



Junttila Oona

Oppimista tukeva keskustelu opetuksen välineenä

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2020

Tämän tutkielman aiheena on oppimista tukeva keskustelu opetuksen välineenä. Tutkielman tavoitteena on kartoittaa, mitä oppimista tukeva keskustelu on ja miten sitä voidaan hyödyntää opetuksessa alakoulun kontekstissa. Käsittelen tutkielmassa keskustelun roolia osana opetusta sekä keskustelun rakentumista erityisesti kysymysten avulla. Tarkastelen opettajan roolia keskustelun ohjaajana sekä keskustelun tuomia mahdollisuuksia ja haasteita opetukseen.

Opettajat kokevat keskustelun opetusmenetelmänä haastavana ja yleisesti ajatellaan, että luokan hiljaisuus kertoo opettajan ammattitaidosta. Keskustelu osana opetusta on kuitenkin tärkeässä roolissa oppilaiden itsensä ilmaisun sekä ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen näkökulmasta. Oppimista tukeva keskustelu on tavoitteellisesti etenevää keskustelua, jonka avulla edetään kohti yhteistä ymmärrystä. Oppimista tukevan keskustelun avulla harjoitetaan ajattelua ja vuorovaikutusta, etenkin keskustelutaitoja ja opitaan uusia asioita.

Keskustelevassa opetustavassa opettajan ja oppilaiden roolit muuttuvat. Oppilaat siirtyvä tiedon vastaanottajan roolista kohti tiedon luojaan roolia ja samanaikaisesti opettaja siirtyy tiedon jakajan roolista kohti keskustelun ohjaajan ja ylläpitäjän roolia. Opettajan rooliin kuuluu kuitenkin tärkeänä osana oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen. Erilaiset kysymykset ovat opettajan apuna keskustelun rakentamisessa. Kysymysten avulla opettaja voi aktivoida oppilaiden mielenkiintoa ja ajattelua, ohjata keskustelun suuntaa sekä kannustaa oppilaita ilmaisemaan ja perustelemaan ajatuksiaan.

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Käsitteiden määrittelyä</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Keskustelu opetuksessa – todellisuus ja päämäärä?</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Oppimista tukeva keskustelu</b> .....	<b>13</b>
4.1	Opetuskeskustelu osana oppituntia .....	15
4.2	Kysymykset keskustelun rakentajana .....	16
4.3	Erialaisten kysymysten mahdollisuudet .....	18
<b>5</b>	<b>Alakoulu oppimista tukevan keskustelun kontekstina</b> .....	<b>20</b>
5.1	Opettaja keskustelun ohjaajana .....	21
5.2	Oppimista tukevan keskustelun mahdollisuudet .....	23
5.3	Oppimista tukevan keskustelun haasteet .....	24
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>27</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>30</b>

# 1 Johdanto

Kasvatuksessa näkyy se, mitä arvostamme kasvussa ja mitä haluamme kasvatuksen avulla tavoitella (Väri, 2011, 23). Opettajan näkemys oppimisesta peilautuu opettajan valitsemiin opetustapoihin ja -menetelmiin ja siten myös luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Hannula, 2012, 13). Kleemola (2007, 88) korostaa vuorovaikutussuhteen toimivuuden ensisijaisen tärkeäksi oppimisen näkökulmasta. Hannula (2012, 13) viittaa teoksessaan McVittien (2004), jonka mukaan oppilaansa keskusteluihin osallistavat opettajat ajattelevat, että oppilaiden ajatukset ovat opetuksen kannalta merkityksellisiä ja heillä on myös oikeus puhua luokassa. Oppilaiden ymmärrys lisääntyy, kun he pääsevät yhdessä pohtimaan ja ideoimaan sekä yhdistämään tietojaan (Hannula, 2012, 13).

Aikaisemman työkokemukseni sekä kandidaattivaiheen harjoittelun myötä kiinnostuin luokassa tapahtuvasta keskustelusta. Keskustelua käydään eri luokissa hyvin eritavoin ja tavoittein. Harjoittelun aikana oma ohjaajani kiinnitti paljon huomiota opetuksessa käytettyyn kieleen, kysymysten asetteluun sekä oppilaiden kanssa käytyyn keskusteluun. Omaan kielelliseen ilmaisuun huomion kiinnittäminen avasi silmäni keskustelun tarjoamista mahdollisuuksista sekä opettajan suullisen ilmaisun merkityksestä. Tämä lisäsi omaa kiinnostustani aiheeseen. Harjoittelun aikana lähdin tutkimaan aihetta, ensisijaisesti siksi, koska halusin itse kehittää itseäni opettajana. Pohtiessani kandidaatin tutkielman aihetta, tiesin haluavani perehtyä luokassa tapahtuvaan keskusteluun. Aiheen valintaa selkeytti myös se, että opintojen aikana olen saanut hyvin vähän tietoa siitä, miten opettajan kielellisellä ilmaisulla ja luokassa käytävällä keskustelulla voidaan vaikuttaa oppimiseen.

Koen aiheen tärkeäksi, koska keskustelua käydään luokissa päivittäin. Brenifierin (2009, 7) mukaan opettajat kuitenkin pelkäävät käyttää keskustelua opetusmenetelmänä. Vuorovaikutus ja keskustelutaidot vaativat tavoitteellista ja johdonmukaista harjoittelua kehittyäkseen (Eskelä-Haapanen, Hannula, & Lepola, 2015, 17-18). Mielestäni tästä syystä luokassa käytävään keskusteluun ja opettajan omaan suulliseen ilmaisuun on tärkeää kiinnittää huomiota. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan usein esille oppilaiden kanssa keskusteleminen ja oppilaiden osallisuuden edistäminen (ks. esim. Opetushallitus, 2015, 99-101). Koen, että opetussuunnitelma kannustaa opettajia keskustelun hyödyntämiseen opetusmenetelmänä. Brenifierin (2009, 44) mukaan yhteiskunta tarvitsee vuorovaikutustaitoisia kansalaisia. Olen

asiasta samaa mieltä. Tästä syystä näen aiheen tärkeäksi myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on tarkastella oppimista tukevaa keskustelua sekä sen hyödyntämistä osana opetusta. Rajaan tarkasteluni alakoulun kontekstiin, koska koen sen palvelevan eniten omaa kehitystäni opettajana. Tutkielmani avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini, jotka ovat:

**1. Mitä on oppimista tukeva keskustelu?**

**2. Miten opettaja voi hyödyntää oppimista tukevaa keskustelua opetuksen välineenä?**

Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut kirjallisuuskatsauksen. Kirjallisuuskatsauksen avulla tutkitaan tutkimuksia ja luodaan niiden tuloksista yhteenvetoa (Salminen, 2011, 4). Kirjallisuuskatsaus sopii tutkielmani menetelmäksi, koska tavoitteenani on perehtyä oppimista tukevaan keskusteluun, sen käyttöön ja mahdollisuuksiin. Kirjallisuuskatsaus on hyvä valinta siksi, että haluan kartoittaa tutkimuksellani aiheen laajuutta sekä aikaisempien tutkimusten tuloksia. Tutkimuksessani haluan keskittyä suomenkieliseen opetukseen, koska koen sen olevan rajaus, joka palvelee tutkimustani parhaiten. Etsin tutkimukseeni tästä syystä pääsääntöisesti suomalaisia lähteitä, mutta hain näkökulmia myös muutamista vieraskielisistä teoksista ja artikkeleista. Kevään 2020 poikkeustila vaikeutti painettujen lähteiden saantia, joka vaikutti omalta osaltaan käytettyihin lähteisiin.

Tarkastelen aihetta määrittelemällä, mitä oppimista tukevan keskustelun on ja tarkastelen sen toteuttamista, mahdollisuuksia ja haasteita opetuksessa. Aloitan tarkasteluni määrittelemällä tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet. Tämän jälkeen kartoitan, millaista keskustelua opetuksessa käytetään ja millaisia ajatuksia keskustelu osana opetusta herättää. Seuraavassa luvussa käsittelen oppimista tukevaa keskustelua ja sen rakennetta. Tarkastelen opetuskeskustelua ja erityisesti kysymyksiä keskustelevan opetuksen rakentajana. Viidennessä luvussa tarkastelen oppimista tukevaa keskustelua opetuksen välineenä alakoulun kontekstissa. Kartoitan opettajan roolia keskustelun ohjaajana sekä pohdin oppimista tukevan keskustelun tuomia mahdollisuuksia ja haasteita.

## 2 Käsitteiden määrittelyä

Aiheeni pääkäsite on oppimista tukeva keskustelu. Ennen oppimista tukevan keskustelun määrittelemistä on hyvä kuitenkin määritellä käsitteet oppiminen ja keskustelu. Oppimisen käsite on pedagogisen ammattikielen lisäksi kytköksissä vahvasti arkikieleen (Siljander, 2014, 58). Siljander viittaa teoksessaan Soiniin (2013), jonka mukaan oppimisen käsitettä käytetään kuitenkin epäanalyttisesti. Oppimisen käsite voidaan määritellä kuuluvan prosessikäsitteisiin. Käsitteen laajimmassa merkityksessä sillä tarkoitetaan muutosta oppijan tiedoissa, taidoissa, ajattelutavoissa ja toiminnassa. Oppimisen käsitettä käytettäessä sen tulee täyttää tietyt ehdot: oppimisessa on voitava erottaa oppimisprosessi ja oppimisprosessin lopputulos. Tällöin prosessin jälkeen oppija on saavuttanut esimerkiksi jonkin taidon, jota hänellä ei ole aiemmin ollut. (Siljander, 2014, 58-60.)

Siljanderin (2014, 205) mukaan keskeisenä tarkastelunkohteena kasvatustieteessä on ollut kasvattajan ja kasvatettavan suhde. Kasvatustieteessä oppimista tarkastellaan pedagogisessa kontekstissa. Kontekstina voi tällöin olla esimerkiksi opetustilanne. Oppimisen pedagogisella käsitteellä tarkoitetaan tilanteita, joissa pedagogisin menetelmin tavoitellaan ennalta määriteltyä oppimista. Pedagogisen käsitteen mukaan oppimista ohjataan tietoisesti haluttuun suuntaan ja siksi se on kiinteästi yhteydessä myös opetuksen käsitteeseen. (Siljander, 2014, 60-61.)

1900-luvun loppupuolella kasvatustieteelliseen keskusteluun nousivat käsitteet kommunikaatio ja intersubjektiivisuus eli ihmisten välinen toiminta, joiden nähdään muuttaneen kasvatustieteen perinteistä tulkintatapaa (Siljander, 2014, 197, 199-200). Kommunikatiivisessa kasvatustieteessä pedagogista toimintaa tarkastellaan intersubjektiivisena toimintana ja tämän oletuksen myötä kasvatusta voidaan määritellä kommunikaatiiviseksi toiminnaksi. Perimmältään ihmisten välinen toiminta on kielellistä kommunikaatiota. Kommunikatiivisessa toiminnassa on kyse kielellisestä toiminnasta eli käytännön tasolla keskustelusta. (Siljander, 2014, 201, 203.)

Keskustelu on paljon muutakin kuin sanoja, se on puhuttua kieltä (Pridham, 2001, 1-2). Sosiaalinen ympäristö, jossa keskustelu esiintyy, määrittelee keskustelun tarkoituksen. Keskustelu on yleisin ja yksinkertaisin tapa hoitaa ihmissuhteita, mutta vaikka puhumme ja käytämme keskustelua, sitä suunnitellaan ja tarkastellaan vain harvoin. Keskustelu on

vuorovaikutteista puhetta kahden tai useamman ihmisen välillä. Keskustelu voi tapahtua kasvokkain tai ilman näköyhteyttä. Kommunikaatioon vaikuttaa puheen lisäksi kehonkieli ja eleet, sekä prosodiset ominaisuudet eli esimerkiksi ääneen paino, intonaatio sekä äänensävy. Puhutun kielen erityispiirteet ovat keskustelun rakennuspalikoita. (Pridham, 2001, 1-2.)

Siljanderin (2014, 29) mukaan kasvatus on vuorovaikutuksen muoto, jolla on omat erityispiirteensä. Pedagogisen interaktion käsitteellä viitataan vähintään kahden ihmisen väliseen pedagogiseen vuorovaikutukseen. Tällöin kasvattajalla on erityinen pedagoginen vastuu kehittää kasvatettavan valmiuksia kohti itsenäistymistä. Kasvattaja on erilaisessa asemassa kasvatettavaan nähden, koska hänellä voidaan olettaa olevan sellaisia sosiaalisia valmiuksia, joita kasvatettavalla ei ole. (Siljander, 2014, 29-31.) Siljander (2014, 206-207) viittaa teoksessaan Masscheleiniin (1991), jonka mukaan kasvatettavan heikommat valmiudet eivät kuitenkaan oikeuta ajattelemaan niin, että keskustelun mahdollistava ihmisten välinen sosiaalinen todellisuus olisi enemmän opettajan kuin oppilaan omaisuutta.

Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, 15) viittaavat teoksessaan Alexanderiin (2008), joka määrittelee oppimista tukevan keskustelun seuraavasti. Oppimista tukeva keskustelu on vastavuoroista ja asioita pohditaan eri näkökulmista niin, että jokainen voi osallistua vapaasti ja kaikkia kannustetaan ja autetaan (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15). Paalasmaan (2014, 85) mukaan keskustelevasta opetuksesta käytetään myös nimeä dialoginen opetus. Dialoginen opetus tarkoittaa sitä, että oppilas ei ole pelkästään tiedon vastaanottaja vaan hän rakentaa sitä myös itse omalla toiminnallaan. Dialogisessa opetuksessa kysymyksen asettelu nostetaan tärkeään rooliin, jolloin kysymykset täydentävät keskustelua ja aktivoivat oppilaan omaa ajattelua. (Paalasmaa, 2014, 85.) Dialoginen opetus ja oppimista tukeva keskustelu tarkoittavat siis hyvin paljon samanlaista opetustapaa. Molemmissa tavoissa keskustelun avulla siirretään oppilaalle enemmän vastuuta tiedon oivaltamisesta ja opettaja toimii vain keskustelun ohjaajana ja avustajana.

Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, 11) käyttävät dialogisesta oppimisesta ja keskustelusta käsitettä oppimista tukeva keskustelu. Oppimista tukeva keskustelu ja dialoginen oppiminen ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Oppimista tukevalla keskustelulla ja keskustelutaitoja harjoittelemalla edetään kohti dialogista tilaa (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15-17). Dialoginen keskustelu on yhdessä keskustelua ja ajatusten tarkastelua ja arviointia aivan kuten oppimista tukeva keskustelukin. Dialogisen opetuksen ja oppimisen käsitettä käytetään enemmän

vanhempien oppilaiden kanssa ja koska haluan keskittyä omassa tutkimuksessani alakouluun, oppimista tukevan keskustelun käsitettä on mielestäni luontevampaa käyttää.

Aiheeni alakäsitteisiin kuuluu keskustelua ohjaava opettaja. Keskustelua ohjaava opettaja on keskustelun aikana erilaisessa roolissa kuin opettajajohtoisessa opetuksessa. Opettajajohtoisessa opetuksessa keskustelu rakentuu kolmesta osasta: opettaja kysyy kysymyksen – oppilas vastaa – opettaja arvioi oppilaan vastauksen (Kauppinen, 2013, 18). Opettaja on roolinsa puolesta aloitteentekijä sekä keskustelun ylläpitäjä (Keravuori, 1990, 17). Keskustelua ohjaava opettaja on keskustelun aikana vain auttajana keskustelussa, jolloin lapset suuntaavat puheensa suoraan toisille lapsille, jolloin muodostuu tasavertaisempi keskustelu (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15-16).

Vuorinen (1993, 81), Brenifier (2009, 47), Siljander (2014, 208) ja Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, 15-16) nostavat esille opetuskeskustelun käsitteen. Vuorisen (1993, 81) määritelmän mukaan opetuskeskustelu koostuu luennoinnista, kysymyksistä ja keskusteluista, jotka vuorottelevat. Hänen mukaansa keskustelu voidaan rakentaa usealla eri tavalla vaihdellen kysymysten tekijää, ryhmien kokoa ja keskustelun asettelua. Keskustelun asettelulla tarkoitetaan esimerkiksi paneeli- ja yleiskeskustelua tai haastattelua. Keskustelun aikana keskusteluun osallistuvilla henkilöillä on erilaisia rooleja. Tärkeimpiä rooleja ovat keskustelun puheenjohtaja, asiantuntija, kysyjä ja mielipiteen esittäjä. (Vuorinen, 1993, 82-83.)

Siljander (2014) viittaa teoksessaan Masschelainiin (1991), jonka mukaan kommunikatiivisen kasvatustieteen näkökulmasta opetuskeskustelussa tasavertaisuus kasvattajan ja kasvatettavan välillä nousee tärkeäksi piirteeksi. Jos keskustelussa luovutaan tasavertaisuudesta, keskustelu ei ole hänen mukaansa enää kommunikatiivista. Jos keskustelusta tulee opettajalle vain keino saavuttaa opetuksen tavoitteita, muuttuu opetuskeskustelu kommunikatiivisesta toiminnasta välineelliseksi vaikuttamiseksi. (Siljander, 2014, 208.)

Käsitteet opetuskeskustelu ja keskusteleva opetus kuvaavat molemmat opetuksen keskustelevaa luonnetta. Kyselevästä ja keskustelevasta opetustyylistä käytetään myös ilmausta sokraattinen metodi (Paalasmaa, 2014, 85). Metodissa on kyse yhdessä ajattelusta ja ihmettelystä sekä ajatusten vaihdosta. Opettaja esittää mielekkäästi asetellun kysymyksen ja



täydentää keskustelua avaamalla käsitteitä ja kysymällä lisäkysymyksiä. Opettajan ajatellaan olevan tällöin *oppimisen kätilö* ja lapsi saa synnyttää ajatukset itse. Opettaja näyttää kiinnostusta erityisesti ajatusprosessiin ja perusteluun täsmällisen vastauksen sijaan. (Paalasmaa, 2014, 85.)

### 3 Keskustelu opetuksessa – todellisuus ja päämäärä?

Yhä ajatellaan niin, että hyvä opettaja pitää luokan hiljaisena (Paalasmaa, 2014, 105). Paalasmaa (2014, 105-106) viittaa teoksessaan Jantuseen ja Haapaniemeen (2013), jotka ovat kuitenkin sitä mieltä, että hiljaisuus kuvaa enemmän vuorovaikutuksen vähäisyyttä ja jopa vähäistä oppimista kuin opettajan ammattitaitoa. Oppitunneilla vallitsee kuitenkin edelleen opettajan monologi (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 9). Sitä täydentävät oppilaiden lyhyet ja yksittäiset vastaukset opettajan esittämiin kysymyksiin. Vuorovaikutus tapahtuu kerrallaan vain yhden oppilaan ja opettajan välillä sulkien keskustelun ulkopuolelle muut oppilaat sekä heidän mielipiteensä ja ajatuksensa aiheesta. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 9.) Niin ajateltu työrauha muodostuu tällöin ongelmaksi, koska se mahdollistaa vain opettajan yksinpuhelun ja luennoinnin (Paalasmaa, 2014, 105-106).

Oppitunti koostuu erilaisista vuorovaikutustilanteista. Vuorovaikutukseen vaikuttavat tilanteet, joista oppitunnille saavutaan sekä itse oppitunti. Opetussuunnitelman (2015, 26) mukaan opettajat välittävät oppilaille vuorovaikutuksen mallia osana toimintakulttuuria. Toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä sekä itse toimintakulttuurin vaikutuksen kohteita on hyvä tunnistaa ja pohtia, jotta toimintakulttuuria voidaan kehittää. Toimintakulttuuri on laaja kokonaisuus, joka muodostuu muun muassa opetussuunnitelman tavoitteiden tulkinnasta, työn suunnittelusta ja toteutuksesta aina koulun yhteisön osaamiseen, ilmapiiriin ja oppimisympäristöihin. (Opetushallitus, 2015, 26.)

Opetussuunnitelman (2015, 27) mukaan vuorovaikutus ja yhdessä työskenteleminen edistävät kaikkien yhteisön jäsenten oppimista ja hyvinvointia. Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, 11) nostavat vuorovaikutustaitojen harjoittamisen yhdeksi koulun tärkeimmistä tehtävistä. Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, 16) viittaavat teoksessaan Vygotskiin (1982), jonka mukaan kieli on ensisijainen väline ajattelun ja oppimisen taitojen kehittämiseen, vaikka sen avulla tuodaan esille myös uusia ideoita ja ajatuksia. Oppilaan tulisi oppia uusien tietojen ja taitojen lisäksi myös refleктоimaan oppimistaan sekä tunteitaan ja kokemuksiaan (Opetushallitus, 2015, 17).

Oppilailta on aikaisemmin odotettu aina tiettyä täsmällistä vastausta (Brenifier, 2009, 33). Tästä syystä oppilaille voi olla haasteita vastata tilanteeseen, jossa heille tarjotaan mahdollisuutta vastata vapaammin. Osa oppilaista pyrkii vastaamaan opettajan odotuksiin yrittäen tulkita

opettajan antamia merkkejä hänen haluamastaan vastauksesta. Tällöin oppilaat eivät uskalla ilmaista omia ajatuksiaan tai pohtia asiaa, koska keskittyvät vain odotusten täyttämiseen. Osa oppilaista voi ajatella, ettei heillä voi olla mitään sanottavaa, koska he kokevat, etteivät osaa täyttää näitä odotuksia. Luokassa käydyssä keskustelussa on aina läsnä kuviteltujen ja todellisten odotusten paino. (Brenifier, 2009, 33.)

Brenifierin (2009, 7) mukaan oppilaiden suullisen ilmaisun parantamiseen on tarjottu jo vuosien ajan erilaisia pedagogisia keinoja, mutta yhä monet opettajat vuosiluokasta riippumatta välttelevät keskustelun käyttämistä opetusmenetelmänä. Opettajat haluavat pitää opetuksen tiiviinä, koska ajan tuhlaaminen ei edesauta opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämistä. Opettajat puhuvat ja selittävät unohtaen hengähdystauot, koska he kokevat, että heillä on niin paljon sanottavaa. He kysyvät kysymyksiä, joihin he tietävät vastaukset ja jättävät helposti huomiotta kaikki ne puheenvuorot, jotka johtavat eri suuntaan kuin heidän omat ajatuksensa. (Brenifier, 2009, 21.) Eskelä-Haapanen ja hänen kollegansa (2015, 9-10) ovat samoilla linjoilla siinä, että yleensä opettaja esittää kysymyksen ja siirtyy yhden vastauksen jälkeen suoraan seuraavaan kysymykseen. Heidän mukaansa satunnaiset kysymykset ja niihin vastaaminen eivät houkuttele oppilaita pohtimaan ja perustelemaan omia ajatuksiaan tai tekemään päätelmiä yhdessä (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 9-10).

Opettajan lisäksi myös oppilas voi olla vuorovaikutustilanteessa aloitteentekijän roolissa (Vepsäläinen, 2007, 176). Oppilaan tekemällä aloituksella tarkoitetaan oppilaan oma-aloitteista puheenvuoroa, jossa tuodaan esiin jokin asia, johon kaivataan opettajan reagointia. Oppilaan aloitukset voivat olla esimerkiksi kysymyksiä, huomioita tai erilaisia ilmoituksia. Opettaja voi kohdata tilanteita, joissa oppilailta tulee samanaikaisesti useita aloituksia. Tällöin opettajan tulee valita mihin ja miten hän reagoi, mutta usein valinta perustuu aloitusten relevanttiuteen. Opettajan tulee siis tasapainotella oppitunnilla opetuspuheen ja muun puheen välillä, mutta pyrkiä myös reagoimaan oppitunnilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (Vepsäläinen, 2007, 156-157, 174-176.)

Opetusmenetelmänä keskustelu on kiinnostava, koska siinä opettajan tulisi saada oppilas uppoutumaan maailmaan, joka ei ole hänen omansa eli toisin sanoen ottamaan välimatkaa (Brenifier, 2009, 9). Eri taitojen oppimisessa kohdataan usein ongelma, jossa jotkut oppilaat kohtaavat täysin vieraan maailman ja kokevat asian oppimisen haastavaksi, kun taas samaan aikaan toiset oppilaat oppivat uuden asian kuin luonnostaan. Opettajan taidoista ja pätevyyydestä

ovat tällöin riippuvaisia he, jotka törmäävät täysin vieraaseen maailmaan ja kokevat haasteita oppimisessa. (Brenifier, 2009, 9-10.)

Siljanderin (2014, 209) mukaan ei voida olettaa, että kasvatettavalla olisi yhtä hyvät valmiudet keskusteluun kuin kasvattajalla, joten pedagoginen vuorovaikutussuhde ei voi olla tasavertainen. Yksilö tarvitsee kasvatusta, jotta hänellä on mahdollisuudet kehittyä yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä parhaaksi versioksi itsestään. Kasvatuksessa kasvattaja antaa suuntaa, asettaa rajoja ja toimii esimerkkinä luoden pohjaa kasvatettavan itsenäistymiselle, joka on kasvatuksen keskeinen tavoite. (Värri, 2011, 23.) Puhetta ja ajattelua ei tule pitää kahtena toisistaan riippumattomana prosessina tai irrallisina toisistaan (Vygotski, 1982, 207-208). Vygotskin (1982, 208) mukaan sanan merkitys on sekä älyllinen että kielellinen ilmiö, koska se on aina joko ”sanallista ajattelua tai ajateltua sanaa”.

## 4 Oppimista tukeva keskustelu

Oppimista tukeva keskustelu on avointa, poukkoilevaa ja ajatuksia herättelevää (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16). Yhdessä ihmetellään ja vaihdetaan ajatuksia (Paalasmaa, 2014, 85). Keskustelussa tulee esiin alustavia ja epävarmoja ajatuksia, jotka voivat herättää uusia ajatuksia (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16). Oppimista tukeva keskustelu voidaan nähdä toimintana, johon oppilaat ja opettaja osallistuvat yhdenvertaisina (Alexander, 2008). Keskustelu ei etene suoraviivaisesti tai johdonmukaisesti ja välillä voidaan palata jo aikaisemmin käsiteltyihin ajatuksiin. Keskustelu keskittyy aiheeseen, mutta siinä ei tavoitella vain tiettyä lopputulosta. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 10,15.)

Hannulan (2012, 12) mukaan yhteiseen ymmärrykseen tähtäävää keskustelua voi käyttää kaikissa oppiaineissa ja sisältöalueissa. Keskustelussa oppilas pääsee luomaan ja rakentamaan tietoa itse, jolloin hän ei ole enää vain tiedon vastaanottaja (Paalasmaa, 2014, 85). Oppimista tukevan keskustelun tavoitteena on rakentaa tietoa kuuntelemalla ja arvioimalla muiden ajatuksia ja näkökulmia sekä reagoimalla niihin. Tällöin oppilaiden ajattelu kehittyy yhdessä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16.)

Oppimista tukevan keskustelun ja kommunikatiivisen kasvatustieteen näkemyksissä on nähtävissä yhtäläisyyksiä. Siljander (2014) viittaa teoksessaan Habermasiin (1981), jonka mukaan kommunikatiivinen toiminta tähtää myös kohti yhteistä ymmärrystä. Kommunikatiivisessa toiminnassa keskustelun lopputulos ei ole ennalta määritelty ja toiminnalla opettaja ei pyri manipuloimaan tai suostuttelemaan oppilasta kohti haluttua päämäärää. Kommunikatiivisella keskustelulla on itse keskustelutilanteelle ja -prosessille määriteltyjä ehtoja. Ehtojen mukaan keskustelun tulee olla tasavertaista ja vapaata ulkoisista rajoitteista, osapuolien tulee keskustella aidosti, esittäen itselleen tärkeitä näkemyksiä ja yhteisen ymmärryksen tulee pohjautua perusteluihin. (Siljander, 2014, 203-204.)

Oppimista tukevan keskustelun tavoitteena on aktiivinen oppilas, joka ilmaisee omia ajatuksiaan ja peilaa niitä toisten ajatuksiin (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 11). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2015, 17) perustuu oppimiskäsitykseen. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, eli hän oppii itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa ratkaisemaan ongelmia ja asettamaan tavoitteita. Opetussuunnitelman tavoittelema aktiivinen toimija ja oppimista tukevan keskustelun tavoittelema aktiivinen oppilas sisältävät samoja piirteitä.

Paalasmaan (2014, 126) mukaan tänä päivänä opettajan tulee kasvattaa oppilaista aktiivisia toimijoita. Toisin sanoen opettajan on luovuttava omasta asiantuntijan roolista ja jaettava se oppilaiden kanssa oppilaiden osaaminen huomioiden (Paalasmaa, 2014, 126).

Oppimista tukevalla keskustelulla on aina jokin opetuksellinen tavoite (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15). Opettajan tehtävänä on ohjata keskustelua kysymysten avulla kohti oppitunnille asetettua oppimistavoitetta sekä kehittää oppilaiden ajatteluprosessia ohjaten oppilaita perustelemaan, tarkentamaan ja laajentamaan ajatuksiaan. Pedagogisena tavoitteena oppimista tukevalla keskustelulla on oppiminen sekä oppilaiden ajatteluprosessin kehittäminen. Kun oppilas saa ilmaista omia mielipiteitään turvallisessa ympäristössä ja hän saa aikaa keskustelun perustaitojen harjoitteluun, dialogisen tilan syntyminen mahdollistetaan. Dialoginen tila muodostuu kolmesta elementistä, jotka esiintyvät samanaikaisesti. Elementtejä ovat tuki vuorovaikutukseen, keskusteluun annettu aika ja tila sekä kiinnostavat aiheet, jotka virittävät keskustelua. Näiden elementtien lisäksi tärkeässä roolissa ovat myös keskustelun perustaidot. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 17-18.)

Opettajan lisäksi keskusteluun vaikuttavat oppilaisiin liittyvät tekijät. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaiden keskustelutaitojen hallinta, oppilasryhmän koko ja sukupuolijakauma, osallistumismahdollisuuden tasapuolisuus sekä keskustelun aihe ja tavoite. (Hannula, 2012, 17.) Eskelä-Haapasen ja hänen kollegoidensa (2015, 17-18) mukaan keskustelun perustaitojen harjoittelu antaa työkalut luokassa käytävään keskusteluun. Keskustelun perustaitoja ovat: kuuntelu, oman mielipiteen ilmaisu ja perustelu, näkökulmien kyseenalaistaminen ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen harjoittelu. Keskustelutaitojen harjoittelu vaatii johdonmukaista ja pitkäjänteistä opettelua ja opettajan tulee antaa oppilaille aikaa harjoitella keskustelun perustaitoja rauhallisessa ja turvallisessa ympäristössä ilman ajallisia paineita. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 17-18.)

Oppimista tukeva keskustelu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden kehittää omaa oppimistaan (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15). Keskustelun avulla voidaan kehittää oppilaiden kuuntelun, itsensä ilmaisun ja argumentoinnin taitoja (Hannula, 2012, 12). Keskustelun tulee olla tällöin kannustavaa ja vastavuoroista, eikä muiden kommentteja tarvitse pelätä (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15). Oppilaiden on opittava kunnioittamaan itseään ja toisia sekä vastaanottamaan kunnioitusta toisilta. Tällöin puhe voi muodostaa olemisen eikä vain sanoja. (Brenifier, 2009, 43).

#### 4.1 Opetuskeskustelu osana oppituntia

Opetuskeskustelussa on tärkeää, että opettaja sitouttaa oppilaat kuuntelemaan aktiivisesti ja reagoimaan toistensa ajatuksiin (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15-16). Keskustelu aloitetaan kartoittamalla oppilaiden ennakkokäsityksiä, -tietoja ja -taitoja. Opettajan tulee kannustaa oppilaita kertomaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan sekä peilaamaan niitä toistensa kanssa. Opettaja voi ohjata myös oppilaita viittamaan toistensa puheenvuoroihin. Hän voi esimerkiksi nostaa jonkin oppilaalta tulleen ajatuksen yhteiseen tarkasteluun niin, että muut kommentoivat sitä. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15-16.) Opettaja voi muokata opetuskeskustelun sisältöä ryhmän palautteen, odotusten ja edellytysten mukaan (Vuorinen, 1993, 81).

Toimiva keskustelu edellyttää taitoa erotella kysymyksiä, muodostaa argumentteja ja luopua turhista kannanotoista. Opettajan on hyvä korostaa selkeitä argumentteja ja keskeisiä ongelmia, koska näin hän myös ohjaa oppilaita hahmottamaan, millaisia hyvät argumentit ovat ja miten ne muotoillaan. (Brenifier, 2009, 46-47.) Vuorisen (1993, 82-83) mukaan opettajan taitoa keskustelewan opetuksen osalta voidaan mitata sillä, miten hyvin hän osaa käyttää hyödyksi luokasta löytyvää asiantuntemusta. Taitava opettaja näkee vahvuutta siinä, että hän voi hyödyntää koko luokan resursseja ja välillä siirtyä itse pois asiantuntijan roolista, kun taas toinen opettaja voi kokea samassa tilanteessa epävarmuutta ja kilpailuasetelmaa (Vuorinen, 1993, 82-83).

Opettajan tulee pitää huolta siitä, että opetuskeskustelussa puheenvuoroilla on selkeä yhteys toisiinsa (Brenifier, 2009, 47). Tämän lisäksi hänen tulee huomioida myös ajallisuus, joka on yksi oleellinen osa keskustelua. Opettajan tekemät ratkaisut ja hänelle ja toiminnalle asetetut rajoitukset vaikuttavat keskusteluun. Opettajan tulee tehdä valintoja keskustelun rytmityksestä eli siitä, milloin hänen tulee nostaa esiin huomioita ja milloin antaa keskustelun edetä omalla painollaan. Opettajan tulee arvioida tilanteita niiden kehityspotentiaalain ja aiheen kiinnostavuuden näkökulmista. Hänen tulee myös punnita se, milloin tauko voisi olla hyödyllinen ja milloin se vain katkaisisi johdonmukaisen keskustelun etenemisen. (Brenifier, 2009, 47.)

## 4.2 Kysymykset keskustelun rakentajana

Tehokas opetuksen väline on hyvät kysymykset, vaikka opetuksessa käytetyt kysymykset kytkeytyvät tiivistä opetettavaan aiheeseen ja aineen kontekstiin (Myhill & Dunkin, 2002). Kleemola (2007, 63) näkee kysymykset opettajan institutionaalisen tehtävän, opettamisen, yhdeksi tärkeimmistä kielellisistä toteutuskeinoista. Hyvä kysymys aktivoi ja opettaa oppilaan ajattelua, myös moraalista ajattelua (Paalasmaa, 2014, 85). Hyvän opettajan tunnistaa enemmän hyvistä kysymyksistä kuin vastauksista (Vuorinen, 1993, 85). Osa opettajista saa keskustelun hyvin käynnistymään ja osa ei. Syynä tähän on useimmiten opettajan tapa muotoilla ja esittää kysymyksiä. Kysymysten tehtävänä on herättää oppilaiden mielenkiintoa ja uteliaisuutta sekä aktivoida ajattelua. Lisäksi kysymysten avulla ohjataan ajatuksia tiettyyn suuntaan, varmistetaan keskeisten asioiden oppimista ja autetaan oppilaita tarkentamaan oppimiaan asioita sekä selvittämään mahdollisia väärinymmärryksiä. (Vuorinen, 1993, 85.)

Opettajan kysymyksillä ja oppilaiden aktiivisuudella oppitunnilla on havaittu olevan yhteys (Hannula, 2012, 18). Hannula (2012, 18) viittaa teoksessaan Rojas-Drummondiin ja Merceriin (2003), jotka esittävät, että luokissa, joissa opettajat johdattelivat keskustelua kysymyksillä, myös oppilaat olivat aktiivisia keskustelijoita. Opettajan tulee rohkaista kysymysten avulla oppilaita ajattelemaan sekä ilmaisemaan ja perustelevaan ajatuksiaan (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16). Myös Rojas-Drummond ja Mercer (2011), johon Hannula (2012, 18) teoksessaan viittaa, on samaa mieltä. Ajattelua haastavat kysymykset edesauttavat oppilaita perustelevaan käsityksiään ja vaatimaan niitä myös toisilta oppilailta, jolloin myös oppilaiden keskustelutaidot kehittyvät (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16). Hannula (2012, 18) viittaa teoksessaan Dawesin (2011), jonka mukaan opettajat opettavat oppilaille opittavien asioiden lisäksi myös ongelmanratkaisua ja avaavat oppilaille omaa toimintaansa. Hänen mukaansa vastaamiseen houkuttelevat kysymykset ovat spontaaneja ja nousevat oppilaiden esittämistä puheenvuoroista (Hannula, 2015, 18).

Opettaja voi sisällyttää keskusteluun kysymyksiä, jotka haastavat ajattelua (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16). Tällöin keskustelun tavoitteena on oppilaiden ajattelun syventäminen. Opettaja ohjaa kysymysten avulla oppilaita jakamaan ajatuksiaan ja pohtimaan opittavaa asiaa. Kun opittavasta aiheesta keskustellaan yhdessä, oppilaat pääsevät ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja ottamaan kantaa toisten ajatuksiin. Keskustelu tarjoaa tällöin oppilaille myös eri näkökulmia opittavasta asiasta. Oppilaiden vastatessa ja pohtiessa haastavia kysymyksiä, he alkavat



hiljalleen myös perustella niitä ja vaatimaan myös toisilta perusteluja mielipiteilleen. Tällöin oppilaat oppivat keskustelussa kysymään oleellisia kysymyksiä itse ja viemään keskustelua eteenpäin. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 16.)

Luokkahuoneessa kysytyt kysymykset eroavat yleensä arkikeskusteluista siinä, että kysyjä eli opettaja, ei kysy kysymyksiä vain saadakseen itseltään puuttuvaa tietoa (Kleemola, 2007, 61). Opettaja voi esittää kysymyksen juuri siitä syystä, että hänellä on tietoa, jota oppilailla ei välttämättä ole, jolloin kysymysten avulla opetetaan uutta tietoa. Opettaja voi kysymysten avulla myös kerrata jo opittuja asioita tai selvittää oppilaiden ennakkotietoja ja osaamista. Opetustilanne etenee tällöin opettajan esittämien kysymysten ja oppilaiden antamien vastausten kautta. (Kleemola, 2007, 61-62.) Opettajalla on myös mahdollisuus syventää keskustelua esittäen jatkokysymyksiä tai antaen toisille oppilaille mahdollisuuden esittää samaan kysymykseen ajatuksia tai mielipiteitä (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 9). Kysymyksillä voi olla luokassa myös muita tehtäviä; niiden avulla voidaan ylläpitää käsiteltävää aihetta tai nostaa esille uusia (Kleemola, 2007, 86).

Kleemola (2007, 63) viittaa teoksessaan Hakuliseen kollegooneen (2004), joiden mukaan kysymysten avulla oppilasta ohjataan toimimaan tietyllä tavalla. Opettajan on hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten hän esittää kysymyksiä ja miten hän motivoi oppilaita vastaamaan niihin. Antamalla oppilaille heidän tarvitsemansa avun, opettaja voi esittää myös sisällöltään haastavia kysymyksiä. Kysymyksen asettelussa opettaja voi sisällyttää muotoiluun vastausvihjeitä ja -ohjeita, jotka toimivat apuna oppilaille. Opetuksen kyselevä osuus kannattaa aloittaa kysymyksellä, johon oppilaista mahdollisimman moni osaisi vastata. Kysymykset on hyvä muotoilla sellaisiksi, että ne sisältävät hieman tietoa ja vihjeitä vastauksesta, mutta ovat kuitenkin tarkkoja ja yksityiskohtaisia. Laajat ja abstraktit kysymykset ovat usein oppilaille liian haastavia ja johtavat kysymyksen uudelleen muotoiluun tai opettajan omaan vastaukseen. (Kleemola, 2007, 64, 88.)

### 4.3 Erilaisten kysymysten mahdollisuudet

Luokkahuoneessa tavalliset toimintajaksot, jotka etenevät opettajan kysymyksestä oppilaan vastaukseen ja opettajan antamaan palautteeseen, muodostavat kysymyssekvenssin (Kleemola, 2007, 61). Kysymyssekvenssin voidaan ajatella olevan onnistunut silloin, kun vastauksen antaa oppilas eikä opettaja. Vastaus on riittävä, kun se sopii kontekstiin, koska opettaja voi tarjota mahdollisuuden vastauksen täydentämiseen ja muokkaamiseen tarkentavien kysymysten avulla. (Kleemola, 2007, 66.) Kysymyksiä on kuitenkin hyvin erilaisia, joten kysymyksen tehokkuutta opetuksen välineenä voidaan tarkastella jakamalla erilaisia kysymyksiä eri kategorioihin.

Myhill ja Dunkin (2002) jakavat erilaiset kysymykset neljään kategoriaan; tietoon perustuviin kysymyksiin, pohdintaa vaativiin kysymyksiin, käytännön asioihin liittyviin kysymyksiin ja prosessointia vaativiin kysymyksiin. Oppilaiden kysymät kysymykset painottuvat yleensä vain käytännön asioihin, mutta oppituntien aikana kysytyt kysymykset ovat pääsääntöisesti opettajan esittämiä. Tietoon perustuvien kysymysten avulla voidaan kartoittaa oppilaiden ennakkokäsityksiä ja ymmärrystä. Ongelmana näissä kysymyksissä on usein se, että opettaja ohjailee oppilaita kohti ennalta mietittyä vastausta. Johdattelu saa oppilaat arvailemaan, jolloin vastaus ei perustu oppilaan omaan ajatteluun vaan opettajan antamiin vihjeisiin ja opettaja saa oppilailta vain haluamansa vastauksen. Tietoon perustuvien kysymysten sijasta olisi hyvä kysyä myös kysymyksiä, jotka vaativat ymmärrystä, ajattelua ja tiedon soveltamista. Ennen vaativia kysymyksiä oppilaille olisi hyvä esittää kysymyksiä, jotka vaativat prosessointia. Oppilaat pääsisivät näiden kysymysten avulla selkeyttämään ja pohtimaan oppimistaan ja opettaja saisi tietoa siitä, mitä oppilaat ajattelevat. (Myhill & Dunkin, 2002.)

Karvonen (2007, 120) jakaa kysymykset vaihtoehtokysymyksiin ja hakukysymyksiin. Vaihtoehtokysymykset ovat muodoltaan sellaisia, että niihin voi vastata kyllä tai ei. Hakukysymykset ovat muodoltaan avoimempia (Karvonen, 2007, 120). Myhill ja Dunkin (2002), kuten myös Paalasmaa (2014, 86) jakavat kysymykset avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin. Opettajat käyttävät usein enemmän suljettuja kysymyksiä, vaikka ajattelevat avoimien kysymysten olevan parempia (Myhill & Dunkin, 2002). Paalasmaa (2014, 86) ajattelee, että eri kysymyksiä vaihdellen opettaja voi luoda opetukseen vaihtelua ja rytmiä.

Paalasmaan (2014, 86) mukaan avoimet kysymykset ovat ikään kuin mysteerikysymyksiä ja niitä ei välttämättä voida koskaan ratkaista. Tällaiset kysymykset antavat tilaa ihmettelyyn ja mielikuvituksen käyttämiseen. Avoimeen kysymykseen voi vastata monella tavalla ja ne myös herättävät helpommin uusia kysymyksiä. Suljetut kysymykset ovat ikään kuin ongelmakysymyksiä ja niihin on usein vain yksi tai harvoja vastauksia. Suljetut kysymykset vaativat rationaalisempaa ja teknisempää ajattelua. Ongelman ja mysteerin erottelussa on paljon samaa. Kasvatuksessa molemmat, mysteerit ja ongelmat, ovat arvokkaita. (Paalasmaa, 2014, 86.)

## 5 Alakoulu oppimista tukevan keskustelun kontekstina

Vuorovaikutustaidot ja niihin kuuluvat keskustelutaidot ovat kehittyviä taitoja ja niiden harjoittelu voidaan aloittaa missä tahansa perusopetuksen vaiheessa (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 9-10). Hannula (2012, 13) viittaa teoksessaan Greeniin, Yeageriin ja Castanheiraan (2008), jotka esittävät, että keskustelua suosivan kulttuurin aikaansaamiseksi keskusteleminen tulisi aloittaa luokassa jo ensimmäisinä koulupäivinä. Keskustelutaitoja, vuorovaikutusta ja kielellistä kehitystä voidaan tukea käyttämällä oppiaineissa käsitteitä ja harjoittelemalla oppiaineissa niiden omaa kieltä (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 9-10). Keskustelussa oppilaat pohtivat ja arvioivat opittavaa asiaa päästäkseen yhteiseen ratkaisuun, jolloin yksittäisten tietojen opetteleminen jää taka-alalle. Keskustelutaitojen käyttäminen ja harjoittelu myös muuttaa oppimista. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 15.) Opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2015) mukaan vuorovaikutustaidot ovat merkityksellinen osa oppimista, ja niitä tulee kehittää koko perusopetuksen ajan.

Oppilaiden osallistaminen opetukseen keskustelun keinoin lisääntyy vuosittain (Paalasmaa, 2014, 85). Alakoulun keskustelutaitojen harjoitteluun tavoitteena on, että yläkouluun siirtyessä oppilas pystyy keskustelemaan tavoitteellisesti rakentaen yhteistä ymmärrystä opittavasta asiasta (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 10). Vuorovaikutustaitojen kehittäminen aloitetaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana ja sitä jatketaan alkuopetukseen siirryttäessä. Alkuopetuksessa käytävät keskustelut ovat vielä pääsääntöisesti opettajajohtoisia, mutta parikeskusteluja harjoitellaan. Kertomista ja kuuntelemista sekä kysymistä ja vastaamista harjoitellaan erilaisissa ryhmissä toisten oppilaiden kanssa. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 10.)

Siirryttäessä 3.-6. -luokille tavoitteena on sujuvoittaa jo opittuja taitoja (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 10). Oppilas harjaantuu ilmaisemaan mielipiteitään ja perustelemaan niitä, kyseenalaistamaan ja pohtimaan asioita eri näkökulmista. Tavoitteena on, että oppilas oppii arvioimaan omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa sekä oppii antamaan palautetta oman ryhmänsä jäsenille. Keskusteluharjoituksia tehdään edelleen pienissä ryhmissä, joissa opettaja on ainakin alussa mukana virittämässä keskustelua. Opettajan roolia ja opettajajohtoisuutta pyritään kuitenkin vähentämään, jotta oppilaat saisivat itse enemmän vastuuta keskustelusta. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 10.)

Keskustelutaitoja voidaan harjoitella erilaisilla keskustelutehtävillä (Vuorinen, 1993, 82-83). Ideaali pienryhmän koko peruskouluikäisten keskusteluun on kolmesta neljään oppilasta. Tämän kokoisessa ryhmässä kaikilla osallistujilla on mahdollisuus puheenvuoron saamiseen, mutta osallistujia on kuitenkin tarpeeksi erilaisten näkökulmien ilmenemiseksi. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 18.) Opiskeluilmapiiriä voidaan parantaa opetuskeskustelujen avulla, koska tällöin työskentelystä ja sen onnistumisesta ryhmä on itse vastuussa. Opetuskeskustelu työtapana tukee viestinnän ja sosiaalisten taitojen harjoittelua. (Vuorinen, 1993, 82-83.)

## **5.1 Opettaja keskustelun ohjaajana**

Opettaja tekee valinnat luokan vuorovaikutuksen johtajana oman oppilaantuntemuksen ja kasvatusnäkemyksensä mukaan, mutta hänen on hyvä myös tiedostaa, että hänen vuorovaikutusvalintansa luovat koko ajan esimerkkiä oppilaille (Vepsäläinen, 2007, 177). Eskelä-Haapasen ja hänen kollegoidensa (2015, 17) mukaan oppilaat tarvitsevat opettajalta tukea vuorovaikutukseensa. Opettajan tulee pitää huolta siitä, että kaikki saavat halutessaan puhua ja kaikkien puheenvuoroja kuunnellaan kunnioittavasti. Opettaja voi omalla toiminnallaan osoittaa, että jokaisen mielipide on tärkeä ja hän olettaa, että jokainen osallistuu aktiivisesti opetuskeskusteluun. Puheenvuorot voidaan jakaa viittaamisen perusteella, mutta myös pyytämällä vastausta joltain oppilaalta, vaikka hän ei viittaakaan. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 17.)

Luokassa käytävän keskustelun kannalta on tärkeää huomioida opettajan ottama tila. Brenifierin (2009, 45) mukaan keskustelun tärkein tehtävä on tehdä oppilaille tilaa ja saada heidät tekemään töitä. Opettaja tehtävä on valvoa keskustelua, jotta se säilyy opetuksen kannalta merkityksellisenä ja tehokkaana (Brenifier, 2009, 46). Tällöin opettajalle jää tilaa keskustelun ohjaajana enemmän ja hän ei itse täytä koko keskustelua. Paalasmaa (2014, 115) nostaa esiin näkökulman, että luokissa, joissa on enemmän keskustelua sekä luovaa ajattelua ja toimintaa, opettajat omaavat vahvemman itsetunnon ja luovat dialogisempaa opetusta.

Jotta harjoitus on tehokas ja merkityksellinen, keskustelulla tulee olla selkeät säännöt, jotka ovat kaikkien keskusteluun osallistuvien tiedossa (Brenifier, 2009, 46-47). Oppilaita tulee ohjata kohteliasta käytöstä edistävien sääntöjen noudattamiseen. Opetussuunnitelma (2015, 163) ohjeistaa harjoittelemaan ja havainnoimaan vuorovaikutusta. Havainnoinnin ja

harjoittelun kohteena voivat olla esimerkiksi kohtelias käytös ja toisten huomiointi, tavoitteellinen toiminta sekä oman mielipiteen ilmaisu ja perustelu (Opetushallitus, 2015, 163). Brenifier (2009, 46-47) ja Pridham (2001, 3) kuvaavat harjoiteltaviksi säännöiksi esimerkiksi seuraavia; toisen puheenvuoroa ei saa keskeyttää, muita tulee kuunnella sekä toisia ei saa loukata tai arvostella sattumanvaraisesti. Opettajan tehtävänä on valvoa sovittujen sääntöjen noudattamista (Brenifier, 2009, 46-47).

Hyvä opettaja on kiinnostunut ryhmänsä lisäksi myös yksilöistä, heidän oppimisestaan ja motivaatiostaan ja osaa sulauttaa yksilölliset ratkaisut ryhmän sen hetkiseen tilanteeseen (Vuorinen, 1993, 7). Opettajan tulee ohjata keskustelua niin, ettei kokonaisuus jää vain ajatusten luetteloksi. Opettaja ohjaa mitkä ajatukset ja näkökulmat otetaan lähempään tarkasteluun, koska ilman ohjausta harjoitus tuottaa oppilaille ongelman. (Brenifier, 2009, 43-44.) Tällöin keskustelu ei etene tavoitteellisesti kohti oppimista ja yhteistä ymmärrystä.

Oppilaat osallistuvat nykyään itse usein aktiivisesti luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Vepsäläinen, 2007, 156). Opettajan on kuitenkin opetettava oppilaita keskinäiseen keskusteluun, ilmaisemaan näkökulmia, kuuntelemaan toisia sekä arvioimaan ja erittelemään keskustelussa esiintyviä ajatuksia (Brenifier, 2009, 43). Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, 10) muistuttavat, että opettajan tulee ohjata oppilaita myös kriittiseen ajatteluun ja ilmaisuun. Keskustelussa kriittisyys tarkoittaa näkökulmien perustelemista ja tarkastelua tai kyseenalaistamista (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 10).

Hannulan (2012, 22) mukaan keskusteleavan kulttuurin muodostuminen edellyttää sen tietoista rakentamista ja jota opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa. Opettajan tulee tukea oppilaiden keskustelutaitojen kehittymistä ja toimia itse niiden mallintajana. Opettaja toimii ohjaavassa roolissa vahvistaen samalla oppilaiden aktiivisuutta. (Hannula, 2012, 22.) Hannula (2012, 18) viittaa teoksessaan Almasiin (1995), Lefsteiniin (2006) sekä Malochiin (2002, 2004), joiden mukaan voidaan ajatella, että oppimista tukevan keskustelun kannalta opettajalla on tärkeä tehtävä keskustelun puitteiden luomisessa, jotta luokassa kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun, johon on annettu aikaa ja joka haastaa ajattelua.

Eskelä-Haapasen ja hänen kollegoidensa (2015, 17-18) mukaan luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan tukea myös luokkaympäristön avulla. Istumajärjestyksen asetteleminen niin, että jokainen osallistuja näkee toisensa, mahdollistaa oppilaiden

tasavertaisen osallisuuden ja mahdollisuuden osallistua keskusteluun (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 17-18.). Tilan asettelulla voidaan vaikuttaa keskustelun rakentumiseen niin, että kaikki keskusteluun osallistuvat näkevät toistensa kasvot, jolloin esimerkiksi pyöreän pöydän valitseminen kantikkaan sijaan houkuttelee keskustelemaan tasavertaisemmin (Vuorinen, 1993, 84). Tilan asettelu voidaan toteuttaa myös esimerkiksi järjestämällä pulpetit tai tuolit hevosenkengän muotoon (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 18).

Opettaja voi siirtää puheenvuoron oppilaalle kysymyksen, väitteen tai käskyn avulla (Karvonen, 2007, 120). Karvonen (2007, 120) viittaa teoksessaan Keravuoreen (1988), jonka mukaan yleisin vuoronsiirtotapa on kysymys. Oppilas voi aloittaa puheenvuoron myös oma-aloitteisesti, jolloin hän aloittaa keskustelun uudesta aiheesta tai esittää jonkun uuden näkökulman pinnalla olevaan aiheeseen. Puuttuvan tiedon osalta tehdyt tarkistuskysymykset ovat usein myös oppilailta oma-aloitteisia. Usein tällaiset kysymykset liittyvät tunnin käytänteisiin tai oppimisprosessiin. Oppilaat voivat jatkaa keskustelua myös toisen oppilaan puheenvuoron jälkeen. Tällöin opettajan esittämä kysymys ja luokkatoverin vastaus yhdessä innostavat toisen oppilaan vastaamaan ja oppilas reagoi samanaikaisesti sekä kysymykseen että aikaisempaan vastaukseen. (Karvonen, 2007, 130-131, 133.)

## **5.2 Oppimista tukevan keskustelun mahdollisuudet**

Kun keskustelua käytetään opetuksen välineenä, on tärkeää pohtia mitä hyötyä keskustelemisesta luokassa on. Brenifierin (2009, 14) mukaan keskusteleminen auttaa ennen kaikkea esittämään kysymyksen kysymyksenä. Keskustelemisen avulla opettajan on helpompi tiedostaa oppilaiden kohtaamia ongelmia. Oppilaiden oppimisen kipupisteiden näkeminen auttaa opettajaa näiden ongelmien käsittelemisessä. Ongelmaa käsiteltäessä voidaan samanaikaisesti myös syventää oppilaiden ymmärrystä, koska oppilas pääsee prosessissa tiedostamaan ongelman luonnetta, joka auttaa oppilasta ymmärtämään oppiaineen luonnetta ja pääsemään syvemmälle sen ytimeen. (Brenifier, 2009, 14.)

Keskustelusta on välineenä hyötyä etenkin opittavan asian ongelman muotoilemisessa eli problematisoinnissa (Brenifier, 2009, 12). Problematisointi auttaa tilanteissa, joissa haasteena on ongelman ymmärtäminen ja ilmaiseminen. Opettaja voi itse viestittää oppilaille ajatusta siitä, ettei ongelmia ole, joka antaa lisää haastetta ongelmien tunnistamiseen. Problematisointi

ei suoraan auta ratkaisemaan ongelmaa, mutta se tarjoaa mahdollisuuden ongelman käsittelyyn. Ongelma alkaa kadota, kun se voidaan havaita ja sitä voidaan käsitellä. (Brenifier, 2009, 12.)

Eskelä-Haapasen ja hänen kollegoidensa (2015, 19) mukaan oppilaat uskaltavat keskustelemaan vaikeammistakin aiheista, kun he kokevat, että heitä kuunnellaan ja heillä on aikaa keskustella. Hiljalleen oppilaat rohkaistuvat ilmaisemaan myös eriäviä mielipiteitä ja näkökulmia sekä uskaltavat kysyä epäselväksi jääneitä asioita. Tällaisessa tilanteessa myös hiljaiset oppilaat rohkaistuvat osallistumaan keskusteluun. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, 19.) Jos oppilas osallistuu edes kerran viittaamalla opetukseen, on todennäköistä, että hän on aktiivisempi myös myöhemmin saman oppitunnin aikana (Kleemola, 2007, 88).

Brenifier (2009, 43-44) nostaa kasvatuksen tärkeyden esiin yhteiskunnan näkökulmasta. Oppilaita tulee kasvattaa esittämään ajatuksia itse, koska ajatuksia ilmi tuovat kansalaiset antavat osansa yhteiskunnan rakentumiseen. Hänen mukaansa pakottaminen sekä ehdotusten myötäily tai kiistäminen on helpompaa kuin ajatusten esittäminen itse. Itseluottamuksen rakentumisen myötä oppilaat ovat myös innokkaampia osallistumaan heitä kiinnostaviin keskusteluihin. (Brenifier, 2009, 43-44, 102.)

### **5.3 Oppimista tukevan keskustelun haasteet**

Opettaja ei voi etukäteen tietää millaisia haasteita hän kohtaa keskustellessaan oppilaidensa kanssa, mutta hän voi kehittää itseään, jotta hänellä olisi valmiuksia selvitä erilaisissa tilanteissa (Vuorinen, 1993, 7). Keskustelevan opetuksen haasteena on usein se, että oppilaat kokevat palkitsevammaksi keskustelun opettajan kanssa, jolloin oppilaiden välinen vuorovaikutus jää hyvin rajalliseksi. Vaikka keskusteleva opetus lisää aktiivisesti opetukseen osallistuvien oppilaiden määrää, osa oppilaista jättäytyy keskusteluun osallistumisesta tai seuraa ennemmin muiden keskustelua sivusta. (Vuorinen, 1993, 85.)

Oppilaiden voi olla välillä vaikea noudattaa keskustelulle asetettuja sääntöjä. Brenifierin (2009, 46-47) mukaan vaikeudet sääntöjen noudattamisessa johtuvat siitä, että oppilaat on saatava kehittämään omaa ajatteluaan, erottelemaan esille nousevia kysymyksiä, harkitsemaan vastineita toisten puheenvuoroihin sekä ilmaisemaan itseään ajan kanssa. Vaikeuksia tuovat



tekijät tuovat taakan puheelle ja keskustelulle, jonka haluaisi olevan spontaania ja vapaata (Brenifier, 2009, 46-47).

Vuorinen (1993, 85) nostaa keskustelun syntymisen esteeksi myös liian vaikeat kysymykset, joihin oppilaat eivät vastaa väärän vastauksen pelossa. Pelkoa omasta osaamattomuudesta voidaan vähentää pohjustamalla keskustelua parikeskustelun avulla, jolloin vastuu vastauksesta jakaantuu ja vaikeastakin aiheesta keskusteleminen voi helpottua (Vuorinen, 1993, 85-86). Liian vaikeiden kysymysten vastapainona myös liian helpot kysymykset voivat muodostua haasteeksi. Oppilaat, etenkin nuoret, kokevat liian helppoihin ja lapsellisiin kysymyksiin vastaamisen opettajan kosiskeluksi (Vuorinen, 1993, 85).

Haasteeksi keskustelun rakentumiselle voi nousta kysymyksiin vastaamattomuus. Brenifierin (2009, 101) mukaan hiljaisuutta ei tule pelätä. Hänen mukaansa on tärkeää, ettei opettaja pyri täyttämään hiljaisuutta vain väkisin puhumalla. Se ei todennäköisesti saa oppilaissa mitään aikaan ja johtaa vain epäonnistumiseen. Hiljaisuuden muodostama painostus voi innostaa oppilaita ajattelemaan, joten sen hyödyntämistä ei pidä pelätä. Jos opettaja ei saa oppilailta vastausta hiljaisuuden jälkeen, hän voi pyytää oppilaita kirjoittamaan vastauksensa lyhyesti paperille, jolloin useimmilla oppilailta on muotoiltuna jokin alustava ajatus. (Brenifier, 2009, 101-102.)

Kleemolan (2007, 66-67) mukaan vastaamattomuus voi johtua keskittymisen puutteesta, kuulemisen tai ymmärtämisen haasteista, kysymyksen vaikeudesta, helppoudesta, laajuudesta tai asiayhteydestä. Ensimmäisestään opettajan tulisi kysyä selkeästi yhtä asiaa kerrallaan saavuttaakseen tavoitteensa eli oppilaan vastauksen. Kysymysten uudelleenmuotoilu voi helpottaa vastaamista, koska kysymys yleensä muuttuu oppilaille konkreettisemmaksi ja hän voi itse määrittää mihin kysymykseen vastaa. Uudelleenmuotoilu voi myös vaikeuttaa oppilaiden ajattelua ja vastaamista, koska opettaja voi muotoilullaan muuttaa kysymystä tai kysyä liian montaa asiaa samanaikaisesti. Tällöin kysymys muuttuu sisällöllisesti liian haastavaksi. (Kleemola, 2007, 86-87.)

Vaikka opettaja joutuu joskus vastaamaan omaan kysymykseensä itse tai jatkamaan omaa puheenvuoroaan esimerkiksi muotoilemalla kysymystä uudelleen, hän saa kuitenkin valtaosaan kysymyksistä vastauksen oppilailta (Karvonen, 2007, 124). Opettaja voi vastauksen odotuksen sijasta myös nimetä jonkun oppilaan vastaamaan kysymykseen, joko ennen tai jälkeen

kysymyksen esittämisen. Jos opettaja nimeää oppilaan jo ennen kysymyksen esittämistä, hän todennäköisesti vie motivaation muilta oppilailta valmistautua vastamaan. (Karvonen, 2007, 126.) Opettaja voi välillä nimetä puhumaan hetkeksi myös ne oppilaat, jotka eivät ole oppitunnin aikana vielä sanoneet mitään (Brenifier, 2009, 102).

## 6 Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella oppimista tukevaa keskustelua sekä sen mahdollisuuksia ja haasteita opetuksen välineenä alakoulun kontekstissa. Tarkastelin tutkielmassani lisäksi keskustelun roolia osana opetusta sekä keskustelun rakentumista. Aloitin aiheen tarkastelun määrittelemällä tutkielman aiheen kannalta keskeisimmät käsitteet ja siirtyen sen jälkeen tarkastelemaan oppimista tukevaa keskustelua ja sen hyödyntämistä opetuksen välineenä.

Oppimista tukeva keskustelu nostaa opetusmenetelmänä esiin vuorovaikutustaitoja ja yhdessä oppimista. Sen onnistumiseen vaaditaan opettajan ja oppilaiden roolin muuttamista, jotta keskusteluasetelma muuttuu oppimista tukevaksi. Keskustelun avulla voidaan ennen kaikkea tarkastella ja määritellä ongelmia, jolloin ongelmiin päästään paremmin käsiksi. Keskustelun avulla voidaan syventää oppilaiden oppimista ja haastaa heitä ajattelemaan. Etenkin keskustelutaitojen ja itsensä ilmaisun harjoittelu nousevat tärkeinä tekijöinä esiin tässä opetustavassa. Keskustelevalla opetustyyllillä saadaan todennäköisesti rakennettua myös sosiaalisesti taidokkaampia kansalaisia, jotka osaavat ilmaista itseään, kuunnella toisia ja pyrkiä kohti yhteistä ymmärrystä.

Dialogisen keskustelun mahdollistumista käytännössä on kritisoitu, koska koulun arkea määrittävät tiukat opetussuunnitelmalliset tavoitteet ja isot opetusryhmät (Hannula, 2012, 13). Hannula (2012, 13) viittaa teoksessaan Lefsteiniin (2006, 2010), jonka mukaan keskustelun kouluun tuomisessa on ongelmia, mutta ne ovat ratkaistavissa. Kritiikin kohde on mielestäni hyvä huomioida, koska keskustelun käyttäminen opetusmenetelmänä ei voi olla täysin ongelmatonta. Isot opetusryhmät ja monimuotoinen oppilasaines tuovat omanlaisensa haasteet jokaiseen luokkaan ja opetuksen toteuttamiseen. Keskustelun käyttämisessä opetusmenetelmänä on kuitenkin paljon hyötyjä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymisen näkökulmasta, joten koen keskustelun hyödyntämisen tärkeänä.

Toin tutkielmassani hieman esiin myös kommunikatiivisen kasvatustieteen näkökulmaa. Siljander (2014, 212) viittaa teoksessaan Olkersiin (1983) jonka mukaan kommunikatiivisen toiminnan teoria on ongelmallinen. Olen hänen kanssaan samaa mieltä, koska kommunikatiivisessa toiminnassa pyritään kasvattajan ja kasvatettavan väliseen tasavertaisuuteen ja sitä pidetään myös toiminnan ehtona. Mielestäni opetuksessa ei kuitenkaan voida saavuttaa täydellistä tasavertaisuutta, koska opettaja on kuitenkin pedagogisessa

vastuutta oppilaastaan ja hänen toiminnalleen on asetettu tavoitteita. Opettajan toiminta on tarkoituksellista ja suunniteltu oppilaan kasvatuksen näkökulmasta, joten opetus on jo lähtökohtaisesti epätasavertaista. Olen kuitenkin kommunikatiivisen näkökulman kanssa samaa mieltä siinä, että opetuskeskustelun aikana opettaja ja oppilas voivat olla tasavertaisia keskustelijoita.

Oppimista tukeva keskustelu vaatii opettajalta toisenlaista työskentelyä ja valmistautumista. Opettajan tulee kehittää itseään keskustelun ohjaajana, jotta hän osaa innostaa ja motivoida oppilaita, sekä käyttää johdattelussa kysymyksiä, jotka edesauttavat oppilaiden ajattelua ja oppimista. Opettaja voi kysymyksillä myös haastaa oppilaiden ajattelua. Opettajan tulee löytää oma tapansa siinä, minkä verran hän voi sisällyttää kysymyksen asetteluun vihjeitä, jotta kysymys ei suoraan johdattele oppilasta vastauksen arvuutteluun, mutta tarjoaa kuitenkin oppilaille heidän tarvitsemaansa apua. Opettajan on keskustelun ohjaajan roolissa huomioitava oma tilansa, jotta hän ei huomaamattaan ala viemään oppilaita liikaa tilaa tai kannusta heitä kohti oppilaan ja opettajan välistä keskustelua. Oppimista tukeva keskustelu vaatii opettajalta myös keskustelua tukevan tilan rakentamista luokkahuoneeseen. Tällainen tila mahdollistaa tasavertaisen keskustelun oppilaiden kesken.

Opettajalla on keskustelun rakentamisen työkaluina erilaiset kysymykset. Erilaisten kysymysten jouheva käyttö vaatii opettajalta harjoittelua ja huomion kiinnittämistä kysymyksiin. Opettaja voi kysymysten avulla rytmittää ja ohjata keskustelua kohti haluttua päämäärää, jotta keskustelu pysyy opetuksen kannalta tavoitteellisena. Kysymysten avulla opettaja voi saada oppilaita ajattelemaan sekä ilmaisemaan omia ajatuksiaan. Harjoittelun myötä oppilaat oppivat myös perustelevaan mielipiteitään sekä ohjaamaan keskustelua eteenpäin itsenäisemmin. Kysymyksiin vastaamattomuus ja hiljaisuus kuuluvat omalta osaltaan keskusteluun, koska keskustelu ei voi aina olla täydellisesti motivoivaa ja kaikkia osallistavaa. Keskustelijoina ovat oppilaat, jotka vasta harjoittelevat keskustelutaitoja, joten opettaja on mielestäni tärkeässä roolissa antamassa esimerkkiä vuorovaikuttajana.

Opetuskeskustelun sanotaan sopivan kaikkien aineiden opetukseen, mutta tietysti opettajan on huomioitava oppilaiden keskustelutaidot ja ikä. Alakoulun kontekstissa keskustelun jatkuva käyttö opetusmenetelmänä voi mielestäni olla oppilaille ja opettajalle hyvin kuormittavaa. Oppilaiden keskustelutaitoja tulee kuitenkin tavoitteellisesti harjoittaa, jotta opetuskeskustelua voidaan menetelmänä lisätä. Alakoulun aikana oppilaiden vuorovaikutustaitoja tuleekin kehittää niin, että he ovat yläkoulussa valmiimpia keskustelijoita. Alakoulun opettaja on

mielestäni tällöin tärkeässä roolissa keskustelun perustaitojen oppimisen näkökulmasta. Jos oppilaat eivät alakoulun aikana harjoittele keskustelutaitoja, siirtyy näiden taitojen oppiminen vain yläkoulun vastuulle. Tämä voi mielestäni heikentää oppilaiden mahdollisuuksia kehittyä hyväksi keskustelijaksi ja vuorovaikuttajaksi

Tarvaisen ja Kattilakosken (2011) kokoamassa eriyttämisen oppaassa kysymykset nostetaan esille myös eriyttämisen näkökulmasta. Kysymysten avulla opettaja voi tarjota eritasoisia tehtäviä oppilaille, jolloin jokaisella on mahdollisuus onnistua (Tarvainen & Kattilakoski 2011). Mielestäni eriyttämisen näkökulma on tärkeää huomioida, kun puhutaan oppimista tukevasta keskustelusta käytännön työssä. Keskustelu osallistaa oppilaita eri tavoin kuin itsenäisesti tehtävät oppimateriaalit, jolloin eriyttäminen on huomioitava eritavoin. Kysymykset tarjoavat mielestäni hienon mahdollisuuden opettajalle eriyttää opetusta. Opettaja voi erilaisilla kysymyksillä huomioida jokaisen oppilaan osaamisen. Kysymykset voivat koskea muistamista tai ymmärtämistä, tiedonhankintaa tai päättelyä, mutta myös pohdintaa vaativia, esimerkiksi arvomaailmaa koskevia asioita. Tällöin opettaja voi suunnata erityyppiset ja eritavoin ajattelua haastavat kysymykset oppilaille sen mukaan, millainen oppilaan osaamistaso on.

Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia siitä näkökulmasta, miten oppilaiden keskustelutaidot eroavat siinä, onko opettaja harjoittanut tavoitteellisesti heidän keskustelutaitojaan vai ei. Seurantatutkimus tästä aiheesta olisi mielenkiintoinen toteuttaa. Seuranta voitaisiin toteuttaa esimerkiksi alkuopetuksessa, alakoulun keskivaiheilla sekä yläkouluun siirryttäessä, jolloin alakoulun kehitys saataisiin dokumentoitua. Näin opettajat voisivat nähdä eron oppilaiden keskustelutaitojen kehityksessä ja huomioida sen tutkimustuloksia oman opetuksen suunnittelussa.

## Lähteet

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. Teoksessa N. Mercer, & S. Hodgkinson (toim.), *Exploring Talk in School: Inspired by the work of Douglas Barnes*. (s. 91-114). London: Sage.
- Brenifier, O. (2009). *Keskusteleva opetus*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Eskelä-Haapanen, S., Hannula, M., & Lepola, M. (2015). *Puhe pulppuamaan! : oppimista tukeva keskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hannula, M. (2012). *Dialogia etsimässä : pienryhmäkeskusteluja luokassa*. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta (18.3.2020):  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39932/978-951-39-4846-7.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Karvonen, K. (2007). Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 119-138). Helsinki: Yliopistopaino.
- Kattilakoski, R. & Tarvainen, S. (2011). *Opas eriyttämiseen*. Keski-Suomen seudullinen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohanke. Haettu osoitteesta (29.4.2020):  
[https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/opas-eriytt%C3%A4miseen:file/download/f542c916dd2c8f72bd03b6f1698652b42097581e/Opas\\_eriyttamiseen\\_K-S.pdf](https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/opas-eriytt%C3%A4miseen:file/download/f542c916dd2c8f72bd03b6f1698652b42097581e/Opas_eriyttamiseen_K-S.pdf)
- Kauppinen, A. (2013). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Keravuori, K. (1990). *Tapa puhua - tapa oppia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kleemola, S. (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 61-89). Helsinki: Yliopistopaino.
- Myhill, D., & Dunkin, F. (2002). *What's a GOOD QUESTION?* Education Publishing Worldwide Ltd. Haettu osoitteesta (22.1.2020):  
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152 oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=2b9445b2-c96b-43d5-b7e0-cace2d3d73b3%40sessionmgr4007>
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta (20.1.2020):  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pridham, F. (2001). *The language of conversation* [Adobe Digital Editions -versio]. London: Taylor & Francis Group.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta (29.10.2019): [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.

- Värr, V. (2011). Välineajattelusta hyvään kasvatukseen - kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin* (s. 22-34). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy, oppilas vastaa - vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 156-177). Helsinki: Yliopistopaino.
- Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa : menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Naantali: Resurssi.
- Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös.