsille tarkoitetun filosofian edistämisen *instituutissa (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, ”IAPC”)* kehittämä filosofiaan pohjautuva yhteistoiminnallinen opetusmenetelmä, jonka tavoitteena on saada oppija kehittämään omaa itsenäistä ajatteluaan. Menetelmän ensimmäiset aineistot julkaistiin 1974, jonka jälkeen se on käännetty yli 40 kielelle ja otettu käyttöön yli 60 maassa.

Menetelmä pohjautuu teoreettisesti rationalismiin, etenkin sen pyrkimykseen suunnata tunneperäistä ajattelua järkipäiseen, ts. loogiseen, ajatteluun ja päätöksentekoon. (Gregory 2009, 7, 10, 14). Rationalismia filosofisena suuntauksena historioineen ja filosofeineen ei opetusmenetelmässä käsitellä, koska Gregory ja Lipman eivät näe sitä oppijoiden ajattelun kehittämisen kannalta hyödyllisenä toimintatapana. Heidän mukaansa itsenäisen ajattelun opettaminen oppijalle on mahdotonta. Sen sijaan opettaja voi luoda eräänlaisen oppimisympäristön, jossa itsenäiseen ajatteluun oppiminen voi mahdollistua. (Gregory 2009 8; Edu.fi – Filosofiaa lapsille).

Tavanomaisesti Gregoryn (2009, 11 - 12) menetelmäoppaan ohjeistuksen tavoin tunti alkaa joko oppijoiden tai opettajan ääneen lukemalla tarinalla, jonka hahmot ovat fiktiivisiä lapsia filosofisten teemojen äärellä. Tarinan pohjalta opettaja kerää oppijoilta tarinan aikana mieleen tulleita asioita, ajatuksia tai kysymyksiä, jotka listataan ylös esimerkiksi taululle kaikkien nähtäville. Taululta valitaan muutamia asioita laajempaan keskusteluun, jolloin opettaja toimii keskustelun ylläpitäjänä. Tarkoituksena on tutkailla valittua asiaa eräänlaisen tutkailijayhteisön näkökulmasta, jonka toiminnalle on ennalta asetettu sääntöjä, kuten toisten kunnioittaminen, huolellinen kuunteleminen ja muiden auttaminen ilmaisemaan omia tunteitaan sanoin ääneen. Tutkailijayhteisön toiminta on omanlaisensa sosiaalinen tilanne, jossa oppijat jakavat omia näkökulmiaan ja mielipiteitään, kuuntelevat toisiaan myös lukemalla heidän kasvojaan, sekä haastavat toistensa mielipiteitä rakentavassa vuorovaikutuksessa. (Gregory 2009, 12).

Opettajan tehtävänä on Gregoryn (2009) menetelmän mukaan oppijoiden mukanaolosta huolehtiminen keskustelun edetessä vahvistamalla sitä positiivisesti suvaitsematta epäkunnioittavaa tai aggressiivista käytöstä. Opettaja esittää teemaan liittyviä kysymyksiä eri näkökulmista, ja haastaa oppilasta kertomaan ja kuvailemaan, kuinka ilmenneet asiat liittyvät keskusteltavaan teemaan, tai perustelemaan, mikseivät ne liity. Lisäksi oppijan on tärkeää perustella oma mielipiteensä suhteessa opettajan tai toisen oppijan esittämään väittämään olemalla joko samaa mieltä tai erimieltä, jonka lisäksi väite on myös perusteltava (Gregory 2009, 62, 125).

Menetelmä antaa Gregoryn (2009) mukaan oppijalle mahdollisuuden kysymysten esittämiselle, samaa tai erimieltä olemiselle, oman väitteen tai hypoteesin esittämiselle, sekä eri asioiden luokitteluun, määrittelyyn ja vertailemiseen. Hänen mukaansa myös itsensä korjaaminen sekä väitteen uudelleenmuotoilu korostuu tärkeänä elementtinä niin oppijan kuin opettajankin puheenvuoroissa. (Gregory 2009, 125 - 128).

Filosofiaa lapsille-menetelmässä on useita konkreettisia yhtymäkohtia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostettuihin osa-alueisiin. Opetussuunnitelman mukaan eri oppiaineiden yhteydessä tulee hyödyntää sopivaksi koettuja työtapoja, joiden tarkoituksena on oppijan tukeminen ja oppimaan ohjaaminen. Menetelmässä käytetään opetussuunnitelmassa (2004) mainittuja työtapoja, joiden avulla kehitetään muun muassa oppijan sosiaalisia taitoja (kuten vastavuoroinen kuunteleminen ja puhuminen),

oppimiseen, ajatteluun ja ongelmanratkaisuun liittyviä taitoja sekä aktiivista osallistumista. (3.4 Työtavat, 19).

2.7 Opettaja vuorovaikutuksen rakentajana

Tässä teoreettisessa viitekehyksen pääluvussa olen korostanut oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen ilmenevän joko sanallisen tai sanattoman vuorovaikutuksen kautta (2.2). Tutkimuskysymykselläni haen vastausta siihen, millaisia keinoja ja menetelmiä opettaja hyödyntää rakentaessaan vuorovaikutusta luokkahuone- ja opetustilanteissa (3.1, 2.4).

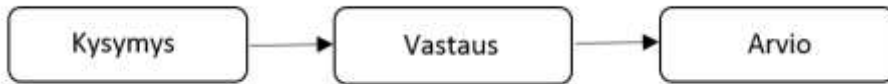
Opettajan toimintaa tutkiessa ja havainnoidessa huomio kiinnittyy suurimmaksi osaksi puhuttavaan kieleen, jolloin sanaton vuorovaikutus jää pikemminkin sivuosaan. Puhuttavassa kielessä puolestaan tärkeään ja huomattavaan osaan nousevat opettajan esittämät puheenvuorot etenkin kysymysten osalta.

Arttu Mykkänen(2014) toteaa sosiaalisen kanssakäymisen noudattavan poikkeuksetta tietynlaista kaavaa. (Mykkänen 2014). Sari Kleemola (2007, 61) ja Laura Ruuskanen (2007, 92) luokittelevat opettajan tietäväksi ja kyseleväksi osapuoleksi, jolloin oppijan ja opettajan välisten roolien voidaan kuvata olevan institutionaalisesti epäsymmetrisiä. Tällä Kleemola viittaa opetus- ja luokkahuonetilanteisiin, jossa opettajan kysymykset muodostavat tietynlaisia toimintajaksoja, jolloin opetustilanne etenee opettajan kysymyksiensä ja oppijoiden vastauksiensa rakentaman ”kaavan” avulla. Opettajan puheenvuorollaan esittämien kysymysten tarkoituksena on nostaa esille uusi puheenaihe tai kartuttaa oppijoiden ennakkotietoja asiasta. (Kleemola 2007, 61, 66).

Opetussykli

Kleemola (2007) määrittelee oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen *opetussyklin* mukaan. Opetussykli (Kuva2) toimii yksinkertaisuudessaan kysymys-arvio-vastaus-periaatteella, mikäli sekä kysymys että vastaus ovat laadultaan onnistuneita. Tällöin opetussykli koostuu rakenteellisesti kolmesta osasta sisältäen opettajan esittämän kysymyksen, oppijan vastauksen, sekä opettajan esittämän arvion oppijan antamasta vastauksesta. Muussa tapauksessa vastauksen viipyessä tai väärin vastatessa syklin rakenne muuttuu monimotoisemmaksi sisältäen esimerkiksi useita opettajan tarkentavia puheenvuoroja tai usean oppijan vastauksia. (Kleemola 2007, 63).

Kuva2. Opetussyklin yksinkertainen rakenne. (Kleemola 2007, 63).



Opetus sykli ilmenee vuorovaikutuksessa laajempaan opetustapahtuman sisäisenä osana, joka koostuu oppijan ja opettajan välisistä vuorovaikutusketjuista. Opetus syklit ovat toisiinsa nähden limittäin kulkevia ja niihin voidaan palata myöhemmin oppitunnin aikana joko opettajan tai oppijan toimesta.

Akateemiset ja ei-akateemiset kysymykset

Özrekin (2010) mukaan opettajien kysymykset voidaan kategorisoida niiden orientaation perusteella. Perusjaottelun mukaan kysymykset jaetaan kahteen ryhmään: akateemiset ja ei-akateemiset kysymykset, ja jaon taustalla vaikuttaa niiden keskinäinen suhde opetussuunnitelmaan. Akateemiset kysymykset sisältävät spesifin aineen tai tarkemman aihealueen opetusyksiköstä. Ei-akateemiset kysymykset puolestaan koskevat käytännön asioita liittyen esimerkiksi luokkahuoneen ilmapiiriin. Kaikilla opettajan esittämillä kysymyksillä on erilaisia merkityksiä, joiden tavoitteena voi olla esimerkiksi persoonallisuuden, ammatillisuuden tai kurinpidollisten toimien kehittäminen. (Özrek 2010, 354).

Tieteenteoreettisesta näkökulmasta katsottuna Benjamin S. Bloomin, Max D. Engelhartin, Edward J. Furstin, Walker H. Hillin ja David R. Krathwohlin (1956) mukaan akateemiset kysymykset on mahdollista luokitella kuuteen pääluokkaan: tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, syntetisoiminen ja arvioiminen. (Bloom et al. 1956, 18). Bloomin (et. al. 1956) teoriassa pääosaan nousee opettajan esittämien kysymysten muotoileminen ja jatkojalostaminen, jolloin kirjoittamattomana tavoitteena on saada oppija luokitteluun viittaavan kysymyksenasettelun avulla vastaamaan esitettyyn kysymykseen opettajan määrittämällä tavalla. Liisa Tainio (2007, 19) viittaa Arno Bellacin (1966) tutkimukseen, jonka seurauksena luokkahuoneen sisäinen vuorovaikutus alettiin nähdä rakenteellisena ja systemaattisena kokonaisuutena. (Tainio 2007, 19).

Tutkimuksessaan Özrek (2010) viittaa Bloomin (et. al., 1956) jaottelun ensimmäiseen ja toiseen osaan, tietoon ja ymmärtämiseen. Ehdellään esitellyt kysymykset luokitellaan tyypillisesti niin sanotuiksi muistikysymyksiksi, joiden avulla voidaan esimerkiksi selvittää oppijoiden ennakkotietoja aiheesta tai palauttaa muistiin kertaamalla edellisen kerran aihetta. Kyseiset kysymykset pyritään muotoilemaan niin, että niihin on vain yksi vastaus,

jolloin tavoitteena on saada oikeaa tietoa. Tieto- ja ymmärrystason kysymykset voidaan Özrekin mukaan luokitella matalan kognition kysymyksiksi. Soveltaminen, analysoiminen, syntetisoiminen ja arvioiminen ovat puolestaan korkeamman kognitiivisen tason kysymyksiä, koska sisältävät lähtökohtaisesti kriittisen näkökulman. Edellä esitetyt kysymystasot kehittävät idean monipuolista käsittelyä. Luonteeltaan soveltamista, analysoimista, syntetisoimista ja arvioimista vaativat kysymykset ovat luonnollisia, eikä niihin näin ollen ole mahdollista saada tai tuottaa yhtä oikeaa vastausta. (Özrek 2010, 355).

Konvergentit ja divergentit kysymykset

Kuuden kysymysluokan lisäksi opettajan esittämiä kysymyksiä on tutkittu konvergenttiuden ja divergenttiuden näkökulmasta. Konvergentti kysymys on tyypiltään pelkistetty yksitasoinen joko – tai-kysymys, toisin sanoen siihen on mahdollista vastata sanoilla ”kyllä” tai ”ei”. Divergentti kysymys puolestaan ei sisällä johdattelua vastaamaan ”kyllä” tai ”ei”, vaan sisältää mahdollisuuden käyttää yksilön omaa luovuutta ja vaihtoehtoisia ongelmanratkaisutapoja. (Özrek 2010, 355).

Özrek viittaa artikkelissaan Stevensin (1912), Haynesin (1935) ja Barnesin (1974) tekemiin tutkimuksiin, joissa havaittiin 65 % - 70 % opettajien esittämistä kysymyksistä olevan luonteeltaan konvergentteja. Özrek tarkastelee erityisesti Galtonin (et al. 1980) Britanniassa toteutettua tutkimusta, jossa havaittiin opettajien kysymysten olevan 48 % ei-akateemisia ja 52 % akateemisia. Akateemisista kysymyksistä 29 % oli laadultaan konvergentteja, niin sanotusti faktuaalista tietoa käsitteleviä kysymyksiä, kun taas 23 % kysymyksistä oli divergenttejä rohkaisten uudenlaiseen ja luovaan ideointiin. Özrek nostaa artikkelissaan vielä esille myöhemmin Raminezin ja Merinon (1990) tekemän tutkimuksen, jossa havaittiin peruskoulun opettajien esittämien kysymysten olevan 57 % ei-akateemisia, 37 % konvergentteja ja 8 % divergentteja. (Özrek 2010, 355). Edellä esitellyn tutkimuksen mukaisesti kysymyksenasettelussa akateemisten, ei-akateemisten ja konvergenttien ja divergenttien kysymysten välisissä suhdeluvuissa on vaihtelevuutta, josta voi olla pääteltävissä silloisten opetussuunnitelmien mukaisen opetuksen suhde muuhun kasvatukselliseen opettamiseen. Kuitenkaan tutkimusaihetta ei ole viety pidemmälle, etenkin suomalaisissa tutkimuksissa, joten pelkkien ennakko-oletusten ja -tietojen varaan jää, saavatko divergentit kysymykset aikaan laadukkaampia ja pidempikestoisia vuorovaikutusketjuja oppijan ja opettajan välille.

3 Tutkimuksen metodologia ja aineiston käsittely

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen ihmistutkimus, ja sen tarkoituksena on kuvata oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta sosiaalisena ilmiönä. Pietarisen (2002) mukaan tutkijan on asetettava informaatiota hankkiakseen rajoituksia, joiden tarkoituksena on esimerkiksi valita sopivimmat tutkimusmenetelmät, ja minimoida tutkimuksen kohteiden ja tutkijoiden vahingoittuminen. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa on aina huomioitava tutkittavan koskemattomuuden loukkaamattomuus sekä hänen suojaaminen niin fyysisiltä kuin henkisiltäkin haitoilta. (Pietarinen 2002, 62). Olennaisena osana tutkimusentekoon kuuluu Sirpa Lappalaisen, Pirkko Hynnisen, Tarja Kankkusen, Elina Lahelman ja Tarja Tolosen mukaan myös sen eettisten arvojen huomioiminen ja pohtiminen (2007, 29), jota käsittelen laajemmin omassa alaluvussaan sekä pohdintaosuudessa.

Jorma Kanasen (2010) mukaan laadullinen tutkimus sopii metodologiaksi silloin, kun tarkoituksena on ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä, jolloin on myös mahdollista saada esille ilmiön ilmenemiseen tai käyttäytymiseen vaikuttavia syitä. (Kananen 2010, 133 – 134). Kvalitatiivisessa kommunikaatiotutkimuksessa huomio kiinnittyy Lindlofin ja Taylorin (2011) mukaan dynaamiseen toimintaan ja sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen vaihteluun käyttäytymisessä. (Lindlof & Taylor 2011, 220).

Tutkimukseni perustuu humanistispsykologiseen ihmiskuvaan. Päähuomio ihmiskuvassa kiinnittyy erityisesti kognitiiviseen tutkimuskenttään, eli tiedollisiin taitoihin, joihin vuorovaikutus ja tunteet sijoittuvat. (Pekrun, Goetz, Wolfram, Tizi & Raymond 2002, 150). Jacqueline Bideaud (2001) puolestaan liittää kognitiivisen tutkimuskentän sosiaaliseen konstruktivismiin juuri sen psykogeneettisesti ja sosiokulttuurisesti rakentuneiden näkökulmien vuoksi. (Bideaud 2001, 176). Tutkimukseni olennaisena taustateorianä vaikuttaa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmenevä sosiaalinen konstruktivismi, jota avasin enemmän omassa alaluvussaan osana teoreettista viitekehystä.

Tutkimuskontekstini sijoittuu koulukontekstin jokapäiväiseen arkeen, tarkemmin sanottuna luokkahuone- ja opetustilanteisiin luokkayhteisössä. Tutkimuksessani hyödynnän erässä Pohjois-Pohjanmaan alakoulussa lukuvuonna 2008 - 2009 kuvattua videomateriaaliaineistoa oppitunneista. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen aineisto sisältää 12 oppituntia, jotka on kuvattu aikavälillä 02.09.2008 – 25.03.2009. Valmiista

materiaalista valitsin mukaan kolme noin neljänkymmenenviiden minuutin oppituntia, joita analysoin kehittämieni kategorioiden avulla keskittyen opettajan tapoihin ja menetelmiin rakentaa sanallista vuorovaikutusta suhteessa oppijoihin sekä tilanteisiin, joissa oppijoiden tunteet tulevat mahdollisesti ilmi.

Tainion (2007) määritelmään nojaten tutkimukseni perustuu aitoon vuorovaikutusaineistoon ja sen analyysiin. Aidon vuorovaikutusaineiston määritelmän hän rajaa tutkimusmateriaalikäyttöön tarkoitettuihin tallenteisiin, jotka on nauhoitettu luonnollisessa luokkahuonetilanteessa koulukontekstissa. Aidon vuorovaikutusaineiston vastakohtaksi Tainio puolestaan nostaa suulliset haastattelut tai kirjalliset kyselyt. (Tainio 2007, 18). Vuorovaikutuksen tutkiminen kuuluu Järvisen ja Järvisen (2000) erittelyn mukaisesti reaali maailman tutkimiseen. (Järvinen & Järvinen 2000, 9 – 14).

Valmiin tutkimusaineiston keruumenetelmänä on käytetty havainnointia, jonka analysointia sovellan kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivalla tavalla videoaineiston käsittelemiseen Metsämuurosen (2002, 173) sekä Järvisen ja Järvisen (2000, 165 – 169) ohjeistuksen mukaan. Luokkahuonehavainnoinnilla (*Classroom observation*) tarkoitetaan Metsämuurosen (2003, 65) mukaan käyttäytymisen tai oppimisen kuvaamista havainnoimalla. Tukena aineiston analysoinnissa käytän aiempia suomalaisia tutkimuksia pääosin Tainion (2007) esimerkin mukaisesti. Judith Hameran (2011) ja Metsämuurosen (2002) mukaan havainnointitutkimuksessa tutkija hyödyntää luonnollista tutkimusasemaa pyrkiäkseen ymmärtämään sen toimintatapoja ja -kulttuuria (Hamera 2011, 319; Metsämuuronen 2002, 171). Järvisen ja Järvisen (2000, 55) jaottelun mukaan tutkimukseni aineiston kokoamisessa käytetty menetelmä kuuluu sovellettuihin kenttämenetelmiin, tarkemmin sanottuna kyseessä on kenttätutkimus (*Field study*). Konkreettisena erona varsinaiseen menetelmään on se, etten tutkijana ole itse fyysisesti läsnä tutkimusaineiston tuottohetkessä, vaan tutkin, tulkitsen ja analysoin videoitua tutkimusmateriaalia luokkahuonetilanteille ominaisimmalla tavalla kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaisesti siitä näkökulmasta, kuinka oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus minulle tutkimusaineiston perusteella näyttäytyy.

Kenttätutkimuksen ydin on sen luonnollinen tutkimusasetelma, eli toisin sanoen tutkimus koskee normaalia toimintaa, tässä tapauksessa vuorovaikutusta oppijan ja opettajan välillä. Tavoitteena on selvittää miten vuorovaikutuksellinen prosessi ilmenee ja kuinka se rakentuu. Luonnollisen tutkimusasetelman etuna on havainnoitavien asioiden ilmeneminen

spontaanisti ilman kontrolloitua koetilannetta. Järvisen ja Järvisen (2000) mukaan kenttätutkimuksen tulokset ovat eräänlaisia kuvauksia, jotka joko yhtenevät tai eroavat asetetuista hypoteeseista voiden vahvistaa entisestään olemassa olevia teorioita tai jopa kumota niitä. (Järvinen & Järvinen 2000, 55 – 56).

Tutkimusaineiston käsittelemisen ja analysoimisen perusteella saadut tutkimustulokset esitän tekstimuodossa, jonka lisäksi havainnollistan tuloksia myös kaavioiden avulla. Pohdintaosiossa pyrin nostamaan esiin tutkimustulosten yhteneväisyyksiä vuonna 2004 voimaanastuneeseen ja vielä tämän kevään voimassaolevaan opetussuunnitelmaan. Viittaan siis ”vanhaan” opetussuunnitelmaan, koska tutkimusaineistona käyttämäni videoitu materiaali on kuvattu lukuvuonna 2008 – 2009.

Tutkimukseni tärkeänä taustaoletuksena vaikuttaa arki- ja työkokemuksen kautta saatu, tiedostettu oletus siitä, ettei vuorovaikutus aina ole itsestään selvä asia. Vuorovaikutuksen eteen on tehtävä töitä, oltava luottamuksen arvoinen, ja rakennettava omanlaisensa vuorovaikutuksellinen suhde sen osapuolten jäsenten vaatimien ehtojen mukaisesti.

3.1 Tutkimuskysymys, tutkimuksen tarkoitus ja päämäärä

Tutkimuskysymyksen avulla muotoillaan Kanasen (2010) mukaan tutkittava ilmiö sekä siihen vaikuttavat tekijät suhteessa ilmenemisympäristöönsä. Tutkimusongelma muotoillaan kysymykseksi, joihin haetaan vastaus aineiston, ja tutkimukseen sopivien menetelmien avulla. (Kananen 2010, 136). Tutkimuskysymykseni liittyy vahvasti vuorovaikutuksen tutkimiseen, tarkemmin sanottuna siihen, kuinka vuorovaikutus konkreettisesti rakentuu koulukontekstissa luokkahuonetilanteessa oppijan ja opettajan välillä opettajan näkökulmasta. Tutkimusongelmanani on tutkia, millaista oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus on tavanomaisella oppitunnilla. Päämääränäni on tutkia konkreettisella tasolla sosiaalista arkipäiväistä ilmiötä koulukontekstissa oppijan ja opettajan välillä. Tutkimusongelmani muotoilen kahteen osaan:

Millaisena opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus näyttäytyy oppitunnilla? Mitä välineitä tai menetelmiä opettaja käyttää rakentaakseen vuorovaikutusta?

Tutkimuskysymykseni on kaksiosainen, koska pyrin löytämään mahdollisimman laaja-alaisen, useamman ilmenemistason kattavan vastauksen. Kysymyksen ensimmäinen osa ohjaa minua kuvaamaan oppitunnin vuorovaikutusta yleisemmällä tasolla, kun taas

kysymyksen toinen osa ohjaa erittelemään vuorovaikutuksen rakentamiseen liittyviä erityispiirteitä tietyllä oppitunnilla tietyssä aikana. Andrzej. A. Huczynski ja David A. Buchana (2007) määrittelevät teoksessaan tutkimuksen neljäksi mahdolliseksi tarkoitukseksi kuvaamisen, selittämisen, ennustamisen ja kontrolloimisen. Tutkimuskysymykseni on Huczynskin ja Buchanan (2007, 20) jaotteluun pohjautuen sekä kuvaava että selittävä. Tutkimukseni tarkoituksena on kyseiseen jaotteluun pohjautuen kuvata sosiaalisessa kontekstissa ilmenevää vuorovaikutuksen ilmiötä, ja selittää, kuinka se ilmenee oppijan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa koulukontekstissa. Ihmistieteitä tutkiessa on aina huomioitava ihmisen oma vapaa tahto sekä valinnanvapaus. (Huczynski & Buchan 2007, 20).

Tutkimuksessani kuvaan sosiaalisessa kontekstissa ilmenevää vuorovaikutusta, joka kuuluu Järvisen ja Järvisen (2000) erittelyn mukaisesti reaali maailman tutkimiseen. Vaikka kyseessä on vaihtelevasti määriteltävissä oleva ilmiö, voidaan sitä silti tutkia konkreettisella, reaali maailmaan liittyvillä tutkimusmenetelmillä sen käsitteellisyytensä ja rakenteellisuutensa vuoksi. Toisin sanoen, vuorovaikutus ilmenee aina jossain muodossa jonkinlaisessa ympäristössä. Esimerkiksi samassa bussissa istuvat ihmiset ovat fyysisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, vaikkeivat puhuisikaan sanaakaan toisilleen (Leinonen 2015).

Tutkimuksessani en pyri kehittämään uudenlaista innovaatiota, vaan pikemminkin kuvaamaan sitä, millaisena vuorovaikutus reaali maailmassamme, erityisesti koulukontekstissa oppijan ja opettajan välillä, ilmenee. Kandidaatin tutkielmassani (ks. Leinonen 2015) tutkimusotteeni oli pääosin käsitteellis-teoreettinen analyttisine vaiheineen, jolloin oli selvitettävä, millä käsitteillä ja teorioilla vuorovaikutusta on aiemmissa tutkimuksissa kuvattu. Kyseisen osa-alueen työstämistä jatkan myös tässä Pro gradu-tutkimuksessa painottaen luokkahuone- ja opetustilanteiden analysointia ja kuvaamista aineistolähtöistä tutkimusotetta käyttäen. Järvisen ja Järvisen (2000) jaotteluun viitaten tutkimukseni on lähinnä aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ilmeneviä teorioita esiintuova, eikä niinkään uutta teoriaa luova tutkimus. (Järvinen & Järvinen 2000, 9).

Sirkka Hirsjärven, Pirkko Remeksen ja Paula Sajavaaran (2004,) mukaan tutkimuksen avulla saatu tieto antaa uudenlaista näkökulmaa ja syvyyttä, sekä murtaa ja rikastuttaa arkikokemusten kautta saatua tietoa. Tällöin on myös uusien käsitteiden muodostuminen mahdollista monipuolisemman ja systemaattisemman ongelmanratkaisun avulla. (Hirsjärvi,

Remes & Sajavaara, 2004, 20 – 21). Tutkimukseni päämääränä on oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen. Parhaimmillaan tutkimukseni voi auttaa jo alalla työskenteleviä opettajia huomaamaan arjen kiireessä unohdettuja vuorovaikutukseen liittyviä asioita, ja alalle valmistuneita opettajia hahmottamaan vuorovaikutuksen rakenteellisuutta konkreettisten esimerkkien avulla.

3.2 Tutkimusaineisto ja analysointi

Vuokko Vienolan (2004) mukaan videoitu tutkimusaineisto auttaa kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä varmentamaan tutkimustuloksia sen tutkimusteemasta ja -tavoitteista riippumatta. Lisäksi sen käyttäminen oppijan ja opettajan väliseen vuorovaikutuksen tutkimiseen mahdollistaa tehokkaamman havainnoinnin. Arttu Mykkäsen (2014) mukaan videoitun tutkimusaineiston käyttäminen tavoittaa tutkimuskohteen sen omassa ilmenemisympäristössään perinteistä kynä-paperi-havainnointia tehokkaammin. Sitä on Vienolan (2004; Mykkänen 2014) mukaan mahdollista käyttää tutkijan omien havaintojen tukena, tai niitä täydentävänä elementtinä, jolloin huomaamattomimmatkin yksityiskohdat ja pienet eleet voivat paljastaa paljon vuorovaikutuksen laadusta ja se erilaisista rakenteellisista malleista. Videoitu tutkimusaineisto antaa myös mahdollisuuden palata toistamiseen tilanteisiin, jotka ovat esianalysoinnin vaiheessa jääneet vähemmälle, tai jopa huomaamatta kokonaan. (Vienola 2004, 71). Videoitu tutkimusaineisto mahdollisti minulle sekä sanallisen että sanattomaan viestinnän analysoimisen samanaikaisesti.

Vienola (2004) korostaa tutkijan oikeanlaista fokuoitumista tutkimusaineiston kuvaamisvaiheessa. Oman tutkimuksensa havaintoon nojaten Vienola korostaa kuvaajan asiantuntijuuden sekä kasvatuksellisten taustateorioiden tiedostamisen merkityksellisyyttä videoitun materiaalin laadukkuudessa. Näin ollen oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta videoimaan sopiva henkilö on sellainen, jolla on käsitystä kasvatuksellisista ilmiöistä. (Vienola 2004, 72). Myös Mykkänen (2014) lisäyksen mukaan teoreettisten lähtökohtien ymmärtäminen, fokuksen tarkentaminen sekä tutkimuskysymysten hallinta suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin auttaa tutkimusaineiston myöhemmässä työstämisvaiheessa. Teoriaosuuteen perehtyminen ohjaa tutkimusta ja siihen liittyvää analyysiä. (Mykkänen 2014). Anita Saaranen-Kauppisen ja Anna Puusniekan (2006) mukaan videoitun tutkimusaineiston sisäistä luotettavuutta lisää se, ettei se ole tutkijan itsensä kuvaamaa. Tämän seurauksena tutkija voi keskittyä videoitua

tutkimusaineistoa käsitellessään häntä kiinnostaviin asioihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.).

Vienolan (2004) esittämän jaottelun mukaan luokkahuone- ja oppituntitilanteiden videoinnissa on kyse suljetusta kuvauskohteesta, jolloin tiedossa on oppitunnin kulku, ryhmän koko sekä mielikuva oppijoista ja heidän keskinäisestä käyttäytymisestään. Vienola toteaa videoinnin tarkoituksena olevan tavanomaisten, arkielämään kuuluvien tilanteiden tallentaminen. (Vienola 2004, 72). Mykkänen (2014) mukaan videoitu tutkimusaineisto antaa valikoidun kuvan tutkimuskohteesta, mutta mahdollistaa erityisesti mikrotason ilmiöiden, kuten ilmeiden ja eleiden havainnoinnin. (Mykkänen 2014).

Vienola (2004) viittaa artikkelissaan muun muassa Walshiin (et. al. 2007), jonka mukaan videoidun tutkimusaineiston avulla on mahdollista ajoittaa merkityssuhteita eri episodien tapahtumakuluissa aikajanankaltaisesti. Tarvittaessa tutkimusaineisto luo mahdollisuuden tarkistaa, tehdä uudelleenarviointeja ja päätelmiä analysointivaiheessa palaamalla uudelleen todellisen aineiston pariin. Tällöin myös analyttisten luokkien ja teemojen tarkistaminen ja muokkaaminen on mahdollista ilman tutkimuksen laadukkuuden heikkenemistä. Parhaimmillaan tutkimusaineisto vahvistaa tutkijan tulkintoja, päätelmiä ja omaa itseyyttä tutkijana. (Vienola 2004, 77).

Mykkänen (2014) ohjeistaa hyödyntämään videoidun tutkimusmateriaalin lajittelussa esimerkiksi kaavaketta, josta ilmenee esimerkiksi kuvatun videon kesto, tapahtumapaikka sekä yleisiä toimintaa ja sisältöä kuvaavia piirteitä, esimerkiksi oppijoiden keskustelua edellisen oppitunnin puheenaiheesta. (Mykkänen 2014).

Vienolan (2004) mukaan videoitua tutkimusaineistoa on mahdollista lähestyä samalla tavalla kuin havainnoiden kerättyä materiaalia. Olennaisen osan aineiston analysointitavasta kuitenkin määrittää se, kuinka se on suhteessa määriteltyyn teoreettiseen viitekehykseen ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Vienola (2004) viittaa Alasuutarin 1994 tekemään tutkimukseen, jonka mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston teemojen mukainen jäsentely täyttää tutkimukselle asetetut tavoitteet, mikäli tarkoituksena on tutkimuskohteen kuvaileminen. Elina Katajan (2012) mukaan videoidun tutkimusaineiston analyysin tehtävänä on sen informaatioarvon kasvattaminen järjestämisen ja jäsentämisen avulla. Hänen mukaansa teemoittaminen on hyväksi havaittu menetelmä olennaisten asioiden esiin nostamisessa, pelkistämässä sekä merkityksellistämässä. (Kataja 2012, 22).

Sanna Patrikaisen (2012) mukaan analysoinnin taso vaihtelee näkökulmasta riippuen, jolloin tulkinnan määrä merkityksineen myös vaihtelee. Kun pyrkimyksenä on kuvata toiminnan ilmenemistä käytännössä, voi tutkimuksen tulkinnallinen osuus olla kapeahko tai jopa olematon. (Patrikainen 2012, 126). Patrikaisen toteamuksessa tiivistyy hyvin tutkimuksen erottaminen psykologisesta analysoinnista ja syy-seuraus-suhteiden puinnista, jonka toin ilmi aiemmin teoreettisen viitekehyksen esittelyn yhteydessä. Aineiston käsittely- ja analyysiprosessi alkaa hänen mukaansa aineiston neutraalista tarkastelemisesta, jonka tarkoituksena on muodostaa tutkijalle kattava kokonaiskuva tutkimusaineistosta. Kun kokonaiskuva on hahmottunut, tutkija ryhtyy jakamaan aineistoa episodeiksi, ja valikoimaan aineistoa tarkoituksenmukaisesti analysoinnin kannalta. (Patrikainen 2012, 137). Kananen (2010) muistuttaa laadullisen analyysin olevan syklinen prosessi, joka elää, tarkentuu ja muovautuu koko tutkimusprosessin ajan. (Kananen 2010, 59).

Kaiken kaikkiaan aineistoni sisältää 12 videokuvattua oppituntia lukuvuodelta 2008 – 2009. Aineisto on kuvattu aikavälillä 02.09.2008 – 25.03.2009. Valitsin satunnaisesti mukaan kolme oppituntia, jotka on kuvattu 02.09.2008, 24.09.2008 ja 07.10.2009. Valitut kolme oppituntia ovat kestoiltaan noin 45 minuuttia, vaihteluvälillä 00:38:33 – 00:43:23. Niiden tarkka kesto keskiarvon mukaan on 00:41:03. Valituista oppitunneista kahdessa, ensimmäisessä ja kolmannessa kuvauksen kohteena on sama luokka, sekä yhdessä rinnakkaisluokka. Oppitunneista kaksi, ensimmäinen ja toinen ovat oppiaineen oman opettajan opettamia, ja viimeinen oppitunti sijaisen opettama. Aineistoni kolme oppituntia nimesin seuraavasti OT1, OT2 ja OT3 kirjaten ylös edellä esiteltyä kuvattua videon keston, ajankohdan ja tapahtumapaikan. Etsiessäni myöhemmin esittelemiäni vuorovaikutusta edistäviä ja heikentäviä tilanteita, nimesin aineistokatkelmani kuvaamalla vuorovaikutustilanteen laatua kiinnittämättä huomiota sen sisällön tarkempaan ja yksityiskohtaisempaan kuvaukseen.

Videoidun tutkimusaineiston analysoinnin avulla pyrin löytämään vastauksen tutkimuskysymyksiini: **Millaisena opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus näyttäytyy oppitunnilla? Mitä välineitä tai menetelmiä opettaja käyttää rakentaakseen vuorovaikutusta?**

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä on mahdollista tulkita tutkittavaa ilmiötä joko induktiivista tai deduktiivista päättelyn logiikkaa

hyödyntäen. Induktiivisella logiikalla he tarkoittavat yksittäisestä tapauksesta yleiseen teoriaan johdettavaa päättelyä, kun taas deduktiivinen tarkoittaa vastakkaisesti yleisestä teoriasta yksittäiseen tapaukseen johdettavaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tutkimukseni analyysissä hyödynnän induktiivista logiikkaa, jolloin päämääränäni on muodostaa minulle tutkimusaineistoni myötä yksittäisenä näyttäytyvästä oppijan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta laajemmin ja yleisemmällä tasolla päteviä havaintoja. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuitenkin huomauttavat, ettei induktiivisen analyysin logiikka ole täysin yksiselitteistä. He viittaavat muun muassa tulkinnalliseen tutkimusperinteeseen, jolloin päättelyn teoreettisena pohjana toimii fenomenologia. He nostavat esille induktiiviseen logiikkaan liittyvän kriittisen näkökulman, jonka mukaan induktiivinen logiikka kritisoi tavallista, niin sanottua formaalia logiikkaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Aineistolähtöisessä analyysissä korostuu Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan tavoite luoda tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukainen teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöinen analyysi toteutetaan valitsemalla aineistosta analyysiyksiköitä, jotka eivät ole ennalta sovittuja tai tutkimusteorian mukaisesti harkittuja. Näin olleen tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja metodologia ohjaavat aineistolähtöisen analyysin toteuttamista. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan aineistolähtöisessä analyysin tuloksena ei ole objektiivisia, eli niin sanottuja puhtaita havaintoja, vaan kaikki tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma ja siihen kuuluvat menetelmät ovat tutkijan itse asettamia, jolloin ne myös vaikuttavat lopputulokseen.

Aineistolähtöisen sisällönanalysoinnin teemoittelulla tarkoitetaan Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimusaineiston pilkkomista pienempiin osaluokkiin ja ryhmittelyä tutkimusaineistossa ilmenneiden aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Puhtaaksi litteroidusta materiaalista nousi esiin episodeja, tilanteita, joissa Lappalaisen (2007, 117) mukaan esiintyy tietty osallistujakokoonpano rajatun luokkakokoonpanon sisältä. Episodi kuvaa tapahtumia siitä näkökulmasta, kuinka ne tutkijalle ilmenevät sisältäen myös osallistujakokoonpanon puherepliikkejä. (Lappalainen 2007, 117). Episodit teemoitin aineistosta esimerkeiksi soveltuvia oppijoiden ja opettajien puheenvuoroja.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) viittaavat aineistolähtöisessä analyysimallissa Timo Laineen (ks. 2001) kehittämään ohjeistukseen, jonka mukaan tutkimusaineistosta on ensiksi poimittava

asiat, jotka tutkijaa kiinnostavat. Tämän jälkeen kiinnostuksen kohteena olevat lauseet pelkistetään yksittäisten ilmaisujen muotoon, jonka jälkeen ne ryhmitellään suuremmaksi joukoksi ja nimetään sisältöä kuvaavalla tavalla. Ryhmittelyssä saman sisältöiset havainnot yhdistetään samaan kategoriaan, jolloin on tärkeä erotella mitkä havainnot liittyvät toisiinsa ja mitkä eivät. Tutkimuksessani huomioni kiinnittyi opettajan puheenvuoroihin, joissa hän reagoi vastavuoroisesti oppijan esittämään puheenvuoroon. Opettajan puheenvuoroissaan käyttävät sanalliset ja sanattomat keinot muodostivat omat kategoriansa, jotka sijoittuvat osittain limittäin toisiinsa nähden. Samaa tarkoittavista kategorioista voi muodostua toisiinsa nähden ylä- ja alakategorioita, jolloin aineistonkäsittelyä jatketaan yhdistämällä samankaltaisia kategorioita toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Edellä kuvatun kaltaista kategorisointia hyödynnän myös tutkimustulosteni esittelyssä, jossa samaan teemaan liittyvät kategoriat on yhdistetty laajempaan, vuorovaikutuksellista tilannetta kuvaavaan kokonaisuuteen, joista esimerkkinä ”Aineiston puhujien sanaton ilmaisu” (4.1).

Tutkimuksessani episodit rakentuvat minua kiinnostavista vuorovaikutusketjuista, jotka kuvaavat vuorovaikutustilanteen rakentumista ja siinä reagoimista joko oppijan tai opettajan näkökulmasta. Vuorovaikutusketju-käsitteen taustalla vaikuttaa merkittävästi Kleemolan (2007) kuvaama aiemmin esittelemäni opetussykli, sekä Özrekin (2010) esittämä jaottelu akateemisiin ja ei-akateemisiin kysymyksiin sekä konvergentteihin ja divergentteihin kysymyksiin. Tiivistetysti kerrattuna opetussykli koostuu eripituisista episodeista, jotka rakentuvat oppijan ja opettajan välisestä vuorovaikutusketjusta. Ne on nimetty niiden sisältämän vuorovaikutuksellisen laadun mukaan: tilanteet, jotka eivät vie vuorovaikutusta eteenpäin ja tilanteet, jotka vievät vuorovaikutusta eteenpäin. Tilanteisiin, jotka eivät vie vuorovaikutusta eteenpäin sisältyvät myös ratkaisematta jääneet tilanteet, joissa esimerkiksi oppija ei vastaa opettajan esittämään kysymykseen lainkaan.

Käytännössä toteutin sisällönanalyysin lihavoimalla sopivat aineistokatkelmat tekstinkäsittelyohjelmalla ja merkatien sen värikoodilla omaan jaotteluluokkaansa, jotka ovat ohittaminen, toistaminen, rohkaiseminen, vertaileminen, haastaminen (akateemisella ja henkilökohtaisella tasolla) sekä myöntyminen. Jaotteluluokkien nimeäminen viittaa opettajalähtöiseen näkökulmaan ja opettajan luoman vuorovaikutuksen tarkasteluun. Edelle esiteltyjen teemoitteluluokkien pohjalta muotoutuivat lopulliset kokoonpanot esimerkkeineen tutkimustuloksiin.

3.3 Aineiston puhujien anonymiteettisuojaus

Aineiston puhujiksi nimitän tässä tutkimuksessa ihmisjoukkoa, jonka väliseen vuorovaikutukseen havainnointini kohdistuu. Aineiston puhujat muodostuvat luokan oppijoista ja opettajasta sekä mahdollisista muista luokkahuonetilanteen ulkopuolisista puhujista.

Videotallennetta saatettaessa sanalliseen muotoon jokainen tallenteella esiintyvä puhuja sai omanlaisensa symbolin. Litteroituun aineistoon on oppijoista eritelty sekä tytöt että pojat, joka mahdollistaa esimerkiksi myöhemmän sukupuolten välistä aktiivisuutta kuvailevan jatkotutkimuksen. Tytöt ja pojat on nimetty sukupuolisymbolin T (= tyttö) tai P (= poika) lisäksi numerolla, esimerkiksi T1, jolloin numero kertoo, kuinka mones kyseinen oppija on vasemmalta alkaen luettuna oman sukupuolensa edustajista. Jokaisen oppijan perussymboli sisältää siis sukupuolitunnisteen (T tai P) sekä numeron (1, 2, 3, jne.) sukupuolen kokonaisedustajien lukumäärästä riippuen. Oppijan symbolointi on pysyvä tunnin alusta tunnin loppuun saakka, jolloin siihen ei vaikuta esimerkiksi paikkojen vaihtaminen kesken oppitunnin (OT2).

Litteroidussa aineistossa opettaja on symboloitu kirjaimella O. Mikäli oppija puhuu opettajasta tämän omalla etunimellään, on se litteroituun aineistoon merkitty sulkumerkkien ympäröimänä, (ope), paljastamatta opettajan omaa nimeä. Videotallenteessa mahdollisesti fyysisesti esiintyvät luokan ulkopuoliset henkilöt on merkitty aineistoon sukupuolen mukaan sulkumerkkien ympäröimänä, esimerkiksi (mies) tai (nainen), kuvaillen heidän fyysistä toimintaansa sulkumerkkien sisällä. Satunnaisesti aineistossa oppijoiden ja opettajan puheenvuoroissa esiintyvät luokan ulkopuoliset henkilöt on symboloitu sukupuolen mukaan sulkumerkein ympäröitynä, esimerkiksi (nainen) tai (poika). Tällä tavoin on huomioitu jokaisen yksityishenkilön intymiteettisuoja ja eettisen tutkimustyön peruseriaatteen.

Lisäksi litteroidun aineiston merkeissä käytetään oppijoista yksilötasolla merkintöjä T, P, sekä yhteisöllisellä tasolla merkintöjä T+P ja T/P (Esimerkki1.). Pelkällä sukupuolitunnisteella (symboli T tai P) tarkoitetaan oppijan puheenvuoroa, jota ei päällekkäisen puheen vuoksi ole voitu yhdistää spesifimmin johonkin tiettyyn oppijaan, jolloin perussymboliin kuuluva numero jää kohdistamatta puhujaan. Merkintä T+P tarkoittaa puolestaan vaihtelevasti kaikkia oppijoita tilanteissa, joissa vähintään yksi tyttö ja vähintään yksi poika puhuvat, toimivat tai reagoivat samalla tavallisesta poikkeavalla

tavalla samaan aikaan (Esimerkki2.). Kun äänessä on yhtä aikaa useampi kuin yksi oppija, nimitän tapahtumaa yhteisötasoiseksi, joka on monitasoisempi yksilötasoon verrattuna puhujamäärän mukaan. Merkintä T/P ilmentää päällekkäisyyttä puheenvuoroissa, jolloin on vaikea erottaa, onko puhuja tyttö (T) vai poika (P) (Esimerkki3.). Puhujan kohdistamattomuus johtuu tilanteesta riippuen esimerkiksi päällekkäisestä ja yhtäaikaisesta fyysisestä liikkeestä, puhujan äänen heikosta kuuluvuudesta tai teknisistä häiriöistä videotallenteen toistamisessa. Kun äänessä on yksi oppija kerrallaan, nimitän tapahtumaa yksilötasoiseksi.

Esimerkki1.: Epäselvän puhujan merkkäminen.

T: (epäselvää puhetta).

P: Kiitos.

T+P: On!

T/P: (vaimea myöntyminen) Joo.

Esimerkki2.: Päällekkäisten kohdistamattomien puhujien merkkäminen yhteisötasolla.

T+P: Hyvää huomenta (eri aikaan).

T+P: (nauria ja muutamia päiden pudistelua).

T+P: Kakstoista! (enemmän ja vähemmän yhdestä suusta).

Esimerkki3.: Päällekkäisten kohdistamattomien puhujien merkkäminen yksilötasolla.

T/P: Penkin alle. (toistoa opettajan ohjeesta).

T/P: Mjoo. (vaimea myöntyminen).

3.4 Aineiston taustäänistä

Aineiston taustäänien koostuvat pääosin puhujien päällekkäisistä sanallisen ja sanattoman tason toiminnoista, sekä osakseen satunnaisista, ulkoapäin tulevista äänistä (Esimerkki4.). Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston aineistohallinnan käsikirjan mukaan osa videoaineistoon kuulumattomista, mutta litterointiin vaikuttavista taustäänistä aiheutuu

materiaalin teknisestä toistamisesta (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto). Tällaisia ääniä ovat tässä tapauksessa yleinen ulkoisen kovalevyn aiheuttama surina, piippaus-merkkiäni videontoisto-ohjelman kaatumisesta ja satunnainen puheäänien hetkellinen nopeutuminen ajoittain kelatessa videomateriaalia aikajanalla taaksepäin.

Esimerkki4.: Taustääänien merkkaaminen.

(kynä vierii lattialla)

(melua, oppijat juttelevat keskenään ennen tunnin virallista alkua; kameratoimintoja säädetään)

(kuuluu oven avautuminen, oppijat kuiskivat toisilleen tunnille saapuvan pojan nimeä, P5 istuutuu hänelle varatulle paikalle)

((tunnin keskeytys; kuulutus keskusradiossa: 'Anteeksi vielä häiriö, äskeinen kuulutus ei kuullemma kuulunutkaan. Torstain opettajille oleva VESO alkaa klo 13 eikä klo 12, kuten on tiedotettu viikkotiedotteessa. Elikkä VESO alkaa torstaina klo 13. Kiitos))

(ulkoisen kovalevy ja videomateriaalin toisto-ohjelma kaatui, ajassa 00:26:19)

Litterointiin vaikuttavat taustääänet, kuten ulkoisen kovalevyn aiheuttama surina, videotiedoston toisto-ohjelman äänimerkit sekä satunnainen puheäänien nopeutuminen kelatessa videonauhaa on kirjattu ylös litteroidun aineiston puhtaaksikirjoittamattomaan raakaversioon sekunnin tarkkuudella tapahtuma-aikaan nähden.

3.5 Tavanomaisen oppitunnin kulun kuvaus

Tässä kappaleessa esittelen tavanomaisen tutkimusaineistoon kuuluvan oppitunnin kulun pääsääntöisesti rakenteellisesti erittelemättä tarkemmin yksittäisiä vuorovaikutustilanteita. Jokaisen kappaleen lopusta löytyy viittaamani oppitunnin numero (OT1, OT2, OT3). Kuvauksesta ilmenee opettajan filosofiaa lapsille-menetelmän käyttäminen konkreettisesti oppijoiden kanssa. Myöhemmin esiteltävät aineistosta poimitut esimerkit (5.2) sijoittuvat

seuraavaksi kuvattuun tunninkulkuun ja täydentävät myös osaltaan aiempaa kuvaustani menetelmän teoreettisesta osuudesta.

Jokaisessa analysoitavassa oppitunnissa on havaittavissa selkeä opettajajohtoinen peruskaava (Gregory 2009, 11 - 12). Oppijat ja opettaja istuvat suljetussa ringissä omilla tuoleillaan, jolloin jokainen oppija näkee toisensa ja myös opettaja itse näkee kaikki oppijansa yhtä aikaa. Istumajärjestys madaltaa kynnystä vuorovaikutukseen, ja antaa oppijoille mahdollisuuden lukea myös toistensa elekieltä. Oppitunnin alussa kerrataan viime oppitunnin teemoja opettajan esittämien kysymyksien avulla, jonka jälkeen opettaja kertoo tarkemmin oppitunnin ohjelmasta. Lisäksi tarvittaessa opettaja muistuttaa vielä yhdessä laadituista säännöistä: kuinka kysymyksiin vastataan viittaamalla, kuinka oma vastaus pitää perustella olemalla joko samaa tai erimieltä väitteen esittäjän kanssa, ja kuinka keskitytään kuuntelemaan muiden vastauksia ja puhutaan omalla vuorolla selkeällä äänellä. (OT1, OT2, OT3).

Tässä vaiheessa oppituntia opettaja yleensä esittää oppijoilleen vähintään viisi ennalta valikoimaansa väitettä. Väitteet synnyttävät oppijoissa yleisesti tarkasteltuna hyvin keskustelua, ja opettajan esittämät tarkentavat tai jatkokysymykset lisäävät suullista vuorovaikutusta. Opettaja esittää tarkentavia kysymyksiä väitteisiin liittyen noin viisi kappaletta yhdelle oppijalle, jolloin kokonaiskeskustelu aiheesta voi esimerkiksi neljän eri oppijan kanssa kasvaa pitkäksi vuorovaikutusketjuksi, jossa opettaja esittää kaiken kaikkiaan jopa yli 20 tarkentavaa lisäkysymystä. (OT1, OT3).

Tämän jälkeen siirrytään varsinaiseen uuteen teemaan filosofisen tekstin avulla. Teksti luetaan yleensä ääneen joko opettajan tai oppijoiden vuorotellen lukemana. Tekstistä poimitaan tarinan fiktiivisiin hahmoihin liittyviä oppijoiden mieltä askarruttavia seikkoja ylös liitutaululle oppijan ja opettajan muotoillessa ne kysymyksiksi yhdessä. Ylös kirjoitetuista asioista valitaan joko äänestämällä tai opettajan valinnan mukaan seuraavat keskustelunaiheet, joita käydään läpi keskustellen aiemmin esitellyn opettajajohtaisen väitekeskustelun kaltaisesti. Opettaja voi antaa oppijoille myös itsenäisen kirjoitustehtävän yhdestä kysymyksestä, jolloin jokainen oppija kirjoittaa vastauksen vihkoonsa. Oppitunnin loppupuolella opettaja antaa ohjeistuksen seuraavaan tuntiin liittyen, sekä kotiläksyn kerraten ohjeistuksen muutamaan otteeseen oppijoiden levottomuuden tasosta ja taustahälinästä riippuen. (OT1, OT2, OT3).

Kanasen (2010) mukaan litteroinnilla tarkoitetaan kvalitatiivisen tutkimuksen tekemisen vaihetta, jossa teknologiaa hyödyntäen ääni- tai videonauhalle tallennettu puhe, kuvamateriaali tai toiminta avataan sanalliseen muotoon kirjoittamalla, eli litteroimalla. (Kananen 2010, 58). Yleisimmin kvalitatiivisen tutkimuksen aineistot ovat tyypiltään haastattelu- tai keskusteluaineistoja, mutta vuorovaikutusta tutkiessa voidaan huomio kiinnittää sisällön lisäksi myös itse ääni- tai kuvatallenteisiin. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto: Aineistonhallinnan käsikirja).

Litteroinnin ohjeistus ja tarkkuus ovat Eskolan (2015, 185 - 186) mukaan hyvin aineisto- ja tutkijakohtaisia riippuen pitkälti siitä, millaista analyysia on tarkoitus tehdä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997) ohjeistavat tutkijaa valikoimaan esimerkiksi teemoittain aineistosta yksittäisiä litteroitavia osioita, mutta myös kokonaisen laajemman aineiston litteroiminen on mahdollinen toimintatapa. (Hirsjärvi et. al. 1997, 210). Yleisesti ottaen monissa tiede- ja tutkimuksenkirjoittamisoppaissa on litterointiin kehoitettu varaamaan reilusti aikaa, sillä yhden haastattelutunnin auki kirjoittamisessa voi vierähtää yksi kokonainen työpäivä (Eskola 2015, 186; Hirsjärvi et. al. 1997, 210). Litterointi menetelmänä antaa mahdollisuuden tutkimuksen esianalysointiin (Kataja 2012, 21).

Kananen (2010) erottaa litteroinnin tyypeistä sanatarkan litteroinnin ja yleiskielisen litteroinnin. Tarkassa litteroinnissa kirjataan puheen lisäksi ylös äänenpainot taukoineen omanlaisillaan merkinnöillä, joka tekee sanatasoisesta litteroinnista Kanasen mukaan laadultaan tarkimman. Hän huomauttaa, että videomateriaalista voidaan kirjata ylös myös eleet ja katseet. (Kananen 2010, 58 – 59). Aineiston litteroinnissa itse edellä esitetyn sanatarkan litterointityypin mukaan huomioiden muun muassa puhujien vaihtelevat äänenpainot (kuiskaaminen, normaali puheääni, korotettu puheääni), puheen tauot (litteroidussa aineistossa | | -merkintä), sanojen venyttäminen, puhujien muu kehollinen, eli sanaton ilmaisu sekä taustäänenet (kynän tippuminen lattialle, vihon rapistaminen, luokan oven avautuminen jne). Lappalaisen (2007, 116) ohjeistuksen mukaan litteroituun tutkimusmateriaaliaineistoon on merkitty videokuvatun aineiston perustiedot: päivämäärä, kuukausi, vuosi, sekä jokaisen kolmen valitun oppitunnin kesto tunti-minuutti-sekunti-tarkkuudella. Selkeyden vuoksi puhtaaksikirjoitetut litteroinnit oppitunneista on nimetty seuraavasti: OT 1., OT2. ja OT3. Ensimmäinen oppitunti (OT1.) on kuvattu 02.08.2008 ja on kestoltaan 00:41:54, toinen oppitunti (OT2.) on kuvattu 24.09.2008 ja kestää 00:38:33, ja kolmas oppitunti (OT3.) on kuvattu 07.10.2008 ja on kestoltaan 00:43:23.

4 Tutkimustulokset

Tässä pääluvussa esittelen tutkimustulokseni oppijan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta liittäen ne konkreettisiin, tutkimusaineistosta esiin nostettuihin esimerkkeihin. Esimerkkien yhteydessä sidon havaintoni yhteen teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiini teorioihin. Aluksi esittelen sekä oppija-oppija- että oppija-opettaja-vuorovaikutuksessa ilmenneen sanattoman viestinnän, jonka jälkeen esittelen havaintoni vuorovaikutusketjujen aloituksesta, lopetuksesta ja katkeamisesta. Tämän jälkeen avaan puheenvuorojen jakamista niin opettajan kuin oppijan tekemästä aloitteesta, jonka jälkeen siirryn käsittelemään vastausta vaille jääviä kysymyksiä, ja toivottuja ja täydennettäviä vastauksia. Lopuksi tarkastelen pidempien tutkimusaineistokatkelmien myötä vuorovaikutusta muovaavia tilanteita edistävyiden ja heikentävyyden näkökulmasta.

4.1 Aineiston puhujien sanaton ilmaisu

Aineiston puhujat viestivät ja ilmaisevat itseään sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti myös sanattomalla tasolla, joka ilmenee puheessa muun muassa normaalia pidempinä taukoina ja vaihtelevina äänenpainoina (Esimerkki5.), sanojen tavuttamisena, venyttämisenä, toistamisena ja korostamisena (Esimerkki6.). (Laine 2007, 260). Fyysisesti sanaton ilmaisu voi ilmetä yhtäaikaisena toimintana puheen kanssa, joko sitä tukien tai ollen ristiriidassa sen kanssa (Esimerkki7.). Sanaton ilmaisu voi olla myös täysin irrallista ja puheenvuoron kontekstiin liittymätöntä. Tällöin on täysin tulkinnanvaraista, liittykö oppijan fyysinen sanaton toiminta omaan persoonalliseen ilmaisutapaan tai ilmentääkö se kenties nimeämättömiä tunteita puheenvuoron kontekstiin liittyen. Täten jättäydyn ottamasta kantaa siihen, mitä esimerkiksi oman käden raaputtaminen tietystä aiheesta puhuessa, tai oman vihkoon töhertäminen muiden puheenvuorolla voisi tarkoittaa. Jokaisella oppitunnilla oli havaittavissa useita tilanteita, joissa oppija käytti puhuessaan täytesanoja, kuten ”tota” tai ”niiku” (Esimerkki8.). Marja-Leena Sorjosen ja Minna Laakson (2005) mukaan sanojen toistaminen ja täytesanojen käyttäminen ilmentää puheenvuorojen rakentumista vähittäin, jolloin keskustelijat joutuvat hakemaan etsimäänsä sanaa tai muokkaamaan sanottavaansa sopivampaan muotoon. Puheen keskeyttäminen on heidän mukaansa olennainen osa oman puheen kehittämisprosessia. Pitämänsä tauon

aikana oppija täsmentää tai korjaa aiemmin sanomaansa muotoillen sen uudelleen tai korvaamalla sanan toisella (Esimerkki9.). Oppija voi motivoitua korjaamaan omassa puheessaan huomaavansa kielioppivirheen tai muuttaa käyttämäänsä sanaa vaihtaen sen vastaanottajalle sopivammaksi (Esimerkki9.). (Sorjonen & Laakso 2005, 244).

Esimerkki5.: Äänenpainon muutokset ja tauot puheessa.

Opettaja: (kuiskaa) Hys, Saku.

Opettaja: Hei, tehhäpä semmonen juttu, että minä, kuuntele (Teemu). Minä kerron täältä vuorotellen aina jokaiselle (hieman normaalia kovemmalla äänellä) teistä || erään (puheääni palautuu normaaliksi) tai annan sinulle nimen || tai jonkin asian, ja sun pitää sanoa, onko se asia tai henkilö vai ei.

Esimerkki6.: Sanojen venyttäminen ja korostaminen puheessa.

Veeti: Ooon (venyttäen on -sanaa).

Venla: Nooo, etttää (venyttäen) || tietää missä se on.

Anni: Olen samaa mieltä kuin (ope)|| koskaa (venyttäen) || mä tykkään semmosesta sateesta.

Leo: Ulkona ON (korostaen), || ulkona on.

Teemu: No niin, nii että PI -TÄÄ (korostaen) perustella, koska jos on vaan erimieltä, niin mistä se toinen voi tietää, mitä mieltä sä sitten olet. Niiku silleen mi - (ajatus katkeaa).

Esimerkki7.: Sanaton ilmaisu puheen yhteydessä.

Leena: No, (raapii kättään) mä oon samaa mieltä, koska (poika) kiusaa mua joka päivä kuudesti.

Opettaja: Mm (nyökkää).

Selma: (heiluttelee jakojaan).

(Opettaja koskettaa Kallea rauhoittaakseen tämän)

Esimerkki8.: Täytesanojen käyttäminen puheessa.

Teemu: Nii ja muutenki niin tota semmosta ei ehkä voi saaha anteeksi ku toinen ampuu, ja se jääki henkiin niin ei voi pyytää anteeksi.

Anni: No, ne niiku jutteli siitä, että pitäis pyytää anteeksi.

Esimerkki9.: Oman puheen muokkaaminen kesken puheenvuoron.

Anni: Olen erimieltä, koska täällä on kevät ihan selkeä kevät ja talvi ihan selkeä talvi. Täällä ei vuodenajat nii niiku että, esimerkiks Saksassa sillan siellä on vaan kylmä ja sataa vaan vettä talvella.

Kaisa: -- paitsi me ei voija ehkä mitään kotista tai barbeilla kun POIKA haluaa pelata tai tap- (tapella?, sana jää kesken) || hmm, painia.

4.2 Vuorovaikutusketjun aloitus, lopetus ja katkeaminen

Vuorovaikutusketju on rakenteeltaan helminauhaa muistuttava ketju, jossa oppijan ja opettajan puheenvuorot vuorottelevat helminä toinen toistaan seuraten. Ne alkavat yleensä opettajan antamasta akateemisesta ohjeistuksesta hänen kertoessaan toimintatavasta tai työskentelyyn liittyvien sääntöjen noudattamisesta oppijoilleen. Yleisesti opettajan toimintatapojen ohjeistus sijoittuu tunnin alkuun, mutta niihin palataan tarvittaessa myös kesken oppitunnin sovittujen toimintatapojen ja laadittujen yhteisten sääntöjen unohtuessa.

Esimerkki10.: Vuorovaikutusketjun aloitus, lopetus ja katkeaminen.

Opettaja: Se, miten sitte vastataan taas, vastataan niillä tavoilla, mitä ollaan jo opeteltu, eli, oletko samaa mieltä, oletko erimieltä, koska.

Perustele aina hyvin vastauksesi. Käytä, jos mahdollista, esimerkkejä, muutenkin selitä niin mahdollisimman tarkasti kuin osaat. Sitten, muistappa ||, kun muut puhuu, niin sinä kuuntelet tai kun joku toinen puhuu ja kun sinä puhut niin puhuppa selkeästi. || Onko ymmärretty? Hyvä. Eli, tehdään niin, että heitä sinä Saku ensimmäisenä noppaa -

Opettaja: Hei (huudahtaen normaalia kovemalla äänellä) Shh! Nyt et saa puheenvuoroa muuten ku viittaamalla ja pyytämällä sen. P2:lla ensimmäinen.

Opettaja: Hys, ei tarvitse. Mietippä, mitä puhuttiin äsken. Miksi on tärkeää kuunnella sitä toisen perustelua? Jos toinen on erimieltä jostakin, niin on tosi tärkeä kuunnella ne perusteet, miksi se on eri- mieltä. Miksi se on tärkeintä? Venla?

Oppijan aloittama vuorovaikutusketju ei ole poikkeus, vaikkakin sitä ilmeni tutkimusaineistossa harvoin. Oppijan aloittamat vuorovaikutusketjut liittyvät lisäohjeistuksen tai tarkennuksen kysymiseen opettajalta (Esimerkki11.). Toisinaan ne ovat oppijoiden yksittäisiä ja vastakaikua vaille jääviä toteamuksia esimerkiksi hiljaisen työskentelyn aikana (Esimerkki11.).

Esimerkki11.: Oppijan aloittaman vuorovaikutusketju.

Tiina: Saako piirtää jos haluaa? (Tiina kysyy viittaamatta katsoen opettajaa, samalla Anni nostaa katseensa vihkostaan)

T: Mä en edes tiedä mitä kirjottaisin.

Vuorovaikutusketju päättyy yleensä opettajan puheenvuoroon, jossa hän joko kommentoi oppijan antamaa vastausta, esittää uuden kysymyksen jollekin toiselle oppijalle, antaa akateemisen ohjeistuksen tai esittää seuraavan kysymysalueen (Esimerkki12.). Opettaja voi päättää oppijan kanssa käydyn vuorovaikutusketjun myös elekieltään

hyödyntäen, jolloin opettaja voi esimerkiksi nyökätä oppijan suuntaan tämän päättäessä puheenvuoronsa, tai hymähtää hyväksyvästi (Esimerkki12.).

Esimerkki12.: Vuorovaikutusketjun päättävä opettajan puheenvuoro.

Opettaja: Aivan (naurahtaen).

Opettaja: Niin mut se ei tee tästä parasta? (antaa samalla nyökäten puheenvuoron Venlalle)

(Opettaja hymähtää)

Vuorovaikutusketju voi myös katketa, mikäli opettaja joutuu kesken vuoropuhelun puuttumaan toisaalla tapahtuvaan tilanteeseen (Esimerkki13.).

Esimerkki13.: Vuorovaikutusketjun katkeaminen.

Opettaja: Sitten laitappa se vihko sinne (Opettaja kävelee Teemun kohdalle, ottaa tältä kynän kädestä) tuolin alle ja kato tuonne taululle (Opettaja palaa takaisin paikalleen).

4.3 Puheenvuorojen jakaminen

Opettaja toimii keskustelun herättäjänä, haastajana ja ylläpitäjänä jakaen puheenvuorot oppijoille. Puheenvuorot jaetaan joko suullisesti satunnaisella tyylillä tai viittaaville oppijoille osoittamalla tai muilla keinoin, esimerkiksi arpakuutiota heittäemällä (Esimerkki14.).

Esimerkki14.: Opettajan jakamat puheenvuorot.

Opettaja: Leo, miksi hänen piti pyytää anteeksi?

Opettaja: Numero || viisi. (samaa aikaan: T+P: Vitonen), Opettaja: Eli (osoittaa Selmaa), Selma.

Kysymys voi olla osoitettu joko jollekin tietylle oppijalle tai koko luokalle, jolloin usein kerätään useamman kuin yhden ja maksimissaan viiden oppijan mielipide opettajan esittämää asiaa koskien (Esimerkki15.). Opettaja kysyy myös kaikille avoimia kysymyksiä, joihin on mahdollista vastata saamalla opettajalta oma vastausvuoro viittaamalla.

Esimerkki15.: Opettajan osoittama kysymys tietylle oppijalle.

Opettaja: Sitten, Venla?

Opettaja: Eli, istukaapa. Eli jos tuota || rikkoo sääntöjä, niin Leo, sun mielestä pitää pyytää aina anteeksi?

Toisinaan opettaja esittää kysymyksiä rajatulle vastaajajoukolle (Esimerkki16.). Kysymyksen kohdistaminen rajatulle joukolle voi helpottaa mahdollisesti vastaamiseen liittyvää jännitystä, ja antaa mahdollisuuden vastaajajoukolle muodostaa vastaus yhdessä.

Esimerkki16.: Opettajan osoittama kysymys ennalta valitulle vastaajajoukolle.

Opettaja jatkaa: No, mitä tytöt on mieltä? || Onko yleensäkki ||, voiko poika leikkiä nukeilla?

Opettaja: Eli, Saku ja Leo, te ette keksiny mitään? Haluaisitteko te sanoa? Jos ei aina välttämättä pysty kirjottaa. Oliko joku ajatus, mitä yrititte kirjottaa siihen?

Lisäksi opettaja esittää konvergentteja kysymyksiä niin sanotun pikafoorumin omaisesti. Tällöin opettajan esittämään kysymykseen vastataan viittaamalla sen tarkoittaessa ”kyllä”, tai ”ei” pitäen kädet alhaalla viittaamattomuuden merkiksi (Esimerkki17.). Viittaamisen tilalla voidaan käyttää myös peukalon näyttämistä joko ylös- tai alaspäin saman logiikan mukaisesti. Kysymyskierron voidaan käydä opettajan ohjeistuksesta myös vuorotellen vastaamalla ilman viittaamista opettajan määräämästä oppijasta alkaen.

Esimerkki17.: Opettajan kaikille (muille) osoittama kysymys.

Opettaja: Mitä muut, kuinka monen mielestä Suomi on maailman paras paikka asua? (opettaja antaa kaikille avoimen kysymyksen, johon vastataan viittaamalla: viittaus = kyllä, viittaamattomuus = ei)

Opettaja jatkaa: Käyäänpä kierros, kaikki sanoo. Eli, Saku?

Viittaaminen ei aina ole opettajan puheenvuoron jaon perusteena, vaan hän voi jakaa puheenvuoron myös viittaamattomalle oppijalle. Opettaja ei aina ole kysymysten esittäjä, vaan myös oppija voi kysyä kysymyksen osoittaen sen joko toiselle oppijalle tai opettajalle (Esimerkki16.). Myös toinen oppija voi kysyä tarkennusta hänen aiempaan vastaukseensa aiemmassa puheenvuorossa (Esimerkki16.).

Esimerkki16.: Oppijan toiselle oppijalle kohdistettu kysymys.

Teemu: Että, tahtoisin kysyä Veetiltä, että ei se välttämättä liity pelkästään tai tai tahtoisin sanoa Veetille, että ei se välttämättä pelkästään lätäkköihin liity..

Teemu: Saako kysyä Veetiltä, mitä tuo meinaa?

Anni: Haluaisin hmm, kysyä Veetiltä miten lätäkön voi kiertää, kun koko maa on lätäkkö?

Toisinaan kysymykseen halukkaita vastaajia voi olla monia, jopa yhtäaikaisesti (Esimerkki17.). Opettaja ei välttämättä saa hakemaansa vastausta, vaikka vastaajaehdokkaita olisikin useampia yhtäaikaisesti. Oppija voi tehostaa viittaamista vahvalla elekielellä nostamalla kätensä muita korkeammalle, nousemalla seisomaan tai lisäämällä innokasta äännähdystä viittaamisen tueksi saadakseen opettajan huomion ja tavoitellun vastauspuheenvuoron. Konvergenttien kysymystyyppien kohdalla oppija saattaa ”möläyttää” vastauksensa saman tien, vaikka opettaja edellyttäisikin viittaamista puheenvuoron saamiseksi (Esimerkki18.).

Esimerkki17.: Viittaaminen ja viittaamatta vastaaminen.

(Anni ja Leena viittaavat, Opettaja antaa puheenvuoron Leenalle, mutta Anni jää silti vielä viittaamaan)

(Selma, Teemu, Anni, Venla ja Antti viittaavat)

Esimerkki18.: Vastauksen möläyttäminen.

P: On. (ilman viittaamista)

P: On! (samaa aikaan ilman viittaamista)

Oppija voi myös ottaa puheenvuoronsa ilman opettajan antamaa lupaa tai vastata toiselle oppijalle annetulla puheenvuorolla (Esimerkki19.). Väärällä puheenvuorolla vastaamisesta seuraa opettajan välitön palaute joko suullisesti tai elekielellä toisen vuorolla vastanneelle oppijalle (Esimerkki19.). Opettaja voi korottaa äänenpainoaan merkiksi samaan aikaan hänen kanssaan luvatta ja ilman puheenvuoroa puhuvalle oppijalle (Esimerkki20).

Esimerkki19.: Ilman opettajan jakamaa puheenvuoroa aloitettu vuorovaikutusketju.

Venla: Mä unohin matikan kirjan kouluun, ja sit mä sanoin, että perjantaina se pitää tehdä, niin sitte äiti suuttuu siitä, ku sanoin, että oon jättäny sen tahalleen, mutta en mä sitä oikeesti o jättäny. O: Jaa...

(Opettaja kysyy Selmalta) Selma: (heiluttelee jakojaan) Teemu: Ei. Opettaja: Elä, kaikki saa ajatella.

(pojat kuiskuttelevat, Opettaja toruu katseellaan)

Esimerkki20.: Opettajan kanssa samaan aikaan puhuminen.

Opettaja: Hei, tehääpä semmonen juttu, että minä, kuuntele (Teemu). Minä kerron täältä vuorotellen aina jokaiselle (hieman normaalia kovemmalla äänellä) teistä || erään (palautuu normaaliksi) tai annan sinulle nimen || tai jonkin asian, ja sun pitää sanoa, onko se asia tai henkilö vai ei. Ja sitten || kun sanot, että onko se vai eikö ole, niin sinä myös samalla perustelet oman väitteesi. Eli miksi olet mitäkin mieltä. Selma alottaa, ja minä sanon sinulle Selma, että onko pehmonalle henkilö?

4.4 Opettajan jakamat tehtävät ja ohjeistukset

Opettaja jakaa tehtäviä niin yhteisöllisellä tasolla koko luokalle kuin yksittäisellä tasolla yhdelle oppijalle. Yleisimmin aineistossa ilmenneet opettajan antamat tehtävät ovat erityyppisten tehtävien jakaminen, joista esimerkkeinä keskustelu- ja miettimistehtävät tai itsenäinen vihkotyöskentely siihen liittyvine ohjeistuksineen (Esimerkki21.). Opettaja voi antaa myös ohjeistuksen oppijalle toiseen oppijaan liittyen esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseksi (Esimerkki22.).

Esimerkki21.: Opettajan oppijalle antama tehtävä.

Opettaja jatkaa: Tämä on sitä itsenäistä työtä.

Opettaja: Laita joku ajatus (ope palaa takaisin kuvaan), asia mikä sinua askarrutti tuossa. Mitä sulla tuli mieleen? Mitä sä haluaisit kysyä muilta? Mistä sinä haluaisit, että keskusteltas?

Opettaja: Vielä on muutama kymmenen sekuntia aikaa.

Esimerkki22. Opettajan oppijalle antama toista oppijaa koskeva ohjeistus.

(Opettaja pyytää Venlaa ottamaan kynän pois Veetiltä, Venla ottaa kynän pois Veetin kädestä, Veeti jää hymyilemään vihollleen)

4.5 Vastausta vaille jäävät kysymykset

Aina opettaja ei välttämättä saa vastausta kysymykselleen, tai vastauksen antaminen viipyy (Esimerkki23.). Oppija voi hakea katseellaan vastausta esimerkiksi vierustoveriltaan, joihin he puolestaan voivat reagoida elekielellisesti esimerkiksi kohauttamalla olkiaan ”en tiedä”-vastauksen antaen. Oppijan ajatus saattaa unohtua viitatessa, tai edellisen puheenvuoron oppija on voinut viedä sanat hänen suustaan. Opettaja kannustaa ja rohkaisee oppijaa ilmaisemaan mielipiteensä ääneen.

Esimerkki23.: Vastausta vaille jäävät kysymykset.

Opettaja jatkaa: || Jos ei tuu mitään, niin mennään sitten || Selma, mikä numero ???

Opettaja: Koska, tämä henkilöhän, joka kuuntelee tarkasti sen perusteet, miksi on sitä mieltä. (Selma viittaa) Opettaja: Selma? Selma: (ei vastausta) Opettaja: Sulla oli jotaki mielessä, sano vaan. Selma: (ei vastausta, katsoo Opettajaa) Opettaja: Mitä Selma mahtoi ajatella?

Tilanteessa, jossa oppija ei vastaa opettajan esittämään kysymykseen, opettaja voi antaa oppijalle lisäaikaa miettiä, jolloin opettaja palaa oppijan puheenvuoroon mahdollisesti myöhemmin keskustelun edetessä (Esimerkki24.).

Esimerkki24.: Opettajan oppijalle antama lisäaika vastauksen tuottamiseen.

Opettaja: Selvä, katsotaan vielä, jos sulla tuliski mieleen.

Oppija voi ilmaista haluttomuutensa vastata opettajan hänelle esittämään kysymykseen elekielellä (Esimerkki25.). Aina oppija ei uskalla vastata opettajan kysymykseen, vaikka vastaus olisikin hänen tiedossa. Tällöin oppijan ratkaisuna voi olla kysymyksen suora ohittaminen elekielen tai ”En tiiä”-vastauksen turvin vaivautumatta pohtimaan asiaa aidosti.

Esimerkki25.: Elekielellä vastaaminen opettajan kysymykseen tai kysymyksen ohittaminen.

Opettaja: Miltä sinusta tuntuu? T2: (kohauttaa olkiaan)

Antti: No een tiiä.

Luokan ilmapiirillä voi olla vaikutusta siihen, kuinka rohkeasti ja aktiivisesti oppijat tarttuvat opettajan esittämiin kysymyksiin (Esimerkki26.). Toisinaan edellisestä puheenvuorosta voi oppijalle tulla mieleen asia, jonka ääneen sanominen vahvistuu hetken miettimisen jälkeen. Tällöin opettajan jakama puheenvuoro on jo voinut mennä ohi, eikä oppija välttämättä palaa enää haluunsa ilmaista omaa mielipidettään ääneen.

Esimerkki26.: Oppijan epävarmuus tai varovaisuus vastatessa.

(äsken epäröinyt tyttö alkaa viittaamaan reilusti, kun opettaja on juuri ehtinyt antaa puheenvuoron toiselle)

Opettaja: (yskäisee) Jeap, minä esitän sinulle sellaisen väitteen, että, että, Suomi ei ole maailman paras paikka asua. Kaisa: (miettii, katselee ympärilleen, ei sano sanaakaan) (vieressä istuva Leena kohauttaa olkiaan). Opettaja: Mitä sä sanot tähän? (Kaisa miettii, on hiljaa paikallaan liikkumatta, samaan aikaan toinen tyttö viittaa hyvin varovaisesti nostamalla kämmenosan pystyyn)

4.6 Toivotut ja täydennettävät vastaukset

Oppijoiden vastaukset jakaantuvat opettajan määrittämän arvion näkökulmasta toivottuihin, eli niin sanottuihin ”oikeisiin” haettuihin vastauksiin sekä vastauksiin, joihin opettaja pyrkii hakemaan täydennystä seuraavalla puheenvuorolla esittämällä kysymyksen uudelleen kohdistuen sen joko toiselle oppijalle tai kaikille oppijoille (Esimerkki27.). Hyväksytystä vastauksesta opettaja voi huomioida erikseen antamalla palautetta joko yksittäiselle oppijalle tai laajemmalle keskusteluun osallistuneelle joukolle. Opettajan antamana palautteena voi toimia myös hyväksyvät eleet ja äännähdykset, kuten nyökkääminen ja positiivinen myhäily.

Esimerkki27.: Opettajan antama palaute ja kehoitus vastauksen täydentämiseksi.

Opettaja: Haluaako joku täydentää? Veeti?

Opettaja: Mmm, voi täydentää. Saku?

Opettaja: Niin, aivan. Mielenkiintoinen ajatus.

Opettaja: Minäpä teen teille || hyvä keskustelu.

Opettaja: Jaha (nyökkää), sitten.

Opettaja: Hmm (hyväksyvästi).

Oppijan antama vastaus voi muuttua opettajan haastaessa oppijaa perustelemaan vastauksensa, tai tarkastelemaan asiaa laajemmasta näkökulmasta. Opettaja voi myös haastaa toista oppijaa kommentoimaan toisen vastausta. (Esimerkki28.).

Esimerkki28.: Oppijan vastauksen antamisen aikana muuttuva näkökulma.

Opettaja: Sitten Kallelle vimppa, ja se on semmoinen ku nukke. Onko nukke henkilö? Kalle: Ei tosiaan. Opettaja: Ei tosiaan? Sulla on aika vahva mielipide. Miten sä oot niin varma? Kalle: Noo, voihan se olla sittenki, jos vaikka sille laittaa kaikki ihmisen sydän ja kaikki, niin sittenhän se voi olla niiku tuommonen.

Opettaja: Haluaako joku sanoa Selmalle jotain? (ei halukkaita) || Selvä.

Toisinaan opettaja saa oppijalta idean, jonka nostaa yleiseksi kysymykseksi kaikille (Esimerkki29.). Opettaja myös määrittää kysymysten vastausjärjestyksen, kuten alla olevassa esimerkissä, jossa opettajan ensin esittämä varsinainen teemaan liittyvä kysymys jää taka-alalle oppijalta saadun idean johdosta. Opettaja voi myös viitata aiemman oppijan vastaukseen tiivistäen ja kerraten kahden eri oppijan vastauksia. Opettaja voi myös nostaa aiemmasta puheenvuorosta eriävän näkemyksen tai vastakkaisen näkökulman perusteluineen, jonka avulla hakee tarkempaa vastausta oppijalta esittämällä hänelle tarkentavan kysymyksen.

Esimerkki29.: Opettajan saama idea ja aiemman perustelun esiin nostaminen.

Opettaja: Sano || vastatkaapa ensin tuohon Teemun ajatukseen, että silloin ku tunti menee hyvin, niin luokka on koulun paras. Millon se tunti menee hyvin, mitä semmosella tunnilla tapahtuu, kun se menee hyvin?

Opettaja: Eli niinkun Leo äsken sanoi.

Opettaja: Mutta äskenhän Antti käytti semmosta perustelua, että || sillon on henkilö, kun osaa puhua || ihmisten kieltä, eihän vauvat osaa puhua?

4.7 Vuorovaikutusta muovaavat tilanteet

Tässä kappaleessa esittelen ja analysoin perehtymäni teorian sekä aikaisemmin esiin nostamieni aineistoesimerkkien pohjalta tutkimusaineiston luokkahuone- ja opetustilanteita, joita tarkastelen vuorovaikutusketjujen eteenpäin vievyyden, ja ennen kaikkea opettajan näkökulmasta. Haluan tarkentaa, että kaikenlaiset vuorovaikutustilanteet omalla tavallaan edistävät vuorovaikutusta. Tilanteiden nimeämisessä hankaluudeksi kuitenkin muodostui vuorovaikutustilanteen ytimekäs nimeäminen laatuaan vastaavaksi, jonka vuoksi nimesin ne selkeästi ”edistäviksi” ja ”heikentäviksi” vuorovaikutustilanteiksi. Havainnollistan analyysiani lyhentämättömien aineistoesimerkkien avulla.

4.7.1 Vuorovaikutusta edistävät tilanteet

Luokkahuone- ja oppituntitilanteissa vuorovaikutusketjujen pituus ja vuorovaikutustilanteiden luonne voi vaihtua hetkessä. Jokainen oppija tuo omalla näkemyksellään tilanteeseen jotain uutta

Lähtötilanteessa oppijat ja opettaja istuvat omilla tuoleillaan suljetussa ringissä. Seuraavaa tilannetta on edeltänyt opettajan antama mahdollisuus täydentää Selman esittämää vastausta ennen siirtymistä uuden väitteen käsittelyyn opettajan johdolla. Osallistujat: Anni, Antti, Kalle, Leo, Selma, Teemu, Veeti ja Venla.

Esimerkki30.:

Opettaja: Tehäänpä harjote. Minä esitän väitteet ja nyt tuota katsotaan, että mitä mieltä sinä olet. || Okei. || Tänään on kaunis sää.

Opettaja jatkaa: Ei tartte peukulla, ihan sanoin. Kalle?

Opettaja antaa didaktisen ohjeen tehtävälle harjoitukselle. Hän tarkentaa ohjeistustaan muutaman oppijan ryhtyessä vastaamaan peukaloa näyttämällä, jolloin peukalo ylöspäin

tarkoittaa ”kyllä” ja peukalo alaspäin tarkoittaa ”ei”. Opettaja on kiinnittänyt huomionsa Kalleen, joka ei vielä aiempien väittämien kohdalla ole ilmaissut ääneen omaa mielipidettään. Hän nyökkää Kallen suuntaan ja antaa vastausvuoron hänelle.

Selma, Teemu, Anni, Venla ja Antti viittaavat,
Kalle ei viittaa)

Antti: On tänään ihan hyvä sää... (epäselvää puhetta)

Opettaja: Eli miten Kalle voisi minulle kertoa sen?
Venla?

Useampi oppija viittaa samaan aikaan, ja yksi oppijoista vastaa ilman hänelle annettua puheenvuoroa. Opettaja kannustaa, ja koittaa rohkaista Kallea esittämään oman mielipiteensä muotoillen kysymyksen ”Miten Kalle voisi minulle kertoa sen?” sen sijaan, että pyytäisi Kallen vastausta aggressiivisemmin, kuten ”Kalle, kerro vastaus!”.

Venla: Hmm. Oon samaa mieltä..

Opettaja: Joo. Koska? || Ja miten ilmaisisit..?

Venla ilmaisee olevansa samaa mieltä, mutta yhdessä sovittujen keskustelusääntöjen mukainen perustelu jää kuitenkin puuttumaan. Opettaja kuitenkin hyväksyy Venlan vastauksen ”joo”-dialogipartikkelilla, joka ilmentää opettajan rekisteröineen Venlan vastauksen (ks. esim. Tainio 2007, 78).

Venla: Koska koska koska koska, mä tykkään kans
sateesta (?).

Venla perustelee vastauksensa kertoen pitävänsä sateesta. Hän käyttää puheenvuorossaan useamman kerran sanan ”koska” kootakseen omia ajatuksiaan.

Opettaja: Kalle?

Kalle: Olen erimieltä, koska parempiakin säitä
voisi olla.

Opettaja antaa puheenvuoron Kallelle, joka on erimieltä väitteestä ”Tänään on kaunis sää” viitaten siihen, että sää voisi olla parempikin.

Opettaja: Nyt kuuntele, Kalle perusteli erimielisyytensä sanomalla, että parempiakin säitä voisi olla. || Jos joku kuuntelee tarkasti ((tunnin keskeytys; kuulutus keskusradiossa: 'Anteeksi vielä häiriö, äskeinen kuulutus ei kuullemma kuulunutkaan. Torstain opettajille oleva VESO alkaa klo 13 eikä klo 12, kuten on tiedotettu viikkotiedotteessa. Elikkä VESO alkaa torstaina klo 13. Kiitos))

Opettaja nostaa esille Kallen perustellun erimielisyyden ja kehottaa muita kuuntelemaan tarkasti. Hänen kehotuksensa kuitenkin jää kesken keskusradiosta kuuluvan kuulutuksen myötä, joka vie hetkeksi puheenaiheen kuulutukseen.

Opettaja: Selma?

Selma: Mikä se on?

Opettaja: VESO on kolme-neljä kirjainta, jotka ovat lyhenne. Se v on virka, e on ehto, s on sopimus, se so, sopimus eli virkaehtosopimus ja meillä on opettajilla velvollisuus osallistua meidän virkaehtosopimuksen mukaisesti tietty määrä koulutyössä. Se on vaan lyhenne semmosesta meidän sopimuksesta. Muita kysymyksiä? Anni?

Opettaja vastaa Selman esittämään kysymykseen kuulutukseen liittyen. Opettaja kenties odottaa muita aiheeseen liittyviä kysymyksiä VESOsta kysyessään oppijoilta ”muita kysymyksiä?” Annin puheenvuoro palauttaa keskustelun taas tunnin varsinaiseen aiheeseen.

Anni: Mä vaan sitä että oon samaa mieltä ku Kalle, koska ei tuolla mikkään kaikkein parhain sää oo tänään.

Opettaja: Selma?

Selma: Olen samaa mieltä, koska (epäselvää puhetta)

Opettaja: Ovatko kaikki olleet tästä minun väitteestä nyt samaa mieltä? || Minun alkuperäinen väite, mikä se oli? Leo?

Opettajat esittävät vuorotellen omia mielipiteitään opettajan jakaessa puheenvuoroja. Opettaja keskeyttää keskustelun kerratakseen, mitä mieltä oppijat ovat asiasta olleet ja kehottaa vertailemaan kysyen, ovatko oppijat olleet pääsääntöisesti samaa vai erimieltä asiasta. Opettaja esittää perään toisen kysymyksen kertauksenomaisesti muistutuksena alkuperäisestä väitteestä.

Leo: Tänään on kaunis ilma.

Opettaja: Haluaako joku korjata? Minä sanoin väite (korostaen).

Leon vastaus ei aivan täytä opettajan hakemaa vastausta, toisin sanoen Leon esittämä vastaus on toivottu, mutta vaatii täydennystä. Opettaja ei aseta Leon vastausta negatiivisen huomion kohteeksi, vaan esittää kaikille mahdollisuuden korjata Leon esittämää vastausta. Lisäksi opettaja korostaa alkuperäisen lauseen väitteenomaista luonnetta erotuksena Leon esittämästä mielipiteen omaisesta vastauksesta.

Leo: Ulkona ON (korostaen), || ulkona on.

Opettajan vaihtaessa Leon puheenvuoron kaikille avoimeen kysymykseen korostuksineen Leo huomaa oman vastauksensa puutteellisuuden ja korjaa oman vastauksensa ilman opettajan antamaa puheenvuoroa. Oman puheenvuoron korjaaminen ilmentää Tapio Hokkasen (2001) mukaan virheen tai muun lipsahduksen huomaamista, joka puolestaan osoittaa oppijan kykenevän tarkkailemaan omaa puhettaan (Hokkanen 2001, 142 - 187). Viittaamattomuus ei vaikuta haittaavan opettajaa, koska hän ei ehtinyt vielä antaa puheenvuoroa kenellekään muulle.

Opettaja: Joo, se on väite. Ovatko kaikki olleet tästä väitteestä samaa mieltä? Kalle?

Opettaja hyväksyy Leon korjaavan vastauksen käyttäen ”joo”-dialogipartikkelia (ks. esim. Tainio 2007, 78), jolloin sitä edeltävä vastaus on rekisteröity ymmärretyksi ja toivotun laiseksi. Opettaja toteaa Leon esittämän korjauksen olevan opettajan hakema väite. Opettaja pyytää Kallea tutkailemaan oppijoiden esittämiä vastauksia.

Kalle: Ei.

Opettaja: Vaan..?

Kalle: Osa on ollu erimieltä.

Opettaja: Mutta? Jotkut ovat olleet...?

Kalle: Samaa mieltä.

Kalle vastaa yhdellä sanalla ”Ei”, jolloin opettaja johdattelee Kallea jatkamaan vastaustaan ”vaan” sanalla ja pienellä tauolla. Kallen seuraava puheenvuoro vaatii myös opettajan mielestä täydennystä, jolloin hän esittää Kallelle lisää tarkentavia ja johdattelevia kysymyksiä.

Opettaja: Veeti?

Veeti: Öö, ei ollukkaan mitään.

Opettaja: Okei, minäpä sanon seuraavan esimerkin.
No nyt, Veeti?

Veetillä on asia, joka unohtuu mielestä juuri puheenvuoron saamisen jälkeen. Juuri, kun opettaja on kertomassa seuraavaa esimerkkiä, Veeti muistaa asiansa ja rohkaistuu viittaamaan, jolloin opettaja huomaa Veetin viittauksen ja mieleen tulleen asian antamalla hänelle puheenvuoron.

Veeti: Kai lätäkön kiertää voi, kun roska puussa soi.

Opettaja: Niin (nyökkää). (Teemu viittaa)

Veeti antaa vastauksensa runomuodossa, jonka opettaja hyväksyy sekä sanattoman viestinnän, nyökkäyksen, että ”niin”-toteamuksen myötä. Veetin puheenvuoro herättää Teemun kiinnostuksen, jonka hän osoittaa viittaamalla.

Opettaja: Teemu?

Teemu: Saako kysyä Veetiltä, mitä tuo meinaa?

Opettaja antaa puheenvuoron viittaavalle Teemulle, joka kertoo haluavansa esittää kysymyksen Veetille.

Veeti: Kai lätäkön kiertää voi kun - -

Teemu: Mutta mitä se meinaa?

Vastaukseksi Teemulle Veeti toistaa oman puheenvuoronsa, joka tosin jää kesken Teemun vaatiessa hanakasti vastausta.

Veeti: Että lätäkön voi kiertää (Anni ja Teemu viittaavat)

Veeti tiivistää vastauksen ilman runomaista ilmaisua, joka saa puolestaan Annin ja Teemun viittaamaan.

Opettaja: Anni?

Anni: Haluaisin hmm, kysyä Veetiltä miten lätäkön voi kiertää, kun koko maa on lätäkkö?

Anni vaatii omalla puheenvuorollaan perustelua Veetin esittämälle lätäkön kiertämiselle esittäen vastaväitteen koko maan ollessa yhtä lätäkköä.

Veeti: Ku ei oo kokonaan lätäkköä.

Veeti puolustaa puheenvuoroaan toteamalla, ettei koko maa voi olla kokonaan lätäkkö. Veeti kenties viittaa tilanteeseen, jolloin kokonaan veden peitossa oleva maa saisi osakseen toisenlaisen, paremmin kuvaavamman sanan, kuten esimerkiksi järvi.

Opettaja: Selma?

Selma: No mitä jos siinä tiellä on tien toiseen päähän?

Selma jatkaa Teemun ja Annin aloittamalla linjalla. Ilmeisesti Veetin ilmaisemaan mielikuvaan vaaditaan tarkennusta, ja se herättää oppilaissa paljon vilkasta keskustelua, jolloin opettajan tehtäväksi on jo jonkin aikaa jäänyt pelkkä puheenvuorojen jakaminen oppijoiden haastaessa toistensa puheenvuoroja ilman opettajan kehotusta tai ohjeistusta.

Veeti: No oo tietä.

(Teemu ja Venla viittaavat)

Opettaja: Hys. Venla?

Opettaja joutuu rauhoittelemaan hieman yleiseksi mölyksi äitynyttä keskustelua.

Venla: Mitä jos siellä on nurmikkoo? Siinä liukastuu.

Veeti: No.

Selma: Ja se nurmikko on kauheen märkää. Siinä kastuu ||

Vaikuttaa siltä, että oppijoista Teemu, Anni ja Venla ovat asettuneet samalle puolelle ihmetellessään Veetin vastausta ja takertuessaan hänen sanalliseen ilmaisuunsa. Keskustelusta on unohtunut kokonaan periaate omien väitteiden ja mielipiteiden perustelulle. Oppijat kuitenkin keskustelevat hyvässä hengessä, ja opettajan ei ole sen kummemmin tarvinnut puuttua oppijoiden puheenvuorojen sisältöön.

Veeti: No miksi, miks nurmikko? Onko joku puhunu nurmikosta?

Veeti haastaa Selman näkemyksen liukkaasta nurmikosta, koska hän ei ole maininnut sitä itse missään vaiheessa. Keskusteluun on tullut eri oppijoiden suusta näkökulmia märästä maasta, märästä tiestä ja märästä nurmikosta, vaikka vuorovaikutusketjun ensimmäisessä puheenvuorossaan Veeti kuvasi lätäkön olevan kierrettävissä.

(Teemu viittaa)

Teemu: Että, tahtoisin kysyä Veetiltä, että ei se välttämättä liity pelkästään tai tai tahtoisin sanoa Veetille, että ei se välttämättä pelkästään lätäkköihin liity..

Veeti: Nii-in.

Teemu: - - sillä, sillä, että mää vaan sanon, että niin niin voi tuuliki tehdä kauniin tai huonon ilman.

Veeti: Niin, ja vielä se puu - -

Teemu: Mutta, minusta se ei oo kiva, ai mä oon ermieltä ku Veeti siinä, että minusta ei oo kiva kun tuulee.

Veeti: (epäselvää puhetta)

Teemu ja Veeti käyvät oma-aloitteisesti ilman opettajan erikseen jakamia puheenvuoroja useamman puheenvuoron keskustelun. Teemu osoittaa opettajalta saamassaan puheenvuorossa kysymyksen Veetille pyrkien nostamaan Veetin näkemyksen yleisemmälle tasolle huonon sään aiheuttajista. Vastaukseksi Veeti toteaa ”nii-in”, joka saa Teemun vielä kerran perustelemaan kantaansa paremmin. Teemu puolestaan tuo esille, ettei tuli välttämättä liity huonoon säähän, koska kauniillakin säällä voi tuulla. Veeti koittaa palata takaisin runomuotoisen mielipiteensä puuhun ja siihen liittyviin seikkoihin Teemun keskeyttäessä hänet toteamalla olevansa erimieltä siinä, ettei hänen mielestään ole mukavaa kun tuulee. Teemu muokkaa puheenvuoroaan muistaessaan yhteisen säännön perusteluista katkaisematta puhettaan (ks. esim. Sorjonen & Laakso 2005, 244).

Opettaja: Minäpä teen teille - hyvä keskustelu.

Kiivaan, mutta maltillisen sananvaihdon päätteeksi opettaja antaa palautetta hyvästä keskustelusta yleisellä tasolla korostamatta erikseen tiettyjä kommentteja tai palaamatta aiempiin puheenvuoroihin.

4.7.2 Vuorovaikutusta heikentävät tilanteet

Tutkimusaineistoni sisälsi myös tilanteita, joissa oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus olisi voinut sujua toisella tavalla. Näitä tilanteita nimitän ”vuorovaikutusta heikentäviksi tilanteiksi”, mutta kuten sanottua, kaikki tilanteet luokkahuone- ja opetustilanteissa edistävät omalla tavallaan vuorovaikutusta.

Tilanteessa oppijat ja opettaja istuvat ringissä käyden läpi yhdessä opettajajohtoisesti keskustellen itsenäisen kirjoitustehtävän aikaansaannoksia vihkosta opettajan samalla kirjoittaessa oppijoiden ilmaisemia ajatuksia taululle. Kirjoitustehtävän aiheena oli mieltä askarruttavat kysymykset filosofisesta tarinasta, joka luettiin alustuksena ajattelu- ja kirjoitustehtävälle. Aineistoesimerkissä esiintyvät oppijat Kalle, Teemu, Veeti, Leo, Antti ja Saku sekä Venla. Opettaja kertoo juuri Sakun antaman vastauksen.

Esimerkki31.:

Opettaja: Eli, pitää pyytää anteeksi. Sitten, Leo?

Leo: Säännöt.

Opettaja: Mitä?

Leo: Säännöt (läpyttää samalla vihkolla käsiään, ope kirjottaa ajatuksen taululle)

Opettaja ei ensin kuule Leon antamaa vastausta, jolloin hän pyytää Leon toistavan vastauksensa kysyessään ”mitä?”. Leo toistaa vastauksensa uudelleen, tällä kertaa tehostaen sitä lyöden vihollaan käsiään opettajan kirjoittaessa samalla taululle. Kuvakulmasta ei aivan näe, ovatko Leo ja opettaja katseyhteydessä toisiinsa, jolloin arvailujen varaan jää, vaatiko opettaja Leolta tarkempaa perustelua mielipiteelleen kysymyssanan muodossa.

(Veeti ja Teemu juttelevat hiljaa keskenään, Veeti näyttää vierustoverilleen peukaloaan, opettaja kirjottaa taululle)

Opettaja: Kalle?

Kalle: (tutkailee, katsoo vihkooan läheltä) Pitää puhua || aina totta.

Opettaja: Pitää puhua aina totta.

Vuorovaikutusketju etenee Veetin ja Teemun keskinäisen jutustelun ja sanattoman ilmaisuuden siivittämänä, josta esimerkkinä Veetin näyttämä peukalo-käsimerkki. Opettaja antaa puheenvuoron Kallelle, joka käyttää puheenvuoronsa vihkonsa takana piiloitteluun, mutta vastaa kuitenkin opettajan kysymykseen kertoen vihkoonsa kirjoittaman asian. Opettaja toistaa Kallen vastauksen puuttumatta Kallen hieman teatraaliseen puheenvuoroon.

Kalle: Noni, ei ollu muuta.

(Opettaja hymähtää)

Kalle: Ei ollu ku tämä.

Kalle vakuuttaa puheenvuoronsa päättyneeksi ja korostaa, ettei hänellä ollut tämän enempää ajatuksia vihkoon kirjoitettuna. Opettaja hymähtää neutraalisti Kallen vastauksen rekisteröimisen merkiksi. Kalle jatkaa vielä vakuutteluaan.

Antti Veetille: Mitä? (molemmat hihittelevät Veetin vihkolle, Antti kääntää katseensa pois Veetistä)

Kalle Teemulle: Mitä sä katot? (hetki sitten Teemu kurkki toverin vihkolle, Kalle istuu käsi polven päällä) (yleistä melua)

Antilla ja Veeti juttelevat hihittäen Veetin viholle. Antti joutuu kääntämään katseensa pois Veetistä estääkseen naurunpurskahduksen. Teemu on kurkinut hetki sitten Kallen vihkoa, mutta samoin tehdessään Kalle tiuskaisee Teemulle tivoten syytä kurkistelulle. Luokassa on yleistä melua, hiljaista jutustelua tai muuta vastaavaa.

Opettaja: Sitten, Venla?

Venla: En mä (muminaa)

Opettaja: Noh, kerro mulle se.

Venla epäröi vastaustaan opettajan kysyessä, jolloin opettaja kannustaa häntä kertomaan ajatuksensa.

(Opettaja rauhoittaa Kallea koskettamalla tätä olkapäähän sanomatta sanaakaan)

Opettaja käyttää Kallea rauhoittaakseen fyysistä keinoa laskien kätensä tämän olkapäälle. Opettaja ei toru, eikä ojenna Kallen toimintaa sanallisesti, vaan kosketus saa hänet rauhoittumaan. Venla ei keksi vastausta tai uskalla toistaa ääneen aiemmin sanomaansa.

(taustamelua, kynä putoaa)

(Venla vastaa, mutta vastauksesta ei saa mitään selvää)

Opettaja palaa Venlalle antamaansa puheenvuoroon kääntämällä katseensa Kallesta Venlaan. Venla vastaa opettajalle, mutta hänen hiljaisesta vastauksestaan ei saa selvää taustamelun vuoksi.

(Saku, Leo ja Antti naureskelevat Veetin vihkolle, Teemu ja Kalle kirjoittavat omiin vihkoihinsa)

(Veeti näyttää vihkoaan myös Kallelle ja Teemulle)

Saku, Leo ja Veeti naureskelevat toisilleen ja Veetin kuvaansa piirtämälle tai kirjoittamalle asialle. Teemu ja Kalle keskittyvät kirjoitustehtävään, kunnes Veeti keskeyttää poikien itsenäisen kirjoitustyön näyttämällä omaa vihkoaan heillekin.

Opettaja: Sitten laitappa se vihko sinne (Opettaja kävelee Teemun kohdalle, ottaa tältä kynän kädestä) tuolin alle ja kato tuonne taululle (opettaja palaa takaisin paikalleen). Teemu: Eih!

Opettaja antaa ohjeistuksen kaikille oppijoille, jonka aikana hän samalla kävelee Teemun luokse ottaen häneltä kynän kädestä rauhoittaakseen poikien aiheuttamaa taustamelua ja taatakseen luokan työrauhan. Teemu päästää ei-huokauksen.

Opettaja: Me saatiin taas hirviän mielenkiintosisia ajatuksia.

Opettaja palauttaa oppijat takaisin tehtävän pariin koittaen samalla motivoida oppijoita tarkastelemaan taululle kerättyjä keskustelunaiheita.

Saku: Voi että (kynä tippuu lattialle, Opettaja ojentaa kätensä ja lopettaa puhumisen kiinnittääkseen poikien huomion käyttämättä sanoja, kynät kolisevat vuorotellen lattialle)

Opettajan aiempi puheenvuoro sai osan oppijoista virittäytymään kuuntelemaan, kun taas osa oppijoista jatkoi omanlaistaan puuhastelua. Opettajan lopettaessa puheensa hetkeksi pojat hiljentyvät pieneksi hetkeksi.

Opettaja: Hei (Opettaja sanoo käsi ojossa Kallelle ja Teemulle, joilla on vielä ajatusvihkot käsissään)

(Kalle laittaa vihkon pois, Teemu pitää vihkoa vielä käsissään)

Opettaja muistuttaa huudahtaen antamastaan ohjeistuksesta Kallea ja Teemua, joiden olisi jo pitänyt laittaa opettajan aiemman kehotuksen jälkeen ajatusvihot tuoliensa alle. Opettajan tehostaa sanallista viestiään sanattomasti kädenliikkeellään sekä hieman korkeammalla äänensävyllä.

5 Tulosten tarkastelua

Tässä kappaleessa tarkastelen aiemmin esittämieni havaintojen pohjalta tutkimustuloksiani liittäen ne teoreettiseen viitekehykseen sekä sopivin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004) nostettuihin esimerkkeihin. Tutkimustulokset aloitan fyysisen istumajärjestyksen esittelystä jatkaen opettajan yhteisöllisiin ja didaktisiin ohjeisiin, johon sisällytän huomiot opettajan käyttämistä keinoista. Lopuksi kuvailen luokkahuone- ja opetustilanteiden yleistä vuorovaikutusta muun muassa sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta.

5.1 Istumajärjestys vuorovaikutteisuutta lisäävänä tekijänä

Tutkimusaineistossa havainto vuorovaikutteisuudesta konkretisoitui muun muassa jokaisen oppitunnin istumajärjestelyssä: oppija ja opettaja istuivat aina suljetussa ringissä, jolloin kaikilla on mahdollisuus nähdä toisensa omalta istumapaikaltaan. Havainto vahvistaa Jacksonin (1968, 8-9) esille nostamaa seikkaa, ettei niin sanotusti ”pakkovuorovaikutteisessa” luokkahuone- ja opetustilanteessa oppijalle anneta mahdollisuutta eristäytyä muista, vaan hänen on annettava oma panoksensa pienyhteisönsä vuorovaikutteisen toiminnan hyväksi. Istumajärjestely antaa myös opettajalle enemmän toimintaresursseja hänen pystyessään hallitsemaan kokonaista ryhmää yhdensuuntaisella katseellaan (ts. nähdessään kaikki oppijat kerralla), ja näin huomauttamaan oppijoita herkemmin, mikäli yhdessä sovitut säännöt unohtuvat (Esimerkki8).

Kyseistä istumajärjestystä ei määritetä opettajan käyttämän Filosofiaan lapsille-menetelmän ohjeistuksessa (ks. esim. Gregory 2009), mutta opettajia ohjeistetaan siihen muissa menetelmäoppaissa (ks. esim. Filosofinen keskusteluharjoitus – Opettajan opas). Kyseinen istumajärjestely antaa oppijoille mahdollisuuden harjaannuttaa sanattoman ilmaisun tulkintaa lukemalla toisiaan sanallisen vuorovaikutuksen yhteydessä.

Laineen (et. al. 2012) esittämät keinot, kuten katsominen, kuunteleminen, puhuminen, koskettaminen, asentojen, liikkeiden, ilmeiden ja eleiden tulkinta mahdollistuu ringin mallisessa istumajärjestyksessä. Jokaisella oppijalla on oma paikkansa ja näin ollen oma tilansa, jolloin kukaan ei voi piiloutua tai toisin sanoen jäädä huomaamatta opettajalta. Istumajärjestys luo kaikille lähtökohtaisesti tasa-arvoisen tilanteen tulla huomatuksi ja kohdatuksi. Samalla opettaja pystyy paremmin kontrolloimaan tilannetta, vaikka

vaihtaisikin väliaikaisesti paikkaa esimerkiksi taululle kirjoittaessaan. Istumajärjestys ilmentää jäsenyneyssyyttä ja säännöllisyyttä, jonka myös Jackson (1968) nosti esille omassa tutkimuksessaan.

Havaittu istumajärjestys täyttää osaltaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteen oppijan vuorovaikutuksesta suhteessa opettajaan ja muuhun vertaisryhmään, jossa myös yksilöllinen oppiminen mahdollistuu vastavuoroista yhteistyötä hyödyntäen (3.1 Oppimikäsitys, 18). Opetussuunnitelman (2004) mukaisesti fyysisen oppimisympäristön tulee tukea niin oppijan ja opettajan välistä kuin oppijoiden keskeistäkin vuorovaikutusta, joka mahdollistuu hyvin luokkahuone- ja opetustilanteissa silloin, kun kaikki näkevät toisensa. Kyseenomainen istumajärjestys toimii jo itsessään vuorovaikutteista tilaa rakentavana elementtinä oppijoiden ja opettajan istuessa ringissä kasvokkain toisiinsa nähden.

5.2 Opettajan käyttämät vuorovaikutteiset keinot ja menetelmät

Episodeissa esiin nostetuissa esimerkeissä on havaittavissa useita selkeitä yhtymäkohtia aiemmin esittämiini teorioihin nähden. Luokkahuone- ja oppituntitilanteiden peruslähtökohtana on sujuva vuorovaikutus kaikkien siihen osallistuvien kesken opettajan ollessa Kansasen (2004, 34) mukaisesti opetustapahtumaa ohjaava henkilö. Opettaja on vastuullinen aikuinen, joka Nurmen (1997, 61) mukaisesti luo oppijoihinsa kasvatukseen perustuvan vuorovaikutuksen suhteessa valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2004) sekä hankkimaansa ammattitaitoon.

Kaikissa aineiston luokkahuone- ja opetustilanteissa täyttyy Kansasen (2004, 37) luonnehdinta vuorovaikutteisuudesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, joka laajemmin on perusteltavissa opetussuunnitelman (2004: 7.1 Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet) mukaisella opetuksella, mutta myös aine- ja tehtäväkohtaisella tavoitteellisuudella. Tämä ilmenee aineistossa esimerkiksi opettajan antamissa itsenäisen työn tehtävissä (Esimerkki21). Opettajalla on myös oma roolinsa, jota Syrjäläinen (1990, 33) kuvaa oppijoiden motivoinnista ja kontrolloimisesta koostuvaksi auktoriteetiksi, joka aineistossa ilmenee muun muassa oppijoiden kannustamisena ja rohkaisemisena (Esimerkki23).

Tainion (2007, 31) tutkimushavaintojen kaltaisesti aineistostani ilmeni luokkahuone- ja opetustilanteiden jäsenyneyssyyss, johon myös edellä viittaamani Nurmen (1997, 61)

määrittelemät roolit viittaavat. Jäsentyneisyys näkyi muun muassa oppitunnin erilaisissa rakenteellisissa osioissa (vrt. Jackson 1968, 8; Tainio 2007, 31), kuten opettajajohtoisessa osiossa, ryhmäkeskustelussa ja kysymys-vastaus-osiossa, joka on noussut esiin myös Tainion (2007, 63) tutkimuksessa. Jacksonin (1968) tutkimuksessaan luonnehtima opettajan aikataulutukset konkretisoitui opettajan antamissa ohjeissa, esimerkiksi tilanteessa, jossa opettaja antoi lisäohjeistusta itsenäisen työn päättämiseen kertoessaan jäljellä olevan ajan tehtävän tekemiseen (Esimerkki19.). Tainion (2007) kuvaamissa siirtymävaiheissa siirryttäessä tehtävästä toiseen on aineistossa havaittavissa pientä yleistä levottomuutta, kuten tavaroiden putoilua lattialle tai supinaa oppijoiden kesken (Esimerkki4.).

Aineistossa opettaja kiinnittää huomiota oppijoiden osallisuuteen usealla eri tavalla. Hän muistuttaa ja kannustaa osallistumaan keskusteluun, huomioi myös hiljaisemmat tai viittaamattomat oppijat antamalla puheenvuoron heille. Toisaalta opettaja tarjoaa myös tilaa oppijan ajatusprosessille antamalla tarvittaessa lisäaikaa oman vastauksensa muotoilemiseen, mahdollisuuden korjata ja täydentää antamaansa vastausta tai mahdollisuuden jättää vastausvuoron kokonaan väliin (Esimerkki24.). Lisäaikaa antaessaan opettaja palaa oppijan vastaukseen myöhemmin keskustelun edetessä. Tutkimusaineistossa ilmeni kaksi esimerkkiä, jolloin opettaja ei muistanut enää palata oppijan puheenvuoroon antaessaan tälle lisäaikaa vastauksen pohtimiseen. Aineistossa opettaja ohjeistaa kaikkia oppijoita huomioimaan toisensa myös sanattoman ilmaisun tasolla. Tästä esimerkkinä opettajan ohjeistus katsoa ja kuunnella oppijaa, jolla on puheenvuoro. Katseen suuntaaminen puhuvaan oppijaan kehittää muun muassa Gregoryyn (2009) mukaan sanattoman ilmaisun lukutaitoa.

Aineistossa opettajan puuttuminen oppijan häiritsevään käyttäytymiseen konkretisoi Gregoryyn (2009) esittelemän Filosofian lapsille-menetelmän ohjeistusta käytännön luokkahuone- ja opetustilanteissa. Aineiston oppitunneissa opettaja piti huolen siitä, ettei aggressiivisia tai muuten uhkaavia tilanteita syntyneet, jolloin oppijoiden keskustelu hyvässä hengessä oli turvattua. Tarvittaessa opettaja ojensi oppijaa yleensä sanallisesti, tai fyysisesti laskemalla kätensä oppijan olkapäälle merkiksi rauhoittumisen tarpeesta sanaakaan sanomatta (Esimerkki7.). Aineisto sisälsi myös kaksi erityisempää tilannetta, joissa opettaja puuttui häiritsevään käyttäytymiseen edellisistä poikkeavalla tavalla. Ensimmäisessä tapauksessa opettaja otti kynän pois vihkoonsa töhertelevältä oppijalta (Esimerkki13.). Toisessa tapauksessa opettaja käski vihkoaan töherrelleen oppijan vierustoveria ottamaan häiriköineeltä oppijalta kynän pois työrauhan palauttamiseksi

luokkaan (Esimerkki22.). Kyseiset tapaukset voidaan liittää Jacksonin (1968, 11 - 12) teoriaan, jonka mukaan opettajan on pakko tehdä vuorovaikutukseen vaikuttavia päätöksiä.

Mikäli opettajan antamaan ohjeeseen ei reagoitu, opettaja käytti sanattomaan ilmaisuun luokiteltavaa keinoa oppijoiden rauhoittamiseksi, josta hyvänä esimerkkinä tehtävässä tarvitsemattoman kynän pois ottaminen. Lisäksi hän tehosti huudahdustaan käden liikkeillä kiinnittääkseen poikien huomion annettuun ohjeeseen. Opettaja myös lopetti puhumisen kesken puheenvuoronsa saadakseen oppijoiden huomion tai korotti hieman ääntään puhuessaan. Opettaja käytti oppijaa rauhoittaakseen myös fyysistä kosketustaan laskemalla kätensä tämän olkapäälle. Opettajan käyttämät keinot tehosivat tuoden hetken hiljaisuuden, jonka jälkeen taustamelu palasi takaisin luokkaan muun muassa vihkojen selaamisena ja kynien (tahallisina) putoamisina lattialle. Edellä esitetyssä katkelmassa (4.7.2) opettaja vaati vähemmän jos ei lainkaan perusteluja kysymyksilleen (Esimerkki30.).

Jacksoniin (1968, 11 - 12) nojaten Puheenvuorojen jakaminen-episodin esimerkeissä (Esimerkit12-15, 17) todentuu hyvin se, kuinka opettaja jakaa puheenvuoroja nimeten yksittäisen vastaavan oppijan tai laajemman vastaajajoukon, esimerkiksi kysyessään tyttöjen mielipidettä käsiteltävään asiaan (Esimerkki 16.). Opettaja käyttää myös erilaisia vastausmenetelmiä, kuten ”pikafoorumia”, jossa viittaamalla mielipide kysytyyn asiaan tarkoittaa ”kyllä” ja viittaamattomuus puolestaan ”ei” (Esimerkki7.). Myös puheenvuorojen jakamisessa opettaja hyödyntää monipuolisia menetelmiä, kuten vastaajan valitsemista arpakuution avulla, vastaajan valikointia ennen kysymyksen esittämistä tai vastaajan valitsemista perinteisesti viittaavien tai viittaamattomien oppijoiden joukosta. Opettaja siis päättää, kuka oppijoista puhuu ja missä järjestyksessä kysymyksiin vastataan (Esimerkki29.). Lisäksi opettaja vastaa myös siitä, kuka oppijoista ei ainakaan puhu jättämällä puheenvuoron antamatta esimerkiksi viittaamista tehostavan äännähtelyn vuoksi. (Jackson 1968, 11 - 12).

Itsekorjaavuuteen opettaja tarjosi mahdollisuuden suuntaamalla katseensa vastanneesta oppijasta muuhun oppijajoukkoon antaen hieman aikaa oppijalle vastauksensa korjaamiselle, täydentämiselle ja uudelleenrakentamiselle. Opettaja antaa myös omalla puheellaan hyväksyvän esimerkin korjaamalla ja muotoilemalla uudelleen myös omia kysymyksiään. Opettaja palasi (Esimerkki30.) aina viitatessa vastauksensa unohtaneeseen tai vastausvuoron saadessaan vastauksensa unohtaneeseen oppijaan. Oppitunnin aikana

opettaja antaa yleistä palautetta oppijoiden vastauksista muun muassa elekielen, kuten nyökkäämisen ja myönteisen ”joo”-dialogipartikkelin avulla.

Aineistossa opettaja pyytää oppijaa hyvin usein perustelemaan omaa vastaustaan ja tarvittaessa haastaa oppijaa pohtimaan aihetta toisesta näkökulmasta. Usein opettaja esittää oppijan vastatessa divergentin jatkokysymyksen ”miksi?”, jolloin oppija joutuu laajentamaan vastaustaan, eikä hänen ole mahdollista vastata kysymykseen pelkästään ”kyllä” tai ”ei”. Tämä puolestaan lisää vuorovaikutusketjun laajuutta ja kannustaa oppijaa kehittelemään vastaustaan pidemmälle ilman opettajan vastaukselle ennalta asettamia rajoja. Tilanteen luonteen mukaan opettaja esitti myös konvergentteja kysymyksiä, joihin vastattiin esimerkiksi viittaamalla viittaamisen tarkoittaessa ”kyllä” ja viittaamattomuuden tarkoittaessa ”ei”.

Tutkimusaineisto sisältää useita luokkahuone- ja oppituntitilanteita, joissa opettaja pyytää oppijaa analysoimaan luokan toimintaa esimerkiksi kuvaillen, kategorisoiden ja omin sanoin kertoen. Opettaja jäsentää oppijoiden mielipiteitä suhteuttaen ja verraten niitä toisiinsa muun muassa kysymällä yksi- tai erimielisyyden syitä ja perusteluita, sekä asioiden välisiä suhteita esimerkiksi kysyessään, kuinka esitellyt asiat tai mielipiteet liittyvät tai eivät liity toisiinsa.

Aineistossa opettaja hyödyntää oppijoiden antamia vastauksia muodostaen niistä uusia kysymyksiä ja nostaa esille tärkeitä huomiota oppijoiden puheenvuoroissa, jotka puolestaan voivat osakseen määrittää käydyn keskustelun suunnan. Opettaja ei siis välttämättä anna selkeää tai suoraa ohjeistusta, vaan viittaa esimerkiksi oppijan aiempaan puheenvuoroon, jonka avulla kysymykseen on mahdollista vastata. Jaakko Seikkulan ja Tom Erik Arnkilin (2009) teokseen viitaten voisi siis todeta opettajan ohjaavan jokaista oppijaa käymään sisäistä dialogia omien ja muiden esittämien vastausten välillä (ks. Seikkula & Arnkil 2009, 11 – 14).

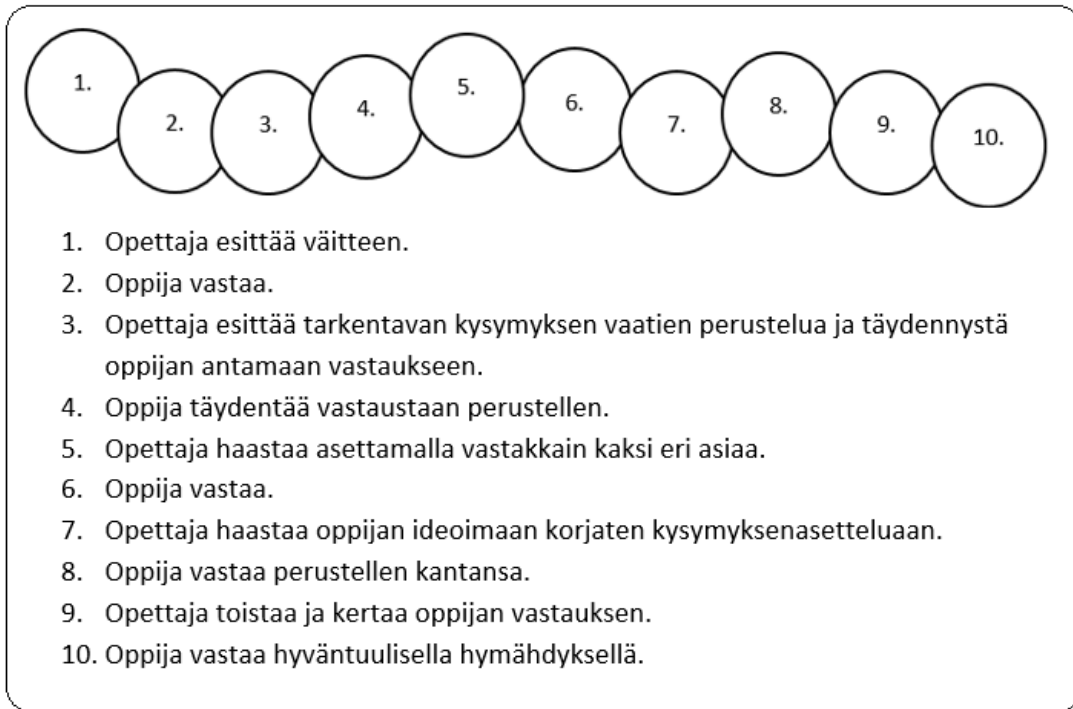
Toivotut ja täydennettävät vastaukset-episodin esimerkit kuvaavat opettajan hienovaraista toimintaa hänen pyytäessään samaansa vastaukseen täydennystä (Esimerkki27.). Jacksonin (1968) esittämässä teoriaosuudessa esittelemäni eräänlaisen vaaratilanteen, mikäli opettaja ei osaa toimia tilanteessa hienovaraisesti. Jacksonin (1968) esimerkissä vajaan vastauksen antanut oppija voi joutua nolatuksi tai naurunalaiseksi opettajan kannustaessa muita oppijoita arvioimaan ja arvostelemaan täydennettävän vastauksen antanutta oppijaa. Tällöin vaarana on oppijan leimaaminen, jonka opettaja aineistossani vältti esittämällä

kaikille oppijoille mahdollisuuden vastauksen laajentamiseen ja tarkentamiseen (Esimerkki.). Opettaja nosti esille oppijoiden käyttämiä puheenvuoroja ohjaten oppijoita käsittelemään aiheen keskeisintä ongelmaa. Hän pyysi oppijoita kokoamaan yhteisiä ajatuksia ja kertomaan esimerkiksi mielipiteiden jakautumisesta omin sanoin. Saadessaan kysymykseensä täydennystä vaativan vastauksen opettaja käsittelee asiaa sensitiivisesti saattamatta vastaajaa negatiiviseen valoon antaen hänelle myös mahdollisuuden korjata itse itseään.

Tutkimuksessaan Jackson (1968, 11 - 12) korosti viittaamiskäytännön tärkeyttä perustellen sen vuorovaikutusta helpottavana tekijänä. Aineistossa nousi esiin lukuisia esimerkkejä siitä, kuinka vähintään kaksi oppijaa viittasivat samaan aikaan (Esimerkki17.). Hyvin usein ilmeni myös, että useammalla viittaajalla oli mielessään sama asia, jonka ensimmäinen viittaaja ehti sanoa ensin saadessaan opettajalta puheenvuoron ennen muita kysymyksen kohdalla viittaavia oppijoita (Esimerkki17.).

Yleisesti ottaen vuorovaikutusketjujen pituudessa oli tutkimusaineistossa havaittavissa vaihtelua oppijan ja opettajan välillä. Lyhimmillään vuorovaikutusketju oli kahden puheenvuoron mittainen ja pisimmillään yli kymmenen puheenvuoron mittainen (Kuva3.). Kuva3. ilmentää oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutusketjun etenemistä kohta kohdalta. Tutkimusaineisto sisälsi myös muutamia oppijan aloittamia ketjuja, jotka olivat lähinnä yksittäistä puhelua jatkumatta sen pidemmälle.

Kuva3.: Esimerkki vuorovaikutusketjun etenemisestä.



Vuorovaikutusta edistävissä tilanteissa (Esimerkki30.) opettaja käytti useita erilaisia menetelmiä rakentaakseen vuorovaikutusta hänen ja oppijoidensa välille. Aineistoesimerkin alkupuolella hän kiinnitti huomiota viittaamattomaan oppijaan, joka ei vielä aiemmin oppitunnin aikana ollut osallistunut yhteiseen keskusteluun. Vaikka oppija hieman epärovi vastauksissaan vastaamalla puolittain, opettaja kannusti häntä osallistumaan keskusteluun ja jatkamaan lyhyeksi jäänyttä vastaustaan.

Vuorovaikutusta edistäville tilanteille yhteistä oli vuorovaikutusketjun monipuolisuus: ketju alkoi opettajan puheenvuorosta, jota seurasi oppija-opettaja-vuorottelu opettajan ja eri oppijoiden välillä. Parhaimmillaan, kuten vuorovaikutusta edistävissä tilanteissa (Esimerkki30.) käy ilmi, opettajan rooli vuorovaikutusketjun edetessä muuttui keskustelun avaajasta ja puheenvuorojen jakajasta keskustelua sivusta seuraavaksi aikuiseksi oppijoiden keskustelun edetessä omalla painollaan sulassa sovussa.

Vuorovaikutusta heikentävissä tilanteissa (Esimerkki31.) useat oppijat puuhastelivat omiaan aiheuttaen taustahälinää, johon opettaja puuttui lähinnä sanattoman ilmaisun keinoin, kuten ääntään korottaen ja käsillään osoittaen tai koskettaen. Osaltaan opettaja käytti samoja vuorovaikutteisia keinoja kuten vuorovaikutusta edistävissä tilanteissa (Esimerkki30.), kuten oppijan vastauksen toistamista. Vuorovaikutusta edistäviin tilanteisiin (Esimerkki30.) verrattuna opettaja vaati oppijoiltaan vähemmän perusteluja vuorovaikutuksen ollessa vähäsanaisempaa.

Yhteistä vuorovaikutusta heikentäville tilanteille oli oppijoiden levottomuus ja siitä aiheutuva kuuntelemattomuus, joka ilmeni muun muassa taustahälinän aiheuttamisena. Vaihdetut puheenvuorot olivat lyhyitä ja vähäsanaisia, kutakuinkin molemmin puolin. Oppijat eivät kommentoineet toistensa puheenvuoroja samaan tapaan kuin vuorovaikutusta edistävässä tilanteissa (Esimerkki31.), eikä tehtävätyyppi ollut luonteeltaan yhtä keskustelevalta.

5.3 Oppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen tarkastelu

Aineistossa havaittavissa olevaa oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta tarkastelen teoreettisessa viitekehyksessä esittelemäni sosiaalisen kompetenssin avulla. Tarkastelen sosiaalista kompetenssia lähinnä yhteisöllisellä tasolla kiinnittämättä huomiota jokaisen yksittäisen oppijan henkilökohtaiseen sosiaalisen kompetenssin tasoon. Oppijoiden yksittäinen tarkastelu vaatisi laajemman ja pidempiaikaisen tutkimusaineiston, joten tarkasteluni tässä on lähinnä suuntaa antavaa ja yleisellä tasolla toimivaa luonnehdintaa oppijoiden keskinäisestä vuorovaikutuksen laadusta.

Aineistossa sosiaalinen kompetenssi (Ks. Junttila 2010) ilmeni oppijoiden keskinäisessä käyttäytymisessä. Oppijoiden ja opettajan tilannekohtaiset tulkinnat päätyivät aina sille ominaiseen ratkaisuun, esimerkiksi opettajan muistutukseen yhteisöllisten ohjeiden noudattamisesta. Näin ollen yhteistyössä koko ryhmän kesken saavutettiin ainakin yhteiset päämäärät opettajan antamien yhteisöllisten ja didaktisten ohjeiden avulla.

Sosiaalinen kompetenssi koostuu aiemmin todeten muun muassa tunteidenkäsittelyn taidosta, johon kuuluu esimerkiksi kyky tunnistaa, hallita ja säädellä omia tunteitaan (ks. Junttila 2010). Vaikka keskustelu oppijoiden välillä saattoikin ajoittain nousta kiivaamman sananvaihdon tasolle, ei aineistossa ilmennyt tilanteita, jossa oppija olisi menettänyt malttinsa tai kykynsä hallita ja säädellä omia tunteitaan. Prososiaaliseen käyttäytymiseen kuuluen oppijat toimivat keskenään yhteistyökykyisesti, eikä aineistosta noussut esiin tilanteita, jossa oppija olisi kieltäytynyt halustaan osallistua esimerkiksi yhteiseen keskusteluun. Oppijat yksilöinä tulivat hyvin toimeen ryhmässä, joka osoittaa hyvää yhteistyökykyä.

Jonkin verran aineistossa kuitenkin ilmeni asosiaaliseen käyttäytymiseen kuuluvaa häiritsevyyttä, joka osaltaan saattoi olla suunniteltua toimintaa. Suunnitellusta toiminnasta

esimerkkinä aineistossa esiin noussut tilanne, jossa itsenäisen työn aikana useampi eri oppija pudotti kynänsä lattialle. Osaltaan häiritsevä käyttäytyminen oli laadultaan tahallista, josta esimerkkinä opettajan päälle puhuminen, vierustoverin kanssa juttelu kesken itsenäisen tehtävän ja taustamelun aiheuttaminen esimerkiksi vihkoaan selaamalla tai jalkojaan tömistelemällä. Häiritsevyys saatiin hallintaan opettajan siihen puuttuessa, eikä aineistossa ilmennyt tilanteita, joissa oppija olisi käyttäytynyt erityisen häiritsevästi tai aggressiivisesti. Kukaan oppijoista ei menettänyt malttiaan, eikä ketään oppijoista jouduttu poistamaan luokasta häiritsevät käyttäytymisen vuoksi.

Kaiken kaikkiaan oppijoiden käyttäytyminen oli enemmän prososiaaliseen käyttäytymiseen luokiteltavaa kuin asosiaaliseen käyttäytymiseen luokiteltavaa vuorovaikutusta toistensa kanssa. Tämä ilmeni jokaisen oppijan kykynä tunnistaa, hallita ja säädellä omia tunteitaan, jolloin vuorovaikutus oli tältä osin hyvin neutraalia, eikä erikoisempia tunteenpurkauksia aineistossa ilmennyt lainkaan.

6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu kuuluvat olennaisena osana kvalitatiivisen tutkimuksen tekemiseen (ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998, 53). Tässä pääluvussa nostan esille tutkimukseeni liittyen luotettavuutta ja eettisyyttä koskevaa teoriaa sekä omia huomioita ja pohdintoja kyseisten teemojen osalta.

Pirjo Mäkelän (2002) mukaan tutkimuseettisiä toimikuntia perustettiin alun perin lääketieteellisiin tutkimuksiin osallistuvien vapaaehtoisen ja heidän turvallisuutensa turvaamiseksi. 2000-luvulle tultaessa tutkimuseettisyydestä oli muotoutunut olennainen ja kiistaton osa jokaisen alan tutkimustoimintaa. Mäkelän (2002) mukaan kasvanut kiinnostus tutkimustyön eettisiä ulottuvuuksia kohtaan on johtanut muun muassa lupahakemusjärjestelmän, tutkimusseurantaraporttien ja kansainvälisten arviointielimien kehittämiseen tutkimusten laadukkuuden varmentamiseksi. (Mäkelä 2002, 19 - 21).

Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan ja suomalaisten tiedeyhteisöjen yhteistyönä tuotettujen ohjeiden (2002) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö ilmenee tutkimuksessa rehellisyytenä, huolellisuutena ja tarkkuutena tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkimuksen esittelystä tutkimustulosten arviointiin saakka. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti on sovellettava tieteellisen tutkimuksen mukaisia ja eettisen tarkastelun kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, sekä huomioida avoimuus tuloksia julkituudessa. Käytännön myötä on kunnioitettava tutkimuslähteiden alkuperäisiä auktoriteetteja antamalla niille kuuluva arvo ja merkitys omassa tutkimuksessaan. Hyvän tieteellisen käytännön mukainen tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tieteellisen tiedon vaatimukset huomioiden. (Tutkimuseettinen lautakunta 2002, 3.).

Hyvän tieteellisen käytännön piiriin ei kuulu piittaamattomuus neuvottelukunnan tuottamia ohjeita kohtaan, kuten esimerkiksi puutteellinen viittaaminen alkuperäislähteisiin tai tutkimustuloksiin, menetelmien huolimaton, ja siitä johtuva harhaanjohtava raportointi ja tulosten puutteellinen ylös kirjaaminen ja säilyttäminen. Tekaistujen havaintojen esittäminen totena, alkuperäisten havaintojen tarkoituksellinen muokkaaminen ja vääristäminen ovat hyvän käytännön vastaisia. Myös plagiointi, toisen tuottaman tekstin esittäminen omanaan, sekä anastaminen, esimerkiksi toiselta saadun idean käyttäminen omassa nimissään, ovat hyvää tieteellistä käytäntöä loukkaavia tekoja. (Tutkimuseettinen lautakunta 2002, 3 – 5.).

Juhani Pietarisen (2002) mukaan tutkijan niin sanottuihin eettisiin erityistehtäviin sisältyy luotettavuuden vakuuttaminen kriittisten perustelujen avulla. Kriittiset perustelut ilmenevät tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkimusmenetelmistä tutkimustuloksiin ja -päätelmiin saakka. Mikäli tutkijan ei ole perustellut informaatiotaan kriittisesti, ei tutkimuksella saavuteta asetettuja päämääriä, kuten tiedon välittämistä ja käyttämistä. (Pietarinen 2002, 59 - 60). Tutkimustani on tarkasteltu kriittisesti esitellessäni työn etenemistä Pro gradu-seminaareissa, joissa olen saanut kuulla sekä ohjaajien että muiden seminaariin osallistuvien, omia Pro gradu-tutkimuksiaan tekevien opiskelijoiden kommentteja ja parannusehdotuksia. Kempvaisen ja Latomaan (1999) mukaan seminaareihin osallistuminen edellyttää muun muassa perehtyneisyyttä tieteelliseen kirjallisuuteen, omakohtaisen ajattelun saattamista kirjalliseen muotoon sekä saatujen tulosten asettamista muiden arvosteltaviksi (1999, 8). Pro gradu-seminaarissa on työni opponoitu, eli arvioitu kahden eri opiskelijan toimesta sekä väli- että loppuvaiheessa.

Viittaaminen alkuperäislähteisiin tutkimuksen yhteydessä lisää tutkimuksen luotettavuutta, jolloin myös lukija pystyy tarkistamaan halutessaan tutkimuksessa hyödynnetyt alkuperäislähteet. Lähteidenkäyttö kertoo myös tutkijan perehtyneisyydestä tutkittavaa asiaa kohtaan. Viitatessa on otettava huomioon myös mahdollisesti lähteinä käytetty julkaisematon materiaali, kuten seminaariesitykset, sekä henkilöt, joiden kanssa käyty keskustelu on tuonut tutkimukseen uusia ideoita tai tärkeitä, keskeisiä näkökulmia. (Kuula 2015, 69 - 70). Viittaamiskäytäntönä noudatan Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan suosittamaa APA (*American Psychological Association*) -ohjeistusta. Tiettyyn kohtaan alkuperäislähdettä viitatessani käytän aina sivunumeroa, jotta käyttämäni tieto on vaivattomasti löydettävissä myös alkuperäisistä lähteistä (ks. esim. Noppa.oulu.fi).

Tutkimukseni aineiston kattavuutta tarkastellessa on hankalaa sanoa, kuinka yleistettävää tietoa tutkimustulokseni ovat. Eskolan ja Suorannan (1998, 60 - 61) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on aina kyse yleisen tiedon saavuttamisesta. Heidän mukaan kattavuudella tarkoitetaan aineiston koon lisäksi tehdyn analyysin ja tulkinnan onnistuneisuutta sekä tutkimustekstin kirjoittamisesta muodostunutta kokonaisuutta. Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, ettei kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritä tilastokeskeisiin yleistyksiin, vaan päämääränä on kuvata ja ymmärtää jotakin tapahtumaa. (Eskola & Suoranta 1998, 61 - 63). Tutkimusaineistoni kolme oppituntia antoivat laajan kuvan erilaisista vuorovaikutusketjuista oppijan ja opettajan välillä. Aineiston kylläntymisen kannalta joukkoon olisi vielä voinut kuulua esimerkiksi oppitunti, jossa

oppijoiden asosiaalista käyttäytymistä olisi ilmennyt enemmän. Opettajan työssä tulee varmasti esiin paljon tilanteita, joiden kuvaaminen jäi tutkimusaineistossani esiin nousseiden tilanteiden ulkopuolelle. Eskolan ja Suorannan (1998, 66) mukaan aineiston yleistettävyyttä on mahdollista tarkastella esimerkiksi vertailemalla niitä vastaaviin tutkimustuloksiin tai tulkintoihin nähden. Tutkimuksessani nostin esille muun muassa Tainion (2007) havaintoja vuorovaikutuksen rakentumisesta, mutta tutkimukseenne eroavat toisistaan muun muassa näkökulman valinnassa, joka puolestaan voi hankaloittaa tutkimustulosten keskinäistä vertailua.

Vienola (2004) nostaa artikkelissaan esille videoituun materiaaliin kohdistuvan tutkimuseettisen kritiikin tutkimukseen osallistuvien intimitetin säilyttämisen näkökulmasta. Hänen mukaansa useat tutkijat pohtivat sitä, kuinka paljon kameran läsnäolon tiedostaminen vaikuttaa tutkimuskohteena oleviin henkilöihin. Esimerkiksi lapset saattavat muuttaa käyttäytymistään käyttäytyen epätavallisesti tai korostaen joitain käyttäytymispiirteitään joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Tutkimuseettisestä näkökulmasta katsottuna on tärkeää, ettei videoidussa materiaalissa esiintyvien henkilöiden intimitettisuojaa loukata. (Vienola 2004, 72 – 72). Tutkimusaineistossani erään oppitunnin alussa opettaja ohjeistaa oppijoita katsomaan aina hieman ohi kameran sekä olemaan tuijottamatta kameraa. Kehotuksesta huolimatta oppijat saattoivat silloin tällöin katsahtaa kameraan, joskin katseen kohdentumisesta ei voi tarkkaan sanoa. Aineisto sisältää kaksi tilannetta, joissa oppija vilkuttaa tai pelleilee kameralle kieltään näyttäen. Muutoin kameran jatkuva ja toistuva läsnäolo oppitunneilla ei vaikuta haittaavan oppijoita.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa on varmistuttava tutkittavien omasta vapaaehtoisuudesta sekä vastattava heidän turvallisuudestaan niin henkisesti kuin fyysisesti minimoiden sekä tutkittavien että tutkijoiden vahingoittumisen. Tämän lisäksi on kunnioitettava tutkimukseen osallistuvien koskemattomuutta (Mäkelä 2002, 19; Pietarinen 2002, 62; Huczynski & Buchan 2007, 20, Kuula 2015, 60). Arja Kuula (2015, 60), Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 56) korostavat ihmisarvon kunnioittamista ilmentäviä normeja, joihin kuuluu tutkittavien oikeus itsemääräämisoikeuteen, vahingoittumattomuuteen sekä yksityisyyteen. Ihmisen yksityisyyden kunnioittamisen suojaamisessa on Kuulan (2015) mukaan otettava huomioon, että tutkimustekstit kirjoitetaan niin, etteivät yksittäiset tutkimukseen osallistuvat henkilöt ole tunnistettavissa niistä. (Kuula 2015, 64). Tutkimuksessani en voi ottaa kantaa materiaalin kuvaamishetkellä mahdollisesti ilmenneisiin tilanteisiin, mutta luotan materiaalin kuvanneen opettajan toteuttaneen työnsä

ammattitaitoisesti taaten oppijoille niin fyysisen kuin henkisen turvallisuuden sekä koskemattomuuden. Tutkimuksessani ihmisarvon kunnioittaminen, yksityisyys ja tunnistamattomuus toteutuvat muun muassa pseudonimien käyttämisellä.

Kuulan (2015) mukaan poikkeukseton käytäntö ihmistieteissä on, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä paljasteta. Tutkimusanonyymiuden taustalla vaikuttavat useat tutkimuseettiset syyt. Yleistettäviä ja yleispäteviä tutkimustuloksia esitettäessä ei ole tarpeellista nimetä tutkittavia henkilöitä nimeltä tai liittää heihin muita tunnistettavia tekijöitä. Kuula (2015) viittaa teoksessaan tietosuojalainsäädäntöön, jonka tehtävänä on nimensä mukaisesti suojata ihmisen yksilöllisyyttä. (Kuula 2015, 75). Eskola ja Suoranta (1998) tiivistävät hyvin anonyymiteettisuojausjärjestelmän pääsäännön: tutkimuksen kohteena olevan henkilön tunnistaminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi (Eskola & Suoranta 1998, 57). Oppijoiden ja opettajan henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa tutkimustani. Heidän oikeat nimet ilmenevät ainoastaan videoidussa aineistossa esimerkiksi opettajan puhutellessa oppijaa, oppijoiden osoittaessa kysymyksiä toisilleen tai oppijan kutsuessa opettajaa hänen omalla nimellään.

Eskolan ja Suorannan (1998, 55) mukaan tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa olla riippuvuussuhdetta, jollainen voisi olla esimerkiksi terapeutin haastattellessa omaa potilastaan. Syrjäisen (1981, 29 - 30) roolijakoon viitaten oppija-opettaja-suhteessa vallitsee eräänlainen riippuvuussuhde lapsen ollessa riippuvainen aikuisen kasvatuksellisesta toimesta. Rooliani tutkijana voisi kuvailla ulkopuoliseksi, koska en ole aineistossa esiintyvien oppijoiden opettaja, enkä näin ollen riippuvuussuhteessa oppijoihin nähden. Ulkopuolisena tutkijana en kuitenkaan ole eristäytynyt tutkimuskohteeni ulkopuolelle, vaan olen osa tutkittavaa maailmaa ollen välillisessä vuorovaikutuksessa lähinnä videoidun ja litteroidun aineiston kautta tutkimuskohteeseeni. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 55, 58).

Kuulan (2015) mukaan tunnistetiedot jaetaan niiden laadun mukaan joko suoriin tunnistetietoihin tai epäsuoriin tunnistetietoihin. Suoria tunnistetietoja ovat muun muassa tutkittavan nimi, osoite, syntymäpäivä ja henkilötunnus, mutta suoraksi tunnistamiseksi määritellään myös ihmisen ääni ja kuva. Hän korostaa, että kyseisen seikan vuoksi kaikki audivisionaalinen tutkimusmateriaali, kuten tutkimukseni aineiston muodostamat videotallenteet, sisältävät suorina tunnistetietoja. Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa ääni ja ulkomuoto, jotka toimivat suorina tunnistetietoina. (Kuula 2015, 81). Tutkimuksessani

varsinaisten suorien tunnistetietojen kerääminen on tarpeetonta, koska tarkoituksena on saada yleistettävä kuvaus vuorovaikutuksesta oppijan ja opettajan välillä koulukontekstissa. Tutkimukseni ei sisällä videoidusta aineistosta tehtyjä kuvakaappauksia, joten oppijan tunnistaminen ilman alkuperäistä videoitua tutkimusaineistoa on pitkälti mahdotonta.

Kuulan (2015) ohjeistuksen mukaan aineiston anonymisoinnin tarkoituksena on sekä suorien että epäsuorien tunnistetietojen poistaminen tutkimusaineistosta. Koska ääntä ja kuvaa sisältävät aineistot sisältävät suorat tunnistetiedot tutkimuksessa mukanaolevista, on tietojen turvallinen säilyttäminen taattava käsittelemällä aineistoa huolellisesti. (Kuula 2015, 113, 131). Kuulan (2015) mukaan ihmistieteiden alalla yleisenä pääsääntönä on jättää tutkimusaineisto toteuttamispaikan, tässä tapauksessa Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan haltuun, jolloin he myös vastaavat tutkimusaineiston hallinnasta ja asianmukaisesta säilytyksestä. (ks. esim. Kuula 2015, 67).

Kvalitatiivisen tutkimusaineiston anonymisoinnin yleisenä menetelmänä on Kuulan (2015) mukaan erisnimien muuttaminen peitenimiksi eli pseudonimiksi. Kuula (2015) kehottaa muuttamaan erisnimet pseudonimiksi jo litterointivaiheessa, joka edesauttaa aineiston hallinnassa. Pseudonimien käyttäminen on yksittäistä kirjainta tai muuta merkkiä parempi vaihtoehto, joka lisää tutkimuksen sisäistä koherenssia sekä tutkimuksen seurattavuutta ja luettavuutta lukijan näkökulmasta katsottuna. Pseudonimien käyttäminen lisää tutkimuksen ymmärrettävyyttä. Pseudonimi ei saa olla tutkittavan oikea nimi tai muistuttaa liikaa toisen tutkimusjoukkoon kuuluvan nimeä. (Kuula 2015, 215 - 216).

Sanatarkassa litteroinnissa käytin aineistossa esiintyvien oppijoiden kohdalla hänen sukupuolensa mukaan merkintää T (=tyttö) tai P (=poika), jonka lisäksi tunnisteeseen liittyi oppijan istumapaikkaa vastaava numero. Nostaessani litteroidusta aineistosta esimerkkejä aineiston kuvailun ja varsinaisten tulosten esittelyn yhteyteen, muutin esimerkeissä ilmenneiden oppijoiden kirjain-numero-tunnisteen pseudonimeksi. Tästä johtuen kaikki tutkimusaineistossa esiintyvät oppijat eivät esiinny esiin nostetuissa aineistokatkelmassa. Tämä toimintatapa mahdollisti keskittymisen ensisijaisesti oppijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen ja opettajan käyttäminen keinojen ja menetelmien käyttämiseen vuorovaikutusta rakentaakseen kiinnittämättä huomiota sukupuolijakaumaan aineistoesimerkeissä.

Anonymisointivaiheessa kannattaa Kuulan (2015) mukaan ottaa huomioon se, ilmeneekö aineistossa eri nimiä samalle henkilölle. Esimerkiksi Tapanista voidaan puhua myös nimellä Tapsa, jolloin anonymisoidessa on otettava huomioon kumpikin nimitys kyseiselle henkilölle, jolloin molemmilla muodoilla on oltava sama pseudonimi myöhempien mahdollisten hankaluuksien välttämiseksi. (Kuula 2015, 216).

Varmistettuani ettei nimillä ole edellä esitellyn kaltaisia päällekkäisyyksiä, valitsin oppijoiden pseudonimiksi suomalaisia tyttöjen ja poikien nimiä: Anni, Kaisa, Leena, Selma, Tiina ja Venla, Antti, Kalle, Leo, Saku, Teemu ja Veeti. Vaikka tutkimusaineistossa kolmesta oppitunnista yhdessä esiintyvät rinnakkaisluokan oppijat, käytän silti samoja pseudonimiä kuin toisenkin luokan kanssa. Samojen pseudonimien käyttäminen lisää tunnistamattomuutta, eli yhden pseudonimen taakse profiloituu todellisuudessa kaksi eri oppijaa, jotka edustavat keskenään samaa sukupuolta. Myös opettaja ilmenee litteroidussa aineistossa aina opettajana, vaikka kaksi tutkimusaineiston oppitunneista on luokan oman opettajan opettamia ja yksi sijaisen opettama.

Kuula (2015) kiinnittää teoksessaan huomiota alaikäisten tutkimiseen ja heidän itsemääräämisoikeuteensa nostaan esiin Suomen perustuslain 6 §:n 3 momentin, jonka mukaan on taattava lapsien tasa-arvoinen kohtelu yksilöinä sekä vaikuttaminen itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti. Hän (2015) viittaa myös lapsenhuoltolakiin, jonka mukaan lapsen huoltajilla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista. Useissa kouluissa tutkimukset voidaan toteuttaa osana normaalia koulun kasvatustyötä. (Kuula 2015, 233). Tutkimuksessani lupa-asiat tutkimusmateriaalin kuvaamisen kohdalla on hoidettu yliopiston kanssa yhteistyötä tekevän koulun kanssa virallisella sopimuksella. Tässä tapauksessa tutkimukseeni ei liity erillisiä lupa-asioita hakemuksineen, alaikäisiin kohdistuvia riskejä tai muita turvallisuuteen liittyviä seikkoja.

7 Pohdintaa ja tutkimuksen arviointia

Tutkimuskohteenani oli sosiaalisessa ympäristössä opetus- ja luokkahuonetilanteissa ilmenevän oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena oppijan ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttäytyy oppitunnilla eritellen opettajan käyttämiä välineitä ja menetelmiä vuorovaikutuksen rakentamiseksi. Tutkimuksessa ilmeni opettajan käyttämien keinojen monipuolisuus niin sanallisen kuin sanattomankin ilmaisun tasolla. Yleisen vuorovaikutuksellisen luokkahuone- ja opetustilanteen luonnehdinnan lisäksi opettajan rooli oppijoita motivoivana ja kannustavana aikuisena näkyi aineistossa.

Osallisuutta opettaja huomioi useammalla eri tavalla sekä sanattomalla että sanallisella tasolla, kuten kiinnittämällä huomionsa myös hiljaisempiin tai viittaamattomiin oppijoihin jakaen heille puheenvuoroja. Häiritsevään käyttäytymiseen opettaja puuttui ensisijaisesti sanattoman ilmaisun keinoin esimerkiksi laskemalla käden oppijan olkapäälle hänen toimintaansa rauhoittaen tai äänenpainoaan korottaen tai tarvittaessa sanallisesti ojentaen. Viittaamiskäytäntö, ringissä istuminen ja työtapojen vaihtelu toivat vuorovaikutustilanteisiin järjestyneisyyttä ja omalla tavallaan rakennettua vuorovaikutteisuutta.

Opettaja huomioi erilaiset ajatus- ja puheentuottamisprosessit antamalla tarvittaessa lisää aikaa oppijalle vastauksen kehittämiseen tai mahdollisuuden jättää vastaamatta kokonaan. Opettaja antoi oppijoille mahdollisuuden korjata, täydentää ja mahdollisuuden myös jäsentää omaa vastaustaan myös oman esimerkkinsä kautta. Opettaja myös kannusti oppijoitaan huomioimaan toisensa sanattomasti muun muassa suuntaamalla katseensa puheenvuorossa olevaan oppijaan ja kuuntelemalla. Opettaja suhtautui hienovaraisesti oppijoiden antamiin täydennystä kaipaaviin vastauksiin saattamatta vastaajaa naurunalaiseksi tai negatiivisen huomion kohteeksi.

Yhdessä laadittujen sääntöjen varjolla opettaja vaati oppijoita perustelemaan omat vastauksensa olemalla joko samaa- tai erimieltä opettajan esittämän väitteen kanssa. Tarvittaessa opettaja esitti oppijalle tarkentavia jatkokysymyksiä, ohjasi oppijaa vertailemaan keskenään useita eri asioita tai haastoi oppijaa käsittelemään eri näkökulmasta. Opettaja pyysi myös usein itse oppijoita kertaamaan ja analysoimaan keskusteltuja omin sanoin. Oppijoiden vastauksista opettaja nosti esille hyviä perusteluja,

antoi palautetta hyvistä vastauksista ja kehitti vastausten perusteella uusia lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen.

Tutkimukseni olen toteuttanut hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen kiinnittäen huomiota ajatus- ja kirjoitusprosessissa huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimuksen eri vaiheissa. Alkuperäisten tutkimuslähteiden kunnioittaminen, arvostaminen ja merkitys omalle tutkimukselleni ilmenee sekä suomalaisten että ulkomaalaisten tutkimuslähteiden esittelyssä sekä niiden monipuolisessa hyödyntämisessä, joka osaltaan kertoo laajasta perehtyneisyydestäni vuorovaikutuksen tutkimiseen. Osana tutkimuslähteitani ovat myös eri medioissa julkaistut uutiset, menetelmäoppaat ja tutkimusentekoon liittyvät ohjeistukset. Tutkimukseni luotettavuutta lisäävät eri alojen asiantuntijoiden tekemät tutkimukset.

Tutkimuksessani hyödynnettävät lähteet ovat Kemppaisen ja Latomaan (1999, 10) mukaan jaettavissa primaareihin, sekundaareihin ja tertiaarisiin tietolähteisiin. Primaarit tietolähteet sisältävät uutta tutkimustietoa esimerkiksi tutkimusraporttien, väitöskirjojen tai aikakauslehtiartikkeleiden muodossa. Ne voivat myös tuoda entuudestaan tuttuun teoriaan esimerkiksi uuden näkökulman tai tulkintatavan. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt muun muassa englannin- ja suomenkielisiä tutkimusartikkeleita, Pro gradu-tutkimusta sekä Opetusalan Ammattijärjestön ja Helsingin Sanomien julkaisemia uutisia tutkimuskohteeseeni liittyen. Tutkimuksessani jouduin hyödyntämään muutamia niin sanotusti ”toisen käden”-lähteitä, koska alkuperäisiä englanninkielisiä teoksia ei ollut saatavilla yliopiston tietokannasta.

Sekundaarien tietolähteiden avulla olen päässyt käsiksi primaareihin tietolähteisiin käyttämällä muun muassa lähdeluetteloita, viite- ja tiivistelmä tiedostoja. Sekundaareihin tietolähteisiin kuuluu myös sanakirjojen ja tietosanakirjojen käyttäminen, joita ilman en olisi saanut selville käsitteiden englanninkielisiä nimiä, jolloin englanninkielisten lähteiden käyttäminen olisi ollut hankalampaa. Tertiaariset tietolähteet, kuten tiedon- ja kirjallisuudenhaun oppaat, erityisesti yliopiston kirjaston Oula- kokoelmatietokanta ja kansainvälinen kasvatustieteen tiivistelmä julkaisu *ERIC (The Educational Resources Information Center)* auttoivat minua pääsemään käsiksi sekundaari ja primaari tietolähteisiin. (ks. esim. Kemppainen & Latomaa, 1999, 10).

Yhtenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä on myös se, etten ole itse kuvannut analysoimaani tutkimusmateriaalia, jonka vuoksi olen saanut ikään kuin luonnostaan tutkijan työlle

ominaisen etäisyyden tutkimusaineistossa esiintyviin oppijoihin. Oppijoista tiedän vain alkuperäisessä videoidussa tutkimusaineistossa ilmenevät nimet, jotka anonymiteettisuojausten mukaan muutin keksityiksi pseudonimiksi käyttämättä oppijoiden oikeita nimiä missään vaiheessa tutkimuksen tekoa. Näin ollen sain tarkastella oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta täysin ulkopuolisena tarkkailijana. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni on suunniteltu ja toteutettu tieteellisen tiedon asettamat vaatimukset huomioiden myös tutkimukselle ominaista eettisyyttä esiin nostaen ja pohdiskellen.

Tutkimukseni muodostui ennakko-oletustani monitasoisemmaksi ja moniulotteisemmaksi sanattoman kommunikoinnin mukaan ottamisen myötä, joka osaltaan kertoo sen tärkeydestä vuorovaikutteisia tilanteita rakentaessa. Sanaton ilmaisu toimi kahdensuuntaisesti sekä opettajien että oppijoiden painottaessa ja korostaessa tiettyjä sanavalintoja puhetta tietoisesti tavuttamalla ja äänenpainoa tai -nopeutta muuttaen. Opettajan puuttuessa oppijan häiritsevään käyttäytymiseen minut henkilökohtaisella tasolla yllätti se, kuinka tehokkaasti opettajan sanaton ilmaisu, käden laskeminen oppijan olkapäälle, toimi oppijan toimintaa rauhoittavana tekijänä. Myös tämä opettajan toiminta osoittaa hienovaraisuutta häiritsevän oppijan kohtaamisessa asettamatta häntä turhan negatiivisen huomion keskipisteeksi.

Jatkotutkimuksessa keskiöön voisi nostaa vuorovaikutuksen psykologisen puolen haastatteleamalla oppijoita ja opettajaa siitä, millaisena he itse vuorovaikutuksen kokevat ja millaisia vuorovaikutteisia keinoja he sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti käyttävät oppituntitilanteissa. Hedelmällisintä haastattelu voisi olla alakoulun kuudesluokkalaisille tai yläkoululaisille, jotka oletettavasti kykenevät tunnistamaan, nimeämään ja säätelemään vuorovaikutukseen liittyviä keinoja ja menetelmiä itsereflektion kaltaisen toiminnan kautta.

8 Lähteet

APA (American Psychological Association) -ohjeita. Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteesta:

https://noppa oulu.fi/noppa/kurssi/811393a/harjoitukset/811393A_4._apa_viittausohjeet.pdf (viitattu 28.04.2016).

Bideaud, J. 2001. *Constructivism and Education: Forms of Constructivism, Gognitive Development and Number Learning*. Prospects, vol. XXXI, no. 2, June 2001. 175 – 185.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Fosnot, C. T. (editor), Cobb, P., Cowey, S., Duckworth, E., Dykstra jr., D. I., Forman, G., Fostnot C. T., Gould, J. S., Greene, M., Julyan, C., Lester, J. B., Schifter, D., Glasersfeld von, E. and Zan, B. 1996. *Constructivism: Theory, Perspectives and practice*. Julkaisussa Fosnot, C. T. *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. 8-33.

Gregory, M. 2009. *Filosofiaa lapsille & nuorille – käytännön käsikirja*. Suom. Tuusvuori, J. S. Niin & Näin, Tampere 2009.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen - Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta – Keskeisten käsitteiden käsikirja*. WS Bookwell Oy: Juva 2008.

Helsingin Sanomat. 2015. *Kiusaaminen ja löyhä kuri koulussa huolettavat HS:n kyselyyn vastanneita vanhempia – rehtori, opettaja ja koulukuraattori kommentoivat*. Saatavilla osoitteesta: <http://www.hs.fi/elama/a1305980084013>. Internet – uutisartikkeli. Julkaistu 25.08.2015. (viitattu 24.10.2015).

Hove, K. & Berh, J. 2008. *Disability & the politics of education : an international reader / edited by Susan L. Gabel & Scot Danforth*. New York : Peter Lang, cop. 2008.

Huczynski, A. A. & Buchanan, D. A. 2007. *Organizational Behaviour. Sixth edition. Chapter 1: Prologue: explaining organizational behaviour. An imprint of Pearson Educational.* FT Prentice Hall, Financial Times. 2-31.

Jackson, P. W. 1968. *A life in classrooms.* University of Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Joronen, K. (toim.) ja Koski, A. (toim.). 2010. *Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla.* Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere 2010. Samassa teoksessa: Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa.

Junttila, N. 2010. *Teoksessa Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Julkaisussa Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä.* Joronen, K. (toim.) ja Koski, A. (toim.). Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere 2010.

Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. *Tutkimustyön metodeista.* Opinpajan Kirja, Tampereen Yliopisto: Tampere.

Kananen, J. 2010. *Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas.* Tampereen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print.

Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma.* WS Bookwell Oy: Juva 2004.

Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. ja Pietarinen, J. 2002. *Tutkijan eettiset valinnat.* Tampere, Tammer-Paino. – samassa teoksessa: Pirjo H. Mäkelä: Tutkijan näkökulma. 19-29.

Kataja, E. 2012. ”Heittääkse meitä lumipallolla?” - Varhaiskasvatusikäinen lapsi ja interaktiivinen media. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla PDF-muodossa osoitteesta: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83358/gradu05750.pdf?sequence=1>. (viitattu 21.04.2016.).

Kemppainen, T. ja Latomaa, T. 1999. *Ensi askelia tieteen tiellä – Johdatus tiedonhakuun ja tieteelliseen kirjoittamiseen.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80/1999. Oulun yliopistopaino, 1999.

Kleemola, S. 2007. *Opettajien kysymykset oppitunnilla*. Teoksessa Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – Näkökulmana keskustelyanalyysi, Gaudeamus, Helsinki University Press.

Kontos, S. ja Wilcox-Herzdog, A. 2002. *Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Preschools*. ED470985 2002-10-00. ERIC Development Team, ERIC Digest. 1 – 7.

Kuula, Arja. 2011. *Tutkimuseetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino, 2011.

Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T., Välimäki, P. (2012). *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T., Välimäki, P. (2007). *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. ja Tolonen, T. (toim.). 2007. Teoksessa Lahelma, E. ja Gordon, T. *Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan*. 17 – 35. –

Leinonen, A. 2015. *Konstruktivismi oppijan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa*. Kandidaatin tutkielma. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lindlof, T. R. and Taylor, B. C. 2011. *Qualitative Communication Research Methods – Third Edition*. SAGE Publications , Inc, California.

Matthews, M. R. 2000. *Handbook of cognition and emotion* / edited by Tim Dalgleish, Mick J. Power. Chichester : John Wiley & Sons, cop. 2000. 167.

Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2003.

Munro, S. 2008. *Opportunity Lies in Teacher-Child Interaction*. The Education Digest; Feb 2008; 73,6; ERIC pg. 46 – 48.

Mykkänen, A. 2014. *Videoaineiston käyttö kasvatustieteen kontekstissa*. Oppimisen ja koulutusteknologian tutkimusyksikkö, Oulun yliopisto. SlideShare-esitys. Saatavilla osoitteesta: <http://www.slideshare.net/arttummykkanen1/videoaineisto-kasvatustieteen->

konteksteissa?qid=e3427623-556f-4c8f-811c-2e8e73378ace&v=&b=&from_search=1.
(viitattu 05.04.2016.).

Nurmi, K. E. 1997. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsingin Yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 61-

OAJ, Opetusalan Ammattijärjestö. 2015. *Väitös: Vuorovaikutustaidot ehkäisevät ongelmia (Liisa Ahonen 2015)*. Saatavilla osoitteessa <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408912932053>. (viitattu 08.03.2016).

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Saatavilla PDF-muodossa osoitteesta: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (viitattu 12.03.2016).

Patrikainen, S. 2012. *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 342.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). *Positive emotions in education*. Julkaistu: *Meeting goals, visions and challenges* / ed. by Erica Frydenberg. Oxford University Press, 2002. 150 - 173. Saatavilla PDF-muodossa osoitteesta: https://kops.uni-kontanz.de/bitstream/handle/123456789/13908/Pekrun_positive_emotions.pdf?sequence=2

Polvi, S. 2008. *Toimitaan yhdessä – Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta*. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. Kopiojyvä, Jyväskylä, 2008.

Raivola, R. 2010. *PISA on osa OECD-oppia*. Teoksessa Laukkanen, R. 2010. PISA, PIAAC, AHELO – Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2010:17. Saatavilla osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm17.pdf?lang=fi>. (viitattu 08.03.2016). 42.

Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (viitattu 21.04.2016.)

Seikkula, J. ja Arnkil T., E. 2009. *Dialoginen verkostotyö*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Esa Print Oy.

Shields, A. M., Cicchetti, D. and Ryan, M. R. 1994. *The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children*. Development and Psychopathology, Volume 6, Issue 01, Winter 1994. Cambridge University Press, 1994. 57 – 75. Saatavana PDF-muodossa osoitteesta: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1994_ShieldsCicchettiRyan_DAP.pdf. (viitattu 28.04.2016).

Sorjonen, M-L ja Laakso, M. 2005. *Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät*. Virittäjä 109 (2), 244 – 271. Saatavilla PDF-muodossa osoitteesta: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2005_244.pdf.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma, Kirjayhtymä.

Syrjäläinen, E. 1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä – Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalla*. Helsinki: Yliopistopaino.

Tainio, L. 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa näkökulmana keskusteluanalyysi*. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki.

Tilastokeskus. <https://tilastokeskus.fi/virsta/tkeruu/02/03/> viitattu 22.02.2016.

Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy, Tampere 2002.

Vienola, V. 2004. *Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä*. Saatavana PDF-muodossa osoitteesta: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/vienola.pdf>. (viitattu 12.02.2016).

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. *Aineistonhallinnan käsikirja*. 2016. Saatavilla osoitteesta: <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html>. (viitattu 24.04.2016).

Yle.fi. *Filosofinen keskusteluharjoitus - opettajan opas*. 2013. Internetsivusto:
<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/09/06/filosofinen-keskusteluharjoitus-opettajan-opas>

Özrek. K. 2010. *Teacher-Student Verbal Interaction and Questioning, Class Size and Bilingual Students' Academic Performance*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 45, Issue 4, 2001. 353 – 36.

