



**TURUN
YLIOPISTO**

Opetusvuorovaikutuksen laatu alakoulun nivelvaiheissa

Dialogisuus ja palautteenanto 1., 3. ja 6. vuosiluokkien oppitunneilla VOPA-
toimintamallilla tarkasteltuna

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Laatija:
Sami Pehkonen

Ohjaaja:
Professori Janne Lepola

x.x.20xx
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Sami Pehkonen

Otsikko: Otsikko

Ohjaaja(t): Professori Janne Lepola

Sivumäärä: xx sivua

Päivämäärä: x.x.20xx

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli analysoida opetusvuorovaikutuksen laatua alakoulun 1., 3. ja 6.-luokilla. Tutkimuksessa keskityttiin VOPA-toimintamallissa olevaan kahteen osa-alueeseen: dialogisuus ja palautteenanto. Tavoite oli tutkia mahdollisia eroja vuorovaikutuksessa eri luokka-asteilla ja millaisia vuorovaikutuksen laadun profiileja luokille muodostuu, sekä selvittää myös, miten dialogisuus ja palaute ovat yhteydessä keskenään. Tutkimuksessa tarkastellaan myös tutkijan laadullisia havaintoja dialogisuudesta ja palautteen antamisesta luokan vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksen ja aineisto kerättiin observoimalla kuutta alakoulun luokkaa, kahdesta eri koulusta. Molemmista kouluista yksi luokka edusti jokaista tutkimukseen valittua ikäluokkaa. Työkaluna havainnointiin käytettiin VOPA-toimintamallia (Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista), joka perustuu Teaching Through Interaction (TTI) -viitekehykseen (Pianta ym, 2008). Tulokset pisteytettiin Likert-asteikolla (1–5) ja niitä analysoitiin keskiarvojen, laadullisen havainnoinnin ja sirontakuvioon liittyvän korrelaationalyysin avulla.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että opetusvuorovaikutuksen laatu oli kaikilla luokilla korkeaa tasoa. Dialogisuuden ja palautteenannon keskiarvot ylittivät arvon 4,0. Korkeimman arvon molemmilla osa-alueille saivat 3.- luokat. Sen sijaan 6.-luokan tuloksissa taas oli havaittavissa laskevaa trendiä. Tuloksissa korostui opettajien taito antaa myös tunnetukea ja kannustaa oppilaita. Haastavinta tulosten mukaan oli palauteketjut ja oppimisen taitojen tukeminen.

Tutkimuksessa havaittiin positiivinen korrelaatio ($r = 0,66$) dialogisuuden ja palautteenannon välillä. Tulos antaa viitteitä siitä, että vahva dialoginen vuorovaikutusosaaminen luo edellytyksiä monipuoliselle ja laadukkaammalle palautteelle. Tulokset vahvistavat aiempaa tutkimustietoa siitä, että palaute ja dialogi kytkeytyvät toisiinsa ja heijastavat laadukasta opetusvuorovaikutusta, mikä on tärkeä lasten oppimisen ja suotuisan kehittymisen kannalta.

Avainsanat: Opetusvuorovaikutus, VOPA-toimintamalli, dialogisuus, palaute, alakoulu

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Vuorovaikutusosaamisen viitekehys	6
2.1	Vuorovaikutuksen avulla opettaminen	8
2.2	Dialogi opetuksessa	9
2.3	Palaute opetuksessa	10
2.4	Dialogin ja palautteen välinen suhde	11
3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	13
4	Tutkimusmenetelmät	14
4.1	Tutkimusasetelma	14
4.2	Aineistonkeruu	14
4.3	VOPA-toimintamalli observoinnin työkaluna	15
4.4	Aineiston analyysi	16
4.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	17
5	Tulokset	19
5.1	Palautteen ja dialogin yhteys	22
6	Havainnoinnin laadullinen tarkastelu: dialogisuus ja palautteen antaminen	25
7	Pohdinta	42
8	Jatkotutkimus	45
	Lähteet	46
	Liitteet	48

1 Johdanto

Opettajan ja oppilaan välinen opetusvuorovaikutus on tärkeä kivijalka lasten ja nuorten oppimisen tukemisen ja ohjaamisen kannalta. Vuorovaikutus ei ole vain tiedon välittämistä opettajalta oppilaalle, vaan kaksisuuntainen (transaktionaalinen) prosessi, jossa molemmat osapuolet rakentavat ymmärrystä yhteistyössä. Oppilas oppii opiskelemaan ja näin oppii uutta. Opettaja oppii oppilaastaan ja kykenee arvioimaan oppilaan työtapojaan paremmin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) määrittävätkin, että oppimisen tulee tapahtua vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja eri ympäristöjen kanssa. Tämä oppimiskäsitys on sosiokulttuurinen, jolloin koulussa tapahtuva dialogi ja palaute ovat oppimisen keskiössä.

Luokahuoneympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu laajasti ja sen merkitys tunnistettu. Sen tarkastelu on silti edelleen tärkeää, nopeasti muuttuvan maailman ympärillä. Erityisesti **dialogisuus** ja **palautteenanto** nousevat esille, koska ne on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa, sekä oppilaiden sitoutumiseen, oppimistuloksiin ja motivaatioon. Hattie ja Timperley (2007) ovat todenneet, että palaute on yksi tehokkaimmista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, mutta vain silloin, kun se yhdistetään laajempaan laadukkaaseen opetusdialogiin.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opetusvuorovaikutuksen laatua alakoulun eri nivelvaiheissa: 1. luokalla, 3.-luokalla ja 6.-luokalla. Tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi valittiin suomalainen sovellus opetuksen laadun arvioinnista eli VOPA-toimintamalli (Vuorovaikutus osana opettajan arviontiosaamista). Malli pohjautuu kansainvälisesti tunnustettuun TTI-viitekehykseen (Teaching Through Interaction). (Pianta ym, 2008) VOPA-toimintamalli mahdollistaa vuorovaikutuksen havainnoinnin strukturoidusti. Se keskittyy opettajan sensitiivisyyteen, ryhmän toiminnan organistointiin ja motiivointiin, sekä tässä tutkimuksessa tarkasteltaviin **dialogisuuteen** ja **palautteenantoon**. Tutkimus on ajankohtainen, koska VOPA-toimintamalli on melko uusi menetelmä, jonka avulla ei ole tehty vielä merkittävää määrää tutkimusta, jossa pyritään vertailemaan ja ymmärtämään mahdollisia ikäluokkien välisiä eroja dialogisuudessa ja palautteenannossa.

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena havainnoimalla kuutta eri opetusryhmää kahdessa koulussa. Tavoitteena oli saada kokonaiskuva siitä, miten dialogisuus ja palaute näyttäytyvät

tyypillisellä äidinkielen oppitunnilla eri ikäluokilla ja miten nämä kaksi osa-aluetta linkittyvät toisiinsa.

2 Vuorovaikutusosaamisen viitekehys

Opettajan vuorovaikutus koko luokan ja yksittäisen oppilaan kanssa on opettamisessa oleellista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Se nähdään keskeisenä osana opetusta, oppimista ja opettajuutta. Vuorovaikutus ei ole vain pedagoginen keino, vaan se näkyy laaja-alaisena toimintatapana. Opettaja, jonka vuorovaikutustaidot ovat hyvät, pystyy opettamaan ja osallistuttamaan oppilaita paremmin.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppiminen on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen prosessi, jonka kautta oppilas rakentaa ymmärrystään. Yhteistyössä opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Tällainen sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, jossa kieli, vuorovaikutus ja yhteinen toiminta, on oppimisen perustana. (Opetushallitus, 2014)

Vuorovaikutus näkyy opetussuunnitelmassa myös arvioinnin näkökulmasta. Iso osa arvioinnista on oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Opettajan tehtävä on antaa oppilaalle ajantasaista tietoa tämän oppimisesta ja kannustaa oppilasta ponnistelemaan eteenpäin. Jota opettaja antaa on laadullista, kuvailevaa, oppilaan toimintaa analysoivaa, sekä mahdollisia ongelmia ratkovaa. Opettajapalautteen kautta oppilas saa motivaatiota ja onnistumisen kokemuksia. Opettaja saa tästä vuorovaikutuksesta tietoa oppilaan etenemisestä. (Opetushallitus, 2014)

VOPA-toimintamalli eli vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista on ammatillisen kehittymisen toimintamalli. Sen tavoitteena on tukea ja kehittää opettajan vuorovaikutusosaamista, sekä formatiivisen arvioinnin toteutumista. Lähtökohtana VOPA-toimintamallissa on laadukas opetusvuorovaikutus, joka edistää oppilaiden oppimista, motivaatiota ja osallisuutta (Pöysä, 2021). On tärkeää tiedostaa, että VOPA-toimintamalli perustuu TTI (Teaching through interaction) malliin, jonka kehitti Pianta, Hamre ja Allen. Kyseisessä mallissa vuorovaikutusta tarkastellaan kolmen osa-alueen avulla: tunnetuki, ohjauksellinen tuki ja toiminnan organisointi. (Pöysä, 2021.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan ja oppilaiden välistä dialogia ja palautteenantoa.

VOPA-toimintamalli siis perustuu tutkittuun tietoon, jonka perustana on TTI-viitekehys.

TTI on itsessään vuorovaikutusviitekehys, jonka tueksi Pianta, La Paro ja Hamre (2008) loivat **CLASS järjestelmän** (classroom assesment scoring system) tarkoitus oli pisteyttää TTI teorian tulokset mitattavaan muotoon. CLASS-järjestelmä siis tarkastelee ja pisteyttää tunnetuen, ohjauksellisen tuen ja toiminnan organisoinnin laadun indikaattoreita luokkavuorovaikutustilanteissa.

TTI-viitekehysten (ja sen pisteytysjärjestelmä CLASS:in) ja VOPA-toimintamallin ero on se, että CLASS on tutkimus- ja arviointikäyttöön. VOPA-toimintamalli on TTI:stä muokattu versio opetusvuorovaikutus-käyttöön, jonka runko on rakennettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. VOPA:n tarkoitus on arvioida ja edistää erityisesti opettajien vuorovaikutusosaamista, verrattuna muihin viitekehyksiin. Toimintamalli lisää ymmärrystä opetusvuorovaikutuksen osatekijöistä, jotka tukevat oppimista ja auttavat opettajaa formatiivisessa arvioinnissa (Pöysä, 2021).

VOPA-toimintamalli ja CLASS eivät ole ainoita opettajan arviointimalleja. Charlotte Danielsonin (2013) malli, **framework for Teaching Evaluation Instrument (FFT)**, puolestaan jakaa arvioinnin neljään osa-alueeseen: suunnittelu ja valmistelu (planning and preparation), oppimisympäristö (classroom environment), opetus (instruction) ja ammatillinen vastuu (professional responsibilities). Danielsonin viitekehys keskittyy pääalueissaan vahvasti tunnin suunnitteluun ja opetuksen tavoittiden tarkasteluun, luokan ilmapiiriin ja turvalliseen tilaan, itse opetukseen ja opettajan ammatilliseen käytökseen muiden kanssa.

Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM) on Stipek & Byler (2004) luoma observointityökalu, jolla havainnoidaan opetuksen ja oppimisympäristö laatua. Sen avulla nähdään, onko luokan toiminta lapsilähtöistä, opettajajohtoista, vai lapsijohtoista. Havainnointi tapahtuu seuraavien osa-alueiden kautta: ryhmän hallinta, ilmapiiri ja opetuksen ohjaus. Arviointi tapahtuu 1–5, jossa aika tietty ohjaus- ja opetuskäytännön esiintymisaika määrittää tuloksen (1 = 20 % ajasta tai vähemmän, 2 = 21–40 %, 3 = 41–60 %, 4 = 61–80 %, 5 = 81–100 % ajasta).

Koska TTI-viitekehystenä on samanlainen kuin VOPA, käytän kirjallisuuskatsauksen tukena tällä observointimenetelmällä tehtyjä tutkimuksia, jotka on pisteytetty CLASS-järjestelmän avulla. VOPA-toimintamalli on suhteellisen tuore, se on kehittämisvaiheessa, joten sen pohjalta ei ole vielä tehty merkittäviä tutkimuksia.

2.1 Vuorovaikutuksen avulla opettaminen

Pianta, Hamre ja Allen (2012) käyttivät CLASS-menetelmää tutkimuksessaan Teacher-Student Relationships and engagement. Tutkimuksen tavoitteena oli määritellä ja mitata vuorovaikutuksen keskeisiä laadullisia tekijöitä sekä ymmärtää, miten vuorovaikutuksen laatu on yhteydessä oppilaiden sitoutumiseen ja oppimistuloksiin. Taustalla oli havainto, jonka mukaan oppilaille tarjottiin usein vain vähän ohjauksellista ja sosiaalista tukea, erityisesti viidennellä luokalla. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli hyödyntää kerättyä tietoa opettajien koulutuksen ja ohjauksen kehittämisessä, mistä esimerkkinä esiteltiin MyTeachingPartner-ohjelma (Pianta ym., 2012, s. 367–374).

Tutkijat tarkastelivat oppilaiden sitoutumista luokkahuoneessa tapahtuvana vuorovaikutus ilmiönä. Tulosten mukaan opettajaoppilassuhteella on merkittävä tekijä oppilaan opetukseen sitoutumiseen ja oppimistulosten edistämiseen. Oppilaan sitoutuminen ei siis ole täysin oppilaan sisäinen ominaisuus, vaan asia, jota voi kehittää opettajan hyvillä vuorovaikutustaidoilla. (Pianta ym., 2012)

Tulokset osoittivat, että korkealaatuinen opettaja–oppilasvuorovaikutus oli yhteydessä oppilaiden suurempaan sitoutumiseen, parempaan motivaatioon ja parempiin oppimistuloksiin. Laadukkaissa vuorovaikutustilanteissa opettajat tarjosivat osallistavaa ohjausta ja loivat aktiivisesti myönteistä ilmapiiriä. Keskeisiksi sitoutumista tukeviksi tekijöiksi tunnistettiin tunnetuki, toiminnan organisointi ja opetuksellisen tuen laatu. Monissa luokkahuoneissa vuorovaikutuksen laatu oli kuitenkin matala, ja erityisesti ohjauksellinen tuki osoittautui heikoksi. Vuorovaikutus oli usein mekaanista ja tehtäväkeskeistä, eikä oppilaiden ajattelua tai tunneulottuvuuksia hyödynnetty systemaattisesti. (Pianta ym., 2012, s. 370–372).

Ruotsalainen (2017) tarkasteli pro gradu tutkimuksessaan luokkahuonevuorovaikutuksen laatua ja sen yhteyttä välttelevään työtapaan, käyttäen yläkouluikäisille sovellettua CLASS-menetelmää osana Alkuportaati-pitkittäistutkimusta. Tutkimuksessa analysoitiin tunnetukea, toiminnan organisointia ja ohjauksellista tukea 46 kuudennen luokan opetusryhmässä. Tulokset osoittivat, että nämä vuorovaikutuksen osa-alueet olivat yhteydessä oppilaiden tehtävää välttelevään työskentelytapaan ja matematiikan oppimistuloksiin. Erityisesti opettajan empaattinen ja

myönteinen suhtautuminen ehkäisi tehtävien välttelyä ja tuki oppilaiden motivaatiota (Ruotsalainen, 2017, s. 14–27).

Hafen ja kollegat (2015) hyödynsivät tutkimuksessaan CLASS-S-versiota, joka on suunniteltu yläkoulu- ja lukio-opetuksen havainnointiin. Tutkimukseen osallistui 1 482 luokkaa, ja havainnointi toteutettiin videoimalla opetustilanteita useissa oppiaineissa. Tutkimuksen tavoitteena oli testata Teaching Through Interactions -viitekehyksen kolmitekijäisen mallin toimivuutta sekä validoida CLASS-S-menetelmän rakenne sekundaarikoulutuksen konteksteissa. Tulokset osoittivat, että kolmen tekijän malli (tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki) oli tilastollisesti pätevä ja yleistettävissä eri kouluasteille. Lisäksi laadukas opettaja–oppilasvuorovaikutus oli yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Hafen ym., 2015, s. 653–670).

Boyle ja Crossley (2024) kirjoittavat omassa CLASS-menetelmään perustuvassa tutkimuksessaan, että kommunikaatio on kriittinen tekijä, mitä tulee oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen. Heidän mukaansa opettaja, joka pystyy jäsentelemään opetustaan, hallitsee scaffolding menetelmät, syventää oppilaiden vastauksia palautteella, jatkokysymyksillä tai selityksillä pystyy sitouttamaan oppilaat paremmin opetukseen. Tätä kautta opiskelijat oppivat paremmin. Tutkimuksen tuloksissa korostui opettaja-oppilas-keskustelun rooli, joka paransi opetuksen laatua. (Boyle & Crossley, 2024) Samoja tuloksia saivat Muhonen ja kumppanit (2016).

Ruelmann, Charalambous ja Praetorius (2023) keräsivät palautteen antamisesta tietoa tutkimuskatsauksessaan ja antoivat 9 kriteeriä sille, mitä hyvä palautteen anto on. Sitten he arvioivat palautteenantoa tutkivat viitekehykset, kuten CLASS, MQI ja TBD ja pisteyttivät ne. Tutkimusten mukaan CLASS oli yksi kattavimmista havainnointikehityksistä mittaamaan palautteen antamista.

2.2 Dialogi opetuksessa

Alexander (2020) määrittelee teoksessa *A dialogic teaching companion* (2020) dialogin seuraavilla englanninkielisillä termeillä: conversation, discussion ja argumentation. Opettajan on tärkeä ymmärtää ja tukea näitä dialogisuuteen liittyviä taitoja. Alexanderin mukaan opettajuus on dialogisuuden näkökulmasta tiedonsiirtoa, tiedon jakamisen alkuun laittamista, ymmärryksen tukemista, oppimisen helpottamista ja nopeuttamista.

Mercer (2000) kirjoittaa opettajan roolista opettajaoppilas dialogissa. Dialogisesti suuntautunut opettaja sai luokassa parempia tuloksia, koska tämä kykeni johdattelemaan ymmärtämiseen, sai oppilaat ymmärtämään kokonaiskuvaa, piti oppimishetkiä sosiaalisina kommunikaatio prosesseina. Mercerin mukaan opettajan rooli ei ole vain tiedonvälittäjä, hänen mielestään opettajan on tärkeä luoda luokasta keskusteleva tutkimusyhteisö. Myös Hattie ja Timperley (2007) korostavat tutkimuksessaan vuorovaikutteista ja kaksisuuntaista opetusdialogia

Opetuksessa opettajan ja oppilaan välinen dialogi voidaan nähdä myös merkittävänä tekijänä kouluarjen sujumisen ja oppilaiden oppimisen kannalta. Esimerkiksi Muhonen (2018) tarkasteli kolmessa erillisessä tutkimuksessaan opetusdialogin yhteyttä oppilaiden suoriutumiseen koulussa. Tutkimusten tulokset osoittivat, että opetusdialogin muodot ja laatu vaihtelevat opettajan tarjoaman tuen sekä keskustelussa rakennetun tiedon mukaan. Dialogin havaittiin rakentuvan luokissa sekä opettaja että oppilaslähtöisesti, ja dialogin laatu oli yhteydessä oppilaiden omaan osallistumiseen ja opettajan antamaan tukeen opetuskeskustelun aikana. Esimerkiksi kuudennen luokan opetuskeskusteluissa tunnistettiin tiedonrakennusmalleja, joissa yhdistyivät fakta, näkemykset ja kokemukset. Muhonen havaitsi myös, että laadukkaampi opetusdialogi oli yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, mikä korostaa dialogisen opetuksen merkitystä oppimisen tukena. (Muhonen, 2018.)

Muhosen ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa CLASS-menetelmää käytettiin myös työkaluna pedagogisesti merkittäväksi koettujen opetustilanteiden tunnistamisen. CLASS-arviointien avulla analyysiin valittiin vain ne oppitunnit, joissa vuorovaikutuksen laatu oli keskitasoista tai korkeaa. Tämä mahdollisti dialogisen opetuksen ja oppilaiden aktiivisen osallistumisen. Tutkimuksessa todettiin, että korkealaatuinen oppimisen tuki oli yhteydessä oppilaiden aktiivisempaan osallistumiseen ja jaetun ymmärryksen kehittymiseen. Erityisesti tunnetukeen liittyvä opettajan kuunteleva ja oppilaan näkökulman huomioiva vuorovaikutustapa loi edellytyksiä dialogiselle oppimiselle (Muhonen ym., 2016, s. 145–151).

2.3 Palaute opetuksessa

Vaikka perinteisesti oppilaiden arviointia ja palautteen antamista pidetään opettajan suorittamana arviointina, Huhtalan ja Järvisen (2006) mukaan asia ei ole näin. Arviointitapahtuma nähdään nykyään enenevässä määrin vuorovaikutteisena, dialogina, jonka tarkoitus on kehittää oppijan

kykyä arvioida itseään ja toisia. Opettaja taas kykenee arvioimaan omaa opettamistaan ja sen laatua.

Hattie ja Timperley (2007) määrittelevät palautteen antamisen kolmen kysymyksen kautta: Mihin olet menossa? (oppimisen tavoitteet) Miten sinulla menee? (tämänhetkinen suoriutuminen) ja miten pääsen eteenpäin? (jatkotoimet). Heidän mielestään palautteen tavoite on auttaa oppilasta ymmärtämään oppimistaan ja löytämään opiskeluunsa tavoitteita, joita kohti edetä. Palautteen edellytys on vuorovaikutus opettajan kanssa, ei pelkät opettajan arvioivat kommentit. (Hattie & Timperley, 2007)

Hattie ja Timperley (2007) erottavat palautteen annossa neljä tasoa. *Tehtävätaso* viittaa palautteeseen oppilaan vastauksen laadusta tehtävään. *Prosessitaso* keskittyy antamaan palautetta siihen, miten oppilas on tehnyt tehtävän. Strategiat, ajattelu ja työskentelytavat, joita tämä käytti. *Itsesäätelytaso* tarkoittaa oppilaan omatoiminnanohjauksen arviointia, sekä tämän metakognitiivisia taitoja. *Minätaso*, henkilöön itseensä kohdistuva palaute, usein kehu. Tärkeää on, että oppilas ymmärtää palautteen sisällön, pystyy yhdistämään sen omaan toimintaansa ja saa mahdollisuuden osallistua palautteeseen/arviointiin (Hattie & Timperley, 2007)

Black ja Wiliam taas (1998) tutkivat formatiivista arviointia ja oppilaiden saamaa palautetta luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tutkijoiden mielestä palaute ja arviointi ovat tehokkainta, kun se tukee oppimista ja on vuorovaikutteinen prosessi, eikä sen tarkoitus ole vain mitata oppimista. Kyseessä on formatiivinen arvio, opettajan ja oppilaan välinen dialogi oppimisen etenemisestä. (Black & Wiliam, 1998)

Black ja Wiliam (1998) osoittivat myös, että palaute on oppilaalle hyödyllisintä silloin, kuin se keskittyy oppimisprosessiin, eikä oppilaaseen itseensä. Palautteen tulisi myös antaa oppilaalle tieto siitä, kuinka hänen opiskelunsa etenee, sekä sen tulisi kannustaa aktiivisuuteen. Tulosten mukaan on tärkeää, että oppilaat osallistuvat keskusteluun, saavat mahdollisuuden tuoda ajatuksiaan esille, sekä ymmärtävät annetun palautteen tavoitteen. Palautteenanto on siis dialoginen keskustelu (Black & Wiliam, 1998)

2.4 Dialogin ja palautteen välinen suhde

Blackin ja Wiliamin (1998) mukaan tehokas palautteen-anto muodostuu yhdessä oppilaan ja opettajan välisen dialogin kanssa. Palaute tukee oppimista, kun opettaja esittää oppilaalle

kysymyksiä, kartoittaa tämän osaamista ja reagoi saamiinsa vastauksiin tavalla, joka vie oppimista eteenpäin. (Black & Wiliam, 1998)

Myös Carless:in (2019) pitkittäistutkimuksen tulokset antoivat viitteitä dialogin ja palautteen välisestä yhteydestä. Tutkimuksessa neljä opiskelijaa kertoi kahdeksan kertaa lukukaudessa, kuudenvuoden ajan, saamastaan palautteesta. Tapaamisilla käytiin myös läpi heidän palautteenlukutaitoansa, eli heidän subjektiivisia käsityksiään saadusta palautteesta. Tähän tutkimukseen merkittävä tieto, joka huomattiin, oli seuraava: opettajien tulisi toteuttaa opetussuunnitelmaa ja palautetta siten, että oppilaat saavat mahdollisuuden sisällyttää itsensä palautteen antamiseen. Tämän avulla oppilas voi työstää opiskelustrategioitaan ja tehostaa omaa toimintaansa koulussa. (Carless, 2019)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa opetusvuorovaikutuksen laatuun liittyvistä eroista 1., 3. ja 6.-luokilla havainnointiin soveltuvan VOPA-toimintamallin avulla. Tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin ja millaisia eroja havaitaan opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutuksen laadussa eri alakoulun luokilla (1., 3., ja 6.). Havainnoitavat luokat on valittu koulun nivelvaiheiden perusteella. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan tarkemmin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista dialogisuus ja palautteenanto ovat alakoulun oppitunneilla?
 - Tässä tutkimuksessa tarkastellaan haasteita ja vahvuuksia opettajan ja oppilaiden välillä.
 - Sekä millainen toiminta korostuu/vähenee opettajan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.
2. Missä määrin opetusvuorovaikutuksen laatu dialogisuuden ja palautteen suhteen vaihtelee eri luokilla? Minkälaisia opetusvuorovaikutuksen laadun profiileja voidaan tunnistaa eri alakoulun tapausluokilla?

4 Tutkimusmenetelmät

4.1 Tutkimusasetelma

Tämä tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, VOPA-toimintamallia käyttäen (Pöysä, 2012). Tutkimuksessa havainnoitiin kahta luokkaa jokaiselta alakoulun vuosiluokalta 1., 3. ja 6.-luokkaa. Poikittaistutkimus sopi tutkimukseen, sillä se mahdollisti eri ikäluokkien vertailun samassa kontekstissa, mikä lisää tulosten ja tutkimuksen luotettavuutta. VOPA-toimintamalli valikoitui viitekehykseksi, koska se on nimenomaan kehitetty opetusvuorovaikutuksen systemaattiseen arviointiin. Sen vahvuutena on vuorovaikutuksen pilkkominen selkeisiin analysoitaviin osa-alueisiin, joista tässä tutkimuksessa tarkastellaan dialogisuutta ja palautteenantoa.

4.2 Aineistonkeruu

Tutkija keräsi havainnointiaineiston 2.4.2026 toisessa koulussa ja kolmena erillisenä päivänä viikolla 16, vuonna 2026, toisessa koulussa. Aineisto kerättiin havainnoimaan kuutta eri luokkaa, edellä mainitulla tavalla. Havainnointiin valittiin kaksi eri koulua Raumalta. Molemmista kouluista valittiin yksi jokaista ikäluokkaa. Koulut valittiin sattumanvaraisesti sen mukaan, mikä koulu ilmoitti osallistuvansa tutkimukseen. Tutkimusta varten observoin mahdollisimman tavanomaista opetushetkeä, joka ei ollut arjesta poikkeava. Tavoite oli observoida arkista oppituntia ja oppilaille arkiympäristöä. Perinteistä poikkeava tunti olisi voinut vääristää tuloksia

Kyseiset ikäryhmät valittiin, koska ne olivat oppilaiden koulu-uran nivelvaiheissa. Ensimmäisen luokan oppilaat olivat aloittaneet koulun syksyllä 2025, eikä heillä ole vielä ollut välttämättä niin vakiintuneita koulutaitoja kuin ylemmän luokkien oppilailla. 3-luokkalaisten ovat vakiinnuttaneet koulutaidot. 6-luokkalaisten ovat selkeästi kypsempiä ja siirtymässä yläkouluun. Havainnointi tapahtui jokaisella luokalla saman oppiaineen parissa. Oppiaineeksi valikoitui äidinkieli, koska se on yleisin aine kaikissa ikäluokissa.

VOPA-toimintamalli on havainnointimenetelmä, jonka avulla saadaan struktuurista ja moninaista tietoa luokassa tapahtuvista vuorovaikutussuhteista. Opettajan sensitiivisyydestä, ilmapiiristä, ryhmän toiminnasta, palautteesta ja dialogista. Havainnointi kohdistuu koko ryhmään, varsinkin opettajan toimintaan. Havaintoja kerätään 15–20 minuutin

havainnointijaksoissa ja jokainen luokka havainnoidaan ainakin kaksi kertaa. Saadut tulokset kirjataan VOPA-lomakkeelle, joka sisältää strukturoidut arviointikohdat.

4.3 VOPA-toimintamalli observoinnin työkaluna

VOPA-toimintamalli (vuorovaikutus osana opettajan arvioimista) viitekehystä käytetään opettajan vuorovaikutus osaamisen arvioimiseen ja kehittämiseen. Arvioinnissa käytetään neljää keskeistä teemaa: **opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, palaute** sekä **dialogisuus**. (Pöysä, 2021) Jokainen teema arvioidaan kolmen vaiheen kautta, jossa vaihe 1 on alhaisin ja vaihe 3 korkein. Jokaisella teemalla on myös osa-alueita, joiden avulla teeman toteutumista tarkastellaan. (Pöysä, 2021) Tässä tutkimuksessa observointi tapahtui VOPA-toimintamallin kautta, mutta saadut tulokset skaalattiin uudelleen 1–5 indikaattoreilla kolmen vaiheen käyttämisen sijaan.

Opettajan sensitiivisyydellä ja myönteisellä ilmapiirillä tarkoitetaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja niihin vastaamista sensitiivisellä tavalla. Myönteisen ilmapiirin luo turvallinen luokkahuone, sekä ihmissuhteet. Tätä teemaa tarkastellaan oppilaiden tarpeisiin vastaamisen, luokan ihmissuhteiden, keskinäisen kunnioituksen ja oppilaiden turvallisuuden tunteiden läpi. (Pöysä, 2021)

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi on oppilaiden kiinnostuksen suuntaamista opittaviin asioihin, toivotun käyttäytymisen tukemista, sekä oppimisen edistämistä. Teemaa tarkastellaan selkeiden käyttäytymisodotusten, kehollisen viestinnän, ennakkoinnin, osallistumisen tukemisen, selkeiden, oppimistavoitteiden ja oppilaan kiinnittymisen kautta. (Pöysä, 2021)

Palaute edistää oppimisprosessia, auttaa oppilaita ymmärtämään ja sisäistämään opittua paremmin, sekä kehittää oppimaan oppimisen taitoja ja itseohjautuvuutta. Palautteen antamista observoidaan seuraavien ulottuvuuksien kautta:

- Oppimisen tukeminen, jossa oppimista ohjataan ja tuetaan lähikehityksenvyöhykkeellä. Opettaja antaa oppilaalle vihjeitä, jotka suuntaavat oppimista.
- Palauteketjut, jotka sisältävät dialogissa tapahtuvaa vastavuoroisuutta ja jatkokeskusteluita.

- Vastausten hyödyntäminen. Oppilaiden ajatuksen sanallistetaan, tärkeät asiat selvennetään ja niitä laajennetaan.
- Palautteen kohdistuminen. Palautetta annetaan yksilökohtaisesti. Palautetta annetaan osallistumisesta ja sinnikkydestä, sekä tehtävässä etenemisestä.
- Oppimisen taitojen tukeminen, jossa annetaan palautetta oppimisprosessista, sekä tuetaan itseohjautuvuutta. Tarjotaan työvälineitä oman toiminnan havainnoimiseen, sekä ohjaamiseen. (Pöysä, 2021)

Keinot ja esimerkit, joiden avulla palautteen näkökulmia arvioidaan, on kuvattu liitteestä 1.

Dialogisuus edistää oppimisvuorovaikutusta kiinnittämällä huomioita seuraaviin keinoihin:

- Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus, eli pysytään aiheessa ja rakennetaan edellisten puheenvuorojen päälle. Tämän avulla ymmärrys syvenee.
- Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus, jossa oppilaat tekevät itse aloitteita. Opettajan ja oppilaiden välillä on vastavuoroisuus. Oppilaista enemmistö osallistuu ja luokassa tapahtuu ryhmäkeskustelua.
- Kannustaminen ja tukeminen näkyy palautteessa. Vuorovaikutusta pyritään ylläpitämään.
- Strategiat ja keinot, joita ovat: avoimet kysymykset, annetaan aikaa oppilaiden pohdinnalle, kuunnellaan aktiivisesti, vastauksia toistetaan, tiivistetään tai laajennetaan, oppilaiden vastavuoroisuus. (Pöysä, 2021)

Keinot ja esimerkit, joiden avulla palautteen dialogisuutta arvioidaan, löytyvät liitteestä 2.

4.4 Aineiston analyysi

Tulososiossa esittelen kaikki saadut tulokset, jotka on kirjattu erilliselle muistiinpanolomakkeelle. Havainnointi toteutettiin yhden 45 minuutin oppitunnin aikana kahdessa jaksossa. Ensin opetusta havainnoitiin 20 minuuttia, jota seurasi 5 minuutin kirjausvaihe, jonka jälkeen havainnoitiin vielä 20 minuuttia. Tämän jälkeen suoritettiin vielä muistiinpanojen yhteenveto.

VOPA-lomakkeiden strukturoidut tulokset analysoidaan määrällisesti. Esittelen myös muistiinpanolomakkeen tulokset, jotka on muutettu mitattavaan muotoon. Mittari, jota käytän, on Likert-asteikko. Sen todettiin olevan helppokäyttöinen 1–5 asteikko (1 matalin arvo ja 5 korkein), jolla pystyttiin rationalisoimaan saadut numeraaliset tulokset. Arvioiden muuttaminen tähän muotoon mahdollisti keskiarvojen, hajonnan ja korrelaation saamisen. Likert-asteikko sopii etenkin subjektiivisten kokemusten tutkimiseen. (Roberts, C., & Jowell, R., 2008)

Havainnoin etenkin opettajan palautteen antoa dialogia VOPA-toimintamallin vaiheittaisten kuvausten avulla (Liite 1. ja 2.). Tuloksia ei kuitenkaan esitetä tässä tutkimuksessa 3 vaiheen kautta, vaan arviointia venytetään yllä kuvatun Likert-asteikon mukaisesti 1–5, VOPA-toimintamallissa esitetyn 3 vaiheen sijaan.

Kyseiset tulokset selitetään tulososiossa kaavioiden avulla, niitä analysoidaan ja vertaillaan. **Tutkimuksessa keskitytään ja analysoidaan dialogi ja palaute osa-alueisiin tarkemmin.** Tässä tutkimuksessa käsitteet dialogisuus ja palautteenanto määritellään VOPA-toimintamallin viitekehyksen kautta. Näiden osa-alueiden tuloksien yhteyttä (korrelaatio) toisiinsa tarkastellaan esimerkiksi sirontakuvion avulla.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa tutkittaville luokille, opettajille ja oppilaille, kerrottiin, mihin tutkimukseen he osallistuvat, mihin tarkoitukseen tutkimus on ja mihin tietoa käytetään. Observoinnin kohteilta ei kysytty henkilötietoja. Osallistuvien huoltajilta, sekä heiltä itseltään kysytään suostumus observointiin. Tutkimus itsessään kunnioitti oppilaiden, opettajien ja muiden osallistujien ihmisarvoa ja oikeuksia. Kenellekään ei ollut, eikä ole tarkoitus aiheuttaa haittaa, leimaamista tai muuta riskiä. Tutkimuksen aikana kerättiin vain sille oleellinen ja välttämätön tieto, kaikki tapahtui yksilönsuojaa/anonyymiyttä kunnioittaen. Tutkijana itse vastaan eettisyydestä ja pyrin ehkäisemään kaikki mahdolliset riskitekijät. (TENK, 2019)

Tutkimus tehtiin vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset dokumentin avulla ja sen sisältämien ohjeiden mukaan. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska noudatin jo olemassa olevaa observointi työkalua. Tämä vähensi subjektiivisen tulkinnan riskiä. Luotettavuutta ja erottelevuutta pyrittiin lisäämään myös siten, että käytin vuorovaikutuksen laatua kuvaavien indikaattoreiden arvioinnissa 5-portaista asteikkoa (1–5), sen sijaan, että olisin käyttänyt VOPA-toimintamallin karkeampaa kolmeportaista asteikkoa. Käytin VOPA-arvioinnin tukena myös omia muistiinpanojani. Observointilomake, jonka täytin, mahdollistaa tutkimuksen uusittavuuden, sekä tarkat tulokset. Lomake mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin, eli vuorovaikutusosaamista. Luotettavuutta lisäsi myös eri kouluissa käyminen, saman oppiaineen seuraaminen, sekä mahdollisimman stereotyyppinen oppitunti. Eri koulut mahdollistivat eri luokkien ristiin vertailun, sekä ikäluokkien vertailun.

Tuloksia saattaa myös vääristää se, että tämä oli ensimmäinen kerta, kun tutkija käyttää VOPA-toimintamallia tutkimuksessa, sekä tulokset perustuivat yhteen arvioijaan. Vääristymiä saattoi myös sattumaan liittyvät tekijät, kuten oppilaiden/opettajan vireystaso, käsitellyn asian vaikeus/helppous, oppilasmateriaali luokassa, viikonpäivä (maanantai vastaan perjantai, oletettu vireystaso) tai muut ulkoiset tekijät.

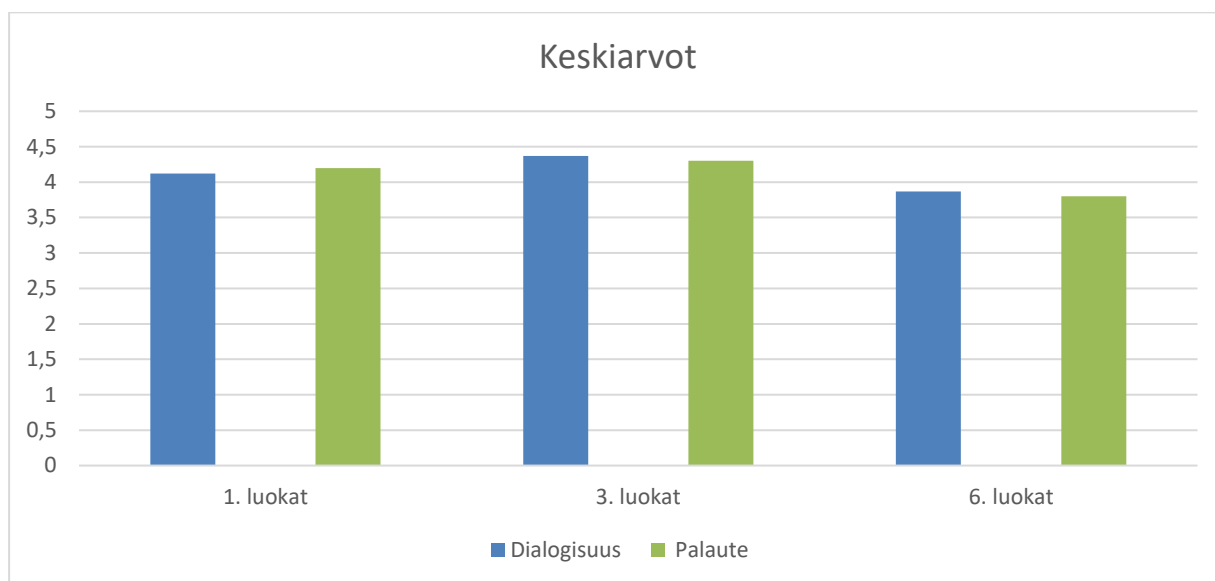
5 Tulokset

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen havainnoinnista saadut tulokset dialogisuutta ja palautteen antamista koskevista osa-alueista. Tulokset pohjautuvat VOPA-toimintamalliin. Tulokset perustuvat kuuden alakoululuokan (1., 3., 6.-luokka) observointiin. Observoinnin muistiinpanot ja tulokset kirjattiin erilliselle muistiinpanolomakkeelle. (Liite 4. ja 5.) Tuloksissa käytettiin viisiportaista asteikkoa (1 = heikko, 5 = vahva) VOPA-toimintamallin kolmen vaiheen sijaan. Arviointi kuitenkin suoritettiin VOPA-toimintamallin vaiheittaisten kuvausten mukaisesti ja viisiportainen asteikko sisällytettiin tähän asteikkoon. Tuloksia vertailtiin luokka-asteiden välillä ja keskenään. Ensin tuloksista esitetään dialogisuus, sitten palaute. Lopuksi tarkastellaan näiden osa-alueiden välistä yhteyttä.

Ensimmäisen observoitavan 6.luokan(n=18) äidinkielen oppitunnin teema oli adverbit, 3.luokan(n=15) verbien taivutus (konjugaatio) ja 1. luokalla(n=10) pääsiäissanasto. Toisessa observoitavassa 6.luokassa(n=16) oppitunnin teema oli sivulausetyypit, 3.luokan(n=10) kertomuksen tekeminen ja juonirakenne, sekä 1. luokalla(n=14) lukemisen opettelu lukuteatterin avulla.

Luokat on nimetty helppolukuisuutta varten. Koulut on jaettu kouluun 1 ja 2 (K1 ja K2). Merkinnän K1 ja K2 perään laitetaan merkintä -1, -3 ja -6, joka kuvastaa kouluastetta. Esimerkiksi koulun 2, luokka 3 merkitään tässä tutkimuksessa K2-3.

Kuviosta 1 nähdään, että dialogisuus ja palaute toteutui tutkijan arvioiden mukaan keskimäärin hyvin alakoulun eri luokilla. Dialogisuuden suhteen korkeimmat arvot (4,37) sai 3. luokat, keskitason arvoja havaittiin 1. luokilla (4,12) ja matalimmat arvot havaittiin 6.-luokilla (3,87). Dialogisuuden keskiarvo kaikkien luokkien kesken oli 4,12 ja keskihajonta 0,25. Palautteen suhteen korkeimman arvon sai myös 3. luokat (4,3), keskitason 1. luokat (4,2) ja matalimman 6.-luokat (3,8) Palautteen keskiarvo kaikkien luokkien kesken oli 4,1 ja keskihajonta 0,27. Palautteen ja dialogisuuden keskiarvot osoittavat, että näiden koulujen vuorovaikutus dialogisuuden ja palautteen osa-alueiden suhteen oli korkeaa tasoa. Huomioitavaa on kuitenkin se, että 6.luokat saivat molemmista osa-alueista hieman matalammat arviot.



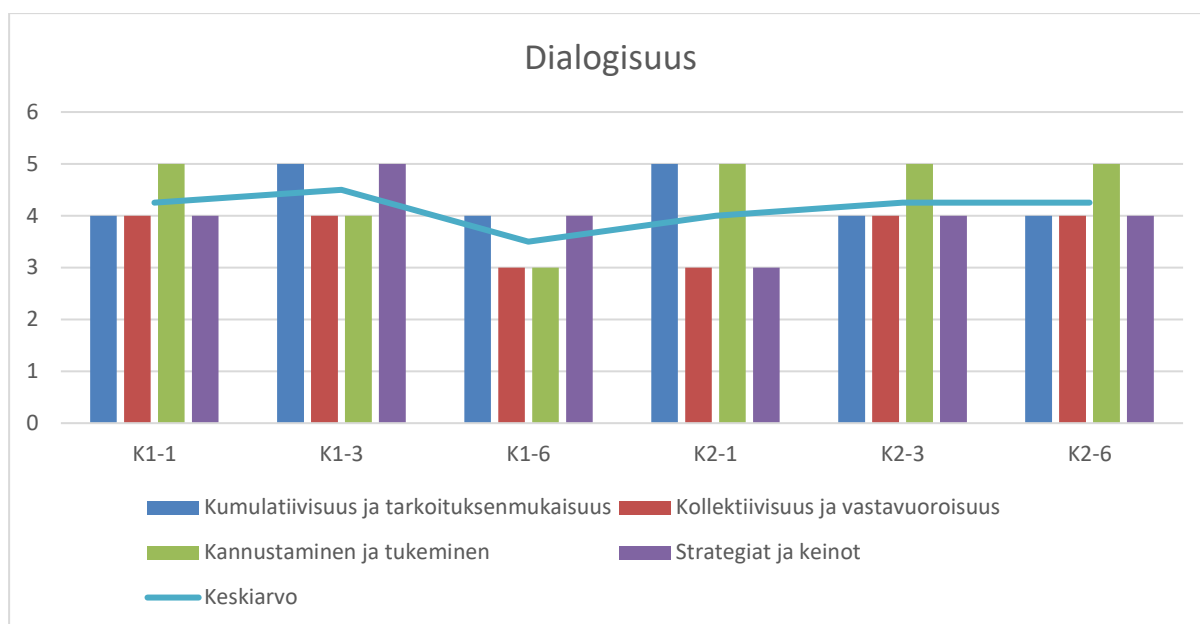
Kuvio 1. Dialogisuuden ja palautteen keskimääräinen laatu observoiduissa alakoulun luokissa

Kaikkien luokkien yhteinen dialogisuuden keskiarvo oli 4,12. Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa dialogisuutta arvioitiin **kuvion 2** osa-alueiden avulla, asteikolla 1–5. **Kuviosta 2** voidaan huomata, että korkeiden arvojen trendi dialogisuuden indikaattoreissa säilyy paitsi K1-6, joka sai selkeästi matalimman keskiarvon (3,5). K2-1 huomionarvoista, että kollektiivisuus ja vastavuoroisuus, sekä strategiat ja keinot ovat matalia (arvo 3), mutta kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus sekä kannustaminen ja tukeminen erittäin korkealla (arvo 5).

Kumulatiivisuudella tarkoitetaan oppimisen rakentamista edeltävien puheenvuorojen päälle, sekä aiheesta pysymistä. Strategiat ja keinot ovat opettajan avoimia kysymyksiä, aktiivista kuuntelua, vastavuoroisuutta ja ajan antamista oppilaiden pohdinnalle.

Tuloksista voidaan myös havaita, että yleisesti kannustaminen ja tukeminen sai erittäin korkeita arvoja, lukuun ottamatta kuudetta luokaa koulussa 1. Strategiat ja keinot osa-alueen tuloksissa oli eniten vaihtelua, joka voisi viitata luokassa käytettyjen menetelmien eroavaisuuksista.

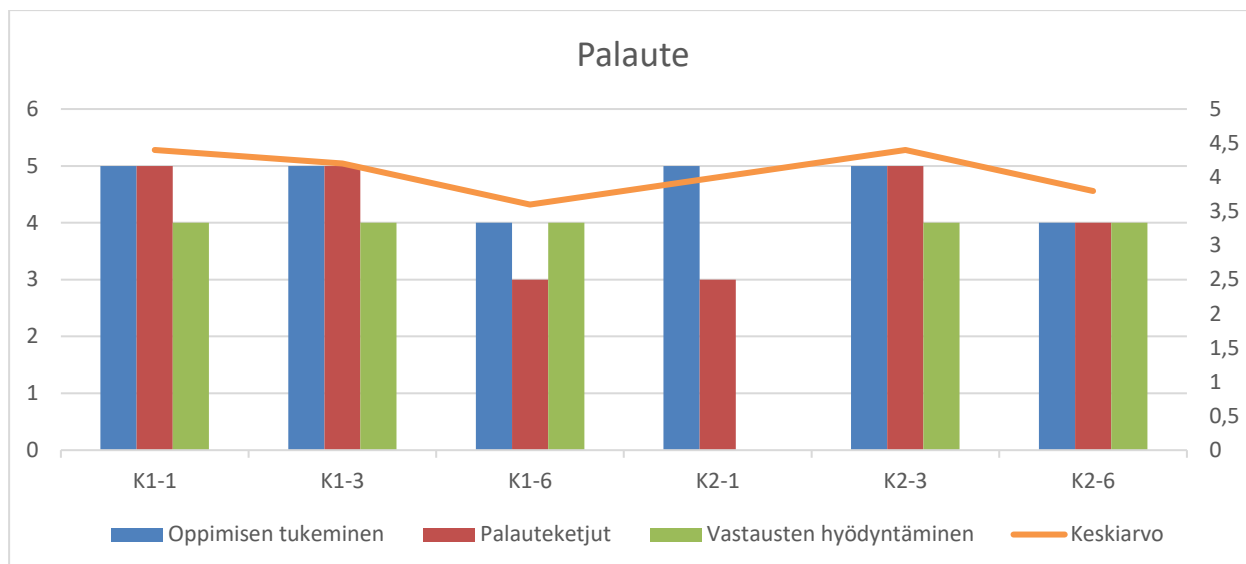
Dialogisuuden tuloksista voidaan havaita, että tutkimukseen osallistuneet opettajat onnistuivat dialogisuuden ylläpitämisessä vuorovaikutuksessa. Tulokset osoittavat myös, että dialogisuuden sisällä olevien aihealueiden tulokset voivat vaihdella. **Kuviosta 2** voidaan myös havaita, että kollektiivisuus ja vastavuoroisuus sai keskiarvoltaan heikoimpia arvoja.



Kuvio 2. Dialogisuuden laatu observoiduissa alakouluissa osa-alueittain

Kaikkien luokkien yhteinen palautteen keskiarvo oli 4,1. **Kuviossa 3** kuvataan opettajan vuorovaikutusosaamista palautteen näkökulmasta asteikolla 1–5. Laatua kuvataan **kuvio 3** esitettyjen osa-alueiden kautta. K1-1 sai korkeimman arvon (4,4), K1-3 keskitason (4,2) ja alimman K1-6 (3,6). Koulun 1 tuloksissa myös havaita systemaattinen tulosten lasku, kun oppilaiden ikätaso nousi. Koulusta 2, K2-3 korkeimman arvon sai (4,4), keskitason K2-1 (4) ja matalimman K2-6 (3,8). Molemmissa kouluissa 6.-luokka sai palautteesta alimman tuloksen. K2-1 tuloksissa huomioitavaa, että vastausten hyödyntämiselle ei annetta arvoa, koska sitä ei tunnin rakenteen takia voitu mitata luotettavasti.

Oppimisen tukeminen sai aina korkeita arvoja (4–5) ja oppimisen taitojen tukeminen matalimpia (3). Tulokset viittaavat siihen, että oppilaat saavat palautetta pintapuolisesti oppimishetkellä (osallisuus tunnilla), mutta eivät itse oppimisprosessistaan. Palauteketjuissa oli eniten vaihtelua luokkien välillä (arvot 3–5). Tulos viittaa siihen, että luokissa on erilaiset toimintakulttuurit siitä, kuinka pitkäksi palaute dialogit rakentuvat.

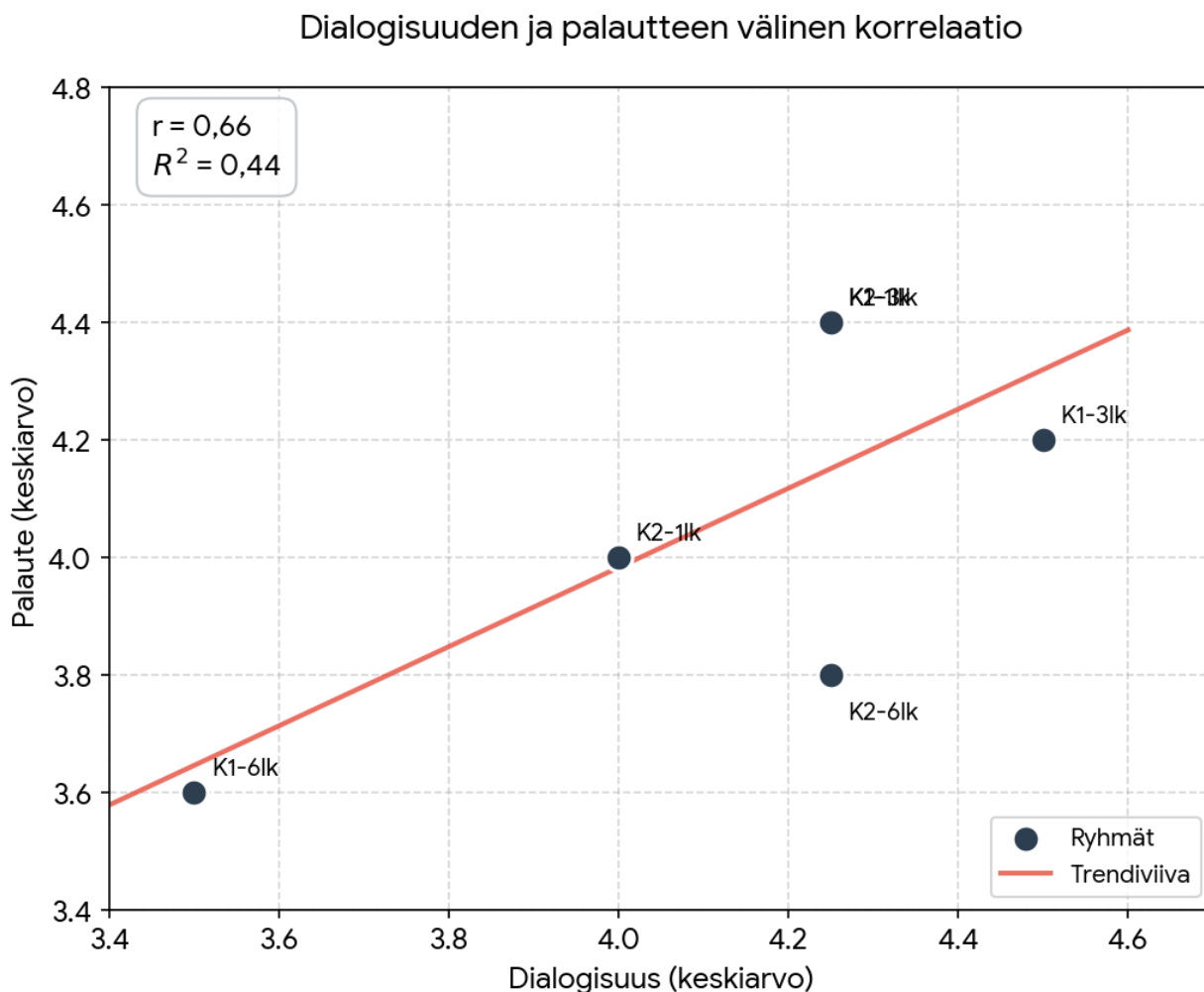


Kuva 3 Palautteen laatu observoiduissa alakouluissa osa-alueittain

5.1 Palautteen ja dialogin yhteys

Palautteen ja dialogin karkeaa yhteyttä tarkasteltiin sirontakuviolla (ks. alla Kuvio 4).

Dialogisuuden ja palautteen luokkakohtaisten tulosten välillä havaittiin **vahva positiivinen korrelaatio ($r = 0,66$)**. Selitysaste (R^2) sai arvon 0,44, joka tarkoittaa, että dialogisuus selittää noin 44 % palautteen laadun vaihtelusta tuloksissa. Vaikka korrelaatio oli vahva, yhteydellä ei silti varsin pienen otoskoon_vuoksi ($n = 6$) ollut tilastollista merkitsevyyttä ($p = .15$). Kuten sirontakuviosta voidaan havaita K1-1 ja K2-3 saivat molemmista observoiduista muuttujista korkeita arvoja. K1-6 taas sai molemmista vuorovaikutuksen laatua kuvaavista muuttujista matalammat arvot.



Kuva 1 Dialogisuuden ja palautteen välinen korrelaatio

Observoidut luokat jaettiin saatujen arvojen mukaan kolmeen tasoon: Korkea taso, keskitaso ja matala taso.

Korkean tason luokan olivat K1-3, K1-1 ja K2-3. Nämä luokat saivat molemmista osa-alueista, dialogisuudesta ja palautteesta, korkeita arvoja. Huomioitavaa tuloksissa on myös se, että luokat K1-1 ja K2-3 saivat samat tulokset. **Kuviosta 4** näkyy myös se, että korkean tason luokilla oli heikompi korrelaatio, kun keskitasolla/matalan tason luokilla.

Keskitason luokkia olivat K2-1 ja K2-6. Kyseisten luokkien tulos oli silti korkea. Huomattavaa on, että K2-1 tulos on lähes trendiviivan kohdalla. Tässä luokassa dialogisuuden ja palautteen tulokset olivat siis yhteneväisiä. K2-6 taas oli eniten vaihtelua palautteen ja dialogisuuden välillä, joten se oli kaikista tuloksista kauempana trendiviivasta.

Alhaisimman tason luokka oli K1-6. Sen vaihteluväli dialogisuudessa oli 1.0 ja palautteen osalta 0,6. Tulokset olivat selkeästi matalampia, kuin kaikilla muilla luokilla. On kuitenkin merkittävää, että K1-6 luokalla oli arvioista huolimatta vahvempi korrelaatio, kuin muilla luokilla, pois lukien K2-1.

6 Havainnoinnin laadullinen tarkastelu: dialogisuus ja palautteen antaminen

K1-6 Alhaisen dialogisuuden ja palautteen tason luokka

Dialogisuuden tarkastelu:

Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus (4). Tunti oli aluksi melko opettajajohtoinen, koska tunnin teemaa, adverbia käsiteltiin ensimmäistä kertaa. Tunnin lopussa tehtiin tehtäviä monisteilta, sekä älytaululta yhteisesti. Opettaja piti oppitunnin kulkua oikeaan suuntaan esimerkiksi seuraavilla kommentteilla:

- ”Mä kirjotan ne tähän vielä, ehkä siit ne vois muistaa”, tueksi oppilaille.
- ”Noni ruvetaan käymään läpi”, ohjeistus tulevasta.
- ”Semmosta virkettä ei oo, mis ei oo verbiä”, ymmärryksen syventäminen, vaikkakin virheellinen.
- ”Nyt jokainen katsoo, että sieltä löytyy kaksi sanaa”, tehtävien oikein menemisen varmistaminen.
- ”Hei nyt ollaa opittu neljä aikamuotoa, tehdää viel yks tehtävä”, kertaus opitusta ja ilmoitus tehtävästä. Kyseisessä hetkessä luokassa ilmeni hälinää.
- ” [Oppilaan nimi]..! Seuraa”, oppilasta ohjattiin sanallisesti keskittymään.

Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus (3) arvosana näkyi luokalla yleisinä vastauksina, joita oppilaat saivat huudella. Opettaja kysyi välillä viittaavilta, sekä niiltä, jotka eivät viittaneet kutsumalla nimellä. Suurin osa oppilaista osallistui tuntiin. Vastavuoroisuus jäi pääsääntöisesti opettajan lyhyehköihin vastauksiin. Opettajan ja oppilaan välisiä pitkiä keskusteluseroja ei ollut, vaikkakin opettaja vastasi oppilaille.

- ”Haluatko nostaa itse?”, oppilaat nostivat lappuja pantomiimi/alias alkupelissä.
- ”Älä vielä, ku annetaan tehdä”, vastaus oppilaalle.
- ”Mitä tässä pitää tehdä?”, oppilaan aloite, johon opettaja vastasi ohjeistuksella.
- Opettajan ja oppilaan välinen pitempi keskustelu luki, lukee ja on lukenut sanoista.
- ”Saako mennä välitunnille”, oppilas kysyi, opettaja vastasi ”saa mennä”.

Kannustaminen ja tukeminen (3). Yleisesti tunnilla oli positiivinen tunnelma. Oppilaat saivat vastaila itsenäisesti tai viittaamalla. Näiden väliltä löytyi sopiva suhde, eikä tunti ollut pelkkää

huutelua. Oppilaita kutsuttiin nimellä. Palautetta alkoi tulla vasta, kun oppilaat alkoivat tehdä tehtäviä. Opettajajohtoisempi alku sisälsi vähemmän kannustamista ja tukemista.

- ”Onko kaikki muut samaa mieltä?”, oppilaat vastaavat yhteen ääneen joo.
- ”Se on oikein”, vastaus oppilaan vastaukseen.
- ”Nonii, Ai, ole hyvä!”, opettaja korjasi väärinkäsityksensä ja antoi oppilaan vastata.
- ”Onko siinä muita?”, opettaja rohkaisi oppilasta katsomaan, onko vastauksessa muita adverbejä.

Strategiat ja keinot (4) Opettaja pääsääntöisesti aina toisti oppilaan antamat vastaukset. Niitä ei kuitenkaan laajennettu sen enempää. Tunnilla kuitenkin esitettiin paljon avoimia kysymyksiä, joihin oppilaat vastasivat.

- ”Mitä sinun mielestä verbit on?”
- ”Onko siinä muita?”
- ”Mikäs persoonamuoto?”
-

Palautteen tarkastelu:

Oppimisen tukeminen (4). Opettajajohtoinen alku ei juurikaan antanut tilaa oppimisen tukemiselle. Tunnin alusta löytyi muutama hetki, jossa opettaja antoi vihjeitä koko luokalle. Lopputunnista, kun oppilaat tekivät tehtäviä, lähikehityksen vyöhykkeellä oleva tuen määrä nousi, opettajan tukiessa yksittäisiä oppilaita.

- ”Katos viel tarkemmin”, opettaja oppilaille, kun tämä kierteli luokassa.
- ”Katotaas yhdessä”, kun tehtäviä alettiin tarkistaa yhdessä.
- ”Opetellaan tunnistamaan näitä”, muistutettiin adverbien tärkeydestä.
- ”Rohkeesti vaan, teil on hyvii virkeitä”, opettaja toteaa yleisesti, että hyvin menee.
- ”Kato sivu kaheksankytyks, sieltä löytyy vihjeet”, ohjattiin oppilasta.
- ”Annetaas muittenkin vähä miettiä”, viittaus siihen, että vastausta ei huudeta ääneen. Muille lisää aikaa miettiä ja suuntautua oppimiseen.

Palauteketjut (3). Palauteketjut tapahtuivat pitkälti koko luokan kanssa tapahtuvissa ryhmäkeskusteluissa. Yksilöiden kanssa tällaisia palauteketjuja ei ollut. Jatkokysymykset jäivät usein ketjuun: opettaja kysyy, oppilas vastaa, opettaja kommentoi. Ketju ei siis jatkunut enempää. Palautteet keskittyivät usein oppilaiden vastauksiin, heidän toimintaansa tai käytökseen. Palaute ketjut jäivät hieman pinnallisiksi ja nopeiksi.

- ”Mikäs persoonamuoto?”, opettajan jatkokysymys, kun oppilas nosti termin esille.
 - ”Missä [oppilaan nimi] tekstikirjat?”, oppilas vastaa ”mm, ää, tässä.”. Palaute toiminnasta.
 - ”Ei kuulosta hyvältä”, oppilas korjaa vastauksensa ääneen, ”Nyt kuulostaa hyvältä”.
- Palauteketju oppilaan kanssa.

Vastausten hyödyntäminen (2). Opettajan kysyessä kysymyksiä, tämä toisti pääsääntöisesti annetun vastauksen ääneen tai antoi lyhyen kommentin, vastauksesta, kuten ”oikein” tai ”hyvä”. Missään kohdassa ei vastausta ei juurikaan laajennettu tai selvennetty vastauksia.

- ”Se on imperfekti, hyvä”, opettajan vastaus oppilaalle.
- ”Nimenomaan, niin siellä kerrotaan”, toinen opettajan vastaus.

Palautteen kohdistaminen (5). Tunnilla opettaja antoi todella paljon lyhyttä ja kohdennettua palautetta kaikesta. Vastauksista, toiminnasta tai käytöksestä.

- ”Hyvä [oppilaan nimi]”, kun oppilas vastasi oikein.
- ”Se on hieman häiritsevää”, kun oppilas naputteli kynää.
- ”Tehdään preesens, kukaan ei naputa”. Opettajan epäsuora palaute edellisessä esimerkissä naputtavalle oppilaalle, heti kyseisen kommentin jälkeen.
- ”Siin on hyvä virke”, opettajan kommentti, kun tämä kierteli oppilaan tehdessä tehtäviä.
- ”Muista alottaa virke isolla”, oppilaalle kohdennettu palaute, joka kuitenkin annettiin koko luokalle muistutukseksi.
- ”Siin on hienot virkkeet”, palaute oppilaalle.
- ”Olet aivan oikeassa”, palaute oppilaalle.
- ”Se ei ollukka helppo”, humoristisempi palaute, kun oppilas saikin selvitettyä haastavan tehtävän.

Oppimisen taitojen tukeminen (4). Tunnilla oli melko hyvin palautetta, joka rohkaisi itseohjautuvuuteen. Tunnilla oli adverbi moniste, jota tarkastaessa sai oman toiminnan havainnoimiseen apua.

- ”Tuntuuks tää hankalalta?”, opettaja havainnoi koko ryhmän oppimisprosessia, oppilaat vastaavat yhteen ääneen ”eiii”.
- ”Lue ja tee sivu kaheksankytyks”, ”Onks kaikki ehtiny lukemaan jo?”. Oppilaille annettiin ohjeet, joiden mukaan toimia itsenäisesti. Opettaja tarkasti etenemisen kysymyksellään.
- ”Sää voit siitä tehdä, sul on hyvää aikaa, muil on viel kesken”, oppilaalle tarjottiin lisää tehtäviä (eheytetään ylöspäin) tämän ollessa nopea. Toimi samalla epäsuorana palautteena, että toimittu.

K2-6 Korkean dialogisuuden ja keskitason palautteen luokka

Dialogisuuden tarkastelu:

Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus (4). Oppitunnilla edettiin jatkuvasti aiheessa eteenpäin, eikä se poikennut sivutielle. Tunti alkoi sivulauseen konjunktoiden kertaamisella, eteni sivulauseesta keskustelemiseen yhdessä, jonka jälkeen tehtiin itsenäisesti tehtäviä. Tunnilla siis kerrattiin viime tunnin asia, jonka päälle opetettiin uutta, jota sitten opiskeltiin yhdessä ja itsenäisesti.

- "Laitetaas ne hei pois", opettaja ennakoi tunnin alussa häiritsevät tekijät (jonkinlaiset lelut) pois oppilailta.
- "6b oletteko valmiina", ikään kuin virallistettiin, että tunti alkaa.
- "oletko miettinyt onkin hankala, koska..", vastattiin oppilaan kysymykseen ja syvennettiin opittavaa.
- "Voi miettii sillee, et noi lauseet irrottaa toisistaan", selvennettiin opetettua.
- "Kirjota viime loppu, palauta lappu, pelataan viel teksitviesti peliä", ohjeistus, jotta pysytään aiheessa.
- "Kantsii kuunnella nii tietää mitä tapahtuu", aiheessa pysymiseen.

Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus (4). Tunnilla opettaja aktivoi oppilaita hyvin vahvasti kysymällä heiltä satunnaisesti kysymyksiä aiheeseen liittyen. Satunnaisesti myös viittaajat vastasivat kysymyksiin. Luokassa oli selkeä kulttuuri, että opettaja kysyy satunnaisesti kaikilta, jonka takia suurin osa osallistui tunnilla. Tunnilla oli kuitenkin paljon sellaisia kysymyksiä, joihin opettaja selkeästi odotti viittausta. Vastauksista syntyi usein lyhyitä keskusteluita. Lyhyttä jutustelua esiintyi koko tunnin, mikäli opetustilanne ei ollut käynnissä.

- "Mitä [oppilaan nimi] sanoisi?", "en oo varma", "onko se kumpi näistä?", "sivulause". Vastavuoroisuutta, jossa opettaja yritti saada oppilaalta vastausta.
- "Ei saa taivuttaa vai?", "ei mielellään". Oppilaan kysymys opettajalle.
- "[Opettajan nimi]! Koska vaihetaan paikat?", "pian". Kysymys opettajalle.
- "Ei sitä tarvi täyttää", "eikö?", "ei". Keskustelu.
-

Kannustaminen ja tukeminen (5). Opettaja kehui oppilaiden vastauksia lyhyesti jatkuvasti. Häneltä tuli myös muutamia yleisiä koko luokalle tarkoitettuja rohkaisuja. Hän myös piti vuorovaikutusta yllä jatkuvasti ja aktivoi ryhmää. Oppitunnilla oli positiivinen ilmapiiri.

- ”Hyvä” ja ”loistavaa”, opettajan yleiset kehut oppilaiden oikeisiin vastauksiin.
- ”Muutama rohkea viittaa”, kannustava kommentti ryhmälle.
- ”Mahtavaa, osallistumismäärä nousee hurjasti”, kannustus ryhmälle, kun oppilaat viittasivat enemmän.
- ”Joo, hyvä idea”, kehu oppilaan ideasta.
- ”Toiki toimis periaattees, mut ei tässä”, vaikka oppilaan vastaus oli väärä, se käännettiin positiiviseksi.
- ”Viittaamalla vuoro”, muistutettiin viittaamisesta.

Strategiat ja keinot (4). Tunnilla oli jonkin verran avoimia kysymyksiä, joihin odotettiin viittaamalla vastausta. Suurin osa niistä kuitenkin kohdistettiin ja kysyttiin suoraan oppilaalta, jonka takia muut eivät koskaan saaneet mahdollisuutta vastata. Joten avoimen kysymyksen idea ja ontoksi. Opettaja kuitenkin toisti oppilaiden vastauksia ja rakensi/syvensi niiden kautta opeteltavaa asiaa. Tunnin lopussa oleva tekstiviesti tehtävä sisälsi todella paljon jutustelua ja hassuttelua, johon koko luokka osallistui.

- ”Mitä me opiskellaan tällä tunnilla?”, kysymys luokalle.
- ”Mitäs muita siellä oli ku konjuktio?”, avoin kysymys, johon kaikki sai vastata.
- ”Onks tää nyt konjuktio, relatiivi vai sivulause?”, avoin kysymys luokalle.

Palautteen tarkastelu:

Oppimisen tukeminen (4). Tunnin alku oli opettajajohtoinen, jonka jälkeen oppilaat tekivät itsenäisesti tehtäviä. Opettaja kiersi luokkaa ja vaihtoi sijaintiaan jatkuvasti, eikä puhunut vain luokan edessä. Hän antoi tukea ja apuvälineitä oppimiseen tunnin aikana.

- ”Te teitte näitä viimeks, nyt mennään eteenpäin”, sidottiin edeltävän tunnin asia uuteen.
- ”Haluatko arvata uudelleen”, annettiin uusi mahdollisuus osata.
- ”Mä laitan tänne yhden esimerkki virkkeen”, tukeminen esimerkin kautta.
- ”Pidetään kaikki sanat, ei oteta mitään pois, eli?”, pohdittiin pää ja sivulauseita.

Palauteketjut (4). Opettaja kävi välillä pitkiäkin vastavuoroisia keskusteluita oppilaiden kanssa, kun hän yritti yhdeltä oppilaalta saada koko vastauksen. Opettaja ei siis kysynyt apua muilta, vaan haastoi oppilasta jatkokysymyksillä.

- ”Kerroppa meille sivulauseista”, ”emt”, ”lue” ja oppilas alkaa lukemaan esimerkkiä luokalle.
- ”Mmm`m”, ”mm`m” (oppilas), ”se on juuri sellainen”. Pohdittiin vastausta kysymykseen.
- ”Mut se toimii”, ”mut miks tää kuuluu tähän”. Opettaja kertoi, että lauserakenne toimii. Oppilas pohti miksi. Tämän jälkeen opettaja selitti asian.

Vastausten hyödyntäminen (4). Opettaja hyödynsi opettajajohtoisessa osuudessa oppilailta saamiaan vastauksia, joilla tämä vei älytaululla esitettyjä asioita eteenpäin. Vastauksia siis hyödynnettiin ja laajennettiin siten, että kaikki oppivat niistä.

- ”Hyvä, siellä on konjunktio ensimmäisenä”, oppilaan vastaukseen.
- ”Pitiks tehdä näi”, ”oli ajatus, ettei taivuteta, mut olis sul jotai muuta?”. Opettaja lisäsi, onko oppilaalla jotakin muuta vastausta.

Palautteen kohdistuminen (4). Opettaja antoi melko hyvin palautetta oppilaille, joka ei ollut vain lyhyitä ”hyvä” tai ”loistavaa” kommentteja vastausten yhteydessä. Kohdennettua palautetta tuli varsinkin osuudessa, jossa oppilaat tekivät itsenäisesti tehtäviä.

- ”Mennäas omalle paikalle”, palaute ei-toivotusta toiminnasta ennen tunnin alkua.
- ”Super hyvä”, spesifi palaute oppilaalle.
- ”Mitä sä vastasit niihin?”, pieni palautekeskustelu oppilaan kanssa.
- ”Vau, mikä määrä, upeeta”, kehu oppilaan tekemien lauseiden määrästä.
- ”he he, musta toi sopis kyl hyvi”, humoristinen hetki ja palaute oppilaan vastauksesta.

Oppimisen taitojen tukeminen (4). Opettaja antoi oppilaille jatkuvia pieniä vihjeitä siitä, miten he voivat olla itseohjautuvia. Myös itsenäinen työskentely hetki mahdollisti tämän.

- ”Voit hyödyntää sitä sivua, kun tehdään tehtäviä”, suora vihje oppilaille.
- ”Voit tarkistaa sieltä kirjan sivulta 132”, toinen suora vihje itseohjautuvaan oppimiseen.
- ”Siellä on sellainen sana, joka paljastaa sivulauseen”, tarjotaan työväline omaan oivaltamiseen.
- ”Voit itseasiassa viel merkata läksyt”, ohje lopputunnista.

K1-3 Korkean dialogisuuden ja palautteenannon tason luokka.

Dialogisuuden tarkastelu:

Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus (5). Opettaja vei oppitunnin teemaa, verbien taivutusta jatkuvasti systemaattisesti eteenpäin. Tunnilla käytettiin perinteistä liitutaulua, johon opettaja jatkuvasti täydensi oikeita vastauksia, samalla kun hän selitti oppilaille, sekä kysyi vastauksia.

- ”Ja vielä otetaan yksi”, ”nyt ei kirjoiteta vielä”. Opettaja kyseli esimerkkejä, sekä ohjeisti.
- ”Nyt tullaan tärkeään paikkaan”, korostettiin asian tärkeyttä ja lisäsi oppilaiden huomiota tulevaan asiaan.
- ”Eli esimerkiksi..”, annettiin konkreettisia esimerkkejä.
- ”Nyt päästiin siihen mitä [oppilaan nimi] yritti sanoa”, eräs oppilas tiesi asian, jota ei käsitelty vielä. Opettaja palasin asiaan, sekä antoi oppilaan tiedosta positiivisen muistutuksen muille.
- ”Mikä se näistä on?”, rakennettiin edellisen puheenvuoron päälle.

Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus (4). Tunnilla oppilaille oli opetettu hyvin vahva osallistumisen ja viittaamisen kulttuuri. Miltei koko luokka viittasi jatkuvasti. Oppilaat siis itse tekivät aloitteita, kun opettaja opetti ja esitti jatkuvasti kysymyksiä. Tunti oli melko opettajajohtoinen, eikä lainkaan toiminnallinen, vaikkakin opettaja on saanut luokan aktiiviseksi. Tunnille mahtui myös huumoria.

- ”En ota sitä nyt, ku sit te ootte ihan kujalla”, oppilaat kysyivät mikä passiivi on.
- ”Emmä viitti tanssia, ku sit se painuis teidän verkkokalvoon. Te myös häpeisitte mua, niinku siel uimahallissa”, jokin luokan sisäpiirivitsi, joka oli tunnille pieni kevennys keskustelu oppilaiden ja opettajan välillä.

Kannustaminen ja tukeminen sai arvosanan (4). Tunnilla oli todella positiivinen tunnelma. Sekä se sisälsi paljon koko luokan sisäistä sarkastista huumoria, joissa oppilaat olivat mukana. Opettaja rohkaisi ja kehui oppilaita paljon. Myös rohkaisuun oli sisällytetty huumoria. Oppilaat itse myös vitsailivat opettajasta suhteellisen paljon.

- ”Noni nouse ylös”, ”siks ku mä sanon”, opettajan humoristinen vastaus tunnin alussa, kun oppilaat nousivat tervehtimään.

- ”Hyvä vastaus”.
- ”Hienoa”.
- ”Sitku sä hoksaat, nii tajuut ku helppo se olikin”, opettaja yritti saada oppilaasta suhteellisen pitkään oikeaa vastausta, eikä kysynyt vastausta toiselta. Humoristinen rohkaisu.
- ”[Oppilaan nimi] muuten, ku sä et viittaa, mä luulen et sä et tiä”, opettaja kysyi oppilaalta, joka vastasi oikein. Kyseessä oli jatkokommentti ja rohkaisu oppilaalle, että tämä viittaisi enemmän.
- ”Seuraava on.., seuraava on.., seuraava on..”, opettaja vuorollaan pyysi oppilaita vastaamaan älytaulun kysymykseen.

Strategia ja keinot (5). Tunnilla opettaja teki liitutaululle verbien taivuttamisesta taulukon, johon tämä lisäsi asiaa tunnin kulkiessa. Opettaja kysyi jatkuvasti avoimia kysymyksiä ja jatkokysymyksiä, joiden avulla asioiden oivaltaminen eteni. Jokaisen jatkokysymyksen jälkeen opettaja jätti hieman aikaa, että kaikki saivat miettiä.

- ”Muistattekste mitä tähän vois kirjottaa”, verbitaulukkoa täydentäessä.
- ”Missä se on se muoto?”, persoonamuodoista puhuttaessa.
- ”Nii, mut mikä se sana on?”, jatkokysymys.
- ”Onko se?”, jatkokysymys oppilaan väärään vastaukseen.

Oppimisen tukeminen (5). Tunnilla opettaja vei systemaattisesti tunnin asioita eteenpäin ja linkitti niitä jatkuvasti toisiinsa, kun tunnin verbitaulua kirjoitettiin. Tunnilla jatkuvana punaisenalankana oli verbin taivutus liitutaululle, jota edettiin jatkuvasti esimerkein.

- ”Mä annan yhden vinkin”, tuettiin oppilaiden oppimista vihjein jatkuvasti, kun taulua täytettiin.
- ”Nyt mä annan teille taktiikan”, oppilaita tuettiin jatkuvasti hieman esimerkkien avulla.
- ”Kiellä jotakin”, opettaja pyysi konkreettisesti oppilasta kieltämään jotakin, kun käytiin kieltomuotoa läpi, kun oppilas ei keksinyt oikeaa muotoa.

Palautteen tarkastelu:

Palauteketjut (5). Opettaja kysyi tunnin edetessä jatkuvasti jatkokysymyksiä ja ketjutti oppilaiden vastauksia opetukseen, joka eteni jatkuvasti loogisesti. Opettaja kirjoitti verbien aikamuotoja taululle esimerkkien avulla ja kysyi oppilailta. Opettaja haastoi jatkuvasti oppilaiden tietämystä pienillä jatkokysymyksillä, jotka veivät tuntia eteenpäin.

- ”Mitä tiedät verbeistä?”, tunnin alussa, kun alustettiin tunnin teemaa.

- ”Mikä on perusmuoto sille sanalle?”, ”Miten löydät perusmuodon”. Jatkokysymyksiä.

Vastausten hyödyntäminen (4). Opettaja käytti oppilaiden vastauksia vahvasti tunnin ja asioiden eteenpäin viemiseen. Tätä tapaa toimia helpotti hyvin vahva viittaamisen ja aktiivisuuden kulttuuri. Opettaja selvensi ja laajensi kevyesti, miten vastauksen liittyvät asiaan.

- ”Tohon palataan myöhemmin”, luvattiin palata tunnilla myöhemmin asiaan.
- ”Se vois olla käskee, mut kieltää on parempi”, selvennettiin, miksi oppilaan vastaus oli looginen, mutta tässä tapauksessa väärä.

Palautteen kohdentaminen (4). Opettaja antoi tunnilla paljon lyhyttä kohdennettua palautetta. Pieniä kehuja jatkuvasti. Hän myös todella paljon hiljensi välillä noussutta pientä hälinää nopealla ”shhh!” äänellä, johon oppilaat reagoivat nopeasti. Vaikutti siltä, että tunnin aikana palaute oli lyhyttä ja ytimekästä, sen ulkopuolella pitempiä.

- ”Nyt joku puhuu samaan aikaan”, palaute häiritsevästä käytöksestä.
- ”Hyvä”, ”ole hyvä” ja ”se oli hyvä”, palautteita vastauksista, sekä annettiin vuoro vastata.
- ”Ei ole ruokajonossa”, viittasi oppilaaseen, joka ei ollut vielä jonossa.
- ”Sun jono on mennyt jo”, oppilaalle.

Oppimisen taitojen tukeminen (4). Tunnilla oli todella vahva itseohjautuvuus, koska käytännössä koko luokka viittasi itsenäisesti koko tunnin. Luokan itseohjautuvuutta ei tarvinnut vahvistaa opettajan toiminnalla, koska se oli todella vahva jo. Oli satunnaisia hetkiä, joissa opettaja joutui hyvin kevyesti hakemaan vastausta. Yli 70 % luokasta viittasi joka kysymykseen arvioilta.

- ”Mikä tähän tuli?”, opettajan pieni tuki, kun luokasta vain muutama viittasi.

K2-3 Korkean dialogisuuden ja palautteenannon tason luokka

Dialogisuuden tarkastelu:

Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus (4). Opettaja vei teemaa eteenpäin systemaattisesti. Tunnilla oli hyvin keskusteleva ja pohtiva ilmapiiri, jossa etsittiin yhdessä vastauksia tarinan kerrontaan ja juoneen.

- ”Vielä yksi, ei kirjuteta vielä”. Opettaja kyseli esimerkkejä ja ohjeisti.
- ”Eli esimerkiksi..”, opettaja lähti luottelemaan esimerkkejä oppilaan pohdinnan yhteydestä.

- ”Mikä se näistä on?”, rakennettiin oppilaan puheenvuoron päälle.

Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus (4). Tunnilla oppilaat viittasivat ja osallistuivat melko aktiivisesti. Oppilaat tekivät paljon pohtivia aloitteita, joihin opettaja vastasi. Tunnin alku oli kuin ryhmäkeskustelu. Lopussa oppilaat työstivät omatoimisesti tarinaansa. Itsenäisen työskentelyn yhteydessä, oppilaat esittivät paljon kysymyksiä siitä, mitä tarina voi ja saa sisältää.

- ”Kyllä kyllä, alku, keskikohta ja loppu”, pohdittiin tarinan rakennetta.
- ”Voiko tässä olla mitä vaa?”, ”totta kai”, oppilas pohti mitä tarinaan voi tulla.
- ”Voiks tää olla ilkeä?”, ”Kuinka pitkä tän pitää olla?”, ”Ope tuu kattoon”. Paljon oppilaiden aloitteita tarinan kirjoittamiseen liittyen.

Kannustaminen ja tukeminen (5). Tunnilla oli positiivinen tunnelma. Se sisälsi avoimen keskustelu ilmapiirin ja luokan sisäistä huumoria. Opettaja rohkaisi ja kehui oppilaita paljon. Oppilaat olivat myös avoimia juttelemaan tunnin teemasta.

- ”Hyvä”, ”hienoa”, ”kyllä kyllä”. Opettajan yleisiä kehuja oppilaille.
- ”Toi onki hyvä idea”, kehu oppilaan tarina idealle.
- ”Just noin, siinä on jo hyvä alku”, rohkaisu oppilaalle.
- ”Muistakaa pohtia sinne se alku, keskikohta eli mitä siellä tapahtuu ja sit miten se päättyy”, kannustava ja ohjaava kommentti.

Strategiat ja keinot (4). Tunnin eteneminen ja rakenne oli hyvä. Ensin käytiin läpi esimerkkejä tarinan alusta, sitten keskikohdasta ja lopusta. Oppilaat ymmärsivät, mitä mihinkin kohtaan kuuluu. Opettaja toisti vastaukset ja lisäsi ymmärrystä lisäämällä omia kommenttejaan niihin. Opettaja antoi myös aikaa pohdinnalle.

- ”Mitä tässä kohtaa tarinaa vois tapahtuu?”, keskusteltiin tarinan lopusta.
- Nii, mut mikä se sana oli?”, yritettiin saada sanaa juoni vastaukseksi.
- ”Mitä tähän kohtaan piti kirjoittaa?”, pohdittiin kertomuksen rakennetta.

Palautteen tarkastelu:

Oppimisen tukeminen (5). Oppituntia vietiin eteenpäin loogisessa järjestyksessä ja tunnilla vallitseva ryhmäkeskustelu mahdollisti jatkuvan lähikehityksenvyöhykkeellä pysymisen. Opettaja rakensi oppilaiden tietämystä oman opetuksen ja saatujen vastausten avulla. Tunnin lopussa opettaja kiersi auttamassa oppilaita, jotka pyysivät apua kirjoittaessa.

- ”Ketä muita tässä vois olla päähenkilön lisäksi?”. Johdatteleva ja ajatuksia herättävä kysymys.
- ”Mut miks se tarina koostuu näistä? Voiks jonkun ottaa pois?”. Pohdinta tarinoiden rakenteesta.
- ”Te voisitte esimerkiksi alottaa sen näin”, jonka jälkeen opettaja antoi esimerkkejä siitä, miten tarinan voi aloittaa.

Palauteketjut (5). Tunnin ryhmäkeskustelua tarinoista ja juonesta mahdollisti paljon jatkokysymyksiä, jotka johtivat vastavuoroiseen pohdintaan.

- ”Mitä tässä tapahtuu?”, johti keskusteluun tarinoiden lopetuksesta ja miten se tapahtuu.
- ”Millaisia juonia teidän lukemissa kirjoissa on ollut?”, johti keskusteluihin kirjojen juonista ja sanan määritelmästä.
- ”Mitäs muita hahmoja sit on ku vaa päähenkilö?”, johti moninaiseen keskusteluun tarinoiden hahmoista.

Vastausten hyödyntäminen (5). Vahva vastavuoroinen ja keskustelevalle ilmapiiri johti suoraan siihen, että opettaja sanallisti ja selitti yhdessä käsiteltyjä asioita. Hän siis laajensi ja selvensi, sekä toi yhteen ryhmäkeskustelun tuloksen. Todella moni keskustelu päättyi siihen, että opettaja tiivistä sen ryhmälle ja siitä edettiin uuteen asiaan.

- ”Joten, tarinassa voi olla...”, opettaja selitti millaisia henkilöitä tarinassa voi olla.
- ”Eli tultiin siihen tulokseen, että tarinalla melkein aina täytyy olla alku, lopetus ja siinä välillä jotain, koska...”, opettaja selitti tarinan rakenteen.

Palautteen kohdistaminen (4). Opettaja antoi palautetta pitkälti lyhyillä yksittäisillä kehuilla oppilaiden vastausten lomassa. Välillä tämä puuttui ei-toivottuun käytökseen yksittäisen oppilaiden tapauksissa.

- ”hyvä”, ”kyllä kyllä”, ”jep”. Yksittäisiä nopeita palautteita vastauksista.
- ”Nyt joku puhuu samaan aikaan”. epäsuora palaute oppilaan häiritsevästä käytöstä.
- ”Kirjoitetaan nyt omaa tarinaa”. Palautetta tarinan kirjoituksen aikana.

Oppimisen taitojen tukeminen (4). Oppilaat itseohjautuivat osallistumaan ryhmäkeskusteluun, eikä opettajan tarvinnut motivoida heitä. Myös kirjoitustehtävän aikana itseohjautuvuus oli melko hyvää.

- ”Sit omatoimisesti tekkää tarinaa, voisitte taululta kattoo mite siihen kuuluka”, ohjeet itsenäiseen työskentelyyn ja oman toiminnan ohjaamiseen.

K1-1 Korkean dialogisuuden ja palautteenannon tason luokka

Dialogisuuden tarkastelu:

Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus (4). Tunnin aihe pääsisäissanasto pysyi mukana koko tunnin. Tunnilla näkyi selkeästi jatkuva selkeä ohjeistus ja asioiden eteneminen struktuurisemmin. Tunnilla oli monistetehtäviä, jotka käsittivät saman asian, sanaston, eri tavalla tehtynä. Oppilaan ohjaus alkoi heti, kun he astuivat luokkaan.

- ”Jahas sit alotetaan”, tunti aloitettiin virallisemmin.
- ”Kuuntele ohje”, varmistettiin, että kaikki keskittyvät.
- ”Seuraava.. seuraava.. seuraava”, opettaja sanoitti rastien kiertoa jatkuvasti rastitehtävän aikana.
- ”kaksi minuuttia vielä peliaikaa”, muistutettiin oppilaita kauanko aikaa tehdä tehtävää.
- ”Mites nää liittyy pääsiäiseen?”, kysyttiin sanaristikko tehtävässä, miten tietyt sanat liittyvät pääsiäiseen.
- ”Kuka ei oo vielä sanonu?”, kaikki pääsivät tarkistamaan ja osallistumaan tarkastukseen.

Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus (4). Tunti sisälsi oppilailta paljon pieniä välikommentteja ja huutoja (aloitteita), jotka ovat pienemmille oppilaille yleisiä. Opettaja vastasi niihin, eikä kiinnittänyt liikaa huomiota viittaamattomuuteen näissä hetkissä. Tunnilla oli yleisesti hieman pidempiä vuorovaikutustilanteita.

- ”Saako mennä misä vaa järjestykses?”, oppilas kysyi, ”mennään numeroidussa järjestyksessä”.
- ”Onko muut samaa mieltä?”, kysyttiin luokan mielipidettä vastattuun kysymykseen.
- ”Kuka teistä on maistanut määmiä”, tästä syntyi pitempi keskustelu koko luokan ja opettajan välillä, jossa puhuttiin määmistä ja kermasta.

Kannustaminen ja tukeminen (5). Opettaja antoi todella paljon enemmän pieniä kehuja ja kannustusta oppilaille. Oli kyseessä sitten oppilaan vastaus kysymykseen tai yleiset kommentit toiminnasta. Kannustaminen ja tuki ei silti mennyt liiallisuuksiin, eikä liian lapsenomaiseksi. Ilmapiiiri oli turvallinen.

- ”Kiitä kaveria yhteistyöstä”, parityöskentelyn jälkeen.
- ”Luit hienosti kaverille jo”, parityöskentelyn jälkeen.
- ”Odota ihan rauhassa”, ohjeistus oppilaalle rauhallisella äänellä.
- ”Yritetään yhdessä muistaa”, opettaja kehotti itseään ja muita muistamaan asia pääsiäisloman jälkeen.

Strategiat ja keinot (4). Oppilaiden oppimista tuettiin jatkuvalla pienellä ohjeistuksella, konkreettisilla työkaluilla ja äänenkäytöllä (opettaja kuiski hiljaisen työn aikana). Kaikki oppilaiden vastaukset toistettiin, sekä niihin lisättiin jokin pieni kommentti.

- ”Mitäs [oppilaan nimi] teki välkällä”, yleisiä kysymyksiä heti tunnin alussa monelta oppilaalta.
- ”Mihin näistä virkkeistä sun kuva sopisi?”, avoin kysymys.
- ”Hyvä elikkä huomasitte..”, kehu oppilaalle ja opettaja lähti jatkamaan tästä vastauksesta laajentaen asiaa.
- ”Tarkastuskynä kätöseen”, ohje ja apuväline.

Palautteen tarkastelu:

Oppimisen tukeminen (5). Luokassa korostui oppilaiden jatkuva oppimisen tukeminen kaikessa mitä tapahtui ja mitä tehtiin. Opettaja antoi koko ajan pieniä vihjeitä ja kiersi oppilaiden luona, heidän tehdessä annettua tehtävää.

- ”Ota tavarat esille”, ohjeistusta.
- ”Luitteko te molemmat jo”, toimintaa ohjaava vihje.
- ”Sulla pitäis olla kaksi vielä”, ”Sit viel viimeine”, ohjattiin koko ryhmän toimintaa rastitehtävillä.
- ”Voit palata paikalle ja kattoo miten meni”, jatkuvaa suullista ohjeistusta siitä, mitä tehdään.
- ”Hienosti ootte löytäneet”, palaute sekä vihje.

Palauteketjut (5). Opettaja kävi oppilaiden kanssa jatkuvaa pientä vastavuoroista keskustelua. Ikään kuin jutustelua, jossa ketju ei ollut vain opettaja kysyy, oppilas vastaa, opettaja toistaa vastauksen/antaa kehun. Tunnilla vallitsi hyvin avoin juttelu kulttuuri, eikä opettajajohtoinen keskustelu. Keskusteluketjut johdattelivat oppilaita oppimaan.

- ”Mitä siihen voitais vielä lisätä?”, opettajan vastaus oppilaan vastaukseen.
- ”Näytä peukulla onko virkkeissä pisteet?”, vastavuoroisuutta.
- ”Eli noita lentää, eiks vaa?”, jatkokysymys ja jutustelu oppilaiden kanssa.
- ”Onkos pysty(suunta) näin?”, oppilas kysyy, ”on joo”, opettaja vastaa.
- ”No mikäs se oli?”, opettaja kysyy mikä narsissi oli.

Vastausten hyödyntäminen (4). Opettaja käytännössä aina vähintään toisti oppilaan antaman vastauksen ääneen ja lisäsi muutamia lisäkommentteja. Opettaja itse mainitsi olevansa ”höpöttelijä”. Opettaja myös selittää ja laajensi asioita, joita oppilaat eivät tienneet, kuten trulli ja narsissi.

- ”Sanos vielä uudestaan, en kuullut”, pyydettiin toistamaan lause.
- ”Narsissi on semmonen pääsiäisenkukka”, selvennettiin ja laajennettiin tietämystä.
- ”Trulli on niinku noita, joita on pääsiäisenä”, selvennettiin ja laajennettiin tietämystä.

Palautteen kohdentaminen (5). Tunnilla opettaja antoi todella paljon kohdennettua palautetta hyvin sensitiiviseen ja lämpimään sävyyn. Palautetta annettiin myös ei-toivotusta toiminnasta. Palaute toimi myös vahvasti tukemaan oppilaan omatoiminnanohjausta.

- ”Muistakaksä mitä sille piti tehdä?”, kysymys oppilaalle.
- ”Hienosti luettu”, palaute oppilaalle.
- ”Löysikö?”, kysyttiin, löysikö oppilas sanoja pääsiäisristikosta.
- ”[Oppilaan nimi] mitäs nyt tapahtuu?”, palaute oppilaan huonosta käytöksestä.
- ”Ei haittaa, vaikka menee väärin”, yleinen palaute luokalle sinnikkyudesta.
- ”Käännä se [oppilaan nimi], se on vaikee lukee noinpäin”, humoristinen palaute oppilaalle, jonka moniste oli väärinpäin.
- ”Nyt [oppilaan nimi] puheenvuoro”, epäsuora palaute oppilaalle, joka häiritsi lukijaa.
- ”Älä lähde vielä minnekkään”, palauta luokalle.

Oppimisen taitojen tukeminen (3). Tunnilla oppilaat toimivat vahvasti itseohjautuvasti. Rastityöskentelyssä oltiin itsenäisesti rastilla ja opettaja kiersi auttamassa. Pääsiäissana tehtävä tehtiin myös itsenäisesti. Tarkistuksessa vaihdettiin paikkoja parin kanssa ja tarkistettiin parin moniste. Tunnilla käytettiin kevyesti kuvatukea havainnollistamiseen.

K2-1 Keskitason dialogisuuden ja palautteenannon tason luokka

Dialogisuuden tarkastelu:

Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus (5). Oppitunnilla pysyttiin jatkuvasti aiheessa. Aihe oli oppilaille melko sekava, jonka takia tunti asia eteni hitaasti. Opettaja joutui todella paljon ohjaamaan yksittäisiä oppilaita oikeaan suuntaan toiminnassaan. Tunnin tavoitteisiin päästiin, mutta opettaja joutui ohjaamaan oppilaita todella paljon. Aikaa meni valtavasti siihen, että yksittäiset oppilaat pysyvät kärryillä siitä, mitä kuuluu tehdä. Opettaja kuitenkin siis onnistui työssään pitää oppituntua tarkoituksenmukaisena.

- ” [Oppilaan nimi] voitko nousta kiitos”, tunnilla noustiin tervehtimään opettajaa, ohjeistus siihen.
- ”Ei häiritä heitä, mene hiljaa omalle paikalle”, ohjeistus oppilaalle, jotta päästään aiheeseen.

- ”Sinä alleviivaat tämän ja tämän”, tukemista aiheessa pysymisessä.
- ”Jos sulla ei ole roolia nosta käsi ylös”, oppilaiden tukemista.
- ”Harjoitellaan, niin että se sujuu sit”, muistutus oppilaille siitä, miksi sovitulla tavalla toimitaan.
- ”Sun täytyy sen verran seurata, et tiät missä mennään”, ohjeita keskittymiseen yleisesti kaikille.
- ”Mä lasken 3, nii luetaan yhdessä”, suullisia toimintaohjeita.
- ”Ei ei ei, kato mennään järjestyksessä”, ohjeistusta.
- ”Laita aapinen pois ja hiljene, mul on tääl viä asiaa”, ohjeistusta asiassa pysymisestä.

Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus (3). Tunti oli suhteellisen opettajajohtoinen. Suuri osa tunnista meni ohjeiden antamiseen, ennen kuin oppilaat pääsivät lukemaan ryhmissä. Tunnille mahtui hieman oppilaiden aloitteita ja vastavuoroisuutta opettajan kanssa.

- ”hei sattuuhan sitä”, opettajan vastaus oppilaalle, joka kertoi epäonnistumisesta.
- ”Entäs rosvo?”, ”otetaan se kohta”, oppilas pohti, miksei kukaan lue rosvon vuorosanoja.
- ”onks välillä mihin mä meen”, ”ota yks vapaa paikka”, oppilas ei ollut varma mihin istua ja kysyi tästä opettajalta.

Kannustaminen ja tukeminen (5). Opettaja kehui ja kannusti oppilaita jatkuvasti. Käytännössä kaiken tekemisen ja vastauksien päätteeksi opettaja kehui hieman.

- ”Mä tiedän, et sä oot läksysieppo”, opettaja kehui oppilaan läksyjen teko motivaatiota.
- ”hop hop hop”, kannustettiin tulemaan reippaasti omalle paikalle.
- ”Menipä hienosti”, yleinen kehu suorituksesta.
- ”Käänny oikeinpäin kiitos”, pyydettiin toimimaan oikein.
- ”Te ootte kaikki taitavia lukijoita”, yleinen kehu ryhmälle.
- ”Jatka vaan, ihan kohta mennään eteenpäin”, kannustus oppilaalle.
- ”Hienosti” ja ”hyvä”, pieniä kehuja oppilaiden vastausten jälkeen.
- ”Sano vaan kovempaan ääneen!”, kannustettiin äänenkäyttöön.
- ”Hienosti odotit [oppilaan nimi] mukaan”, kehuittiin kun oppilas odotti, että tämä lukisi samaan tahtiin, kun toinen oppilas.
- ”Te olette vielä huonomuistisempii, ku mää”, vitsi oppilaille.

Strategiat ja keinot (3). Opettaja esitti avoimia kysymyksiä ja oli vastavuoroisuudessa oppilainen kanssa. Hän myös kuunteli aktiivisesti oppilaiden lukemista. Tunnin sisältö ei kuitenkaan antanut mahdollisuutta oppilaiden pohdinnalle tai vastausten toistamiselle, koska sellaisia kysymyksiä ei ollut.

- ”Ootteko koskaan kokeillut lukuteatteria?”, tunnin alustus kysymys.
- ”Jatka käsi pystyssä, jos sulla ei ole roolia”, roolitettiin oppilaita lukuteatteriin.
- ”Kenellä on vielä käsi pystyssä”, opettaja etsi oppilaita, joilla ei ole vielä roolia.
- ”Onko kaikki saanu alleviivattua?”, kyseltiin, jotta voitiin edetä toiminnassa.

Palautteen tarkastelu:

Oppimisen tukeminen (5). Opettaja antoi todella paljon oppilaita tukevaa ohjaamista. Se näkyi jatkuvana suullisen toiminnanohjauksena ja ohjeiden antamisena. Kun oppilaat lukivat, opettaja liikutti karttakeppiä sanojen mukaan, jotta oppilaiden oli helpompi seurata.

- ”Huomasitteko et me eläydyttiin tarinaan?”. Oppilaiden huomion kiinnittäminen eläytyvään ääneen lukemiseen.
- ”Tuleppa [oppilaan nimi] tähän”, opettaja istui hetkellisesti oppilaiden viereen auttamaan.
- ”Nyt ollaan tossa, kenen vuoro sitten?”. Ohjattiin tunnin etenemistä ja oppilaiden huomioita.
- ”[Oppilaan nimi] hidastaa, että [oppilaan nimi] ehtii mukaan”. Tuettiin hitaampaa lukijaa.
- ”Muistakaa pitää pisteiden jälkeen tauko, niin on helpompi lukea”. Lukemaan oppimista suuntaava vihje.

Palauteketjut (3). Tunnilla oli jonkin verran palauteketjuja. Tunti oli kuitenkin melko opettajajohtoinen, sillä lukuteatterin ohjeiden antaminen vei aikaan. Opettaja vastasi silti muutamiin oppilaiden aloitteisiin.

- ”yks, kaks, kolme”, jonka jälkeen oppilaat vastaavat yhdessä. Tätä tapaa käytettiin useasti.
- ”Mul ei oo ryhmää”, ”sä oot siinä ryhmässä”, vastavuoroisuutta.
- ”Eiku harjottele vielä lisää, sul on 2min aikaa”, palaute oppilaalle.
- ”Nyt pitää olla hereillä, sun vuoro”, palaute oppilaalle.

Vastausten hyödyntäminen sai arvosanan x. Tunnilla ei tullut yhtäkään kysymystä tai asiaa, jotka opettaja olisin selventänyt tai laajentanut. Oppilaiden vastauksia ei myöskään sanallistettu, koska sellaista vastausta ei tunnin rakenteen takia koskaan tullut.

Palautteen kohdistuminen (5). Opettaja antoi todella paljon sensitiivistä ja hyvää kohdennettua palautetta oppilaiden toiminnasta.

- ”Tämä on testi, miten menee [oppilaan nimi]”. humoristinen palaute oppilaalle, sekä haaste.
- ”Mä antasin sulle mielellään kertojan, ku oot niin taitava lukija”. Palaute oppilaalle.
- ”Hei sä oot ihan väärällä sivulla kaveri”. Palaute oppilaalle.

- "[Oppilaan nimi] keskity hetkisen", oppilasta ohjaava palaute.
- "Sit uudestaan nii siitä tulee parempi sitten", rohkaiseva palaute ja kehoitus toistamiseen.
- "Ihan rauhas uusiks", palaute ryhmälle.
- "Hienosti [oppilaan nimi]", jonka yhteydessä näytettiin peukkua. Kohdennettu palaute.
-

Oppimisen taitojen tukeminen (3). Tunti ei mahdollistanut oppilaiden itseohjautuvuutta, sillä itse ohjeet toimintaan olivat haastavia ja ryhmä tarvitsi kaiken tuen niiden sisäistämiseen. Oli kuitenkin pieniä hetkiä, joissa itseohjautuvuus mahdollistui.

- "älä tee puolesta pliis", kehoitettiin oppilasta keskittymään omien vuorosanojen merkitsemiseen, eikä toisen oppilaan.
- "saat etsiä itelles lukunurkan", tunnin alussa käytettiin pieni hetki itsenäiseen ääneen lukemiseen.
- "Ja sit on koiran vuoro, sit kissan vuoro", alustettiin vuoroja ennakoivasti, jotta oppilaat osaisivat olla valmiina oikeassa kohdassa.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaista dialogiin ja palautteenantamiseen liittyvää vuorovaikutusta alakoulun oppitunneilla esiintyy. Lisäksi haluttiin vertailla, löytyykö eri ikäluokkien välillä eroa opetusvuorovaikutuksen laadussa sekä tarkastella, millainen opettajan toiminta liittyy korkeampaan tai matalampaan dialogisuuden ja palautteenantamiseen eri luokilla

Tutkimuksessa analysoitiin myös dialogisuuden ja palautteen suhdetta ja vuorovaikutuksen laadun profiileja. Aineiston koon takia, tulokset ovat pikemmin kuvailevia kuin selittäviä. Ne kuvaavat opettajan roolia vuorovaikutuksen laadun kannalta, mutta selitä vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus antaa kuitenkin uutta tietoa luokka-asteiden välisten erojen tarkastelun VOPA-toimintamallin viitekehyksessä. Tutkimus vahvisti myös aiempaa käsitystä siitä, että dialogisuuden ja palautteen tasot ovat yhteydessä toisiinsa.

Tulokset ensimmäistä tutkimuskysymystä koskien osoittivat, että dialogi ja palautteenanto jokaisella tapausluokalla edusti korkeaa tasoa. Dialogisuuden keskiarvo oli 4,12 ja palautteen 4,1. Alimmat arvot kokonaisuudessaan sai K1-6 joka sai keskiarvoksi 3,6. Tämäkään tulos ei ole heikko, vaikka se oli selkeästi muiden luokkien keskiarvoa matalampi. Pianta ym. (2012) tekivät tutkimuksissaan samanlaisia havaintoja 5. luokan oppilaista, joille tarjottiin vähemmän ohjauksellista ja sosiaalista tukea. On mahdollista, että opettajat odottavat oppilailta itsenäisempää toimintaa heidän ikänsä ja koulukokemusten lisääntyessä.

..

Tutkimuksen opettajat kykenivät kannustamaan ja tukemaan oppilaita yleisellä tasolla sekä motivoimaan heitä. Tämä näkyi lyhyinä kehuina, sekä motivointipuheena. He pystyivät myös ryhmänhallinnalla pitämään oppitunnin kulun tarkoituksenmukaisena. Eniten tuloksissa esiintyi vaihtelua dialogisuuden strategiat ja keinot aihealueessa. Tämä saattaa selittyä oppitunnin rakenteella, oppilasmateriaalilla tai opettajan ammattitaidolla käyttää erilaisia keinoja opetuksessa. Myös kollektiivisuus ja vastavuoroisuus sai keskiarvoltaan alhaisempia tuloksia. Tämä vaikutti selittyvän sillä, kuinka aktiivisia viittajia oppilaat olivat, kuinka paljon opettaja käytti avoimia kysymyksiä ja haastoi oppilaita keskustelemaan asioista. Luokissa, joissa tulos oli alhaisempi, dialogi jäi pääsääntöisesti opettajan ”hyvä” vastaukseen, kun vastaus oli oikea. Dialogia ei opettajan taholta lähdetty rakentamaan pidemmälle haastaen sekä opettajan omaa että lasten ajattelua.

Palautteen antamisen osa-alueesta saatiin korkeita arvoja oppimisen tukemisesta, vastausten hyödyntämisestä ja palautteen kohdistamisesta. Opettajat antoivat pääsääntöisesti pieniä vihjeitä ja johdattelivat kohti oikeita vastauksia. Opettajat toimivat siis lähikehityksen vyöhykkeellä, ei antanut vastauksia, vaan tuki juuri sen verran kuin tilanne vaati. Opettajat myös toistivat oppilaiden vastauksia ja veivät keskusteluita niiden kautta eteenpäin, laajentaen asiaa. Keskustelua ei kuitenkaan käyty dialogina vastanneen oppilaan kanssa, vaan pikemmin opettajajohtoisena monologina. Kohdistettua palautetta oppilaille annettiin jatkuvasti kehuina, rohkaisuna ja toiminnanohjauksen muodossa. Opettajien välillä havaittiin eroja melko paljon siinä, kuinka pitkiä palauteketjuja havaittiin. Joidenkin opettajien osalta vastaus oli enemmän toteava kehu, toiset opettajat vaativat perustelua ja selitystä oppilaan vastaukselle. Oppimisen taitojen tukeminen sai alhaisia tuloksia. Vaikutti siltä, että oppitunneille ei yksinkertaisesti ole aikaa syventyä antamaan yksittäisille oppilaille palautetta oppimisprosessista. Oppilaiden itseohjautuvuutta kuitenkin vahvistettiin, joka selittää arvosanan. Alhaisemmat tulokset viittaavat Hattien ja Timperleyn (2007) esittämään tehtävätasoon (vastausten oikeellisuus) ja korkeammat prosessi/itsesääätelytasoon (oppimaan oppiminen).

Vuorovaikutus dialogisuuden ja palautteen näkökulmasta oli siis pääsääntöisesti korkeaa, oli kyse mistä tahansa ikäluokasta. Opettajilla ei siis vaikuttanut olevan ikäluokkaan liittyviä eroja. Molemmista 6.-luokissa oli kuitenkin tuloksissa laskeva trendi, joka voisi antaa jonkinlaisia viitteitä siitä, että vuorovaikutuksen laatu muuttuu haastavammaksi, mitä vanhempia oppilaat ovat. Varsinkin sellainen vuorovaikutus, joka vaatii opettajalta enemmän vuorovaikutustaitoja (palauteketjut, oppimisen taitojen tukeminen, kollektiivisuus ja vastavuoroisuus, strategiat ja keinot), verrattuna helpompiin kehujen antamiseen (kannustaminen ja tukeminen) tai suoraan palautteeseen (palautteen kohdentaminen). Opettajien yleinen vuorovaikutustaito näissä luokissa oli kuitenkin vahva, ikäluokasta riippumatta. 6.-luokalla tapahtuva vuorovaikutuksen heikentyminen voi mahdollisesti selittyä myös sillä, että opetus muuttuu usein sisältöpainotteisemmaksi, mikä voi vähentää dialogista vuorovaikutusta. Tutkimus ei kuitenkaan itsessään pysty osoittamaan syy-seuraussuhteita, jotka vaikuttivat tuloksiin. Kyse on tulkinnasta, joka vaatisi jatkotutkimusta.

Palautteen ja dialogin välillä havaittiin olevan vahva positiivinen yhteys, joka ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä pienen otoksen takia. Selitysasteeksi (R^2) tuli 0,44. Tulos osoittaa, että dialogin ja palautteen välillä on mahdollisesti yhteys. Mitä paremmat opettajan

vuorovaikutustaidot ovat dialogisuuden osa-alueessa, sitä parempia hänen dialogisuuden osa-alueen taidot ovat. Tutkimustietokin antaa viitteitä samaan suuntaan. Black ja Wiliam (1998) totesivat, että tehokas palautteen anto muodostuu yhdessä oppilaan ja opettajan välisen dialogin kanssa). Myös Carless'in (2019) tutkimuksessa taas todettiin, opettajan tulisi antaa palautetta siten, että oppilaat voivat sisällyttää itsensä palautteen antamiseen, eli käyvät dialogia. Huhtala ja Järvinen (2006) korostivat niin ikään, että palaute on opettajan ja oppilaan välistä jatkuvaa dialogia. Kokonaisuudessaan opetusvuorovaikutuksen profiilit olivat samanlaisia, korkeita arvoja, yksittäistä tapausta lukuun ottamatta. Tämän yksittäisen luokan dialogin ja palautteen välinen korrelaatio pysyi vahvana.

Tutkimuksen tulosten keskeinen johtopäätös on, että opetusvuorovaikutuksen laatu dialogisuuden ja palautteenannon osa-alueissa on tutkimuksiin osallistuneissa kouluissa korkeaa. Luokkien tuloksissa oli vaihtelua, vaikka jokainen koulu sai korkeita tuloksia. Varmaa selittävää syytä eroille ei pysty kertomaan, vaan asia vaatisi laadullisempaa lisätutkimusta. Selkeä havainto kuitenkin oli se, että dialogisuuden ja palautteenannon välillä löytyi korrelaatiota, joka on todettu edeltävissäkin tutkimuksissa.

Tutkimuksen rajoitteita olivat pieni otoskoko. Osallistuneita luokkia oli vain 6. Lisäksi tutkimusta rajoitti vain kahden ulottuvuuden käyttäminen VOPA-toimintamallista, dialogisuus ja palautteenanto. Muihin ulottuvuuksiin ei kiinnitetty huomioita, vaikka ne kuuluvat kyseisen viitekehyksen luomaan eheään kokonaisuuteen vuorovaikutusosaamisesta. Lisäksi tuloksia rajoitti opettajiin liittyvät taustatiedot. Tutkimuksessa ei otettu entuudestaan selvää, oliko opettajalla joitakin taustatekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa vuorovaikutukseen. Esimerkiksi opettajan työuran pituus, työura kyseisen luokan parissa, minäpystyvyys, motivaatio tai yleinen aineenhallinta. Nämä tekijät voivat selittää tunnilla tapahtunutta opettajan vuorovaikutusosaamista.

8 Jatkotutkimus

Tutkimuksessa todettiin, että jokainen ikäluokka sai korkeita arvosanoja dialogin ja palautteen osa-alueista. Arvot eivät kuitenkaan itsessään kerro vielä mitään tulosten laadullisesta puolesta. Siitä miten kyseiset arvot konkreettisesti näkyivät opettajan toiminnassa. Tutkimuksen hypoteesi oli, että tuloksissa näkyisi jonkinlainen selkeä trendi jollakin osa-alueilla, joka nousee/laskee, kun luokka-aste vanhenee. Ajatus oli, että opettaja joutuu kohtaamaan oppilaat eri lailla ikänsä takia. Tulokset vaikuttaisivat siltä, että opettaja kykenee mukauttamaan toimintaansa ikäluokan mukaan. Sama opettaja toimisi eri tavalla 1., 3., 6.-luokalla, mutta saisi silti oletettavasti korkeat tulokset.

Jatkotutkimuksessa voisi siis perehtyä tarkemmin vuorovaikutuksen laadulliseen puoleen ja siihen, mistä kyseiset arvosanat tulevat eri ikäisten kanssa? Miten opettajan toiminta ja vuorovaikutus muuttuvat eri ikäisten oppilaiden kanssa? Miten opettajan äänenkäyttö, ohjeiden anto, sensitiivisyys, ryhmänhallinta ja muut taidot näkyvät luokassa? Opettajan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on jotain, mitä tulisi tarkastella laadullisemmin, eikä vain tässä ja muissa tutkimuksissa saatujen numeraalisten tulosten valossa.

Lähteet

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=6128184>
- Boyle, J., & Crossley, S. (2024). Semantic similarity of teacher and student discourse linked to quality ratings from classroom observations. Teoksessa *Proceedings of the 17th International Conference on Educational Data Mining* (s. 797–801).
- Carless, D. (2019). Learners' feedback literacy and the longer term: Developing capacity for impact. Teoksessa D. Boud, E. Molloy, R. Ajjawi, & M. Henderson (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (s. 51–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_4
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. The Danielson Group.
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teoksessa Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teoksessa Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669246>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). Teoksessa The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huhtala, S., & Järvinen, M. R. (2006). Teoksessa Arviointi opettajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3).
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464984>
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Teoksessa Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teoksessa Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Teoksessa *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K–3*. Paul H. Brookes Publishing.

Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A., & Lerkkanen, M.-K. (2021). VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(2), 81–93. <https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/vopa-toimintamalli-opettajan-vuorovaikutusosaamisen-ja-arvioinnin-tukena/>

Roberts, C., & Jowell, R. (Eds.). (2008). *Attitude measurement*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446260876>

Ruelmann, M., Charalambous, C. Y., & Praetorius, A. K. (2023). The representation of feedback literature in classroom observation frameworks: An exploratory study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(1), 67–104.

Ruotsalainen, J. (2017). *Luokkahuonevuorovaikutuksen laadun yhteydet tehtävää välttävään työskentelytapaan ja matematiikan osaamiseen kuudennella luokalla* (Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto)

Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.

Liitteet

PALAUTE			
Palaute ohjaa oppimisprosessia sekä edistää opittavien asioiden ymmärrystä, oppimaan oppimisen taitoja ja itseohjautuvuutta.			
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Oppimisen tukeminen - Oppimisen ohjaaminen ja tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä - Oppimista suuntaavat vihjeet	Opettaja huomioi harvoin oppilaiden ymmärtämisen ongelmia (esim. opettaja ei auta oppilasta vastauksen löytämisessä tai asian ymmärtämisessä, vaar. siirtyy opetuksessa eteenpäin). Opettaja ohittaa aiheeseen liittyviä kysymyksiä ja kommentteja.	Opettaja huomioi toisinaan ymmärtämiseen tai tehtävään liittyvät kysymykset ja ongelmat ja auttaa vihjein. Vastatessaan oppilaille opettaja ei kuitenkaan systemaattisesti tue oppimista ja ymmärryksen kehittymistä, vaan arvioi lähinnä vastausten oikeellisuutta.	Opettaja huomioi usein ymmärtämiseen tai tehtävän suorittamiseen liittyvät kysymykset ja ongelmat (esim. selvittämällä). Opettaja antaa usein tukea vihjein ja kysymyksin, jotka edistävät oppilaiden oppimista ja ymmärtämistä.
Palautekettjut - Vastavuoroisuus - Jatkokysymykset	Opettajan palaute on lähinnä toteavaa (esim. "hyvä" tai "hyvin tehty") tai palautetta ei anneta lainkaan. Opettaja esittää jatkokysymyksiä harvoin tai ei lainkaan.	Palaute jää välillä toteavaksi, mutta opettaja esittää toisinaan oppimista ja ymmärtämistä edistäviä jatkokysymyksiä tai johtopäätöksiä.	Palaute tilanteissa syntyy vastavuoroista ajatuksen vaihtoa opettajan ja/tai oppilaiden välillä, jolloin osapuolten on mahdollista laajentaa tai syventää ymmärrystään. Opettaja kysyy usein avoimia kysymyksiä tai jatkokysymyksiä.
Vastausten hyödyntäminen - Oppilaiden ajatusten sanallistaminen - Selventäminen - Laajentaminen	Opettaja pyytää harvoin oppilaita selittämään ajatuksiaan tai laajentamaan vastauksiaan. Oppilaiden vastaukset tai toiminta huomioidaan vain lyhyesti ja opettaja ei käytä niitä oppilaiden ymmärryksen selventämiseen tai laajentamiseen.	Opettaja pyytää toisinaan oppilaita selittämään ajatuksiaan tai perustelemaan vastauksiaan tai toimintaansa. Palaute edistää toisinaan oppilaiden ymmärrystä, ja toisinaan opettaja pyrkii selventämään tai laajentamaan oppilaiden ymmärrystä.	Opettaja kannustaa usein oppilaita selittämään ajatuksiaan ja perustelemaan vastauksiaan tai toimintaansa. Opettajan palaute pyrkii pääsääntöisesti lisäämään oppilaiden ymmärrystä selventämällä epäselviksi jääneitä asioita ja tarjoamalla lisätietoa.
Palautteen kohdistuminen - Kohdennettu palaute - Palaute osallistumisesta ja sinnikkydestä - Palaute tehtävässä edistymisestä	Opettaja ei anna palautetta tai palaute on joko kohdentumatonta tai kohdistuu asioihin, joihin ei voi vaikuttaa, kuten työn lopputulokseen tai oppilaan persoonaan. Opettajan sanallinen ja sanaton palaute kohdistuvat harvoin oppilaiden oppimiseen, tehtävässä edistymiseen, osallistumiseen tai sinnikkyteen työskentelyn aikana.	Toisinaan opettajan antama palaute on kohdentumatonta tai kohdistuu asioihin, joihin ei voi vaikuttaa. Toisinaan opettajan sanallinen tai sanaton palaute kohdistuu oppilaiden osallistumiseen, sinnikkyteen tai tehtävässä edistymiseen työskentelyn aikana.	Opettajan palaute on pääsääntöisesti hyvin kohdennettua. Palaute kohdistuu pääsääntöisesti oppilaiden osallistumiseen, sinnikkyteen tai tehtävässä edistymiseen työskentelyn aikana.
Oppimisen taitojen tukeminen - Palaute oppimisprosessista - Itseohjautuvuuden vahvistaminen - Työvälineiden tarjoaminen oman toiminnan havainnoimiseen ja ohjaamiseen	Opettaja ei anna palautetta tai palautteen tavoitteena on vain saada oppilaat tekemään tehtävät loppuun. Opettaja antaa harvoin palautetta oppilaiden oppimisprosessista tai oppimisen etenemisestä, eikä opettaja tue itseohjautuvuuden kehittymistä.	Opettaja antaa toisinaan palautetta oppilaiden oppimisprosessista tai sen etenemisestä. Hän ohjaa ajoittain oppilaita havainnoimaan tai säätelemään omaa toimintaansa sekä tukee itseohjautuvuutta, mutta tällainen palaute ei ole systemaattista.	Opettaja antaa usein palautetta oppilaiden oppimisprosessista ja sen etenemisestä. Hän auttaa oppilaita havainnoimaan, pohtimaan ja säätelemään omaa toimintaansa. Opettaja ohjaa oppilaita pitkällä tähtäimellä itseohjautuvuuteen heidän taitojaan vastaavalla tasolla.

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaihteelliset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

DIALOGISUUS			
Opettaja voi edistää oppimisvuorovaikutusta huomioimalla opetuksessa dialogisuuden periaatteita. Dialogisuuden periaatteita ovat opetuksen kumulatiivisuus, tarkoituksenmukaisuus, kollektiivisuus, vastavuoraisuus ja kannustavuus (Alexander, 2006).			
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus - Pysytään aiheessa - Rakennetaan edellisten puheenvuorojen päälle - Ymmärrys syvenee	Keskustelua ei esiinny, keskustelu ei liity opiskeltavaan asiaan tai keskustelu on opettajajohtoista kysymys-vastaus -tyyppistä keskustelua eikä jatku ymmärrystä syventäen.	Joitakin opiskeltavaan aiheeseen liittyviä keskusteluja, jotka edistävät asian ymmärtämistä, on havaittavissa, mutta keskustelut ovat lyhyitä eikä syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseen anneta riittävästi aikaa.	Havaitaan useita aiheeseen liittyviä keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä tai oppilaiden kesken. Keskustelu rakentuu edellisiin puheenvuoroihin nojaten, mikä tarjoaa mahdollisuuden syvälliselle ymmärtämiselle.
Kollektiivisuus ja vastavuoraisuus - Oppilaiden aloitteet - Opettajan ja oppilaiden puheen vastavuoraisuus - Enemmistö oppilaista osallistuu - Ryhmäkeskustelut	Opettajan puhe hallitsee luokkahuoneessa. Keskustelua ei ilmene, sille ei ole aikaa tai sille ei anneta tilaa. Oppilaat ovat passiivisia tai lähinnä kuuntelijan roolissa.	Opettajan puhe hallitsee enimmäkseen vuorovaikutusta, mutta toisinaan oppilaat käyttävät puheenvuoroja tai ovat aktiivisia. Kuitenkin vain osa oppilaista osallistuu aktiivisesti keskusteluihin.	Opettaja ja enemmistö oppilaista osallistuvat usein aktiivisesti koko luokan tai ryhmän keskusteluihin ottamalla tai pyytämällä puheenvuoroja tai aktiivisesti kuuntelemalla ja seuraamalla keskustelua.
Kannustaminen ja tukeminen - Kannustava ja rohkaiseva palaute - Vuorovaikutuksen ylläpitäminen	Opettaja ei anna palautetta tai opettajan antama palaute on harvoin kannustavaa, rohkaisevaa tai vuorovaikutusta edistävää tai ylläpitävää.	Opettaja antaa toisinaan kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta, joka aktivoi oppilaita tuomaan esille omia ajatuksiaan ja ylläpitää vuorovaikutusta. Opettajan kannustava ja rohkaiseva palaute kohdistuu vain joihinkin oppilaisiin.	Opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita usein, mikä aktivoi heitä tuomaan esille ajatuksiaan ja laajentamaan vastauksiaan. Opettaja edistää tai ylläpitää vuorovaikutusta osoittamalla aktiivisesti kiinnostusta oppilaiden näkemyksiä kohtaan.
Strategiat ja keinot - Avoimet kysymykset - Aikaa oppilaiden pohdinnalle - Aktiivinen kuuntelu - Vastausten toistaminen, tiivistäminen tai laajentaminen - Oppilaiden vastavuoraisuus (kommentit ja kysymykset)	Opettajan kysymykset ovat useimmiten suljettuja ja tähtäävät vain oikeaan vastaukseen. Opettaja ei anna oppilaille aikaa pohtia vastauksia ja vastaa kysymyksiin itse, mikäli oppilaat eivät vastaa. Opettaja tai oppilaat eivät vaikuta kuuntelevan toisiaan aktiivisesti.	Opettaja kysyy toisinaan avoimia kysymyksiä, mutta ei aina anna riittävästi aikaa oppilaille pohtia tai laajentaa vastauksiaan. Opettaja huomioi toisinaan oppilaiden näkemyksiä ja toistaa tai laajentaa niitä tukien näin keskustelun etenemistä, mutta tätä ei tapahdu systemaattisesti.	Opettaja kysyy usein avoimia kysymyksiä antaen oppilaille aikaa pohtia ja laajentaa vastauksiaan. Opettaja kuuntelee ja huomioi oppilaiden ajatuksia (esim. toistamalla, tiivistämällä tai laajentamalla oppilaiden puheenvuoroja) sekä kannustaa pohtimaan lisää. Oppilaiden on mahdollista esittää esim. ihmetteleviä kysymyksiä ja uusia näkökulmia.

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.