

Dialoginen opetus elämäkatsomustiedossa

Yläkoulun oppimateriaalien tulkintaa ja opettajien kokemuksia

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Iida Laakso

29.3.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Iida Laakso

Otsikko: Dialoginen opetus elämäkatsomustiedossa – Oppimateriaalien tulkintaa ja opettajien kokemuksia

Ohjaaja: FT, dosentti Anuleena Kimanen

Sivumäärä: 52 s, 1 liites.

Päivämäärä: 29.3.2025

Tämä Pro gradu -tutkielma tarkastelee, minkälaisia tehtäviä yläkoulun elämäkatsomustiedon oppimateriaalit tarjoavat keskustelutaitojen kehittämiseen, sekä minkälaisia opetusmenetelmiä aineenopettajat käyttävät vahvistaakseen luokkahuonedialogia ja oppilaiden keskustelutaitoja. Useat luokkahuonedialogien tutkijoista ovat korostaneet dialogisuuden monimuotoisuutta ja hyödyllisyyttä opetusmenetelmänä sekä hyvien keskustelutaitojen perustana. Dialogiset opetusmenetelmät ovat luonteva osa elämäkatsomustiedon tunteja, ja näiden myötä oppilaan kyky ilmaista itseä sekä kuunnella ja ymmärtää muita kehittyy. Luokkahuoneiden dialogisuutta ja sen kehityskohtia on tutkittu 2000-luvulla usean tutkijan toimesta. Keskustelutaitojen oppiminen viimeistään yläkoulussa hyödyttää nuoria merkittävästi, tulevaisuuden työelämä- ja ihmissuhdetaitoja ajatellen.

Tutkielma toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jossa aineisto koostui 280 yläkoulun elämäkatsomustiedon opetuksen oppimateriaalien tehtävästä sekä neljän yläkoulun elämäkatsomustiedon opettajan teemahaastattelusta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin.

Oppimateriaalien analysoinnin ja opettajien haastattelujen seurauksena kävi ilmi, että opetusmateriaaleissa on runsaasti keskustelutaitoja tukevia tehtäviä ja opettajien työskentelytavat tunneilla vastaavat oppimateriaalien tehtäviä melko hyvin. Opettajan harkinnan varaan jää se, kuinka paljon ja millä tavoin keskustelutaitoja oppitunneilla kehitetään. Opetuskulttuurien erot olivat pienessä aineistossa vaihtelevia ja laajemmille tutkimuksille opetuskäytännöistä on tarvetta, jotta merkittäviä päätelmiä asiasta voitaisiin tehdä.

Jatkossa luokkahuonedialogeja olisi tärkeää tutkia suomalaisessa kontekstissa ja tuottaa opettajilla laadukasta jatkokoulutusta dialogitaitojen kehittämiseksi. Olisi myös tärkeä keskittyä oppimateriaalien syvällisempään analysointiin, jotta oppiaineessa opeteltaisiin tiedon lisäksi taitoja.

Avainsanat: dialogisuus, keskustelutaidot, elämäkatsomustieto, yläkoulu, oppimateriaalianalyysi, opetusmenetelmät, teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Elämäkatsomustieto yläkoulun oppiaineena	7
2.1	Elämäkatsomustiedon oppikirjat	9
3	Dialogi opetuksessa	12
3.1	Keskustelutaidot	13
3.2	Keskustelutaitojen kehittyminen	15
3.3	Dialogisuus opetuksessa	17
4	Tutkimusongelmat	20
5	Aineisto ja menetelmä	21
5.1	Oppimateriaalit	21
5.2	Haastattelut	23
5.3	Aineiston analyysi	24
5.3.1	Oppimateriaalien analyysi	25
5.3.2	Haastattelujen analyysi	28
6	Tulokset	31
6.1	Oppimateriaalianalyysin tulokset	31
6.1.1	Ajattelua tukevat tehtävät	31
6.1.2	Ilmaisua tukevat tehtävät	33
6.1.3	Kuuntelua tukevat tehtävät	35
6.2	Keskustelu opetusmenetelmänä elämäkatsomustiedon tunneilla	37
6.2.1	Sosiokulttuurinen tuki	37
6.2.2	Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys	39
6.2.3	Sosiokulttuurinen konteksti	41
6.3	Synteesi	43
7	Pohdinta	46
7.1	Tulosten tarkastelu	46
7.2	Luotettavuus ja eettisyys	49
7.3	Johtopäätökset	51
	Lähteet	53

Liitteet **59**

Liite 1. Haastattelurunko **59**

Kuvat:

Kuva 1. Keskustelun perustaidot Eskelä-Haapanen ym. (2015) mukaan	14
Kuva 2. Dialoginen opetus Alexanderin (2008) mukaan.	18
Kuva 3. Tehtävätyyppien luokittelu, tehtäviä analysoitiin yhteensä 280 kappaletta.	28
Kuva 4. Teorioista löydetyt yhteneväisyydet	43

Taulukot:

Taulukko 1. Tutkittavat oppimateriaalit.	22
Taulukko 2. Oppimateriaaleista löytyneet tehtävät, jotka tukivat keskustelutaitojen kehitystä.	22
Taulukko 3. Esimerkki tehtävien pelkistämisestä	26
Taulukko 4. Oppimateriaalianalyysin klusterointi	26
Taulukko 5. Oppimateriaalianalyysin abstrahointi	27
Taulukko 6. Haastatteluaineiston pelkistäminen	29
Taulukko 7. Haastatteluaineiston klusterointi	29
Taulukko 8. Haastatteluaineistosta muodostetut ylä- ja pääluokat	30

1 Johdanto

Keskustelu- ja dialogitaitojen merkitys on korostunut nykypäivänä, jolloin maailmassa kaikki tapahtuu nopeasti, tapahtumiin reagoidaan nopeasti, ja ongelmat ratkaistaan tiimityöllä. Kommunikaatiotaitojen avulla saadaan tarvittavia tietoja, lisätään ymmärrystä sekä rakennetaan ihmissuhteita. Kaikkia näitä tarvitaan elämässä, jotta elämä olisi mielekäästä (Arskieva & Ragimkhanova, 2023, s. 1). Keskustelutaidot voidaan määritellä opittaviksi taidoiksi, kuten jo itse sana viittaa. Sanakirjan mukaan keskustelu tarkoittaa tilaisuutta, jossa kaksi tai useampi henkilö vaihtaa mielipiteitä tai näkemyksiä suullisesti toisen henkilön kanssa. Taito sanalla puolestaan viitataan jonkin toiminnan hallitsemiseen ja kykyyn toimia sen mukaisesti. Dialogitaidot ovat keskustelutaitojen lähikäsite, joka viittaa vuoropuhelussa tarvittaviin taitoihin. (MOT sanakirja, 2025b, 2025c, 2025d, 2025a) Tutkimuksissa dialogisuuteen ja keskustelutaitoihin liittyy monia eri termejä, joita voidaan kuvata lisäksi vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidoiksi. Tässä tutkielmassa on päädytty puhumaan selkeyden vuoksi keskustelu- ja dialogitaidoista.

Suomessa nuorten keskustelutaitojen merkitystä koulutuksessa on nostettu esiin muun muassa Sitran toimesta (Vahti, 2015). Kansainvälisesti keskustelutaitojen opetuksen merkityksellisyys on laajalti tunnustettua ja 2000- luvun työelämätaitojen on nähty sisältävän ennen kaikkea taitoa kriittiseen ajatteluun, yhteistyöhön, keskusteluun ja dialogiin sekä luovuuteen (Thornhill-Miller ym., 2023, s. 1). Abbot-Smith, Dockrell, Matthews, Sturrock & Wilson (2023) puolestaan esittävät huolensa keskustelutaitojen opetuksen olevan liian opettajakohtaista ja sen tulisi olla näyttöön sitoutuneempaa (s. 660-661). Keskustelutaitojen opetuksessa nähdään lisäksi haasteita, sillä standardisoimattomat toimintatavat ja juuri opettajakohtaiset ratkaisut eivät kuvaa tehokkainta tapaa opettaa taitoja oppilaille. Lisähaasteeksi määriteltiin epävarmuus opettajien taitojen arvioimisesta (Bryant, 2023, s. 643-644.)

Alexander (2008) esittelee dialogisen opettamisen sisältävän viisi osa-aluetta, jotka ovat kollektiivisuus, vastavuoroisuus, dialogin tukeminen, dialogin kumulatiivisuus sekä sen tarkoituksenmukaisuus (s. 38). Suomessa perusopetuksessa dialogitaitoja opetetaan kaikkiin oppiaineisiin integroiden. Kuitenkin jotkin oppiaineet sopivat paremmin dialogikasvatukseen kuin toiset. Van de Pol, Brindley ja Higham (2017) selvittivät opettajan käsitysten vaikutusta dialogiseen opetukseen, jolloin dialogisen opetustavan soveltuvuutta arvioitiin matematiikan

ja historian opetuksen välillä (s. 497). Heidän mukaansa historian opetuksessa näkyi selkeämmin dialogiopetuksen periaatteiden mukaisuus kuin matematiikassa (van de Pol ym., 2017, s. 511). Voidaankin siis olettaa, että oppiaine, jossa painotus on keskustelelevassa oppimisessa ja asiasisältöihin ei ole eksakteja vastauksia, voi toimia keskustelutaitojen tutkimiseen hyvänä lähtökohtana.

Tässä tutkielmassa perehdytään yläkouluikäisten keskustelutaitoihin elämäkatsomustiedon oppiaineen kautta. Elämäkatsomustieto on omalle uskonnolle vaihtoehtoisesti opetettava aine peruskoulun vuosiluokilla 1–9, lisäksi elämäkatsomustiedon opiskelua voi jatkaa vielä lukiossa. Elämäkatsomustieto ei muodosta omaa tieteenalaansa Suomen korkeakouluissa, vaan yliopistossa elämäkatsomustiedon opetuksessa korostuvat filosofian, uskontotieteiden sekä historian alojen osaaminen sekä ymmärrys. Elämäkatsomustiedon erityislaatuinen moninaisuus korostuu tämänkin tutkielman laadinnassa, sillä huomio kiinnitetään niin elämäkatsomustiedon sisältöihin, opettamiseen, yksilön kehitykseen kuin oppimiseenkin.

Tässä työssä määritellään keskustelutaitoja dialogisuuden kautta. Dialogisuus on vahvasti läsnä nyky-yhteiskunnassa ja perusopetuksen tavoitteissa sekä opetussuunnitelmassa (Kankainen, 2022; Opetushallitus, 2014a, s. 282; Vahti, 2015). Tutkimusaineistossa käydään läpi, miten yläkoulun elämäkatsomustiedon oppimateriaaleissa viitataan tai ohjataan dialogisuuteen oppiaineessa. Erityisesti kiinnitetään huomiota siihen, miten oppimateriaalit kannustavat opettajia lisäämään ja käyttämään keskustelua sekä dialogisuutta oppitunneillaan osana opetusta. Tutkielmassa toteutetun neljän yläkoulun opettajan haastattelun myötä pyritään selvittämään heidän näkemyksiään siitä, miten keskustelua käytetään opetusmenetelmänä elämäkatsomustiedon oppitunneilla. Tutkielman myötä on perehdytty Suomessa vielä melko marginaalisesti tutkittuun luokkahuonediialogiin elämäkatsomustiedossa, jonka vuoksi tutkielmalla halutaan rohkaista opettajia perehtymään dialogiseen opetukseen, sekä kannustaa sen laajempaan käyttöön, jotta oppilaiden riittävät taidot tulevaisuutta ajatellen olisi turvattu..

2 Elämäkatsomustieto yläkoulun oppiaineena

Elämäkatsomustieto on peruskoulussa sekä lukiossa opetettava oppiaine, joka kulkee vaihtoehtoisena katsomusaineena muiden katsomusaineiden rinnalla. Elämäkatsomustieto on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan. Myös oppilaat, joille ei järjestetä oman uskonnon opetusta, tai jotka kuuluvat muuhun kuin evankelisluterilaiseen tai ortodoksiseen seurakuntaan, voivat osallistua siihen huoltajan pyynnöstä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 § 13.) Elämäkatsomustiedon tehtäväksi katsotaan edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää. Tämä laaja käsite pitää sisällään muun muassa kulttuurisen ymmärryksen kasvattamisen, katsomusten, inhimillisten käytäntöjen sekä näiden keskinäisen merkityksen sekä rakentumisen merkityksen yksilölle.

Elämäkatsomustiedossa pyritään lisäksi aktiivisesti painottamaan yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä elämään, yhteiskuntaan, omaan ajatteluunsa sekä toimintaan. Itsenäisyyteen, suvaitsevaisuuteen, vastuullisuuteen sekä arvostelukyvyn omaavaksi yksilöksi kasvattaminen ovat myös elämäkatsomustiedon tehtäviä. (Opetushallitus, 2014a, s. 411.)

Erityisesti yläkoulussa, vuosiluokilla 7–9, elämäkatsomustiedon nähdään olevan oppiaine, joka pyrkii kasvattamaan oppilaiden kykyä ymmärtää ja hahmottaa omaa tulevaisuuttaan. Identiteetin rakentumista ja elämäkatsomuksen rakentamista tukevana oppiaineena laajennetaan myös yleissivistävää tietopohjaa. Yläkoulussa keskeiset sisältöalueet opetuksessa ovat katsomus ja kulttuuri, etiikan perusteet sekä ihmisoikeudet ja kestävä tulevaisuus. Kuten kaikki muut perusopetuksen aineet, myös elämäkatsomustieto noudattaa opetussuunnitelmaa ja on tavoitteellinen oppiaine. Elämäkatsomustieto ohjaa oppilasta muiden oppiaineiden tapaan laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen. Erityisesti kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun sekä osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävä tulevaisuuden rakentamisen katsotaan kehittyvän elämäkatsomustiedon aihealueita opiskeltaessa. (Opetushallitus, 2014a, ss. 411–413.) Nuoren keskustelutaidot ovat monen tekijän summa ja niiden merkitys korostuu erityisesti elämäkatsomustiedon oppiaineessa, jossa dialogisuus nousee keskeiseen asemaan opetussuunnitelmassa. Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman oppiaineen tehtävissä on erikseen mainittu ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen (Opetushallitus, 2014.)

Elämäkatsomustiedon opetukseen on luotu oma ohjenuora, jossa Opetushallitus (2023) linjaa elämäkatsomustiedon opetuksen käytännön ohjeistuksessaan dialogisuuden oleellimmat

tekijät, jotka ovat kuuntelu, vastapuolen kunnioittaminen, arvostelusta pidättäytyminen sekä suoraan puhuminen. Näitä tulisi siis luokkahuonediialogissa noudattaa. Dialogi ei siis koulussakaan tarkoita pelkästään opettajan esittämiä kysymyksiä ja oppilaiden vastauksia näihin, vaan tavoitteena on syvällisempi ymmärrys, ajattelu sekä vastavuoroinen kanssakäyminen. Yleisesti ottaen hyvien vuorovaikutustaitojen ajatellaan edistävän oppimista. Kunnioittavan ja huomioon ottavan vuorovaikutuksen on ajateltu olevan myös yksi osa hyvää elämää, jonka etsiminen on määritelty yhdeksi elämäkatsomustiedon tehtävistä (Opetushallitus, 2014a, s. 411).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mainitaan seitsemän laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, joista erityisesti L1 ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä L2 kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ovat merkityksellisiä tekijöitä myös argumentoinnin kannalta. Nämä laaja-alaisen osaamisen alueet ovat myös vahvasti edustettuina elämäkatsomustiedon sisältöalueissa ja liittyvät näin ollen elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014a, s. 412). Kasvatuksessa on ylipäättään nykypäivänä tärkeää ohjata oppilaiden ajattelutaitoja, jotta he ennakoisivat, kritisoisivat ja puolustaisivat omia väitteitään vertaistensa kanssa käytävissä keskusteluissa (Kuhn & Udell, 2003, ss. 1245–1246). Opetushallituksen käytännön ohjeistuksessa elämäkatsomustiedon opetuksen järjestämisestä määritellään erityisesti oppitunteihin liittyvään oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyen, että turvallisen ja avoimen keskusteluympäristön luominen on merkityksellistä onnistuneen opetuksen kannalta (Opetushallitus, 2023).

Elämäkatsomustiedossa toteutettava luokkahuonediialogin pedagogisina tavoitteina ovat muun muassa katsomuksellisten käsitteiden tunnistaminen, ymmärtäminen sekä käyttäminen; katsomusten välisen vuorovaikutuksen tunnistaminen; maailman moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen; eettisen ajattelun kehittäminen sekä omien valintojen vaikutusten pohtiminen (Opetushallitus, 2014a, s. 412). Näiden tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu johdonmukaisella dialogisella opetuksella.

Luokkahuonediologia on tutkittu muun muassa Romboutin, Schuiteman ja Volmanin (2024) toimesta. He esittävät, että luokkahuonediologiin osallistuneet filosofian oppilaat (n = 150) hyötyivät dialogisesta opetuksesta merkittävästi verrokkeihin nähden. Verrokkiryhmät koostuivat opettajajohtoista opetusta saavista filosofian opiskelijoista (n = 149) sekä ryhmästä

(n = 145), joka ei saanut lainkaan filosofian opetusta (Rombout ym., 2024, s. 1.) Heidän lisäksi Alexander (2008) on tutkinut luokkahuonedialogia ja sitä, miten muun muassa kulttuuriset tekijät vaikuttavat eri maissa dialogin luonteeseen. Alexanderin pohjateoria opetusdialogista on laajalti hyväksytty ja sovellettu kasvatustieteessä (s. 5–8).

Opetusdialoginen osaaminen on noussut merkittäväksi opetuksen osa-alueeksi ja sitä pyritään nykyisin vahvistamaan opettajien keskuudessa muun muassa lisäkoulutuksilla (Alexander, 2020, s. 45).

Edellä kuvattuun elämäkatsomustiedon laaja-alaisuuteen liittyen on tärkeää muistaa, että erilaiset opetusmenetelmät mahdollistavat ja tukevat oppilaan yksilöllistä ja ikätasoisista oppimista. Opetusmenetelmät voivat vaihdella aistipainotuksista, jotka lisäävät oppimisen mielekkyyttä, ryhmäkoon huomioimiseen opettamisessa. Esimerkiksi työskentely voi tapahtua yksin, pareittain tai pienryhmässä. Opettaja valitsee tietoisesti opetusmenetelmät, jotka parhaiten tukevat tietyn opetusryhmän ja oppijayksilöiden oppimistavoitteiden saavuttamista. (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen, & Siiskonen, 2019, s. 75; Roiha & Polso, 2023, ss. 15, 36.)

2.1 Elämäkatsomustiedon oppikirjat

Oppimateriaali terminä on määritelty 1980-luvulla keinoksi välittää oppiainesta oppilaille opetustapahtuman aikana, mutta nykyisin käsite on luonnollisesti laajentunut digitalisaation ja tiedon vapauden myötä (Koskenniemi & Komulainen, 1983, s. 1). Suomessa on kattavasti erinäisiä kustantamoja, jotka tarjoavat peruskoulun opetukseen suunnattuja oppikirjoja ja opettajan oppaita sekä muuta materiaalia opetuksen ja oppimisen tueksi. Oppikirjojen tekemiseen osallistuvat Suomessa pääosin opetustyössä olevat opettajat, jolloin pedagogiset lähtökohdat sekä aiheiden hallinta on hyvää (Suomen Kustannusyhdistys, 2024; Tossavainen, 2018, ss. 158–159). Jo 1980-luvulla oppimateriaalien tutkimuksen yhteydessä ajateltiin, oppimateriaalien lisääntyneen käytön johtuvan siitä, että opetuksen vajaavaisuuksia voitaisiin jotenkin lievittää opetusteknologisin keinoin (Koskenniemi & Komulainen, 1983, osa alkusanat). Oppimateriaalit ovat kuitenkin Uusikylän ja Atjosen (2007) mukaan tarkoitettu ennen kaikkea oppimiseen virittämiseen ja tukemiseen, joka houkuttaa oppilaan oppimisen äärelle. Hyvä oppimateriaali tarjoaa heidän mukaansa sekä kysymyksiä, että sisällöllistä tietoa, joka auttaa vastauksen löytämisessä (s.165). Uusikylä ja Atjonen (2007) toisaalta varoittavat oppimateriaalin käyttöön jämähtämisestä, jolloin oppimispsykologian mukaiset

ihanteet jäävät toteutumatta (s. 166). Oppimateriaaleista voidaankin saada innoitusta oppiaineen sisältöjen käsittelyyn, mutta opettajan vastuulla on toteuttaa monipuolisia opetusmenetelmiä luokkahuoneessa, niin että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus löytää itselleen parhaat mahdolliset keinot oppia.

Elämäkatsomustiedon oppikirjoista on tehty jonkin verran pro gradu-tutkielmissa oppikirja-analyysyjä. Muun muassa Mustaparta (2022) tutki lukion elämäkatsomustiedon oppikirjassa olevia diskursseja eutanasiasta. Tani (2018) puolestaan tutki lukion elämäkatsomustiedon oppikirjoja ja niissä ilmenevää hyvän elämän käsitettä. Lisäksi yläkoulun katsomusaineiden oppikirjoja on tutkittu uskontolukutaidon rakentajana (Laine, 2021). Ympäristökasvatuksen näkökulmaa on myös tutkittu yläkoulun katsomusaineiden kirjoissa (Keski-Saari, 2024). Edellä mainittujen lisäksi elämäkatsomustietoon on kohdistunut viime aikoina suurta mielenkiintoa lähinnä yhteisen katsomusaineen osalta. Tätä aihetta onkin tutkittu usean tutkijan toimesta näkökulmia vaihdellen, muun muassa Baiyere (2022), Blomqvist (2018), Henttonen & Aitamurto (2019), Kupiainen (2020) sekä Vartiainen (2024) ovat tutkineet yhteiseen katsomusaineeseen liittyviä kysymyksiä. Aiempaa tutkimusta elämäkatsomustiedon oppimateriaalien dialogisuuteen ohjaavasta ja keskustelutaitoja opettavasta sisällöstä ei kuitenkaan löytynyt.

Elämäkatsomustiedon opetukseen osallistuvien oppilaiden osuus on melko marginaalinen, noin 11 prosenttia vuonna 2022, joten oppiaineen kirjasarjoja on vähäisesti saatavilla (Suomilampi, 2024, s. 16). Elämäkatsomustiedon oppikirjat yläkoulussa pohjautuvat voimassa olevaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Sisältöalueet ovat oppikirjoissa hyvin samankaltaiset keskenään, kuten etenemisjärjestys aihealueissa. Oppimateriaaleja tutkivalle jää herkästi vaikutelma, että oppikirjailijat pyrkivät edistämään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaista osaamista monin eri keinoin.

Oppimateriaalien tarkoitus opetuksessa on tarjota oppilaille luotettava lähde, josta lukea tietoa opiskeltavasta aihealueesta sekä tuoda struktuuria opetukseen, niin opettajalle kuin oppilaallekin. Oppilaalle suunnatussa oppikirjassa on usein tietotekstien ja informatiivisten kuvien lisäksi tehtäviä. Opettaja puolestaan saa omasta opettajan oppaastaan tai opettajalle suunnatuista materiaaleista lisää ideoita oppituntien rakenteeseen, koekysymyksiä, mallivastauksia oppilaiden tehtäviin, lisätietoa käsiteltävistä aiheista, opetusvideoita, audioita

sekä muuta visuaalista materiaalia tukemaan opetusta. (Cantell, 2022; Perälä, 2021; Suomen Kustannusyhdistys, 2024; Tossavainen, 2018, ss. 158–159.)

3 Dialogi opetuksessa

Dialogi, joka tulee muinaiskreikan sanasta dialogos, tarkoittaa yleensä kahden tai useamman henkilön välistä keskinäistä vuorovaikutusta. Dialogi on mielletty aikojen saatossa ennen kaikkea taidokkaana keskusteluna. Merkittäviä tekijöitä dialogissa ovat yhteinen pohdinta sekä yhteiset päätökset, ilman pakottamista tai väkivaltaa. (Alhanen, 2024, s. 23, 25.)

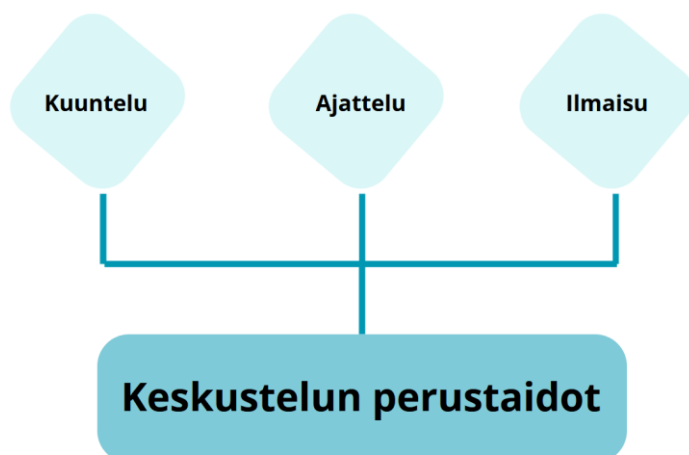
Dialogisuuteen liittyvät merkkiteokset ovat 1900-luvun puolivälin jälkeen Freiren (2000) sekä Bakhtinin ja Holquistin (1981) teokset, joissa dialogisuuden merkitystä pohditaan käytännöllisistä lähtökohdista, mutta myös syvällisemmästä näkökulmasta, jossa tiedon ja ajattelun rakentuminen sekä vuoropuhelu toteutuu. Nämä teokset ovat toimineet ikään kuin lähtölaukauksena muulle dialogitutkimukselle, jossa vuorovaikutus- ja dialogitaitojen merkitys korostuu entisestään nyky-yhteiskunnassamme. Työskentelemme enenevässä määrin maailmanlaajuisissa työyhteisöissä, joissa on tärkeää tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, olla empaattinen ja ratkoa inhimillisiä sekä ihmisten aiheuttamia ongelmia. (Kankainen, 2022; Vahti, 2015.) Tulevaisuudessa tämän hetken koululaiset tulevat tarvitsemaan dialogitaitoja sekä hyviä keskustelutaitoja ymmärtääkseen paremmin maailmaa sekä osallistuakseen siihen täysipainoisesti.

Dialogin yksi erityispiirteistä on siihen yhdistettävä keskustelun hyvä laatu, jolloin miellelyhtymät johtavat kohteliaaseen, tarkkaavaiseen ja kunnioittavaan käytökseen. Dialogiin liittyy myös mielikuva merkityksellisyydestä, kuuntelusta sekä syvällisyydestä. Näiden nopeiden miellelyhtymien lisäksi dialogi ja dialogisuus ovat ennen kaikkea parempaan ymmärrykseen tähtäävää ja näin ollen oppimiseen pyrkivää toimintaa. (Alhanen, 2024, s. 25; Burbules & Bruce, 2001, ss. 1102–1103; Kazepides, 2012, ss. 913–914.) Vaikka edellä kuvattu poistaa väittelyn ja neuvottelun dialogin määritelmästä, eriäviä tulkintoja on kuitenkin esitetty, tällöin argumentointi nähdään keskeisenä osana dialogia. Validit argumentit johdattavat dialogin osapuolet kohti yhteisymmärrystä. Kasvatuksellisesti nykypäivänä on tärkeää ohjata oppilaiden ajattelutaitoja, jotta he oppisivat ennakoimaan, kritisoimaan sekä puolustamaan omia väitteitään vertaistensa kanssa käytävissä keskusteluissa. (Alexander, 2020, s. 37; Maranhão, 1990, s. 1.) Kuhn ja Udell (2003) nostavat esiin, että ymmärrys tällaisten taitojen kehityksestä on vielä varsin puutteellista ja erityinen kiinnostus onkin kohdistunut lähinnä ongelmanratkaisun kehittämiseen. Kuhnin ja Udellin mukaan argumentaatiotaitoja voidaan kehittää tuloksellisesti esimerkiksi ohjattujen vertaisdialogien avulla (s. 1245).

Opetuksellisessa dialogissa korostuu nimenomaan vuorovaikutus, jossa vastavuoroinen kohtaaminen on läsnä (Alexander, 2008, s. 38; Halinen ym., 2016, s. 215). Alhasen (2024) mukaan dialogisuus edistää ihmisten kykyä oppia toisiltaan, sekä edistää luovaa tapaa uusien ideoiden kehittelyyn (s. 25-26). Kaikki nämä ovat suotuisia tekijöitä oppilaan laaja-alaiselle oppimiselle. Dialogisuuden monivaiheinen rakentuminen onnistuneeksi kokonaisuudeksi on kuvattu vaativaksi prosessiksi, jossa harvoin onnistutaan. Eskelä-Haapanen, Hannula ja Lepola (2015) kuvaavat, että dialogisuudessa tietoa ja käsiteltävää aihetta tutkitaan yhdessä, keskustellen ja pohtien, jolloin esiin nousee useampia näkemyksiä, ideoita ja ajatuksia sekä pohditaan laajemmin käsitteitä ja käsityksiä. Dialogia käydessä opitaan lisäksi muotoilemaan omia ajatuksia, puolustamaan niitä ja huomaamaan mahdolliset epäkohdat toisten ajatusmalleissa ja opitaan ottamaan nämä esiin rakentavasti (s. 15–19). Tässä pro gradu -tutkielmassa dialogi on ennen kaikkea taidokasta kanssakäymistä opetusympäristössä ja vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa.

3.1 Keskustelutaidot

Keskustelu on kielellisten taitojen käyttämistä kommunikoimiseen ja toisen ihmisen kohtaamiseen, lisäksi on muistettava, että puhuminen ja keskustelu ovat keskenään eri asioita, sillä pelkkä puhe on mekaanista äänen tuottamista ja se eroaa keskustelun vuorovaikutteisuudesta näin ollen merkittävästi (Ronthy-Östberg & Rosendahl, 1998, s. 12). Wegerif, Mercer ja Dawes (1998) määrittelevät kolme erilaista puhetapaa oppimisyhteydessä, nämä ovat kiistelevä, kumuloituva ja tutkiva puhe. (s. 200). Kiistelevässä puheessa erimielisyys keskustelukumppanin kanssa ei kehitä ajattelua, eivätkä osapuolet pääse irti omista kannoistaan. Kumuloituvassa puheessa vuorovaikutuksen myötä kuunnellaan toisen sanomaa ja erilaisten ajatusten salliminen on luontaista, tällöin myös ajattelutapa laajenee. Tutkivassa puheessa omia mielipiteitä myös perustellaan, toisin kuin kumuloituvassa puheessa. Kuunteleminen, oman ajatuksen ilmaiseminen ja perusteleva sekä toisaalta toisen ajatuksen kyseenalaistaminen sekä lopulta yhteisen ymmärryksen rakentaminen ovat kaikki keskustelun perustaitoja. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, s. 43–44.) Kuva yksi havainnollistaa edellä esitettyä.



Kuva 1. Keskustelun perustaidot Eskelä-Haapanen ym. (2015) mukaan

Halinen kollegoineen (2016) kuvaa vuorovaikutuksen olevan kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta merkittävä tekijä. Lisäksi ihmisellä on synnynnäinen tarve vuorovaikutukseen (s. 201–202). Ihmisten välinen vuorovaikutus, joka taidokkaasti toteutettuna vaatii keskustelutaitoja, on sosiaalisten ja yksilön sisäisten tapahtumien kannalta merkityksellisiä yksilönkehitystä ajatellen. Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan minuus muodostuu ennen kaikkea vuorovaikutuksen seurauksena, jollin kokonaisvaltainen vuorovaikutus sosiaalisesti, ympäristön ja yhteiskunnan välillä rakentaa pohjan minuudelle (s. 202–203).

Keskustelutaidoissa, jotka voidaan nähdä merkittävänä osana sosiaalista toimintakykyä, korostuu sosiaalisten normien noudattaminen, kielelliset sekä tunneilmaisun taidot ja kyky ymmärtää sekä eläytyä toisen asemaan (Ruoppila, 2023, s. 382). Keskustelu ylipäätään on kielellisten taitojen käyttämistä kommunikoimiseen ja toisen ihmisen kohtaamista. Monesti onnistunutta keskustelua luonnehditaan kunnioittavaksi, rehelliseksi ja avoimeksi. Lisäksi onnistuneessa keskustelussa toisen mielipidettä ei rajoiteta vaan kuullaan aidosti toisen sanoma.

Keskustelutaidot määritellään opittaviksi taidoiksi, jotka rakentuvat yksilön kehityksen, kasvun ja oppimisen seurauksena. Keskustelu sisältää vuorovaikutuksen, kuuntelemisen, ajatusten ilmaisemisen ja perustelemisen sekä toisen näkökulman ymmärtämisen. Wegerif, Mercer ja Dawes (1998) erottavat kolme puhetapaa oppimisyhteydessä: kiistelevä, kumuloituva ja tutkiva puhe (s. 200). Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015) korostavat kuuntelemisen, oman ajatuksen ilmaisemisen ja perustelemisen sekä yhteisen ymmärryksen

rakentamisen merkitystä (s 43–44). Halinen kollegoineen (2016) puolestaan painottaa vuorovaikutuksen merkitystä kokonaisvaltaisessa oppimisessa ja minuuden muodostumisessa (s. 201–202). Ruoppila (2023) puolestaan näkee keskustelutaidot osana sosiaalista toimintakykyä, jossa korostuvat sosiaalisten normien noudattaminen, kielelliset ja tunneilmaisun taidot sekä kyky ymmärtää ja eläytyä toisen asemaan (s. 382).

Dialogisuus on vahvasti läsnä nyky-yhteiskunnassa ja perusopetuksen tavoitteissa sekä opetussuunnitelmassa. Alexander (2008) esittelee dialogisen opettamisen sisältävän viisi osa-aluetta: kollektiivisuus, vastavuoroisuus, dialogin tukeminen, dialogin kumulatiivisuus sekä sen tarkoituksenmukaisuus. Dialogi pyrkii syvällisempään ymmärrykseen ja yhteisen näkemyksen rakentamiseen (s. 38). Alhanen (2024) kuvaa dialogisuuden merkitystä oppimisessa ja vuorovaikutuksessa, korostaen empatian ja tunteiden tunnistamisen merkitystä (s. 25-26).

Tässä tutkielmassa dialogi nähdään yläkäsitteenä, joka kattaa keskustelun ja vuoropuhelun. Dialogi pyrkii syvällisempään ymmärrykseen ja yhteisen näkemyksen rakentamiseen, kun taas keskustelu voi olla pinnallisempaa ja vähemmän strukturoitua. Tämä näkemys perustuu muun muassa Alexanderin (2008) ja Alhasen (2024) teorioihin.

3.2 Keskustelutaitojen kehittyminen

Keskustelutaitojen opettaminen vaatii erityistä opetusta ja ymmärrystä taitojen kehityksestä. Vygotskyn (1978) mukaan lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa, että kaikki opittu perustuu aiempaan kanssakäymiseen ja vaatii taitavamman yksilön ohjausta, jotta opittava taito voi kehittyä itsenäiseksi osaamiseksi (s. 85). Tämä tukee ajatusta siitä, että keskustelutaitojen opettaminen vaatii opettajalta aktiivisia tukitoimia, jotta nuori voi saavuttaa taitotasoaan vastaavan epämukavuusalueen ja oppia uutta.

Keskustelutaitojen kehittymisen voidaan katsoa perustuvan sosiaalisen oppimisen periaatteille, jolloin lähikehityksen vyöhykkeen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimiskulttuurin myötä tapahtuu uusien taitojen oppimista. Lähikehityksen vyöhyke, jossa tuen avulla saavutetaan itsenäinen taito, sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys ajattelun, ongelmanratkaisun ja itsesäätelyn kehittymiselle ovat osa keskustelutaitojen kehitystä. Lisäksi kulttuurisen ympäristön merkitys oppimisprosessille on huomioitava. (Vygotsky, 1978, s. 19–33, 52–57, 79–91.)

Tässä tutkielmassa käsitellään keskustelutaitojen kehitystä nuoruudessa ja erityisesti koulun kontekstissa. Sosiokulttuurisen tuen, oppimiskäsityksen ja kontekstin tekijät ovat merkittävässä roolissa luokkahuoneessa. Lähikehityksen vyöhykkeen mukainen ohjattuun opetukseen osallistuminen auttaa nuorta saavuttamaan keskustelun perustaitoja, joita opettaja voi auttaa kehittämään pidemmälle. Sosiaalisen vuorovaikutuksen toistuminen ja sen erilaisten muotojen toteuttaminen kasvattaa oppilaan kielellisiä valmiuksia itsensä ilmaisuun. Opetuksen tapahtuessa lähes poikkeuksetta luokkaympäristössä, siihen liittyvät voimakkaasti opetuskulttuurin ja -suunnitelman mukaiset odotukset. Tällöin myös ympäristön vaikutus keskustelutaitojen oppimiseen korostuu. (Vygotsky, 1978.) Voidaan esimerkiksi pohtia, minkälaisia keinoja käytetään keskustelutaitojen kehittämisen tukemiseksi, minkälainen ilmapiiri luokkahuoneessa on tai minkälaiset ovat olemassa olevat käytänteet

Nuoruuden on ajateltu sijoittuvan kehityspsykologisesti 13–25 ikävuoden välille, fyysisen ja psyykkisen kehityksen ja kasvun myötä nuori saavuttaa ajanjakson lopuksi aikuisuuden (Kiuru, 2023, s. 182). Nuoruuden katsotaan alkavan fyysisestä puberteetista ja jatkuvan siihen saakka, että aivot ovat järjestäytyneen tilansa huipussa. Nuoruutta ei voi ajatella erillisenä ajanjaksona, vaan se pohjautuu vahvasti elettyyn lapsuuteen. Lapsuuden aikaiset tapahtumat ja kokemukset vaikuttavatkin suuresti nuoruuteen ja sen kokemukseen. (Marttunen & Kaltiala, 2021, s. 769.) Nuoruuteen kuuluu yksilökohtaisten fyysisten ja psyykkisten muutosten lisäksi koulusiirtymät alakoulusta yläkouluun sekä yläkoulun jälkeen toiselle asteelle. Monille se tarkoittaa muutoksia ystävyysuhteissa sekä kaveripiirissä, toisille nämä muutokset ovat isompia kuin toisille. Ei ole myöskään tavatonta, että perhesuhteissa tapahtuu nuoruuden aikana muutoksia, nuoret irtaantuvat usein vanhemmistaan ja hakevat vertaistukea ikäisistään. Yleisesti ajatellaan, että nuoruudessa eletty elämä pohjustaa tulevaa aikuisuudessa elettävää elämää. Tätä tukee myös psykologinen käsitys onnistuneesta nuoruuden kehityksestä, jolloin lopputuloksena nuori saavuttaa eheän persoonallisuuden sekä itsenäisyyden. (Kiuru, 2023, ss. 183–184; Marttunen & Kaltiala, 2021, ss. 769–771.)

Nuoruus käsitteenä jaetaan usein varhais- keski- ja myöhäisnuoruuteen (Kiuru, 2023, s. 183; Marttunen & Kaltiala, 2021, s. 768). Varhaisnuoruudessa ajattelun taidot kypsyvät ja kehittyvät entuudestaan, nuori kykenee entistä abstraktimpaan ajatteluun ja syy-seuraussuhteet saavat uutta merkitystä. Nuoret kykenevät ajattelemaan ja ymmärtämään entistä paremmin esimerkiksi seuraavanlaisia käsitteitä: kuolema, omaa olemassaolo sekä ilmastonmuutos. Tällaisten ajatusten käsittely saattaa aiheuttaa nuorissa erinäisiä

voimakkaita tunnereaktioita. Ominaista on, että näihin pohdintoihin liittyy ratkaisun etsiminen, vaikka päätöksentekotaidot ovat vasta kehittymässä. Moraali, maailmankuva, tulevaisuuden ajattelu sekä oma minäkuva muodostuvat nuoruutta eletessä. Kaikesta ajattelun kypsymisestä huolimatta psyykinen kehittyminen on kuitenkin nuoruudessa hitaampaa, kuin fyysinen. (Kiuru, 2023, ss. 188–189.)

Nuoruuden aikana ihminen kehittyy käyttämään ja ymmärtämään kompleksisia päättelyketjuja, jotka puolestaan edistävät ajattelun taitoja sekä abstraktien käsitteiden hallintaa. Nuoren maailmankuvan muotoutuessa ymmärrys päätelmien tosiasia pohjaisuudesta sekä erilaisista teorioista ja uskomusjärjestelmistä tarkentuu. Nuori kykenee myös ymmärtämään paremmin eri tieteenalojen vaihtoehtoisuuksia sekä komplementaarisia tai ristiriitaisia ilmiöitä. Näin ollen nuori kykenee muokkaamaan myös omaa maailmankuvaansa tai käsityksiään uusien tosiasioiden myötä. (Halinen ym., 2016, ss. 117–118.) Ajattelu on nostettu dialogisuuden ja keskustelutaitojen kehittymisessä hyvin keskeiseksi, sillä konsensuksen löytäminen vaatii etsimistä, tutkimista, yhteensovittamista sekä pohtimista eri vaihtoehtojen välillä (Halinen ym., 2016, s. 201–202). Kazepides (2012) tuo esiin ajatuksen siitä, että ajattelu on ikään kuin ihmisen sisäistä dialogia, jonka oppiminen vaatii ohjausta ja opetusta (s. 913-914).

Vaikka ihminen osaa jo hyvin pienenä lapsena sanoa sanoja, on ajattelu tällöin vasta kehittymässä. Ajattelun kehittyminen, joka on edellytys korkeatasoiselle kommunikaatiolle, edellyttää myös kielen kehittymistä. (Halinen ym., 2016, s. 202.) Argumentoinnin taito, joka on keskeinen osa dialogia, kehittyy harjoittelun kautta myöhäislapsuuden ja nuoruuden aikana (Alexander, 2020, s. 37; Felton & Kuhn, 2001, s. 135). Keskustelu on ihmistä kasvattava kommunikointimuoto ja onnistuneen keskustelun taustalla on monia yrityksiä sekä kokeiluja eri keskustelutyyleistä. Onnistuneen keskustelun piirteinä voidaankin pitää muun muassa kunnioitusta, rehellisyyttä, avoimuutta ja mielipiteenvapautta. (Ronthy-Östberg & Rosendahl, 1998, s. 12.) Tällaiset ”hyveet” toistuvat kautta linjan myös dialogisuuden määritelmässä (Alhanen, 2024; Burbules & Bruce, 2001; Freire, 2000; Kazepides, 2012).

3.3 Dialogisuus opetuksessa

Kokonaisvaltaisempaa dialogisuuden merkityksestä opetuksessa pohtineen Tomperi ja kollegat (2022) tuovat esille dialogisuuden merkityksen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa dialogisuudella muun muassa korostetaan yksilön arvoa

ja pyritään rikastamaan opetuskeskusteluja luokissa (s. 7). Aiemmin esitelty Alexanderin (2008) dialogisen opetuksen malli tarjoaa konkreettisen näkökulman luokkahuonedialogin tarkasteluun. Malli koostuu viidestä osa-alueesta, kuten kuva kaksi esittää, nämä ovat kollektiivisuus, vastavuoroisuus, dialogin tukeminen, dialogin kumulatiivisuus ja sen tarkoituksenmukaisuus. Kollektiivisuudella viitataan opettajan ja oppilaiden yhteisoppijuuteen, jolloin molemmat osapuolet oppivat yhdessä sekä toisiltaan. Vastavuoroisuus tarkoittaa, että kaikki osapuolet aktiivisesti kuuntelevat ja kuulevat toisiaan. Dialogin tukemisella luodaan turvallinen ilmapiiri, jotta jokainen uskaltaa osallistua opetustilanteeseen omana itsenään, ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. Kumulatiivisuuden myötä luokkahuoneessa yksittäisistä ideoista ja ajatuksista rakennetaan yhdessä yhtenäiset ajatusmallit. Dialogin tarkoituksenmukaisuudesta huolehtii opettaja, joka suunnittelee ja ohjaa luokkahuoneessa tapahtuvan keskustelun tukemaan oppimistavoitteita (s. 38).



Kuva 2. Dialoginen opetus Alexanderin (2008) mukaan.

Vuorovaikutuksellinen tai dialoginen oppiminen tapahtuu yhteistyössä opettajan ja luokan kaikkien oppilaiden välillä, keskustelua voidaan käydä koko luokan kesken, pienryhmissä ja yhdessä opettajan kanssa tai ilman opettajaa. Tällaista dialogisuutta voidaan kuvailla myös oppimista tukeväksi keskusteluksi. Ylipäätään keskustelutaitojen harjoittelun tulisi ylittää oppiainerajat ja oppilaiden kielellisten taitojen edistämisen tulisi olla tavoitteellista koko

peruskoulun ajan, ei pelkää elämäkatsomustiedon tunneilla. (Eskelä-Haapanen ym., 2015, s. 10.) Keskustelutaitojen oppimiseen kytkeytyy vahvasti yhdessä oppiminen, johon liittyy puolestaan viestintätaidot, joita ovat kysymisen, kuuntelun, avun pyytämisen ja sen tarjoamisen sekä aitouden ja suoran kohtaamisen taidot (Päivänsalo, 2020, ss. 253–254). Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen saattaminen oppimista tukeväksi, innostavaksi sekä motivoivaksi mielletään usein opettajan vastuuksi, jolloin opettajalla tulisi olla selkeä käsitys miksi hän pyrkii luomaan luottamuksellisen ja vuorovaikutteisen suhteen oppilaisiinsa. Myönteiseksi koettu vuorovaikutus luo oppimisen iloa ja kehittää vuorovaikutustaitoja sekä vahvistaa yhteistyötaitoja, jotka ovat elämäkatsomustiedon lisäksi osa jokaista oppiainetta peruskoulussa (Halinen ym., 2016, s. 204).

Opettajan rooli dialogikasvatuksessa on ennen kaikkea ohjaava ja esimerkkiä näyttävä. Dialogia ohjaavan tulee edesauttaa dialogin soljumista ohjaavien kysymysten avulla, tästä puhuvat niin Alhanen (2024, s. 129) kuin Eskelä-Haapanen kollegoineen (2015, s. 10). Suomessa luokanopettajan ja/tai aineenopettajan pätevyyteen vaaditaan maisteritason korkeakoulututkinto, jolloin valmis opettaja on perehtynyt niin opetettavaan aineeseen kuin myös opettamisen oppiin, eli didaktikkaan. Opettaja, joka on käynyt opettajankoulutuksen, on tietoinen muun muassa lasten ja nuorten ikätasoisesta kehityksestä, heidän valmiuksistaan oppia, ryhmänhallinnasta, erilaisista opetusmenetelmistä sekä eri tavoista tukea oppilaita, joilla on oppimisen haasteita. Opettajalla pitäisi siis olla riittävä osaaminen luokkansa johtamiseen dialogisen keskustelun maailmaan, näin halutessaan. Pohjimmiltaan kyse on arvovalinnoista ja siitä mikä opetuksessa koetaan opettajan taholta merkittäväksi.

4 Tutkimusongelmat

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää elämäkatsomustiedon opettajien tapoja hyödyntää dialogisuutta oppitunneillaan sekä heidän näkemyksiään nuorten keskustelutaidoista. Lisäksi tutkimukseen liittyi oppimateriaalianalyysi, jonka tarkoituksena oli selvittää miten oppimateriaalit tukevat keskustelutaitojen opettamista yläkoulun elämäkatsomustiedon oppiaineessa.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisin keinoin yläkoulun elämäkatsomustiedon oppimateriaalien tehtävät rohkaisevat opettajia käyttämään keskustelua ja dialogisuutta oppitunneilla?
2. Minkälaisia keinoja opettajat käyttävät kehittääkseen oppilaiden keskustelutaitoja yläkoulun elämäkatsomustiedon oppitunneilla?

5 Aineisto ja menetelmä

Tässä luvussa esitellään tutkittavat sekä kerätty ja analysoitu aineisto. Näiden lisäksi käsitellään tutkimuksen metodologiaa ja tutkimuksen rakennetta. Oppimateriaalianalyysiin ja haastatteluun liittyvät osiot on erotettu omikseen, selkeyttämään tutkimuksen toteutuksen kuvausta.

5.1 Oppimateriaalit

Oppimateriaalianalyysi pyrkii materiaaliryhmää koskeviin yleistyksiin tai käytännön tarpeita palvelevaan ominaisuuksien kartoittamiseen. Molemmat tavat ovat tarpeellisia ja ne tukevat toisiaan. (Koistinen, 1986, ss. 172–173.) Tässä tutkielmassa pyritään nimenomaan kartoittamaan palvelevatko nykyoppimateriaalit käytännön tarpeita keskustelutaitojen opettamisessa ja vahvistamisessa. Tässä oppimateriaalianalyysissä ei siis ole tarkoituksena asettaa tutkittavia materiaaleja paremmuusjärjestykseen, tai muutenkaan varsinaisesti vertailla materiaaleja keskenään. Analyysin tavoitteena on tuottaa neutraalia ja puolueetonta tietoa siitä, minkälaisin keinoin oppimateriaalien tehtävät rohkaisevat opettajia käyttämään keskustelua ja dialogisuutta oppitunneilla.

Oppimateriaalianalyysissä käytiin läpi kahden eri kustantamon tuottamaa oppimateriaalia. Oppimateriaaleihin sisältyi sekä oppilaiden fyysisessä muodossa oleva oppikirja, sekä opettajille koostettu sähköisessä muodossa oleva opettajan materiaali. Analyysin kohteeksi valittiin näistä materiaaleista tehtävät ja se, miten tehtävät ohjaavat ja kannustavat keskustelutaitojen kehittämiseen ja dialogisuuteen oppiaineessa. Nämä edellä mainitut oppimateriaalit noudattavat vuoden 2014 perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita, joka on perustana kaikelle Suomessa toteutettavalle perusopetukselle vuosiluokilla 1–9, niin kunnallisissa kouluissa, kotikouluissa kuin yksityisissäkin oppilaitoksissa (Opetushallitus, 2014a).

Molemmilta kustantamoilta pyydettiin opettajan materiaali analysoitavaksi. Toisen kustantamon materiaali oli vapaasti saatavana internetissä ja toisen kustantamon materiaalia päästiin tutkimaan yhteydenoton myötä. Tutkija osallistui myös toisen kustantamon uusille opettajille suunnattuun iltaan, josta hän sai toisen tutkittavista oppikirjoista veloituksetta analyysia varten. Toinen oppikirja oli analyysin ajan tutkijalla lainassa kirjastosta.

Taulukko 1. Tutkittavat oppimateriaalit.

<i>Nimi</i>	Kustantaja	Julkaisu vuosi	Painos
<i>Kompassi 7–9</i>	Otava	2018	1.
<i>Kompassi 7–9, opettajan opas</i>	Otava	ei ilmene aineistosta	ei ilmene aineistosta
<i>Uniikki 7–9</i>	Edita	2023	1.–3.
<i>Uniikki 7–9, opettajan opas</i>	Edita	ei ilmene aineistosta	ei ilmene aineistosta

Taulukossa yksi esitetty oppimateriaalit valittiin analysoitavaksi, sillä yläkoulun elämäkatsomustiedon aineeseen on toteutettu vain nämä kaksi eri oppikirjasarjaa. Molempien kustantamoiden oppilaan kirjat sisältävät koko yläkoulun oppimateriaalin ja oppikirjoissa on omat osionsa kullekin vuosiluokalle. Opettajan materiaaleihin nähtiin aiheelliseksi perehtyä, koska usein opettaja hyödyntää nimenomaan näitä materiaaleja suunnitellessaan oppituntien sisältöjä. Näin ollen voitiin selvittää, onko näissä materiaaleissa jotakin, mikä rohkaisee dialogisuuteen ja keskusteluihin oppitunneilla.

Materiaaleista etsittiin kaikki tehtävät, jotka voitiin nähdä keskustelutaitoja edistäviksi tehtäviksi. Toisessa kirjassa osa tehtävistä oli merkitty keskustelu- ja pohdintatehtäviksi kirjan tekijöiden toimesta, toinen kustantamo oli kuvannut vastaavia tehtäviä pelkiksi pohdintatehtäviksi. Näiden tehtävien antaman esimerkin avulla tarkasteltiin muita tehtäviä sekä opettajanmateriaaleja ja käytettiin mielikuvaharjoitteita siitä voisiko tehtävä toimia luokkahuoneessa keskustelua aiheuttavana tai keskustelutaitoja kehittäväksi tehtäväksi. Lisäksi huomioitiin tehtävien tehtävänannoissa niiden tyyppi, esimerkiksi mikäli tehtävä oli draamaan orientoitunut, voitiin sen katsoa kehittäväksi vuorovaikutustaitoja. Oppimateriaalianalyysiin valikoitiin lopulta 280 tehtävää. Löydetyt tehtävät taulukoitiin ja niitä analysoitiin aiemmin esitetyn keskustelutaitojen kehittymiseen liittyvän teorian pohjalta.

Taulukko 2. Oppimateriaaleista löytyneet tehtävät, jotka tukivat keskustelutaitojen kehitystä.

<i>Materiaali</i>	Tehtäviä yhteensä
<i>Kompassi 7–9</i>	160
<i>Kompassi, opettajan opas</i>	15
<i>Uniikki 7–9</i>	57
<i>Uniikki, opettajan opas</i>	48
Yhteensä	280

Edellä esitetyn taulukon kaksi mukaisesti voidaan huomata, että tehtävien jaotteluissa on eroja kustantamoittain. Uniikin materiaaleissa keskustelua edistäviä tehtäviä on jaettu tasaisesti molempiin kirjoihin, ja Kompassissa taas lähes kaikki tehtävät löytyvät suoraan oppilaan materiaalista. Tehtävät olivat sisällöllisesti varsin toistensa kaltaisia ja luonnollisesti samat teemat toistuivat molemmissa kirjasarjoissa, noudattaen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annettuja sisältöjä (Opetushallitus, 2014a, ss. 412–413).

5.2 Haastattelut

Aineiston keruu tapahtui puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla, jolloin haastateltiin yhteensä neljää yläkoulun elämäkatsomustiedon opettajaa. Haastattelukysymyksiin liittyvä runko oli pohdittu etukäteen ja jaoteltu haastattelun etenemisen teemojen mukaan, esitetty liitteessä 1, alkuperäisessä tutkimussuunnitelman mukaan toteutetussa haastattelurungossa. Kuitenkin, koska kyseessä oli puolistrukturoitu haastattelu, syntyi haastattelutilanteissa myös lisäkysymyksiä, jolloin niistä saatettiin keskustella pidempään ja syvällisemmin, kuin toisista aiheista. Tämä mukailee myös Hirsjärven ja Hurmeen (2022) ehdotelmaa siitä, että puolistrukturoidussa haastattelussa jokin näkökohta on niin sanotusti lukittu, mutta antaa tutkijalle ja tutkittaville enemmän liikkumavaraa haastattelun aikana (s. 47). Ainerajaus kohdistuu elämäkatsomustiedon opettajiin sen vuoksi, että oppiaineen luonteeseen kuuluu keskustelu sekä dialogisuus (Opetushallitus, 2014a, s. 411).

Haastateltavien rajauksessa määriteltiin toiseen tutkimuskysymykseen liittyen, että opettajalla oli oltava vähintään kolme vuotta työkokemusta elämäkatsomustiedon opettamisesta yläkoulussa, ja tämä toteutui kaikilla haastateltavilla. Työkokemukseen liittyvä aikarajaus tehtiin sen vuoksi, että tuona aikana opettaja on todennäköisesti tullut tutuksi aineen opettamiseen sekä oppinut tuntemaan paremmin oppilaitaan.

Haastateltavia etsittiin lähinnä Varsinais-Suomen alueelta sekä Länsi-Uudeltamaalta. Turun kaupungilta, Turun Yliopistolta sekä Lohjan kaupungilta saatiin myönteiset tutkimusluvut. Kaarina, Lieto sekä Naantali jättäytyivät pois tutkimuksesta, ilman selittävää syytä tai vedoten opettajien korkeaan kuormitukseen. Paimiosta ja Salosta ei saatu vastauksia tiedusteluihin. Lisäksi tutkimuksesta levitettiin tietoa Feto ry:n eli filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajien yhdistyksen, Facebookin elämäkatsomustieto-ryhmän sekä pro gradu-työtä ohjaavan opettajan avulla.

Haastateltavat löytyivät tutkimukseen henkilökohtaisesti osoitettujen sähköpostien avulla. Yksi haastateltavista saavutettiin opiskelijakollegan kontaktin avustamana. Kaikki haastateltavat olivat tutkijalle entuudestaan tuntemattomia. Kaikki haastateltavat toimivat parhaillaan yläkoulun elämänkatsomustiedon opettajina ja heillä oli jokaisella yli viisi vuotta työkokemusta elämänkatsomustiedon opettamisesta. Haastattelujen toteutuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja haastattelut olivat opettajille täysin vapaaehtoisia (Keiski ym., 2023). Opettajat saivat ennakkoon tietosuojaselosteen sekä esittelyn tutkimuksen tarkoituksesta sähköpostitse.

Kolme haastattelua suoritettiin kasvokkain ja yksi haastattelu toteutettiin Zoomin välityksellä. Haastattelujen äänittämiseen käytettiin kannettavan tietokoneen Audacity-ohjelmistoa. Zoom-haastattelu videotallennettiin Turun yliopiston Zoomin avulla. Haastatteluaineistoja säilytettiin salasanasuojatussa Turun Yliopiston SeaFile- palvelussa litteroinnin ajan, jonka jälkeen nauhoitteet tuhottiin. Haastateltavat saivat päättää itse haastatteluajankohdan ja heitä muistutettiin vielä ennen haastattelun aloitusta vapaaehtoisuudesta sekä poisjättäytymisen mahdollisuudesta. Kesto kaikilla haastatteluilla oli noin 30 minuuttia.

Puolistrukturoidun menetelmän ansiosta haastateltavien on mahdollista sanoittaa laajemmin omia kokemuksiaan ja mietintöjään, tämä mahdollisti myös sivujuonteiden syntyminen haastatteluissa. Teemahaastattelun eteneminen tapahtuu ennalta mietittyjen teemojen kautta, ei niinkään strukturoitujen, jokaiselle samalla tavalla esitettävien kysymysten kautta.

Kysymysjärjestys saattoi vaihdella haastatteluissa. (Hirsjärvi & Hurme, 2022, ss. 47–48.)

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisella sisällönanalyysillä pyritään järjestämään tutkittava aineisto niin, että selvitetään mitä asioita, aiheita ja teemoja aineisto esittelee ja toisaalta haastateltavien kohdalla tarkastellaan, mistä he puhuvat eli mitä asioita he nostavat sanallisesti esiin omasta ajatus- ja kokemusmaailmastaan. Tarkoituksena on merkitä ja tunnistaa aineistoista ne asiat, jotka vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Nämä asiat, jotka on erotettu alkuperäisestä aineistosta, luokitellaan tai teemoitellaan vasta tämän jälkeen. Tutkijan tulee itse syntetisoida tutkimuskysymykseen vastaus näistä luokitelluista yksiköistä ja pohtia ylipäättään mitä vastaus kertoo ja miksi. Teoriapohjaisessa luokittelussa pohjana toiminnalle on tutkijan teoreettiseen ymmärrykseen perustuvat rajaukset, mutta useimmiten myös aineistolähtöisyys on osa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 121–122; Vuori, 2021.)

Tutkielman analyysissä on käytetty sisällönanalyttisiä menetelmiä, jotka eivät suoranaisesti pohjaa spesifille teoreettis-metodologiselle ajattelulle. Tämän vuoksi tarkat säännöt ja erityiset menetelmälliset käsitteet, eivät varsinaisesti kuulu analyysimenetelmään (Vuori, 2021). Vaikka analyysin pääpaino oli jatkuvasti aineistolähtöisyys, hyödynnettiin oppimateriaalien analyysissä Eskelä- Haapasen ja kollegoiden (2015) taustateoriaa keskustelutaitoja kehittävien tehtävien jaottelusta. Tällöin analyysia ohjasi käsitys keskustelutaitoja vahvistavien tehtävien koostuvan ajattelua, kuuntelua sekä ilmaisua harjoittaviksi tehtäviksi (s. 43–47). Haastatteluaineiston analyysia puolestaan ohjasi Alexanderin (2008) teoria opetusdialogista (s. 38). Voidaankin todeta, että tutkielman analyysi oli lähimpänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tällainen analyysi etenee aineiston edellyttämällä tavalla, mutta mukautuu käsitteellistämisvaiheessa aiempaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 117.)

Tässä tutkielmassa aineisto on käyty huolellisesti läpi, jonka jälkeen sen pelkistäminen ja klusterointi on tapahtunut aineistolähtöisesti. Abstrahoinnin yhteydessä on kyetty hyödyntämään jo olemassa olevia teorioita pääluokkien luomisessa. Haastatteluaineistoon tutustuminen tapahtui varsin syvällisesti jo litterointivaiheessa, sillä äänitteitä kuunneltiin useaan otteeseen ja puhtaaksikirjoitus tapahtui yhden tutkijan toimesta. Oppimateriaali-analyysiin perehtyminen oli myös yhdeltä tutkijalta tarkkuutta ja aikaa vaativaa toimintaa, sillä tehtävät tuli käydä huolella läpi, jonka jälkeen niistä kirjoitettiin oma tekstitiedostonsa. Sekä litteroidut tekstit, että tehtävistä muodostettu tekstitiedosto vietiin vielä omiksi tiedostoikseen Exceliin, jonka jälkeen niiden syvälinen analysointi voitiin aloittaa.

5.3.1 Oppimateriaalien analyysi

Oppimateriaalien analysointi edellytti aineistoista tehtävien keräämistä, jonka jälkeen tehtävänannoista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyistä ilmauksista tunnistettiin tiettyjä toistuvia teemoja, joiden avulla muodostettiin ensin ala- ja yläluokkia sekä lopuksi pääluokat. Taulukossa kolme esitetään esimerkki siitä, miten pelkistäminen on toteutettu.

Taulukko 3. Esimerkki tehtävien pelkistämisestä

Ilmaus	Pelkistys
<i>Voiko uskoa yhtä aikaa kummituksiin sekä tieteellisiin tuloksiin? Perustele vastauksesi.</i>	Keskustelu siitä voiko uskoa samaan aikaan ylluonnolliseen ja tieteeseen
<i>Ihmisillä on erilaisia rooleja. Ovatko roolit teeskentelyä vai onko ihan hyväksyttävää olla erilainen eri tilanteissa?</i>	Keskustelu erilaisista rooleista

Pelkistämistä seurasi ryhmittely, eli klusterointi, jolloin aineiston ilmauksista muodostettiin omia ryhmiään, kuten taulukossa neljä esitetään. Klusteroinnissa siis saman ilmiön kuvaukset yhdistetään omiksi ryhmikseen, jolloin ryhmistä muodostuu sisäisesti yhdenmukaisia alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Yläluokat pyrittiin muodostamaan niin, että ne mukailisivat Eskelä-Haapasen ja kollegoiden (2015) keskustelutaitoja tukevien tehtävätyyppien kuvailuja sekä toisaalta edustaisivat dialogista opetustapaa kuvailevia käsitteitä.

Taulukko 4. Oppimateriaalianalyysin klusterointi

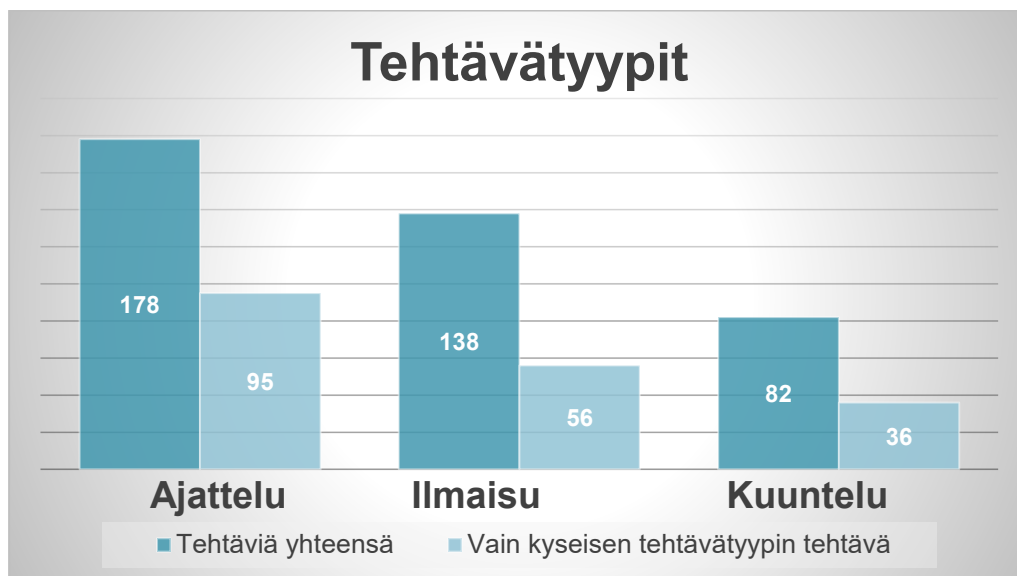
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>Keskustelu siitä voiko uskoa samaan aikaan ylluonnolliseen ja tieteeseen</i>	Perustelu	Argumentointi
<i>Keskustelu erilaisista rooleista</i>	Mielipide	Argumentointi

Abstrahointi, jolla viitataan teoreettisten käsitteiden luomiseen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, tapahtui viimeisenä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108). Tällöin yläluokista muodostettiin taulukon viisi mukaiset pääluokat, jotka ovat ajattelu, ilmaisu sekä kuuntelu. Rajanveto eri tehtävätyyppien välillä oli äärimmäisen haastavaa, sillä jaottelu, jossa esimerkiksi ajattelu ja ilmaisu erotetaan toisistaan, on varsin keinotekoinen. Kaikki tekemme vaativat jonkin asteista ajatustyötä. Toisaalta jotta voimme ilmaista itseämme puheella, täytyy ihmisen myös kuulla. Tämä ongelmallisuus näkyy siinä, että osa yläluokista kuuluu kahteen tai kaikkiin kolmeen pääluokkaan.

Taulukko 5. Oppimateriaalianalyysin abstrahointi

<i>Yläluokka</i>	Pääluokka
<i>Argumentointi</i> <i>Empatia/tunteiden tunnistaminen</i> <i>Pohdinta</i> <i>Reflektio</i>	Ajattelu
<i>Argumentointi</i> <i>Draama</i> <i>Empatia/tunteiden tunnistaminen</i> <i>Keskustelu</i> <i>Leikki</i> <i>Reflektio</i> <i>Vuorovaikutustaidot/sanoittaminen</i>	Ilmaisu
<i>Aktiivinen kuuntelu</i> <i>Empatia/tunteiden tunnistaminen</i> <i>Kriittisyys</i> <i>Nonverbaali kuuntelu</i> <i>Reflektio</i>	Kuuntelu

Kuvan kolme mukaan ajattelua vaativia tehtäviä oli luokittelun mukaan yhteensä 178, joista 95 oli luokiteltu niin että ne olivat yksin ajattelun taitoja korostavia tehtäviä. Ilmaisun taitoihin liittyen oli yhteensä 138 tehtävää, joista 56 oli spesifisti pelkästään ilmaisutaitojen vahvistamiseen keskittyviä. Kuunteluun liittyviä tehtäviä oli 82 kappaletta ja näistä 36 oli pelkästään kuuntelutaitoa vahvistavaksi luokiteltuja. Tehtäviä, joissa yhdistyi kaksi tai kaikki kolme tehtävätyyppiä oli yhteensä 93 kappaletta. Tehtävien suuri määrä sekä niissä ilmenevä toisto viittaavat aineistossa tapahtuvaan saturaatioon eli aineiston kylläntymiseen. Aineistossa tapahtuvaa saturaatiota pidetään laadullisessa tutkimuksessa yhtenä merkinä riittävän laajasta aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 87)



Kuva 3. Tehtävätyyppien luokittelu, tehtäviä analysoitiin yhteensä 280 kappaletta.

Edellä mainittujen keskustelutaitoihin liittyvien kolmen osa-alueen lisäksi nostetaan esille myös tunnetaitojen yhteys hyviin keskustelutaitoihin. Empatian lisääminen keskustelun osapuolien välillä helpottaa konsensuksen saavuttamista ja edistää turvallista dialogia (Alexander, 2008, s. 38; Alhanen, 2024, s. 37). Tunnetaitoja ja empatiaa kehittäviä tehtäviä löytyi jokaisesta edellä esitetystä tehtävätyypistä, jonka vuoksi niitä ei eristetty omaksi tehtävätyypikseen. Oman itsen ymmärryksen ja tuntemisen lisäämiseen perustuvia tehtäviä oli kaikissa oppimateriaaleissa, juuri nämä ovatkin tekijöitä, joiden avulla nuori rakentaa omaa minäkuvaansa. Minäkuvan rakentaminen ja hyvän elämän elämisen avainten etsiminen ovat elämäntietämisen oppiaineen tehtäviä (Opetushallitus, 2014a, s. 411). Tämä tarkoittaa yksilöllisten tekijöiden huomioimista ja sitä, että oppilaan on opittava tuntemaan itseään, jotta voi tietää minkälainen olisi itselle hyvää elämää. Tunnetaitojen empatiaa ja toisen rooliin eläytymistä harjoitetaan esimerkiksi esittävien tehtävien, leikkien sekä keskusteluissa tapahtuvien pohdintojen kautta.

5.3.2 Haastattelujen analyysi

Haastatteluaineistojen analyysi eteni varsin samalla tavalla, kuin oppimateriaalien analyysi. Varsinainen analyysi voitiin aloittaa vasta sen jälkeen, kun litteroiduista haastatteluista oli löydetty kaikki ne kohdat, joissa opettaja puhui omista opetusmenetelmistään tai omasta opetustavastaan. Näitä kokonaisuuksia löytyi yhteensä 25. Tämän jälkeen aineiston ilmaukset

pelkistettiin, jotta jatkoanalyysi olisi helpompaa. Pelkistettyjen ilmauksien avulla valikoidusta aineistosta voitiin etsiä samankaltaisuuksia, joista muodostettiin alaluokkia.

Taulukko 6. Haastatteluaineiston pelkistäminen

<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	Pelkistetty ilmaus
<i>Et se on niinku ensimmäinen, et osallistut tunneille, osallistut keskusteluihin, osallistut leikkeihin, osallistut muihin ja noudatat niitä ohjeita ja sääntöjä ja kuuntelet.</i>	osallistuminen säännöt kuuntelu

Alaluokkien muodostamisessa hyödynnettiin Alexanderin (2008) dialogisen opettamisen viittä peruseriaatetta, jotka ovat kollektiivisuus, vastavuoroisuus, dialogin tukeminen, dialogin kumulatiivisuus ja sen tarkoituksenmukaisuus (s.38). Analyysi jatkui alaluokkien jälkeen yläluokkien muodostamiseen, kuten taulukko viisi havainnollistaa. Yläluokkien muodostamisessa tunnistettiin seuraavanlaisia tekijöitä: roolin antaminen (väittälyt), tilapäinen tuki (kielitetoinen opetus), keskustelun ohjaaminen, keskustelu oppimisen välineenä, yhteisöllinen tiedon rakentaminen, refleктоiva keskustelu, elämäkatsomustiedon erityispiirteet, ryhmän keskustelukulttuuri.

Taulukko 7. Haastatteluaineiston klusterointi

<i>Pelkistetty ilmaus</i>	Alaluokka	Yläluokka
<i>Osallistuminen, säännöt ja kuuntelu Yhteiskeskustelu ja pohdinta Lapset huomioivat toisiaan, eivät pelkäävät opettajaa</i>	Vastavuoroisuus Kollektiivinen Kumulatiivinen	Keskustelu oppimisen välineenä

Abstrahoinnin yhteydessä pääluokkia muodostettiin kolme, kuten kuvassa kuusi esitetään. Pääluokat mukailevat Vygotskyn (1978) sosiaalisen oppimisen teoriaa. Näistä ensimmäinen, sosiokulttuurinen tuki, keskittyi opettajan tarjoamaan tukeen ja ohjaukseen oppimistilanteissa. Toinen pääluokista puolestaan kuvasi sosiokulttuurista oppimiskäsitystä, joka perustui yhdessä tekemiseen ja keskusteluun itsessään oppimisen välineenä. Sosiokulttuurinen konteksti kuvastaa kolmatta pääluokkaa, jolloin haastateltavien vastauksissa korostui oppiaineeseen liittyvät ominaisuudet sekä ryhmässä vallitsevat tavat ja ryhmädynamiikka.

Taulukko 8. Haastatteluaineistosta muodostetut ylä- ja pääluokat

Yläluokka	Pääluokka
<i>Roolin antaminen (väittälyt)</i> <i>Tilapäinen tuki (kielitietoinen opetus)</i> <i>Keskustelun ohjaaminen</i>	Sosiokulttuurinen tuki
<i>Keskustelu oppimisen välineenä</i> <i>Yhteisöllinen tiedon rakentaminen</i> <i>Reflektioiva keskustelu</i>	Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys
<i>Elämäkatsomustiedon erityispiirteet</i> <i>Ryhmän keskustelukulttuuri</i>	Sosiokulttuurinen konteksti

6 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Oppimateriaalianalyysin tuloksia käsitellään ensin, jonka jälkeen edetään haastatteluista saatuihin tuloksiin. Tämän tulosluvun avulla pyritään vastaamaan siihen, minkälaisin keinoin yläkoulun elämäntutkimustiedon oppimateriaalien tehtävät rohkaisevat opettajia käyttämään keskustelua ja dialogisuutta oppitunneilla sekä miten keskustelutaitoja pyritään kehittämään yläkoulun elämäntutkimustiedon tunneilla. Tulos-osio pyrkii valottamaan luokkahuoneiden opetuskäytäntöjä sekä siellä tapahtuvaa dialogisuuskasvatusta.

6.1 Oppimateriaalianalyysin tulokset

Oppimateriaaleista valikoitui analyysiin yhteensä 280 tehtävää, nämä jaoteltiin analyysissa ajattelua, ilmaisua ja kuuntelua tukeviksi tehtäviksi. Jokaisen tehtävätyypin spesifien piirteiden lisäksi kaikkien osa-alueiden joukossa korostuivat vastavuoroisuus, empatian ja ymmärryksen lisääminen tehtävien avulla. Nämä ovat dialogisen kanssakäymisen peruserätyyppejä ja niiden esiintyminen tehtävissä oli odotettua. Osa-alueiden yhteydessä annettavat esimerkkitehtävät ovat edustava otos aineistosta, jolloin pyritään esittelemään molempien kustantamojen tehtäviä sekä erilaisia tehtävätyyppejä.

6.1.1 Ajattelua tukevat tehtävät

Tehtävät, jotka luokiteltiin vain ajattelua kehittäviksi, edustivat suurinta osuutta valikoiduista tehtävistä. Yksinään ajattelua tukevia tehtäviä oli analyysin mukaan 95 kappaletta.

Ajattelutehtävät voivat olla niin yksilö- kuin ryhmätehtäviäkin, jolloin yhdessä pohtimalla keskustelua aiheesta syntyy todennäköisemmin kuin yksin pohtiessa. Yksin pohdittavien tehtävien osalta, vaaditaan opettajalta dialogista opetusotetta, jotta aihepiirin yhteiskeskustelu tulee käytyä.

Ajattelua kuvaavia yläluokkia olivat argumentointi, empatia, pohdinta sekä reflektio. Tämän luokittelun avulla tehtävistä korostui ennen kaikkea oppimateriaalien kognitiiviseen, sosiaaliseen sekä reflektiiviseen ajatteluun tukeminen. Tietoinen ajattelu on osa koulunkäyntiä ja oppimisprosessia, jolloin oppilaan on ajateltava kriittisesti, loogisesti tai luovasti voidakseen ratkaista annetun tehtävän. Empatian taito liittyy sosiaaliseen ajatteluun, jolloin ymmärrys toisen kokemasta ja siihen samaistuminen ovat tärkeitä taitoja. Oppilaan kyky

tarkastella omia ajatuksia ja tuntemuksia kuvaavat reflektiivistä ajattelua, jolloin esimerkiksi mielipiteiden muodostaminen voi olla helpompaa.

Ensimmäinen esimerkkitehtävistä ohjaa oppilaita pohtimaan suomalaista kulttuuria ja nimeämään siitä vähintään kolme kulttuurille ominaista piirrettä tai asiaa (Feto ry ym., 2018, s. 29). Tässä tehtävässä jo tehtävänanto itsessään ohjaa sanavalinnalla pohtimaan eli ajattelemaan, tämän lisäksi kirjan tekijät olivat luokitelleet tehtävän pohdinta- tai keskustelutehtäväksi. Tehtävätyyppi, joka ohjaa oppilasta ensin ajattelemaan ja hahmottamaan omat käsityksensä ja ajatuskokonaisuutensa tai tekemään näistä päätelmiä, helpottaa tulevaa kommunikaatiota. Tehtävästä voitiin tunnistaa myös reflektiivisiä piirteitä, sillä oppilaan oma käsitys suomalaisuudesta sekä soveltuvan vastauksen tuottaminen vaativat myös itsenäistä ajattelua.

Toinen esimerkkitehtävä asetti oppilaille pohdittavaksi sen, minkälaisia arvoja mediassa on tällä hetkellä esillä (Feto ry ym., 2018, s. 37). Tehtävässä korostuvat jälleen se, minkälainen kokemus oppilaalla itsellään on. Oppilaan reflektio omista kokemuksista ja mielipiteistä johdattaa pohdinnan äärelle. Lisäksi oppilas joutuu käyttämään kognitiivisia taitojaan pohtiessaan mitä ylipäätään arvot ovat ja voiko niitä havaita. Tehtävän suuntautuminen ajattelun taitoja vahvistavaksi voi parhaimmillaan johtaa oppilaan joko itsenäisesti tai johdatetusti myös mielipiteen ilmaisun äärelle, jolloin mietittäisiin minkälaisia arvoja oppilaan mielestä, olisi tärkeä tuoda mediassa esille.

Kolmas esimerkkitehtävä oli ryhmälle suunnattu tehtävä, jossa pyydetään listaamaan ehdotelmia elämän tarkoitukselle sekä pohtimaan sopisiko jokin näistä kaikille ihmisille (Feto ry ym., 2018, s. 127). Oman näkemyksen perusteleminen eli argumentointi on merkittävä keskustelutaito, jonka oppiminen koulussa tehtävien avulla tapahtuu luontevasti. Argumentaation lisäksi pohtimista ja nimenomaan yhdessä pohtimista voidaan toteuttaa monilla tavoilla. Monivaiheinen tehtävä, jossa tehdään oppilaiden välistä yhteistyötä opettaa kokoamaan yhteen ajatuksia sekä pohtimaan näitä yhdessä. Tehtävä kehittää ajattelun taitojen lisäksi yhteistyötaitoja, jotka ovat merkittäviä taitoja dialogisuudessa.

Tehtävien joukossa oli useita tehtäviä, joissa tunnistettiin useamman tehtävätyypin piirteitä. Näistä yhtenä esimerkkinä tehtävä, jossa pohditaan, miksi integraatio on paras tapa edistää kulttuurien välistä kanssakäymistä sekä miksi on hyödyllistä, että jokainen oppii arvostamaan omaa kulttuuriperintöään mutta samalla suhtautua avoimesti uusiin asioihin (Feto ry ym.,

2018, s. 187). Tehtävän luokittelussa korostuivat reflektion ja pohdinnan lisäksi empatia sekä keskustelu aiheesta. Tämä tehtävä määriteltiin sekä ajattelua, että ilmaisua kehittäväksi tehtäväksi. Tehtävästä heijastuu se, ettei ajattelua voi erottaa keskustelutaidoista selkeästi, sillä myös ilmaisumme perustuu tehtyihin päättelyketjuihin tai mielipiteisiin. Ajattelu linkittyy myös kuunteluun, sillä ajattelun avulla prosessoimme kuulemaamme ja kehitämme kuulemastamme tulevia kannanottoja ja toisaalta ajattelu edistää ymmärrystä kuulemamme, kokemamme sekä tuntemamme maailman ja sen ihmisten välillä.

6.1.2 Ilmaisua tukevat tehtävät

Ilmaisutaitoa tukevia tehtäviä luokiteltiin aineistosta 56, tehden siitä toiseksi suurimman kokonaisuuden. Kyky ilmaista juuri omia tunteitaan ja kokemuksiaan on tärkeää, jotta oma ääni tulisi kuulluksi, sitä voidaan pitää myös ensiarvoisen tärkeänä keskustelutaitojen hyvän tason saavuttamisessa. Seuraavissa esimerkkitehtävissä korostuu oman mielipiteen sekä omakohtaisuuden sanoittaminen ja perusteleminen.

Analyysissä esiteltiin ilmaisua tukeviksi tehtäviksi sellaiset tehtävät, joiden yläluokka olisi jokin seuraavista: argumentointi, draama, empatia, keskustelu, leikki, vuorovaikutustaidot, sanoittaminen tai reflektio. Tärkeimmät tekijät näiden tehtävien tunnistamisessa olivat kielellisen ilmaisun tukeminen, nonverbaalinen tai sosiaalinen ja reflektiivinen ilmaisu. Kielellisen ilmaisun tukeminen tarkoittaa, että tehtävät auttavat oppilaita kehittämään kykyään ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan selkeästi ja johdonmukaisesti. Tämä voi sisältää sanavaraston laajentamista, lauseiden rakentamista ja argumentoinnin taitojen kehittämistä. Nonverbaalinen ilmaisu viittaa kehon kieleen, ilmeisiin ja eleisiin, jotka ovat tärkeä osa vuorovaikutusta. Tehtävät, jotka tukevat nonverbaalista ilmaisua, auttavat oppilaita tunnistamaan ja käyttämään näitä viestintämuotoja tehokkaasti. Esimerkiksi draama- ja leikkitehtävät voivat kehittää oppilaiden kykyä ilmaista tunteita ja reaktioita ilman sanoja. Sosiaalinen ilmaisu liittyy vuorovaikutukseen muiden kanssa. Tehtävät, jotka tukevat sosiaalista ilmaisua, auttavat oppilaita kommunikoimaan ja toimimaan tehokkaasti ryhmässä. Tämä voi sisältää kuuntelutaitojen harjoittelua, yhteistyön edistämistä ja empatian kehittämistä. Reflektiivinen ilmaisu tarkoittaa kykyä tarkastella omia ajatuksia, tunteita ja kokemuksia. Tehtävät, jotka tukevat reflektiivistä ilmaisua, auttavat oppilaita pohtimaan omaa oppimistaan ja kehitystään. Tämä voi sisältää päiväkirjan kirjoittamista, henkilökohtaisten

kokemusten jakamista ja itsetutkiskelua. Tällaisten tehtävien myötä oppilas oppi sanoittamaan haluamiaan tarkoituksenmukaisia asioita.

Ensimmäinen esimerkkitehtävä ohjaa oppilaita miettimään, miksi erityisesti lapsia tulee suojella (Feto ry ym., 2018, s. 198). Analyysin yhteydessä tehtävästä tunnistettiin argumentoinnin, empatian sekä reflektion piirteitä. Tuodessaan ajatuksensa ilmi oppilas joutuu perustelemaan omaa mielipidettään ja samalla tehtävä opettaa muiden kuuntelun kautta empatiaa. Ilmaisua voi olla kirjallista tai suullista, mutta joka tapauksessa oppilas on voimakkaan kysymyksen edessä, jonka vastukseksi odotetaan yhtä ponnekasta ilmaisua. Oppilaalla tulisi myös yläkoulussa olla asiaan jo selkeä oma kanta sekä tietopohja, sillä lasten asemaa käsitellään vuosittain alakoulussa lasten oikeuksien viikon yhteydessä.

Toinen tehtävä on mielipidekysymys, johon odotetaan myös oppilaalta kannanottoa. Tehtävässä johdatellaan aluksi aiheeseen, kertomalla että naiset kouluttautuvat miehiä pidemmälle, mutta miehet tienaaavat enemmän kuin naiset. Oppilaalta kysytäänkin, pitäisikö palkka maksaa koulutuksen mukaan. (Feto ry ym., 2018, s. 215.) Tässä kysymyksessä oppilaan ilmaisu rakentuu jälleen mielipiteelle sekä perusteluille, luokitteluissa tätä kuvasivat jälleen argumentoinnin, reflektion sekä keskustelun piirteet. Oppilaan omakohtaiset tuntemukset, oikeudenmukaisuus sekä aiemmin hankitut tiedot kietoutuvat muodostamaan mielipiteen, joka oppilaan tulee osata myös perustella. Opettaja voi dialogia ohjaamalla tutkia oppilaiden argumentaatiotaitoa, sekä osoittaa sen, miten mielipiteet ja näiden perustelut usein rakentuvat.

Kolmas esimerkkitehtävä, jossa oppilasta pyydetään esittelemään joku hänen tuntemansa rohkea henkilö, sekä kuvailemaan minkälainen hän on ja miten hänen rohkeutensa ilmenee (Käpylehto, Manner, Silfverberg, & Sakaranaho, 2023, s. 131). Luokitteluissa tehtävästä tunnistettiin argumentoinnin, tunteiden tunnistamisen sekä sanoittamisen ja reflektion piirteitä. Oppilaan on tehtävän tehdäkseen kyettävä tuottamaan omasta elämästään mieluisa vastaus ja sanoitettava se. Hänen on lisäksi kyettävä perustelemaan, miksi juuri kyseinen henkilö on hänen nähdäkseen rohkea sekä miten hän on havainnut rohkeuden ilmenevän kyseisessä henkilössä. Oppilaan on tunnistettava myös rohkeus ja kyettävä sanoittamaan se.

Edellä kuvattujen lisäksi keskustelutaitoon liittyy verbaalinen taito, jossa oppilas tuottaa koherentteja lauseita ja käyttää asianmukaisia termejä oikea-aikaisesti. Tämä tuo esille keskustelijan taidot ja herättää luottamusta keskustelukumppanissa. Tällaisia taitoja oppilas

tulee tarvitsemaan tulevaisuuden ihmissuhteiden ylläpidossa sekä työtehtävissä, oli hän sitten automekaanikko tai asiantuntijatehtäviin sijoittunut korkeakoulupolun käynyt akateemikko.

Seuraavaksi kuvataan vielä esimerkki draamatehtävästä, joka tukee keskustelutaitojen ja ilmaisuvoiman kehittymistä. Kaikki draamatehtävät luokiteltiin automaattisesti ilmaisua tukeviksi tehtäviksi, samoin toimittiin kaikkien leikkien osalta. Käpylehdon sekä kollegoiden (2025) tehtävä keskittyy opettamaan oppilaille empatiaa sekä osoittamaan millaisia tilanteet ovat ilman empatiaa. Tehtävässä luokka jaetaan pieniin ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle annetaan aihe. Esimerkkiaiheiksi nimetään ystävyysuhteet, perhe, harrastukset, koulutyö, työelämä, ruokakauppa, sosiaalinen media, lääkärin vastaanotto ja matkustaminen. Ryhmien tehtävänä on valmistella lyhyt kohtaus, joka liittyy heidän aiheeseensa. He tekevät siitä kaksi versiota: toisessa näkyy empatia ja toisesta se puuttuu kokonaan. Kohtaukset voidaan esittää luokan edessä tai videoita ja lisätä luokan yhteiselle oppimisalustalle. (osa 6, Ihmissuhteiden etiikka.) Keskustelutaidoissa merkityksellistä on verbaalisten taitojen lisäksi ilmeiden sekä eleiden tunnistaminen ja näiden toteuttaminen. Tämä voi olla osalle oppilaista haastavaa, jonka vuoksi tämänkin taidon harjoittelu on merkittävä osa keskustelutaitojen opetusta. Omien ilmaisutaitojen lisäksi taitava ilmaisija osaa kuitenkin antaa keskustelussa tilaa myös muiden ilmaisuille kuuntelun avulla.

6.1.3 Kuuntelua tukevat tehtävät

Kuuntelemalla opimme muiden kokemuksista ja mielipiteistä ja näin oppilas voi lisätä tietoa tietyistä asioista, jotka eivät välity yhtä voimakkaana pelkän tekstin välityksellä. Puhtaasti kuuntelua kehittäviä tehtäviä löydettiin analyysissä 36 kappaletta. Kuuntelu on oleellinen taito keskustelutaitojen kehittymisen kannalta, sillä oppilaan on opittava kuulemaan toisen osapuolen asia syvällisemmin, sekä tunnistettava keskustelun rytmi havaitakseen, koska on esimerkiksi oman puheenvuoron aika.

Kuuntelua tukevien tehtävien luokittelussa kiinnitettiin huomiota aktiivisen kuuntelun rooliin, empatiaan ja tunteiden tunnistamiseen, kriittisyyteen, nonverbaaliin kuunteluun sekä reflektioon. Aktiivisella kuuntelulla tarkoitetaan keskittynyttä kuuntelua, jolloin pyritään oppilaan jakamattoman huomion saamiseen. Empaattisessa kuuntelussa oppilas kykenee huomaamaan ja ymmärtämään kuulemastaan tunneviestejä ja se antaa hänelle valmiuksia vastata tilanteeseen joko verbaalisesti tai nonverbaalisesti. Oppilaan tulee myös kuunnella esimerkiksi väittelytilanteissa vastapuolta kriittisesti ja kyetä arvioimaan kuulemiaan väitteitä

sekä perusteluja. Tehtävät, jotka vaativat nonverbaalia kuuntelua kehittävät oppilaan taitoa ilmaista kehollisesti sen, että hän kuuntelee ja on läsnä vuorovaikutustilanteissa sekä opettaa oppilaalle taukojen merkitystä sekä oman vuoron hahmottamista. Reflektiivisen kuuntelun myötä oppilas käsittelee kuulemansa oman näkökulmansa kautta ja on näin ollen merkittävässä asemassa esimerkiksi oman mielipiteen muodostamiselle. Opettajien materiaaleissa korostui ryhmässä toteutettavien keskustelujen merkitys, erityisesti sensitiivisten aiheiden, kuten rasismi, sota ja kuolema, käsittelyssä opettajan johtama ”purkukeskustelu” oli materiaaleissa suosittu työskentelytapa.

Ensimmäisessä tehtävässä oppilaille näytetään esimerkiksi Edvard Munchin maalaus Huuto (1893–1910), jonka johdattamana luokassa keskustellaan: miksi maalauksen kuvaama mies saattaisi tuntea kärsimystä, minkälaiset erilaiset syyt voivat yleensä ottaen aiheuttaa ihmisille kärsimystä, esimerkiksi nälkä, sairaudet, yksinäisyys tai luonnonmullistukset. Oppilaat täyttävät myös kyselyn, joka koskee kärsimyksen syitä, tällöin he voivat reflektoida omia kärsimystä koskevia käsityksiään. Lopuksi keskustellaan yhdessä, miten kärsimystä voitaisiin vähentää maailmassa. (Käpylehto ym., 2025, osa 2, Elämän tarkoitus, arvot ja hyveet) Tehtävässä korostuu empaattinen ja aktiivinen kuuntelu, kun oppilas keskittyy muiden esittämiin näkökulmiin sekä eläytyy kärsimyksen syihin tai tunnistaa kärsimystä aiheuttavia tekijöitä. Oppilaan keskittyminen kuunteluun ja muiden kertomaan kehittää oppilaasta sinnikkäämmän kuuntelijan edesauttaen valmiuksia keskustelutaitojen saralla.

Toisessa esimerkkit tehtävässä tarkastellaan myös lisämateriaalia, jonka aiheena on prostituutio ja ihmiskauppa. Oppilas johdatellaan aiheeseen kertomalla, että seksin myyminen ja ostaminen ovat Suomen lain mukaan laillista, jos se tapahtuu sekä myyjän että ostajan vapaasta tahdosta sekä ilman välittäjiä. Tehtävässä käydään läpi prostituution moraalisuutta myyjän ja ostajan näkökulmasta keskustellen. Lähemmin ihmiskauppaan ja prostituutioon tutustutaan Youtubessa olevan Yhteisvastuukeräyksen tuottaman videon avulla, jossa ihmiskaupan uhri kertoo tarinansa. (Käpylehto ym., 2025, osa 6, ihmissuhteiden etiikka.) Tehtävästä tunnistettiin aktiivisen kuuntelun, kriittisen sekä reflektiivisen kuuntelun piirteitä. Aiheen provokatiivisuus takaa todennäköisesti monen oppilaan jakamattoman huomion, joka edesauttaa aktiivista kuuntelua. Tällöin on todennäköistä, että keskittyminen keskusteluihin sekä videomateriaaliin toteutuu. Aiheen vuoksi on lisäksi todennäköistä, että oppilaat kehittävät kriittisen kuuntelun taitojaan, sillä heidän tulee erottaa faktat ja mielipiteet toisistaan sekä punnita väitteiden tai perustelujen todenmukaisuutta. Reflektiivisyyden myötä

oppilas kuuntelee tehtävään liittyviä asioita myös niin, että hän kykenee muodostamaan asiasta oman mielipiteensä sekä kykenee pohtimaan esimerkiksi omia tunnereaktioitaan aiheeseen liittyen.

Kuuntelua harjoitetaan oppimateriaaleissa myös erilaisten leikkien avulla, jolloin on tärkeä kuunnella niin ohjeet kuin myös toteutettavat asiat leikin aikana. Tällaista kuunteluopetusta oppilaat ovat tottuneet harjoittelemaan jo pienestä lapsesta asti, mutta se on silti taito, joka vaatii elinikäistä harjoittamista. Havainnollistavana tehtävänä toimii tässä yhteydessä Hämeenniemen, Lievosen, Tiirikaisen sekä Vienolan (2025) opettajan oppaan tutustumistehtävä, jossa oppilaiden tulee järjestäytyä tiettyjen ominaisuuksien perusteella jonoihin esimerkiksi pituusjärjestykseen tai etunimen aakkosjärjestykseen (osa 1, jakso 1). Tehtävän suorittaminen vaatii aktiivista kuuntelua sekä nonverbaalia kuuntelua. Keskittyminen toisen ilmaisuun ja siihen vastaaminen ja oman vuoron tunnistaminen korostuvat usein leikeissä, joissa joudutaan lisäksi käyttämään ajattelun ja ilmaisun taitoja.

6.2 Keskustelu opetusmenetelmänä elämäkatsomustiedon tunneilla

Tämä luku vastaa osaltaan, miten elämäkatsomustiedon opettajat käyttävät keskustelua opetusmenetelmänä oppitunneillaan ja osana opetusta. Aiemmin kuvatun analyysin perusteella muodostettiin kolme pääluokkaa, jotka mukailevat Vygotskyn (1978) sosiaalisen oppimisen teoriaa, lisäksi apuna käytettiin Alexanderin (2008) opetusdialogin määritelmiä. Pääluokkien avulla selvitetään keskustelun osuutta oppituntien rakenteeseen sekä sitä, mikä johtaa onnistuneeseen keskustelutaitojen opetukseen.

6.2.1 Sosiokulttuurinen tuki

Ensimmäinen käsiteltävä pääluokka on sosiokulttuurinen tuki, jonka nähtiin analyysissa sisältävän roolien antamisen oppitunneilla, opettajan antaman tilapäisen tuen sekä opettajan toteuttaman keskustelujen ohjaamisen. Näiden lisäksi sosiokulttuurisen tuen piiriin nähtiin kuuluvan yhtäläinen kannustaminen keskusteluihin osallistumisessa, sekä luokkailmapiirin psykologisen turvallisuuden takaaminen. Sosiokulttuuriseen tukeen liittyviä ilmaisuja löydettiin analyysin myötä kahdeksan kappaletta.

Sosiokulttuurinen tuki kuvastaa selkeästi opettajan roolia ja hänen antamaansa oppimisen tukea oppitunneilla. Tällainen tilapäisen tuen muoto keskusteluun osallistumisessa voi olla esimerkiksi se, että opettaja kysyy matalan kynnyksen vastausta vaativalla tavalla asioita.

Sit on näitä koko luokalle osoitettuja kysymyksiä, yleensä alkutunnista, jolloin mä haluun et kaikki on mukana. Mut sit taas toisaalta, jos mä kysyny niinku mielipidettä ”peukku ylös, jos on samaa mieltä”, ”peukku alas, jos on eri mieltä” tai ”peukku vaakatasoon, jos ei oikeen osaa sanoo”. Näin mä saan myös niitten hiljaisempien mielipiteet. Ja sit taas ne ketkä halua perustella, niin niiltä kysellään. Tämmöstä niinku yhteistä aktivointia. (Haastateltava C)

Hiljaisempien tai introverttien huomioiminen keskustelutaitojen opetuksessa voi olla haastavaa ja se vaatii opettajalta luovuutta sekä monipuolisia keinoja opetuksen tasapuolisuuden takaamiseksi. Luonteva ja painostamaton ilmapiiri luokassa on ryhmän dynamiikasta kiinni, mutta opettajilla on omia keinoja näiden asioiden huomioimiseen, tällainen keino voi olla esimerkiksi yhteiset pelisäännöt. Opettajien vastauksissa toistui se, että he ovat oppitunneillaan ohjaavassa roolissa, jolloin hän vastaa viime kädessä oppilaille jaettavista rooleista sekä keskustelujen sujuvuudesta.

ET:n opettajan ja ylipäätään opettajan tehtävä on ryhmäyttää se porukka ja luoda siel semmonen ilmapiiri et siel on niinku... et siel voi sanoo mielipiteitä, siel voi olla erimieltä ja siel ammutaan heti alas ne, jos niiku nauraa tai pilkkaa tai puuttuu jollakin taval tai toisen vilpittömästä sanomaan mielipiteeseen tai asiaan, jonka hän sanoo. (Haastateltava B)

Dialogin tukeminen, ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta tai ”väärästä” vastauksesta sopii opetusdialogin määritelmään. Haastatteluissa erityisesti niin kutsuttujen pelisääntöjen eli toisten kuuntelemisen, läsnäolon ja muiden huomioiminen toistuivat opettajien vastauksissa. Kuuntelun merkitys korostui myös kaikkien opettajien kertomissa opeteltavissa tavoissa elämäkatsomustiedon tunneilla.

Luokkahuoneessa opettaja on auktoriteettiasemassa ja oppilaiden opettaminen on hänen ensisijainen työtehtävänsä. Elämäkatsomustiedon tunneilla opettaminen on useimmiten keskustelupainotteista ja tämä käsitys vahvistui myös haastatteluissa. Opettajan rooli käytöstopojen, tasa-arvon ja keskinäisen kunnioituksen opettamisessa kuvattiin merkitykselliseksi. Opettajana tasa-arvoisen oppimisilmapiirin luominen on merkittävä tekijä, etenkin keskustelevassa oppiaineessa.

Ja tosi usein me mennään niinku piiriin ensin ja sit me tervehditään niit, ketkä on siin vieres ja hymyillään niille ja sanotaan, et ”mukava et sä oot siinä”. (Haastateltava B)

Oppiaineessa, jossa käsiteltävät aiheet voivat olla ajoittain sensitiivisyyttä ja luottamusta vaativia, myös opettajan on toimittava niin, että hän tukee ryhmässä tasa-arvon

muodostumista sekä turvallisuuden tunnetta. Tasa-arvoisen keskusteluasetelman luomiseen opettajat esittivät useimmin tilapäisen tuen menetelmiä, kuten suomi toisena kielenä-oppilaalle käsitteiden selittämisen ja selkokielistämisen. Tavoitteena opettajilla oli lisätä heikomman suomen kielen osaavan osallistumista tunnilla tapahtuvaan opetukseen. Lisäksi opettajat nostivat esille sen, ettei elämäkatsomustiedon tunneillakaan olla opettajaa varten, vaan oman oppimisen vuoksi. Oppilaiden motivoiminen tähän on osoittautunut haastattelujen perusteella paikoitellen haastavaksi, eikä suoranaista selkeää tuen toimea tähän ollut löytnyt.

Edellä kuvatut sosiokulttuuriseen tukeen liittyvät löydökset kuvaavat sitä, kuinka opettajan tulee luokkahuoneessa sopeuttaa omaa opetustaan vastaamaan kunkin ryhmän ja oppilaan taitotasoa ja tuen tarpeita. Opetuksen mukauttaminen mahdollistaa heikomman taitotason omaavien osallistumisen mukaan keskusteluihin. Lisäksi turvallisen ilmapiirin luominen vapauttaa keskustelua, jolloin oma mielipide uskalletaan sanoa ja perustella todennäköisemmin. Hyvien käytöstarojen opettaminen nuorille yläkouluikäisille on varmasti jokaisen koulun opettajan vastuulla, mutta haastatellut opettajat kiinnittivät erityistä huomiota keskusteluun ja vuoroihin liittyviin käytöstaroihin.

6.2.2 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

Analyysin mukaisesti sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen kuuluivat tekijät, jotka kuvaavat vastavuoroista, kollektiivista sekä kumulatiivista opetusdialogia. Näitä ilmauksia haastatteluaineistosta löytyi yhteensä 17 kappaletta. Ominaista näille tekijöille on luokkahuoneissa se, että oppilaat tekevät tehtäviä yhdessä tai keskustelevat yhdessä; kuuntelevat toisiaan, jakavat ideoita sekä pohtivat vaihtoehtoja näkökulmille. Lisäksi oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa tapahtuu kumuloitumista, jolloin omista ja muiden ideoista kehitellään uusia ajatusmalleja. Kaikki haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että toiminnallisuus tunneilla aktivoi oppilaita ja tekee oppitunneista mielekkäämpiä, mutta perinteinen opettajajohtoinen luokkaopetus nähtiin lisäksi tarpeellisena osana opetusta. Opettajajohtoiseen opetukseen liittyi ennen kaikkea käsitteiden opettelu ja niiden avaaminen oppilaille. Luonnollisesti osa opettajista koki toiminnallisuuden vieraammaksi itselleen, kuin toiset. Opettajat siis pyrkivät toteuttamaan luokassaan sosiaalista ja yhteisöllistä opetusta, joka tukisi dialogitaitojen kehittymistä.

Pienryhmätyöskentely oli kaikkien opettajien mielestä toimiva tapa työskennellä elämäkatsomustiedon tunneilla, tällöin keskustelu esimerkiksi vaikeammista aiheista sujui

kokemusten mukaan paremmin, kuin ison ryhmän kesken. Pienryhmätyöskentely edustaa kollektiivista oppimista dialogisen oppimisen käsitteistössä. Sen vahvuudeksi nähtiin, että useimmiten elämänkatsomustiedon oppilaat edustavat koko luokka-asteen kaikkia mahdollisia luokkia, jolloin osa saattaa olla tutumpia kuin toiset, pienryhmissä tämä pystyttiin huomioimaan paremmin. Yksi opettajista korosti myös sitä, että oppilaalla tulee olla mahdollisuus yksilötyöskentelyyn näin halutessaan.

Ja tota, mielellään semmosissa ryhmissä, mitkä on itelle tuttuja, missä on itellä turvallista olla. Siitä syystä, että on läpileikkaus koko luokka-asteen oppilaista, että siel on oppilaita, jotka ei oo niin tuttuja. (Haastateltava C)

Vastavuoroista opetusta kuvastavia ilmauksia haastatteluaineisossa oli eniten, opettajat kokivat merkitykselliseksi yhdessä oppimisen sekä yhdessä tehtävien tekemisen. Toisten huomioiminen ja kuunteleminen olivat edellytyksiä onnistuneelle yhteisoppimiselle. Yksilötyöskentely saattoi edeltää ryhmäkeskustelua, jonka nähtiin edustavan keskustelun laatua.

Et lapset myös huomioi toinen toisiaan, ei pelkästään mua vaan, et huomaa et täs ryhmäs on muitakin. (Haastateltava B)

Elikkä on se, että oppilaat tekee yhdessä, aika usein, joskus tekee itsenäisesti mutta enimmäkseen tekee yhdessä pienissä ryhmissä. (Haastateltava C)

Opettajat halusivat rohkaista oppilaita ennen kaikkea oman mielipiteen esille tuomiseen sekä mielipiteen perusteluun. Opettajat kuvasivat mielipiteen esittämisen oleva ongelmallista etenkin yläkouluikäisten oppilaiden kanssa, jotka suhtautuvat moneen asiaan melko välinpitämättömästi. Tunteiden ilmaisun harjoitukset koettiin yhden opettajan mielestä oleellisiksi ja hänen kertomissaan tuntikuvauksissa olikin vahva painotus draamallisiin opetusmenetelmiin. Seuraava ilmaus sisältää sekä kollektiivisuuden, vastavuoroisuuden sekä tarkoituksenmukaisuuden piirteitä.

Ja kyl mä sit oon käyttäny draamaa. No leikkihän on draamaa ja draama on leikkiä. Niin sitten... sitten tunnil on käsitelty nyt kiusaaminen tai... maahanmuutto tai joku... Niin kyl mä siihen oon koittanu saada sellasia draama-harjoituksii, mis me niinku eläydytään toisen asemaan tai ajatellaan asia toisen näkökulmasta ja... tai eri näkökulmista niinku samaa... sama aihe, mut eri ihmisen näkökulmista. (Haastateltava B)

Ilmauksessa korostuu opettajan ja oppilaan yhteisoppijuus, jolloin molemmat osapuolet oppivat toisiltaan. Draama-harjoitukset, joissa eläydytään toisen asemaan tai ajatellaan asiaa

eri näkökulmista, edistävät yhteistä oppimista ja ymmärrystä. Lisäksi ne vaativat aktiivista kuuntelua ja toisten näkökulmien huomioimista, jolloin oppilaat oppivat kuuntelemaan ja ymmärtämään toistensa näkemyksiä, mikä edistää vastavuoroista vuorovaikutusta. Opettajan suunnittelemat draama-harjoitukset tukevat oppimistavoitteita, kuten kiusaamisen tai maahanmuuton käsittelyä. Tarkoituksenmukaiset harjoitteet auttavat oppilaita ymmärtämään monimutkaisia aiheita syvällisemmin ja kehittävät heidän empatiakykyään.

Keskustelujen käyminen onnistui haastateltavien mukaan sujuvasti jo kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisilla, tällöin oppilaat esittivät omia mielipiteitään sekä perustelivat laajemmin näkemyksiään. Seitsemäsluokkalaisten kanssa käytävät keskustelut koettiin haastavimmiksi, sillä heidän koettiin olevan hiljaisempia ja myötäilevämpiä, kuin vanhemmat oppilaat. Muutama opettaja esitti oman mielipiteensä asiaan, heidän mukaansa seitsemäsluokkalaisten opettelevat yläkoululaisiksi, jolloin keskustelutaitojen kehittämiseen ei riitä kiinnostusta tai resursseja. Opettajat kokivat kognitiivisen kehittymisen keskustelutaitojen osalta vauhdittuvan vasta kahdeksannen luokan jälkeen.

Jokainen haastatelluista opettajista halusi huomioida opetusryhmänsä uniikkeina ja niin myös ryhmän yksilöt. Opettajilla oli selkeä halu toteuttaa opetusta ryhmätasolla, jolloin keskusteleminen olisi luonteva osa opetusta. Heidän näkemyksensä keskustelun ja dialogin tukemiseen vaihtelivat jonkin verran. Kaikki opettajat pyrkivät ohjaamaan opetuskeskusteluja tarkoituksenmukaisesti opiskeltavan aiheen piiriin.

6.2.3 Sosiokulttuurinen konteksti

Suoranaisesti luokkahuoneeseen ja siellä tapahtuvaan vuorovaikutuskulttuuriin pyritään vastaamaan sosiokulttuurisen kontekstin avulla. Analyysissa elämäntiedon oppiaineen erityispiirteiden sekä ryhmässä tai luokassa vallitsevan keskustelukulttuurin vaikutukset dialogiseen oppimiseen vaikuttavat tarkoituksenmukaisuudellaan. Opettajan pedagogiset valinnat toteutettavista opetusmenetelmistä ja painotuksista vaikuttavat osaltaan dialogisen opetuksen onnistumiseen.

Siit ajankohtaisesta uutisesta, tai jostain muust voidaan toki keskustella, jos keskusteluu syntyy. (Haastateltava A)

Edeltävä ilmaus kuvastaa sitä, että aivan kaikki ei ole opettajan käsissä luokkahuoneessa, sillä opiskelijoiden henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet vaikuttavat keskustelujen

aktiivisuuteen. Opettajalla on kuitenkin selkeä vastuu pitää dialogi tarkoituksenmukaisena koulutuksellisesta näkökulmasta. Tämä ilmaisu kuvastaa myös elämäntiedon oppiaineen luonnetta, jossa maailmankuvaa ja omaa käsitystä pyritään rakentamaan ajankohtaisten tapahtumien perusteella. Opetussuunnitelman noudattaminen tarjoaa kuitenkin väljyyttä juuri tällaisiin tarkoituksenmukaisiin hetkiin tarttumisessa.

Valmistautuminen opetettavaan aiheeseen ja tuntien suunnitteleminen aihetta vastaavaksi oli keino, jolla opettajat loivat dialogiselle opetukselle otollisen ilmapiirin. Monipuolinen valmistautuminen keskustelua varten lisää opetuksen sisältöä, sekä valmistaa opettajaa toimimaan dialogin ohjaajana. Opettajalla on käsitys ryhmän toimivuudesta, jolloin hän voi arvioida, toteutetaanko keskustelut isossa vai pienemmissä ryhmissä.

Sit mä saatan siitä aiheesta tehdä ihan vaan jotain yleistä tehtävää. Kattoo jotain materiaalia ja sitten keskustellaan siitä. (Haastateltava D)

Elämäntiedossa ryhmäytyminen on myös merkittävä asia, ilmapiiri luokkahuoneessa ja turvallisuuden tunteen luominen oppimista edistäväksi ja keskustelua vapauttavaksi on haastava tehtävä. Ryhmäytymisen nähtiin mahdollistavan sujuva työskentely oppilaiden kesken sekä rohkaisevan itseilmaisuuksiin. Elämäntiedon oppiaineessa on usein jonkinasteinen otanta koko vuosiluokasta, jolloin oppilaat voivat olla toisilleen entuudestaan tuntemattomia tai ainakin vähemmän tuttuja. Yksi opettajista otti kantaa siihen, minkälainen rooli opettajalla on keskustelujen ja muiden tehtävien ohjaajana ja sosiokulttuurisen oppimisympäristön ylläpitäjänä.

ET:n opettajan ja ylipäätään opettajan tehtävä on ryhmäyttää se porukka ja luoda siel semmonen ilmapiiri, että siel on niinku... Et siel voi sanoo mielipiteitä, siel voi olla erimieltä ja siel ammutaan heti alas ne, jos niinkun nauraa tai pilkkaa tai puuttuu jollakin tavalla tai toisen vilpittömästi sanomaan mielipiteeseen tai asiaan, jonka hän sanoo. (Haastateltava B)

Opettajat kuvasivat haastavia tilanteita pienryhmätyöskentelyssä, jolloin opettajan oli vaihdettava lähestymistapaa aiheeseen ja koitettava toisenlaista käsittelytapaa. Riittävän hyvin rajattu ja oikeanlaisin esimerkein ohjeistettu työskentely sekä esimerkiksi se, kuinka opettaja toivoo ryhmäkeskustelun toteuttavan, olivat opettajien kokemusten mukaan ratkaisevia tarkoituksenmukaisen dialogin toteutumiselle. Yksi opettajista koki, että pienien vapauksien antaminen auttoi oppilaita rentoutumaan ja tarttumaan paremmin annettuun tehtävään. Toisaalta hän myös tunnisti, että ajoittain annettuja vapauksia on kavennettava, mikäli tehtävät eivät luonnistu esimerkiksi luokkatilan ulkopuolella.

6.3 Synteesi

Edellä esitetyn tutkielman tulosten mukaan yläkoulun elämäkatsomustiedon tunneilla keskustelutaitojen kehittymistä tukevia keinoja on runsaasti ja opettajat soveltavat niitä laajalti omissa luokkahuoneissaan. Analyysivaiheessa toteutetut luokittelut aineistolle tarjoavat näkökulman kahden erillisen aineiston yhteneväisyyksille. Tutkielmassa laajalti käsitelty dialogisuus ja sen peruseriaatteet korostuivat niin tehtävissä, kuin haastatteluissakin. Analyyseissä hyödynnettyjen Vygotskyn (1978) ja Eskelä-Haapasen ja kollegoiden (2015) teorit yhdistivät haastattelujen ilmaisuja sekä analysoituja tehtäviä, kuten kuva neljä havainnollistaa. Sosiokulttuurisen tuen piiriin kuuluvat ohjatut keskustelut sekä draamallisen yhteisoppimisen hyödyntäminen korostuivat ilmaisua kehittävässä tehtävissä. Yhdessä oppimisen toinen ulottuvuus on puolestaan sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä, jossa korostuvat myös itsereflektio sekä keskustelu oppimisen välineenä. Näiden yhteys ajattelua kehittäviin tehtäviin oli selkeästi havaittavissa. Kuuntelun harjoittaminen, joka on merkittävä osa keskustelutaitojen harjoittamista, oli oma kategoriansa tehtävien luokittelussa, mutta voidaan kytkeä myös sosiokulttuuriseen kouluympäristön kontekstiin.



Kuva 4. Teorioista löydetyt yhteneväisyydet

Opettajien työskentelytavoista löytyi suoria yhteneväisyyksiä analysoituihin materiaaleihin, joka on tietysti luonnollista. Suorien yhteyksien lisäksi teoreettinen yhteys esimerkiksi

ajattelua tukevien tehtävien kohdalla nähdään noudattavan dialogisen opetuksen kumulatiivisuutta sekä kollektiivisuutta, joka vahvistaa käsitystä sosiokulttuurisen oppimisen osuudesta elämäntiedon opetuksessa. Ilmaisua ja kuuntelua vaativat tehtävät puolestaan lisäävät oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta tarjoten keinoja laajentaa omaa näkemystä ja maailmankuvaa, joka myös vastaa sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. Opettajat käyttivät oppitunneillaan kaikkia kolmea tehtävätyyppiä vahvistaakseen oppilaiden keskustelutaitoja. Seuraava esimerkki havainnollistaa haastateltavien ilmaisussa ja tehtävissä ilmenneitä yhteneväisyyksiä.

Tota, mul on ollu sit semmosta jotain niinkun arvojanaa, että ne seisoo ja sitten on kaks väitettä. Että tota, eettisesti oikein tuotettu tuote tai sit lapsityövoimalla tuotettu tuote, joka on edullinen. Ja mihin meet seisomaan sit siihen väliin, et sit saattaa joskus tän tyyppistä heittää sit siihen. (Haastateltava D)

Mielipidejanat yhdenvertaisuudesta -- Toteutus: Harjoituksessa oppilaat asettuvat janalle sen mukaan, miten he suhtautuvat opettajan esittämiin väitteisiin. Janan toisessa päässä on "kyllä" ja toisessa "ei", myös puolivälissä voi olla. -- (Hämeenniemi ym., 2025, jakso 6)

Tehtäviin liittyvien yhteneväisyyksien lisäksi kaikki opettajat toivat esille keskustelujen ja keskustelutaitojen opetuksen olevan olennainen osa elämäntiedon opetusta. Heistä kukaan ei pitänyt taitoja vähäpätöisinä ja valtaosa heistä koki keskustelevan opetuksen olevan luontevaa itselleen. Draamalliset keinot eivät korostuneet muiden, kuin yhden opettajan opetuksessa, vaikka oppimateriaaleista löytyi peräti 37 draamalliseksi luokiteltua tehtävää. Seuraava esimerkki draamallisista yhteyksistä tehtävä- ja haastatteluaineistojen välillä kuvastaa sitä, kuinka opettajat voivat myös muokata tehtäviä omien ryhmiensä tarpeisiin.

Mut kyl me sitten esimerkiks tunneharjotuksii, kun on tehty ja tunnepatsait ollaan tehty niin kyl siinä sitten... Niinku lapset on muovannut toisten erillaisii tunteita ja sit me katotaan, vaikka miten eri tavalla surua tai iloa tai riemua tai hämmästyä esittää. Että mistä sen tietää? Ja voiks sen tietää? (Haastateltava B)

Elävät patsaat, tavoitteet: palauttaa mieleen jakson aiheita ja tehdä niistä omia tulkintoja, harjoitella elävien patsaiden tekemistä -- Tehkää pienissä ryhmissä (noin 4 oppilasta) eläviä patsaita jakson aiheista -- Sopivia aiheita patsaalle ovat esimerkiksi: mielenosoitus, ympäristönsuojelu, rasismi, demokratia, politiikka, humanismi ja uskonto. Abstrakteja aiheita käsitteleviä patsaita kannattaa myös tarkastella yhdessä, jotta tulee lausuttua julki, mitä asioita oppilaat ovat nostaneet aiheessa keskeisimmiksi. -- (Hämeenniemi ym., 2025, jakso 3)

Oppimateriaalien vahva kannustus ajattelun taitojen ja oman mielipiteen ilmaisun harjoittamiseen oli asia, jonka haastatellut opettajat kertoivat haastavan omaa opetustaan.

Nuorten oman mielipiteen ilmaisun heikkouden voidaan nähdä johtuvan heikoista ilmaisutaidoista, mutta ne voivat myös kertoa nuorten keskeneräisestä maailmasta, jossa päätöksiä ei vielä ole osattu saattaa loppuun.

7 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat käyttävät keskustelua opetusmenetelmänä oppitunneillaan. Tässä luvussa tarkastellaan tutkielmassa saatuja tuloksia sekä niiden yhteyksiä aiempaan tietoon. Näiden lisäksi tarkastellaan tutkielman luotettavuutta ja sitä mihin tuloksia voidaan jatkossa hyödyntää sekä jatkotutkimuksiin liittyviä ajatuksia.

7.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan, minkälaisin keinoin yläkoulun elämäntutkimustiedon oppimateriaalit rohkaisevat opettajia käyttämään keskustelua ja dialogisuutta oppitunneillaan, etsittiin vastauksia oppimateriaalianalyysin avulla. Tehtäviä valitessa ja oppimateriaaleihin perehtyessä havaittiin nopeasti elämäntutkimustiedon oppiaineen keskusteleva ja keskustelua herättävä luonne. Tehtävien rajaamisen ja niiden järjestelyn sekä luokittelun myötä muodostettiin oppimateriaalin tehtävistä kolme kategoriata. Kategorioiden muodostamiseen käytettiin Eskelä-Haapasen ja kollegoiden (2015) määritelmää keskustelun perustaidoista (s. 43-47). Tehtävien kategorisointi ajattelua, ilmaisua ja kuuntelua kehittäviksi funktioiksi muodostui usean välivaiheen kautta. Oppiaineen erityislaatuinen luonne sai vahvistusta haastattelujen analyysin myötä, jolla etsittiin vastausta siihen, minkälaisia keinoja opettajat käyttävät oppilaiden keskustelutaitojen kehittämiseksi. Kaikki opettajat kuvasivat oppituntien sisältävän paljon keskustelua ja aiheiden olevan enemmän tai vähemmän puhututtavia. Opettajilla on nähdäkseni mahdollisuus käsitellä lähes jokainen oppimateriaaleissa oleva tehtävä keskustelutaitoja kehittäväna tehtävänä.

Nuoret ovat ympäristönsä ja kulttuurin muovaamia aikuistumisen kynnyksellä olevia yksilöitä, tämän vuoksi on luonnollista, että opettajat nostivat esiin kotikasvatuksen merkityksen keskustelutaitoja tutkittaessa. Kotoa opitut mallit ja saadut valmiudet vaikuttavat voimakkaasti oppilaan kykyyn osallistua täysipainoisesti keskusteluun. Haastatteluissa nousi ilmi, että monilla oppilailla on ongelmia keskustelutaitojen hallinnassa ja niiden opettaminen koettiin haastavaksi, mikäli oppilaalla ei ollut asiaan kiinnostusta. Leikilliset ja draamalliset opetusmenetelmät voidaan nähdä dialogisuustaitojen kehittämisen lisäksi hyvinä työskentelytapoina, joilla katkaistaan istumisen kierrettä koulupäivän aikana ja lisään liikettä sekä vireyttä koulupäiviin. Tällaiset menetelmät voivat innostaa epäaktiivisen oppilaan kiinnostumaan ainakin hetkeksi opetustilanteesta. Ammattitaitoisen elämäntutkimustiedon opettajan merkitys oppiaineelle on erityinen, sillä opettaja toimii

tehtävien ja keskustelujen ohjeistajana yrittäen olla vaikuttamatta liikaa omalla mielipiteellään aiheeseen. Alhanen (2024) käy läpi teoksessaan hyvän dialogiohjaajan meriittejä, sekä sitä miten dialogia voidaan ohjata toivottuun suuntaan kysymysten, hiljaisen huomioon, puheen rajoittamisen, tunteiden ja ristiriitojen käsittelyn sekä leikin avulla (s. 129-145).

Dialogisuus on ennen kaikkea vuorovaikutusta yksilöiden välillä, jolloin on olemassa vahva oletus siitä, että jokaisen yksilön käytös vaikuttaa painavasti käytävän dialogin laatuun ja mielekkyyteen. Vastavuoroisuus ja toisen osapuolen kuunteleminen ovat monien dialogitutkijoiden määritelmässä korostuvia asioita. Kuuntelemisen taito lisää kykyä ymmärtää maailmaa ja sen ilmiöitä laajemmin ja on selkeä osa dialogisuutta (Alexander, 2008, s. 38; Alhanen, 2024, ss. 62–64; Eskelä-Haapanen ym., 2015, ss. 46–47). Tämä näkyi muun muassa kuunteluun kasvattavien tehtävien analyysissä, jolloin vastavuoroisuuden ja kumulatiivisuuden lisääntyminen opetuksessa voidaan nähdä opetusta vahvistavana tekijänä. Monin paikoin tehtäviin tehty hyvin karkea jako oli kuitenkin varsin ongelmallinen. Monet tehtävistä edustivat useampaa kategoriaa ja näiden erottaminen toisistaan oli varsin keinotekoisia. Esimerkiksi ajattelua on mahdotonta erottaa ilmaisusta, samoin kuin kuuntelun ja ajattelun erottaminen toisistaan on epäluontevaa, sillä ajattelun avulla prosessoimme kuulemamme ja ajattelun avulla tuotamme oman ilmaisumme. Jaottelu kuitenkin mahdollisti tehtävien laaja-alaisen hahmottamisen ja osoitti kaikkien tehtävätyyppien olevan oppimateriaaleissa edustettuna. Tehtävien kategorisointi vahvisti siis puolestaan keskustelun perustaitojen löytymistä elämäkatsomustiedon tehtävistä ja sitä, että elämäkatsomustiedossa todella harjoitellaan keskustelutaitoja.

Alhanen (2024) toteaa, että dialogisen keskustelun ihanteellinen käyminen tapahtuu kasvatusten, jolloin ymmärrämme paremmin toisiamme, sillä havainnoimme sekä tulkitsemme keskustelukumppanimme kehonkieltä (s. 57). Näitä edellä kuvattuja taitoja harjoitetaan monesti draamatehtävien kautta, jolloin oppilaat pääsevät suunnittelemaan ja toteuttamaan esimerkiksi pienimuotoisia esityksiä tai tunnepatsaita. Draamalliset tehtävät oli suunnattu oppimateriaaleissa suoraan opettajan oppaisiin, jolloin draaman käyttäminen opetusmuotona on jätetty opettajan harkinnan varaan. Draaman opettaminen on osa suomen kielen ja kirjallisuuden tunteja opetussuunnitelman kautta, mutta sen hyöty voidaan nähdä myös dialogisuuden ja vuorovaikutustilanteiden opettamisessa (Opetushallitus, 2014a, s. 288, 2025). Vastavuoroisuuden, dialogin tukemisen ja sen tarkoituksenmukaisuuden voidaan erityisesti ajatella näkyvän ilmaisutaitoja tukevissa tehtävätyypeissä (Alexander, 2008, s. 38).

Parhaimmillaan ajattelutehtävien läpikäymisen keskusteluissa korostuvat opetusdialogiksi määritellyt kollektiivisuus, vastavuoroisuus sekä kumulatiivisuus (Alexander, 2008, s. 38). Opettaja pystyy omalla panoksellaan muuttamaan tehtävän luonteen yksin tehtävästä pohdinnasta yhdessä tehtäväksi, mikäli opetusryhmän dynamiikka sen sallii. Ajattelutehtävien monipuolinen käyttö ja soveltaminen luovat lisämahdollisuuksia keskustelutaitojen opetukseen luokkahuoneissa. Tällainen vapaaseen keskusteluun pyrkivä opetus, jossa puheenvuorojen jakamiselle ei ole tarvetta, kasvattaa oppilaita kohti aitoa dialogia.

Opettajien monet työskentelytavat vastasivat oppikirjoissakin olevia esimerkkejä. Luonnollisesti opettajilla oli myös omia ratkaisuja keskustelutaitojen kehittämiseen oppitunneilla. Erään opettajan huolella valmistellut väittelytilaisuudet, toisen oppitunneilla tehtävät matalankynnyksen mielipidejanat tai draaman harjoitteet olivat keinoja, joilla opettajat pyrkivät huomioimaan opetuksessa myös oppiaineen dialogisuuden. Näiden taitojen harjaannuttaminen toteutui selkeästi jokaisen haastatellun oppitunneilla. Se olivatko opetusmenetelmäratkaisut tiedostettuja valintoja nimenomaisesti keskustelutaitojen kehittämiseksi, ei käynyt ilmi.

Yksi haastatelluista opettajista koki toiminnalliset työskentelytavat vieraammiksi itselleen ja kertoi suosivansa perinteistä vihko- ja oppikirjatyöskentelyä. Tällaisen työskentelytavan suosiminen voi myös kertoa opettajien keskuudessa vallitsevasta epävarmuudesta dialogiseen opetukseen. Lisäkoulutus aiheesta sekä kollegoiden kanssa keskusteleminen ajatusten vaihtamiseksi voi helpottaa joidenkin opettajien kokemaa jännitystä opetusmenetelmän suhteen. Alexander (2008) nostaa esiin tutkimukset, joissa opettajien luokkahuonediologia on videokuvattu, jolloin tutkijat ja opettaja itse pääsee näkemään, minkälaisia heikkouksia ja vahvuuksia oman opetuksen dialogisuuteen liittyy. Videokuvaamiseen liittyy tietysti aina omat eettiset pohdintansa, mutta oman opetuksen tarkkailu ja reflektointi sinänsä voisi toimia jonkinlaisena alkupisteenä dialogisessa opetuksessa kehittämisessä.

Hyvän elämän löytämisen avaimet, niin kuin oppiaineen yhtä tärkeintä tavoitetta kuvataan, eivät löydy itsenäisen työskentelyn ja tehtävien puurtamisen kautta. Oppilaille merkityksellisten taitojen harjoittamisen yhdistäminen mielekkääseen ja ohjattuun keskusteluun oppitunneilla. Kaikkien osa-alueiden harjoittelu yksitellen tai eri taitoja yhdistellen luo monipuolisen tehtävärepertuaarin elämänkatsomustiedon tunneille. Opetusdialogi rakentuu Alexanderin (2008) mukaan tekijöistä, jotka kaikki olivat edustettuina

oppimateriaalien tehtävissä. Tehtävät rohkaisivat ratkomaan ongelmia yhdessä, toisilta oppien sekä näistä ajatuksista oman mielipiteensä ja kokonaisuutensa muodostaen. Jotkin tehtävistä vaativat opettajan ehdotonta valvutuneisuutta keskustelun ohjaamisesta, jotta tehtävästä saatiin tarkoitettu hyöty esiin (s. 38). Halisen ja kollegoiden (2016) mukaan oppilaan tekemä vuorovaikutuksellinen työskentely luo siltoja myös oppiaineesta ulospäin, joka puolestaan edistää hyvän elämän löytämistä, esittelemällä oppilaille toimivia keinoja vuorovaikutukseen oppitunneilla, joita voi siirtää myös muille elämän osa-alueille (s. 236).

Kokonaisuutena voitaisiin todeta, että keskustelutaitojen opettaminen elämäntutkimustiedon oppitunneilla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaista. Keskustelutaitojen opettaminen on kompleksinen kokonaisuus, jossa opettajalla on merkittävä rooli niin keskustelujen aloittajana kuin ohjaajana. Opettajan ammattitaidon ja dialogiosaamisen merkitys korostuu, jotta pedagogiset päämäärät voidaan saavuttaa. Ainesisällön osaaminen sekä oppilaan johdattaminen kohti parempaa itsetuntemusta voivat onnistua dialogisen opetuksen menetelmin. Dialogitaitojen korostaminen elämäntutkimustiedossa on tärkeää jo senkin takia, ettemme toimi maailmassa yksin vaan oppilaskin on ja tulee aina olemaan osa suurempaa yhteisöä, jolloin muiden ymmärrys voi auttaa levollisemmän elämän elämisessä.

7.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tätä tutkielmaa tehdessä noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta. Tämä tarkoittaa muun muassa seuraavanlaisia asioita, tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyden periaatteita sekä pyritty mahdollisimman luotettavan tiedon tuottamiseen. Tutkielman teossa on myös pyritty selostamaan riittävällä tarkkuudella tutkielman menetelmät niin, että joku muu pystyisi toistamaan tutkielman saaden samankaltaiset tulokset. (Keiski ym., 2023, s. 11.) Laadullisen tutkimuksen teon luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida, laadullisten tutkimusten moninainen menetelmäkirjo, joka vaikuttaa käsitykseen luotettavuudesta sekä sen arvioitavista meriiteistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, osa 6, Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa). Vaikka tutkittava aihealue on herättänyt henkilökohtaisen mielenkiinnon aiheeseen, on tutkielmaa tehdessä pyritty objektiivisuuteen. Tarkkojen muistiinpanojen, ohjauskeskustelujen sekä vertaisarvioinnin kautta, on pyritty lisäämään tutkielman luotettavuutta, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat. Tutkielman tekoon on myös varattu runsaasti aikaa ja koko prosessi on vienyt noin 1,5 vuotta. Riittävä ajankäyttö tutkielman

toteuttamiseksi on yksi luotettavuutta lisäävä tekijä (osa 6.4. luotettavuuden parantamiseen liittyviä tekijöitä).

Tutkielman vahvuutena voidaan nähdä etu siitä, että tutkija on läsnä kaikissa tutkielmaan liittyvissä asioissa ja hänellä on jatkuvasti kaikki tutkielmaan liittyvä tieto käytössään. Tutkija on myös ollut läsnä kaikissa tutkielmaa koskevissa ohjaustilanteissa sekä haastatteluissa, kahden tai useamman tutkijan tutkimuksessa haastateltavien osuus olisi voitu esimerkiksi jakaa haastattelijoiden kesken, jolloin kokonaiskäsitys ei välttämättä olisi muodostunut niin selkeäksi. Litterointien aikana yhden tutkijan tutkielmassa voi tehdä alustavaa ajatustyötä, joka useamman tutkijan tutkielmassa tapahtuisi vasta litteraattien lukemisen jälkeen. Toisen tutkijan osallistuminen työhön olisi toisaalta voinut laajentaa näkökulmia sekä kehittää tieteellisen keskustelun taitoja, joista olisi voinut muodostua uusia oivalluksia. Ajatusprosessi siitä, miten tehtävän käsittely tapahtuisi oppitunnilla ja minkälaisiin keskusteluihin tehtävä johtaisi, vai päättyisivätkö oppilaat lähinnä kuuntelemaan harvoja puheenvuoroja, oli haastava yhdelle tutkijalle. Toisen tutkijan lisääminen prosessiin olisi tehnyt siitä luotettavamman tuplatarkastamisen myötä.

Tutkielman luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon, että kyseessä on pro gradu-työ, jossa tutkija toteutti ensimmäistä kertaa itsenäisen haastattelututkimuksen.

Haastattelumenetelmiin perehdyttiin aluksi huolella, jonka jälkeen haastatteluteemoista käytiin keskustelua niin vertaisten, kuin työtä ohjaavan opettajan kanssa. Haastatteluihin käytettiin runsaasti aikaa, ilman kiireen tunnetta ja näiden toteutuminen vaati paljon vaivannäköä. Litteroinnissa huolellisuus oli ehdoton vaatimus ja niiden todenmukaisuus nostaa työn luotettavuutta, sillä litteraattit ovat varsin tarkkoja, jolloin haastatteluhetkiin palaaminen jälkikäteen on ollut tutkijalle mahdollista kirjoitusprosessin aikana.

Analysoitavaa materiaalia oli oppikirjojen tehtävissä runsaasti, joka aiheutti luonnollisesti vaikeuksia kokemattomalle tutkijalle. Tehtävien rajaamiseen käytetty lähdemateriaali oli tarpeellinen ja tähän materiaaliin nojaten yhdenmukainen tehtävä rajaus ja luokittelu onnistui. Aineiston järjestämiseen kului aikaa useampi kuukausi ja analysointi osoittautui haasteeksi. Vaikeudet kuitenkin selvitettiin ja tutkielmaan saatiin toteutettua kelvollinen jaottelu, joka toimii ikään kuin johdantona näiden jälkeen käsiteltäville haastatteluille. Sekä haastatteluaineistolle, että oppimateriaaliaineistolle toteutettiin samanlainen analyysi, jolloin virheistä oppiminen mahdollistui jo tutkimusprosessin aikana. Oppimateriaalianalyysi otettiin

tutkielmaan mukaan vasta haastattelujen toteuttamisen jälkeen, jolloin pyrittiin laajentamaan ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevaa aineistoa opetusmenetelmien käytöstä luokkahuoneessa. Voidaankin todeta, että oppimateriaalit tukevat tutkielman tutkimustehtävää ja tarkoitusta varsin hyvin, vaikka prosessi oli vaativa sekä työläs.

7.3 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa taidokas kanssakäyminen opetusympäristössä korostui niin tehtävämateriaalien, kuin opettajien haastattelujen tulosten pohjalta. Peruskoulun jälkeinen elämä vaatii päivittäistä kanssakäymistä ja sen sujuva ja taitava toteuttaminen on jokaisen oppilaan saavutettavissa. Toiset oppilaat vaativat enemmän harjoittelua kuin toiset, mutta yhtäkaikki, elämäkatsomustiedon tunneilla tähän tarjotaan mahdollisuus. Taitavimmat keskustelijat pääsevät toimimaan huomaamattaan malleina, kun enemmän harjoittelua kaipaavat oppilaat voivat ottaa heidän toiminnastaan otteita omaan toimintaansa. Suomi ei ole tasa-arvoinen maa sosioekonomisesti, eikä koulutuksellisesti. Pyrkimys koulutuksen tasapäistämiseen ei tuota varsinaisia huippuosaajia, mutta oppilaiden vahvuuksien korostaminen ja heikomman taitotason omaavien ohjaaminen kohti tätä ihannetta voi ainakin keskustelutaitojen osalta auttaa oppilaitamme saavuttamaan paremmat lähtökohdat aikuisuuteen.

Elämäkatsomustiedon oppiaineen opettaminen, kuten monen muunkin oppiaineen opettaminen, on monimutkainen ja yhdenmukaisuutta vaativa järjestelmä. Kuten monissa muissakin aineissa, elämäkatsomustiedossa näyttäytyy laaja sisältöosaaminen käytettäviin opetustunteihin nähden. Tämän lisäksi elämäkatsomustiedon asema on ollut kulttuurisesti marginaalinen ja jopa väheksytty, sen alati nouseva suosio kuitenkin ajaa kouluja toteuttamaan opetusta. Toisinaan laadukkaammin ja toisinaan vähemmän laadukkaammin. Elämäkatsomustietoa opettaa myös moni epäpätevä opettaja, jolloin aineen ideologia ja sen sisällöt sekä opetusmenetelmät saattavat jäädä ilman kunnollista huomiota. Laadukkaassa elämäkatsomustiedon opetuksessa, opettaja kykenee huomioimaan ryhmätasoiset eroavaisuudet niin tiedoissa kuin taidoissa ja huomioi nämä seikat ryhmille parhaiten soveltuvia opetusmenetelmiä toteuttamalla. Elämäkatsomustiedossa tulisi taata avaimet hyvän elämän löytämiseen, jolloin etenkin oppilaan maailmankuvan rakentaminen, itsetuntemuksen kasvattaminen ja näihin ohjaava opetus luovat pohjaa hyvälle elämälle.

Oppiaineena elämäkatsomustieto on erinomainen paikka suunnata keskustelutaitojen opetusta kohti näyttöön sitoutuneempaa opetusta. Tällainen opetus luo tasavertaisemmat mahdollisuudet tasokkaaseen koulutukseen ja pyrkii näin kaventamaan taitotasoeroja. Laadukkaan ja oikeudenmukaisen keskustelukulttuurin luominen vaatii työtä ja tutkimusta alalta. Aluksi tulisi selvittää ylipäätään nuorten keskustelutaitoja eri oppiaineissa, joihin soveltuisivat muun muassa katsomusaineet, äidinkieli ja kirjallisuus sekä historia ja yhteiskuntaoppi. Havainnointitutkimus antaisi mahdollisuuksia lähteä tutkimaan jatkossa suomalaisille tyypillisiin haastaviin tilanteisiin ratkaisuja ja kehitysehdotuksia.

Vaikka opettajilla on jo nyt mahdollisuuksia tukea oppilaiden keskustelutaitojen kehittymistä, niin näiden lisäksi opettajat tarvitsevat lisää itsevarmuutta dialogiopetukseen. Opettajien pedagogisissa opinnoissa saamat valmiudet dialogitaitojen kehittämiseen ikätasoisesti eivät ole riittävät pitkässä juoksussa, vaan aihe kaipaa jatkokoulutusta työelämän ohella. Elämäkatsomustiedon oppiaineen muuttuessa tietopohjaisemmaksi jää tässäkin aineessa taitojen harjoittaminen vähemmälle, jolloin aineeseen pätevöityneen opettajan on helpompi rajata sisältöjä vastaamaan myös taito-opetuksen vaatimuksia. Luokassa tapahtuvaan oppimiseen ja keskustelutaitojen kehittymiseen on haastava saada tällaisella tutkimuksella ja näin pienellä otannalla ratkaisevaa vastausta, jonka vuoksi asiaa tulisi ehdottomasti tutkia lisää.

Lähteet

- Abbot-Smith, K., Dockrell, J., Matthews, D., Sturrock, A., & Wilson, C. (2023). Towards an evidence-based approach to fostering collaborative conversation in mainstream primary classrooms: Response to commentators. *First Language*, 43(6), 660–667. doi: 10.1177/01427237231209805
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K., & Siiskonen, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. p., Vsk. 2019). Niilo Mäki Instituutti. Noudettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-39-7744-3/oppimisen-vaikeudet>
- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk* (4th p., Vsk. 2008). York: Dialogos.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Oxford, UNITED KINGDOM: Taylor & Francis Group. Noudettu osoitteesta <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=6128184>
- Alhanen, K. (2024). *Dialogikirja* (1. p.). Into Kustannus Oy.
- Arskieva, Z., & Ragimkhanova, L. (2023). Communication as a Factor of Interpersonal Interaction and Manifestation of Empathy. *SHS Web of Conferences*, 172, 03017. doi: 10.1051/shsconf/202317203017
- Baiyere, H. (2022). *Katsomusopetuksen tulevaisuuden vaihtoehtoja: Katsomustiedon kannattajien ja vapaa-ajattelijoiden näkemysten retorinen analyysi* (Turun Yliopisto). Turun Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/154134>
- Bakhtin, M. M., & Holquist, M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, UNITED STATES: University of Texas Press. Noudettu osoitteesta <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=3443524>
- Blomqvist, T. (2018). *Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksen sekä yhteisen katsomusaineen vertailu indoktrinaation käsitteen kautta* (Helsingin Yliopisto). Helsingin Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/33dcf801-72f6-4066-b301-ce76c7ff983b/content>
- Bryant, J. B. (2023). The promise and practice of teaching social communication skills: A commentary on Abbot-Smith et al., 2023. *First Language*, 43(6), 643–648. doi: 10.1177/01427237231190552

- Burbules, N., & Bruce, B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. Teoksessa V. Richardson (Toim.), *Handbook Of Research On Teaching* (Vsk. 4, ss. 1102–1121). American Educational Research Association. Noudettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/32966841_Theory_and_Research_on_Teaching_as_Dialogue#fullTextFileContent
- Cantell, H. (2022). Oppimateriaalit ovat oppimisen ja opettamisen välttämätön tuki. Noudettu 4. lokakuuta 2024, osoitteesta <https://www.sanomapro.fi/oppimateriaalit-ovat-oppimisen-ja-opettamisen-valttamaton-tuki/>
- Eskelä-Haapanen, S., Hannula, M., & Lepola, M. (2015). *Puhe pulppuamaan*. Juva: PS-kustannus.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentive Discourse Skill. *Discourse Processes*, 32(2–3), 135–153. doi: 10.1080/0163853X.2001.9651595
- Fetory, Calonius, L., Hakala, O., Hirvonen, I., Huotari, E., & Mäkikangas, M. (2018). *Kompassi 7-9 yläkoulun elämäkatsomustieto* (1., Vsk. 2018). Otava.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). New York: Continuum. Noudettu osoitteesta <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen* (1.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Henttonen, I., & Aitamurto, R. (2019). *Ajatuksia yhdestä yhteisestä katsomusaineesta* (Itä-Suomen Yliopisto). Itä-Suomen Yliopisto. Noudettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/20735/urn_nbn_fi_uef-20190681.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. p.). Helsinki: Gaudeamus.
- Hämeenniemi, K., Lievonen, C., Tiirikainen, J., & Vienola, M.-K. (2025). *Kompassi—Opettajan opas*. Noudettu 17. tammikuuta 2025, osoitteesta *Kompassi—Opettajan opas* website: <https://etkompassi.wordpress.com/>
- Kankainen, S. (2022). Mitä ovat tulevaisuuden työelämätaidot 2020-luvulla? | Helsingin yliopisto HY+. Noudettu 4. lokakuuta 2024, osoitteesta <https://hyplus.helsinki.fi/mita-ovat-tulevaisuuden-tyoelamataidot-2020-luvulla/>
- Kazepides, T. (2012). Education as Dialogue. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 913–925. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00762.x

- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., ... Kaila, E. (Toim.). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Noudettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Keski-Saari, E. (2024). *Ympäristökasvatus katsomusaineiden oppikirjoissa: Tutkimus ympäristökysymysten käsittelystä yläkoulun evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoissa* (Turun Yliopisto). Turun Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/177928>
- Kiuru, N. (2023). Nuoruus. Teoksessa *Ihmisen psykologinen kehitys* (1. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koistinen, K. (1986). Oppimateriaalin didaktinen analyysi. *Aikuiskasvatus*, 6(4). doi: 10.33336/aik.96473
- Koskeniemi, M., & Komulainen, E. (1983). *Oppimateriaali ja opetustapahtuma*. Kouluhallitus.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260. doi: 10.1111/1467-8624.00605
- Kupiainen, A.-M. (2020). *Varsinais-suomalaisten uskonnon ja elämäkatsomustiedon opettajien näkemyksiä kaikille yhteisestä katsomusaineesta* (Turun Yliopisto). Turun Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/150196>
- Käpylehto, K., Manner, M., & Silfverberg, R. (2025). Uniikki- Etiikan perusteet, opettajan opas. Noudettu 17. tammikuuta 2025, osoitteesta <https://shop.edita.fi/opeaineisto/uniikki-etiikan-perusteet-opettajan-aineisto#26539>
- Käpylehto, K., Manner, M., Silfverberg, R., & Sakaranaho, T. (2023). *Uniikki 7-9, Elämäkatsomustieto* (1.-3., Vsk. 2023). Edita Publishing Oy.
- Laine, E. (2021). *Kuvat uskontolukutaidon rakentajana: Miten yläkoulun katsomusaineiden oppikirjat visualisoivat abrahamilaisia uskontoja?* (Turun Yliopisto). Turun Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/151643>
- Maranhão, T. (Toim.). (1990). *The Interpretation of Dialogue*.
- Marttunen, M., & Kaltiala, R. (2021). Nuoruusikä. Teoksessa *Psykiatria* (15. p.). Kustannus Oy Duodecim.
- MOT sanakirja. (2025a, helmikuuta 6). Dialogi | Sanakirja.fi. Noudettu 6. helmikuuta 2025, osoitteesta <https://www.sanakirja.fi/finnish-finnish/dialogi>

- MOT sanakirja. (2025b, helmikuuta 6). Keskustella | Sanakirja.fi. Noudettu 6. helmikuuta 2025, osoitteesta <https://www.sanakirja.fi/finnish-finnish/keskustella>
- MOT sanakirja. (2025c, helmikuuta 6). Keskustelu | Sanakirja.fi. Noudettu 6. helmikuuta 2025, osoitteesta <https://www.sanakirja.fi/finnish-finnish/keskustelu>
- MOT sanakirja. (2025d, helmikuuta 6). Taito | Sanakirja.fi. Noudettu 6. helmikuuta 2025, osoitteesta <https://www.sanakirja.fi/finnish-finnish/taito>
- Mustaparta, J. S. (2022). *Lukion elämäkatsomustiedon, evankelisluterilaisen uskonnon ja filosofian oppikirjojen diskurssit eutanasiasta* (Pro gradu-tutkielma, Helsingin Yliopisto). Helsingin Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/9b023535-7868-4a05-8d48-fd291165e717/content>
- Opetushallitus (Toim.). (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2023). Elämäkatsomustiedon opetus käytännössä. Noudettu 18. joulukuuta 2023, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamankatsomustiedon-opetus-kaytannossa>
- Opetushallitus. (2025). Draaman opettamisesta | Opetushallitus. Noudettu 10. tammikuuta 2025, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/draaman-opettamisesta>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.* , Pub. L. No. 1998/628 (1999).
- Perälä, P. (2021). Laadukas ja käyttäjälleen sopiva oppimateriaali houkuttelee potentiaalin esiin. Noudettu 4. lokakuuta 2024, osoitteesta Otava Oppimisen palvelut website: <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/ajankohtaista/2021/laadukas-ja-kayttajalleen-sopiva-oppimateriaali-houkuttelee-potentiaalin-esiin/>
- Päivänsalo, T.-M. (2020). *Oppimiskoodi: Kuinka oppiminen onnistuu* (1. p.). Santalahti-kustannus. Noudettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523700543/oppimiskoodi-kuinka-oppiminen-onnistuu>
- Roiha, A., & Polso, J. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas* (1. p., Vsk. 2023). Santalahti-kustannus. Noudettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523704435/onnistu-eriyttamisessa-toimivan-opetuksen-opas>
- Ronhy-Östberg, M., & Rosendahl, S. (1998). *Keskustelu kehittää* (Vsk. 1998). Juva: WSOY.

- Ruoppila, I. (2023). Vanheneminen. Teoksessa *Ihmisen psykologinen kehitys* (1. p.). Santalahti-kustannus.
- Suomen Kustannusyhdistys. (2024). Näin oppimateriaali syntyy. Noudettu 4. lokakuuta 2024, osoitteesta Suomen Kustannusyhdistys website: <https://kustantajat.fi/mita-kustantaja-tekee/nain-oppimateriaali-syntyy>
- Suomilampi, M. (2024). *Katsomusaineiden tiedonkeruu oppilasmääristä ja opetuksen nykytilasta 2023*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Noudettu osoitteesta https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KATSOMUSAIN EIDEN%20TIEDONKERUU%202023_1.pdf
- Tani, K. (2018). ”*Meille ei riitä, että elämme, haluamme elää hyvän elämän*”: Hyvän elämän käsite lukion elämäntiedon oppikirjoissa (Turun Yliopisto). Turun Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/145468>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. doi: 10.3390/jintelligence11030054
- Tomperi, T., Hanki, K., Hämeenniemi, K., Hämäri, S., Isopahkala, S., Rissanen, I., & Saurama, A. (2022). Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa. 2022. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Dialogi- ja_tunnetaidot_opetuksessa.pdf
- Tossavainen, T. (2018). Tulevaisuuden oppikirja – Asiaproosaa vai automaattikaleidoskooppi? Teoksessa *Sähköistyvä koulu: Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (ss. 158–170). Helsinki: Edita Prima Oy. Noudettu osoitteesta <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1286112/FULLTEXT01.pdf>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (10., Vsk. 2009). Vantaa: Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (1. p.). Tammi. Noudettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118/laadullinen-tutkimus-ja-sisallönanalyysi>
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2007). *Didaktiikan perusteet* (3.-4.). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

- Vahti, J. (2015, elokuuta 31). Uusi aika vaatii entistä parempia elämäntaitoja – tavoitteena onnellisemmat nuoret. Noudettu 17. joulukuuta 2024, osoitteesta Sitra website: <https://www.sitra.fi/uutiset/uusi-aika-vaatii-entista-parempia-elamantaitoja-tavoitteena-onnellisemmat/>
- van de Pol, J., Brindley, S., & Higham, R. J. E. (2017). Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: A case study. *Educational Studies*, 43(5), 497–515. doi: 10.1080/03055698.2017.1293508
- Vartiainen, V. (2024). *Peruskoulun opettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta* (Turun Yliopisto). Turun Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/176669>
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Noudettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber, & E. Soubberman, Toim.). Harvard University Press. Noudettu osoitteesta <https://viewer.ebscohost.com/EbscoViewerService/ebook?an=575543&callbackUrl=https%3a%2f%2fresearch.ebsco.com&db=nlebk&format=EB&proflid=ehost&lpid=&ppid=&lang=fi&location=https%3a%2f%2fresearch.ebsco.com%2fc%2fsk55le%2fsearch%2fdetails%2fzcxz4cgr2j%3fdb%3dnlebk&isPLink=False&requestContext=&profileIdentifier=sk55le&recordId=zcxz4cgr2j>
- Wegerif, R., Mercer, N., & Dawes, L. (1998). Software design to support discussion in the primary curriculum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(3), 199–211. doi: 10.1046/j.1365-2729.1998.143057.x

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

1. Kuinka pitkään olet opettanut elämäkatsomustietoa?
 - a. Entä yläkoulussa?
2. Oletko opiskellut elämäkatsomustiedon sivuaineopinnot?
3. Pidätkö elämäkatsomustiedon opettamisesta?
 - a. Miksi pidät tai miksi et pidä?

Varsinaiset teemat ja apukysymykset:

Opetusmenetelmät elämäkatsomustiedon tunneilla:

4. Minkälaisia opetusmenetelmiä käytät elämäkatsomustiedon tunneilla?
 - a. Onko tunneilla dialogista opetusta/vuorovaikutus tilanteita?
 - b. Korostuuko keskustelutaitojen merkitys oppitunneillasi?
 - i. Miksi näin?
 - ii. Miksi ei?

Prometheus-leiri:

5. Onko Prometheus-leirit tuttuja sinulle, miten/mistä?
 - a. Keskusteletteko oppilaiden kanssa Prometheus-leireistä?
 - i. Minkälaisia keskusteluja nämä ovat?
 - ii. Miksi ette keskustele aiheesta?

Oppilaat ja Prometheus-leiri:

6. Oletko tehnyt huomioita oppilaissa, jotka ovat käyneet Prometheus-leirin?
 - a. Minkälaisia huomioita?
 - b. Miten nämä oppilaat käyttäytyvät keskustelutilanteissa?
 - i. Miten nämä oppilaat toimivat ennen Prometheus-leiriä?

Muuta: Tuleeko mieleesi jotain muuta kerrottavaa aihealueeseen liittyen?