

MARIKKI ARNKIL

”Mehän opimme enemmän kuin lapset”

Opettaja dialogisena auktoriteettina

MARIKKI ARNKIL

”Mehän opimme enemmän
kuin lapset”
Opettaja dialogisena auktoriteettina

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan tiedekuntaneuvoston
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Päätalon luentosalissa
D11, Kalevantie 4,
Tampere, 18.5.2019, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja ja kustos</i>	Professori Veli-Matti Värri Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaaja</i>	Dosentti Anna Rainio Helsingin yliopisto Suomi	
<i>Esitarkastajat</i>	Dosentti Rauno Huttunen Turun yliopisto Suomi	Dosentti Olli-Pekka Moisio Jyväskylän yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	Professori (emer.) Jaakko Seikkula Jyväskylän yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2019 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-1023-3 (painettu)

ISBN 978-952-03-1024-0 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1024-0>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Tampere 2019

ESIPUHE

Väitöskirjani syntyprosessi on usean vuoden ja monen tärkeän kohtaamisen tulos. Sen taustalla ovat kokemukseni luokanopettajan työstä. Jo opiskellessani Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella vuosina 2003–2008 tiesin, että tulisin tulevaisuudessa suuntaamaan kohti jatko-opintoja. Aihe ei kuitenkaan ollut vielä tuolloin jäsentynyt mielessäni. Ensimmäiset pohdintani koskivat opettajan valtaa ja vallankäyttöä. Pro gradu –tutkielmani (Arnkil 2008) sivusi tematiikkaa käsitellessään opettajien kokemuksia auktoriteettiasemastaan. Halusin gradussani haastatella sekä kokeneita että nuoria opettajia ryhmässä, jolloin sain vinkin refleктоiva ryhmä – nimisestä dialogisesta keskusteluasetelmasta. Sovelsin tätä Tom Andersenin ja kumppaneiden (1990) kehittämää keskusteluasetelmaa haastatteluaineiston keräämisessä. Dialogisessa asetelmassa kerätyn haastatteluaineiston analysoiminen vaati dialogisen analyysimenetelmän, joten sovelsin Markován ym. (2007) fokusryhmähaastattelujen analysoimiseen kehittämää dialogin analyysia. Menetelmällinen pilotini onnistui hyvin, ja herätti kasvavan kiinnostukseni dialogisuutta kohtaan. (Olin sivunnut dialogisuutta myös pro seminaari –tutkielmassani.) Kävi niin, että gradusta jäi ensin elämään valtatematiikan asemesta menetelmäosuus, mutta kuinka ollakaan, kysymys opettajan auktoriteetista nousi lopulta oleelliseen asemaan myös väitöskirjassani.

Kasvatustieteiden maisteriksi ja luokanopettajaksi valmistuttuani meni melkein kaksi vuotta (vuosi töissä, toinen vuosi äitiyslomalla) ennen kuin väitöskirjan aihe alkoi varsinaisesti selkiytyä. Lopullisesti aihe kirkastui mielessäni keväällä 2011. Keskustelin keittiössämme hiljattain valmistuneen luokanopettaja-ystäväni kanssa. Hän tuskaili – varmaankin useimmille opettajille, ainakin itselleni, tunnistettavan – riittämättömyyden kokemuksen kanssa. Miten olisi mahdollista kohdata jokainen lapsi työpäivän aikana, kun ryhmäkoot vain kasvavat, oppilasintegraatio yleistyy ja useimmiten tuntuu olevan kiire? Väitöskirjani aiheeksi alkoi hahmottua dialoginen opettaminen, lasten vilpitiön kohtaaminen.

Koska esikoiseni oli alle kahden vuoden ikäinen ja kuopus vasta vauva, päätin lykätä väitöskirjaprojektia hieman. Seuraavien kahden vuoden aikana, useiden tärkeiden ihmisten myötävaikutuksella, palaset loksahtelivat paikoilleen. Keväällä 2012

olin aloittanut aineistonkeruun italialaisella peruskoululla ja saanut jatko-opinto-oikeuden Tampereen yliopistoon. Samana keväänä sain luokanopettajan viran hämeenlinnalaisesta Seminaarin koulusta, jossa pääsin koettelemaan tutkimaani didaktiikkaa käytännössä reilun kahden lukuvuoden ajan.

Väitöskirjani ohjaajaksi lupautui dialogisen kasvatuksen tutkija, kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri. Hän oli kannustaen ohjannut myös graduni (sekä valanut minuun uskoa ja toivoa potiessani maailmantuskaa hänen työhuoneensa sohvalle Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella). Kesällä 2016 sain onnellisten yhteensattumien kautta toiseksi ohjaajakseni dosentti Anna Rainion Helsingin yliopistosta. Hänen tarkat huomionsa ja laaja kokemuksensa käytännön kenttätutkimuksesta auttoivat minua harppaamaan eteenpäin suuren loikan.

Taival jatko-opintojen alusta tähän päivään on ollut pitkä, hengästyttävän vaiherikas ja antoisampi kuin olisin voinut kuvitellakaan. Olen saanut kokea tärkeitä ja yllättäviäkin kohtaamisia sekä käydä dialogia lukemattomien ihmisten kanssa. Tämä tutkimus on osa noita polveilevia ja innoittavia dialogeja, monivuotisen yhdessä ajattelun tulos. Olen kiitollinen jokaisesta kohtaamisesta ja keskustelusta, jonka olen saanut vuosien varrella käydä.

Tutkimusrahoituksesta kiitän sydämellisesti Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastoa, Suomalaisen Tiedeakatemian Eino Jutikkalan rahastoa, Olvi-säätiötä, Tampereen yliopiston tukisäätiötä sekä Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan Martusewiczin rahastoa. Apurahat mahdollistivat kokopäiväisen tutkimustyöskentelyn yhteensä kolmen ja puolen vuoden ajan, tutkimusvälineiden hankinnan ja kenttäjakson Bresciassa syksyllä 2013 sekä kaksi konferenssimatkaa Michiganiin.

Työni esitarkastajia, dosentti Rauno Huttusta ja dosentti Olli-Pekka Moisiota kiitän kommentteista ja neuvoista. Kiitän lämpimästi professori emeritus Jaakko Seikkulaa vastaväittäjänäni toimimisesta. On suuri kunnia saada vastaväittäjäksi dialogisten menetelmien luoja ja huippuasiantuntija.

Kiitän esimiehiäni Hämeenlinnan Seminaarin koululla joustavuudesta, tuesta sekä työhuoneoptiosta. En ollut varsinainen ihannetyöntekijä loputtomine opinto- ja virkavapaineni vuosina 2012–2018. Kiitos ymmärryksestä, Pasi Rangell, Joni Tikka-la, Kristiina Hannula ja Johanna Hyytiä! Kollegoitani kiitän kahviseurasta, välituntikeskusteluista, musiikista ja peli-illoista. Kiitokset ihanille lapsille, joiden kanssa olen saanut opettajana kehittyä ja kasvaa – ja lämmin kiitos myös lasten perheille.

Kiitos kuuluu myös opettajille ja jatko-opiskelijakollegoille Tampereen yliopistossa. Professori Veli-Matti Värriin ja professori Eero Ropon luotsaamissa tohtori-seminaareissa sain hyviä kysymyksiä ja kannustavia kommentteja työhöni liittyen.

Kiitokset myös EcoJustice Education –porukalle tsempeistä ja matkaseurasta. And thank you, friends in Ypsilanti! Professori Rebecca Martusewiczin tapaaminen loksautti ajattelussani kohdalleen monta palaa liittyen dialogisuuteen, demokratiaan ja huolenpitoon. Kiitän Rebaccaa ja Garya myös vieraanvaraisuudesta Michiganin-matkojeni ajan.

Jenna, kiitos käännteentekevistä kahvitaukiosta keittiössämme keväällä 2011! Emmepä tuolloin arvanneet, että se johtaisi väitöskirjan syntymiseen. AP Saarelaa kiitän litterointivälineistön lainasta. Kiitokset Hannalle, Mintulle, Kirsille, Katrille, Jennalle ja Mikolle, Jaana-Maaritille ja Mikolle, Sannalle ja Niklakselle sekä Juhalle koirien ja kissojen hoitamisesta erinäisten ulkomaanreissujen ajan.

Kissoilleni ja koirilleni kuuluu kiitos uskollisesta ystävytydestä ja seurasta kotona viettämieni tutkimusvuosien ajan. Istuessani kirjoittamassa, kissat Musti ja Matroskin ottivat tavakseen riehua kynien kanssa tai tunkeutua päättäväisesti syliini, tietokoneen näppäimistöille ja kirjojen päälle – kissamaisen vaistonsa ohjaamina useimmiten mahdollisimman kiperällä hetkellä. Koirani puolestaan ovat olleet seuranani peripateettisilla samoiluretkilläni ja juoksulenkeilläni metsissä ja rannoilla. Ne ovat opettaneet minulle paljon dialogisuudesta, virittäytymisestä, sekä kehon, äänen ja eleiden merkityksestä vireystilan säätelyssä. Jo edesmenneet Fede ja Nasu sekä nykyisin seuranani oleva Häikkä, suurimmat kiitökseni.

Äitiäni Aulikkia kiitän avusta lasten- ja eläintenhoidossa. Kiitokset myös lasteni mummulle Sinikalle lasten- ja talonhoitoavusta. Äitipuoleni Tarja, kiitän kokemustesi jakamisesta tutkimustyössä, ja kaikesta muustakin avusta! Kiitos myös työhuoneen lainasta niin Pasilassa kuin mökilläkin.

Anna, suuri kiitos, että tarjouduit ohjaamaan tutkimustani! Kiitos tarkkanäköisistä kommentteista ja tarkentavista kysymyksistä. Olen hyvin iloinen, että olemme tutustuneet. Vellu, sydämellinen kiitos yli vuosikymmenen kestäneestä yhteistyöstä gradun ja väitöskirjan parissa. Kiitos kustoksena toimimisesta sekä tuesta, kannustuksesta ja toveruudesta!

Kiitokset Annakaisalle, jonka ansiosta päädyin Annan kanssa samaan paneelikeskusteluun Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintoillalla. Kiitokset myös aina yhtä innoittavista keskusteluista ja – aivan kirjaimellisesti – elinikäisestä ystävytydestä! Viisas ystäväni Loviisa, kiitos kumppanuudesta ja tuesta! Rohkeiden ihmisten tiistaikerho, kiitos kaikesta, todella!

Kiitän professori Paolo Perticaria avusta ja yhteistyöstä keskustelemaan didaktikkaan perehtyessäni. Murheekseni sain syksyllä 2018 kuulla hänen menehtyneen. Lepää rauhassa, Paolo!

Brescian Centro Tre –koulun rehtoreita ja toimintatutkimusryhmän väkeä kiitän koko sydämestäni mahdollisuudesta osallistua koulun arkeen. Calinin ja Mompianin lapset ja nuoret, opettajat Anna, Federica, Lavinia, Lucia, Maura ja kaikki muut, grazie, kiitos! Ei ole lainkaan liioiteltua sanoa, että Gruppon opettajien ja lasten tapaaminen muutti elämäni.

Suuri kiitos kuuluu lasteni isälle, joka pyöritti lapsiperheen arkea Bresciassa syksyn 2013 ajan. Matti, kenttäjakso ei olisi onnistunut sellaisenaan ilman apuasi, jonka ansiosta sain viettää intensiivisen jakson opetusta havainnoiden – ja marssia vieläpä joka päivä valmiiseen ruokapöytään. Kiitos kaikesta käytännön avusta ja tuesta vuosien varrella!

Isäni Tomi on ollut keskeisessä roolissa väitöskirjani syntyprosessissa. Hänen kirja- ja menetelmävinkkaustensa ansiosta olen löytänyt tieni dialogisuuden ääreen. Tomi, kiitos kaikesta avusta, tuesta, kumppanuudesta, matkaseurasta (niin konkreettisessa kuin vertauskuvallisessa mielessä) sekä tutkimuskirjallisuuden lainasta!

Nina, en tiedä, kuinka kiittäisin sinua kaikesta. Kiitos, että esittelit minulle Centro Tren ja Gruppon. Kiitos kaikesta avusta, ystävydestä ja tuntikausien keskusteluista. Kiitokset koko Bono-Saarisen perheelle ehtymättömästä vieraanvaraisuudesta, majapaikasta niin Bresciassa kuin Gardalla, taivaallisesta lasagnesta ja vedet silmistä nauretuista illoista. Grazie mille, carissimi!

Sisareni Ani, kiitos kaikista kahvihetkestä, jotka ilahduttivat yksinäisen tutkijan kirjoituspäiviä. Kiitokset myös talonmiehenä toimimisesta Brescian-syksymme ajan. Ja ennen kaikkea kiitos sisaruudesta, rakkaudesta, tuesta ja tsempeistä!

Serkkuni Taru, kiitos rinnallakulkemisesta kaikkien näiden vuosien ajan. Kiitos innoittavista dialogisuus-dialogeista, lukemattomista kahvitreffeistä, rakkaudesta, tuesta, tietoteknisestä avusta sekä jakamastamme loppumattomasta, absurdin huumorin virrasta, joka vie läpi vaikeimmistakin tilanteista!

Lapseni Aatos ja Toivo, ilman teitä en ymmärtäisi dialogisuudesta käytännössä mitään. Kiitos, että olen saanut kasvaa kanssanne. Kiitos, että olette reissanneet kanssani uteliaina ja rohkeina. (Ja anteeksi, että olen toistuvasti keittänyt perunat mössöksi onohduttuani kirjoittamaan.) Kiitos rakkaudestanne, ihanat!

Hämeenlinnassa Minna Canthin ja tasa-arvon päivänä 19.3.2019

Marikki Arnkil

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni ydinkäsitteet ovat dialogi ja dialogisuus. Dialogista opettamista ja dialogia oppitunneilla on suomalaisessa koulukontekstissa tutkittu empiirisesti useimmiten vuorovaikutuksen näkökulmasta tai tietynlaisina opetusmenetelminä. Dialogifilosofiaan – kohtaamiseen – pohjautuvat tutkimukset ovat olleet enimmäkseen teoreettisia. Oppituntikeskustelujen dialogisten tapahtumien yksityiskohtainen analyysi, yhtä aikaa sekä keskustelun että kohtaamisen näkökulmasta, on jäänyt vähemmälle huomiolle. Väitöskirjani täyttää tätä aukkoa. Tarkastelen dialogia ja dialogisuutta sekä teoreettisesti että empiirisesti yhteisenä merkitysten luomisena, kohtaamisena ja maailmassa olemisen tapana. Tutkimukseni peilaa dialogisuutta filosofian, kielitieteen, kognitiotieteen, sosiaalitieteiden ja pedagogiikan näkökulmista.

Pyrkimyksenäni on laajentaa keskustelua dialogisesta kasvatuksesta, opettamisesta ja oppimisesta erittelemällä ja käsitteellistämällä niitä tekijöitä, jotka tekevät opettajan käytännön toiminnasta aidosti dialogista – vilpittömän kohtaamisen, toisen ainutkertaisuuden kunnioittamisen tasolla. Tutkimuskohteinani ovat oppituntien dialogiset tapahtumat ja niitä dialogisiksi määrittävät ydinseikat. Tutkimuskysymykset ovat: 1. Mitkä ovat ne reunaehdot, jotka mahdollistavat dialogiset kohtaamiset pedagogisissa tilanteissa? 2. Millaisilla valinnoilla ja vastauksilla opettaja ohjaa oppituntikeskustelua avaten tilaa dialogille, kun dialogisuuden reunaehdot täyttyvät?

Tutkimusotteeni on etnografinen. Keräsin tutkimusaineistoni osallistuvana havainnoijana italialaisella peruskoululla vuosina 2012–2015. Havainnoimani opettajat toteuttivat keskustelemaa didaktiikkaa, joka perustuu inklusioon ja jokaisen lapsen kunnioittamiseen ainutlaatuisena persoonana. Keskustelemaa didaktiikka ohjaa lapsia ja nuoria syvälliseen ja kriittiseen ajatteluun, huolenpitoon ja mielekkääseen oppimiseen. Pääasiallinen aineistoni on syksyltä 2013. Se koostuu kahdesta oppituntikeskustelusta, joista toinen on neljännen luokan kokous- ja toinen historiantunnilta. Litteroin keskustelut videomateriaalin ja ääninauhan avulla. Analysoin keskustelut hyödyntäen ja soveltaen Seikkulan, Laitilan ja Roberin (2012) perheterapiakontekstiin kehittämää dialogin analyysia *Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change*. Suoritin analyysin italiankielisestä aineistosta ja suomensin oleel-

liset osat väitöskirjan arviointia varten. Kyseessä on menetelmällinen avaus, sillä tätä analyysitapaa ei ole aiemmin sovellettu kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Lisäksi muokkaan sen välineeksi pedagogiseen kontekstiin. Tutkimukseni osoittaa käyttämäni välineen yleistettävyyttä. Tutkimaani keskustelemaa didaktiikkaa ei kutsuttu tai mielletty dialogiseksi käytännöksi, mutta siitä oli tästä huolimatta löydettyä dialogisia ytimiä. Muokkaamalla välineellä voidaan uskoakseni saada potentiaalinen dialogisuus esiin mistä hyvänsä pedagogisesta käytännöstä, riippumatta siitä, millä käsitteillä toimijat itseymmärryksensä hahmottavat. Sovellukseni tuo näin hyödyllisen lisän empiirisen kasvatustieteellisen tutkimuksen välineistöön.

Tutkimustulokseni osoittavat, että dialogisuuden reunaehtojen tulee täytyä, jotta pedagogisissa tilanteissa voi aueta tilaa dialogille. Tutkimukseni mukaan dialogisuuden reunaehtojen rakennusosia ovat aika, säännöt, puhetapa, elekieli, kiinnostus, äänenkäyttö ja lasten tarpeisiin vastaaminen. Reunaehtojen täytyessä opettaja voi auttaa dialogia syntymään valinnoillaan, tavoillaan ohjata eli moderoida keskustelua. Moderoinnissa keskeisellä sijalla ovat opettajan asemoituminen sekä hänen lausumisissaan kaikuvat äänet. Erittely opettajan moderointitavoista on pedagogiseen prosessiin sovellettu oma kehitelmäni, jossa olen hyödyntänyt Seikkulan ym. (2012) analyysimenetelmää toisessa kontekstissa. Dialogin analyysin avulla erittelemäni ja nimeämäni moderoinnin tavat ovat dialogin esteitä poistava, demokratiaa ilmentävä, kaiuttava, (yhteiseen) ymmärrykseen pyrkivä, dialogiseen ajatteluun ohjaava, pinteestä päästävä, toisen ääntä lainaava, sanoittava ja ohjaava moderointi.

Dialogiprosessin erittely tuo esiin jännitteen ja näennäisen ristiriidan: Toimiakseen dialogisena auktoriteettina, opettajan on kyettävä sekä huolehtimaan dialogisen raamin rakentamisesta että antamaan vapaus lasten ainutlaatuisille ajatuksille. Hänen on siis oltava sekä selkeiden rajojen asettaja että avoin ja lasten toiseutta kunnioittava. Johtopäätöksenä voidaan esittää, että mikäli dialoginen raami luodaan demokraattisesti sekä aidosti lapsia kunnioittaen ja heidän tarpeistaan lähtien, ovat tilanteet oppitunneilla avoimia dialogille, kohtaamiselle. Edelleen voidaan esittää, etteivät dialogisuuden reunaehdot yksin takaa dialogin syntymistä. Dialogin syntymisessä oleellista ovat opettajan valinnat, taitava ja joustava moderointi, joka sisältää tilanteen mukaan vaihtelevan asemoitumisen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) painottavat muun muassa laaja-alaista oppimista, oppilasintegraatiota, osallisuutta ja vuorovaikutuksen taitoja. Keskustelemaa didaktiikka tarjoaa sekä näkökulmia että käytännön työkaluja opetussuunnitelman vaatimusten toteuttamiseen. Tutkimukseni mahdollistaa dialogiseen kohtamiseen perustuvan opettamisen ja kasvatuksen analysoimisen ja käsitteellistämisen. Tutkimukseni avulla voi hahmottaa uudenlaisia ajatustapoja ja käy-

täntöjä kohdata moninaiset lapsiryhmät ja kunkin lapsen ainutlaatuisuus. Tutkimukseni menetelmällisillä ratkaisuilla ja työssä soveltamillani ja edelleen kehittämilläni välineillä on uskoakseni yleistettävyyttä kasvatustieteiden kentällä. Suorittamani ja kehittämykseni oppituntikeskustelujen dialogisten tapahtumien yksityiskohtainen analyysi täyttää dialogisen opettamisen teoreettisen tutkimuksen ja empiirisen, lähinnä keskustelun tai opetusmenetelmien analysoimiseen keskittyneen, tutkimuksen väliin jäänyttä aukkoa.

Avainsanat: Dialogi, dialogisuus, kohtaaminen, dialoginen auktoriteetti, dialogin analyysi, keskusteleva didaktiikka

ABSTRACT

The main concepts of my dissertation are dialogue and dialogicity. In empirical Finnish studies, dialogic teaching and classroom dialogues have often been examined from the point of view of interaction or as a teaching method. Philosophical research focusing on dialogue as encounter has been theoretical to the most part. Detailed analysis of dialogical happenings in the classroom conversations from the point of view of both conversations and encounter has attracted less attention. My dissertation contributes to filling this gap. I examine dialogue and dialogicity both in theory and in practice, as shared meaning-making, as an encounter and as a way of being in the world. My research reflects dialogue from the points of view of philosophy, linguistics, cognitive science, social sciences and pedagogy.

My aim is to expand the discussion on dialogical education, teaching and learning by exploring and conceptualising the factors that make teacher's actions genuinely dialogical – in the sense of authentic encounter and respecting the uniqueness of the other. I examine dialogical happenings that take place during lessons and bring to light the core elements that make them dialogical. My research questions are: 1. What are the preconditions that enable dialogical encounters in pedagogical situations? 2. With what kind of choices does the teacher moderate the conversation – thus opening spaces for the dialogue – when the preconditions take place?

The research is an ethnography. I collected the data as a participant observer at an Italian elementary school during the years 2012–2015. The observed teachers put into practice so called Conversational didactics with inclusion and respecting every child's uniqueness as a goal. Conversational didactics aim at profound and critical thinking, care and non-trivial learning. My main data is from the autumn 2013. It consists on two classroom conversations. The one is from fourth graders' assembly meeting and the other from a history lesson. I transcribed the conversations with the help of videotaped and audiorecorded material. I analysed the conversations by applying and modifying method called Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change that Seikkula, Laitila and Rober (2012) created for analysing family therapy contexts. I analysed the material in Italian language and

translated relevant parts into Finnish to enable evaluation of the dissertation. My work is a methodological opening, since the method created for another context has not been applied in educational research before. I also elaborated it to make it appropriate for pedagogical contexts. My research indicates that the method can have wider use in the field of education: Although the Conversational didactics I examined was not called dialogical or understood as such by the practitioners, definite dialogical nuclei could be found in the practice. Elements of dialogicity can thus be potentially found in any pedagogical practise by using the method elaborated in this work. My elaboration can thus contribute to wider empirical educational research.

The results illustrate that in order for dialogical spaces to open up during pedagogical situations, certain dialogical preconditions have to take place to form a dialogical frame. According to my research, the dialogical preconditions that build the frame are time, rules, the way of speaking, body language, interest, the ways of using one's voice, and responding to children's needs. When the preconditions take place the teacher can help dialogue to emerge with her choices, with her ways in moderating the conversation. The teacher's positioning and the voices echoing in her utterances are pivotal in the moderating. The analysis of the teacher's ways of moderating took its inspiration from the method by Seikkula et al. (2012) but is my modification appropriate for the pedagogical context. The ways of moderating that I have examined and named with the help of dialogical analysis are: removing hindrances of the dialogue, expressing democracy, echoing other's words, aiming to (a shared) understanding, aiming to dialogical thinking, letting the child of the hook, borrowing the voice of the other, verbalising and instructing.

A certain tension and an ostensible contradiction emerge from the analysis of the dialogical process: In order to act as a dialogical authority, the teacher must be able to generate the dialogical frame on the one hand and give freedom to children's unique thoughts on the other. In other words she has to both set clear boundaries and be open and respect the children's otherness. The study concludes that if a dialogical frame is built democratically, respecting children and based on their needs, the situations in the lessons are open for dialogue, an encounter. The study concludes further that the dialogical preconditions and the frame alone do not guarantee the emergence of dialogue. Choices and skilful and adaptive moderating – incorporating varying positionings – by the teacher are essential in opening up spaces for dialogues.

The national core curriculum of basic education in Finland (POPS 2014) emphasises transversal competences, integration, participation and interactional

skills among other things. Conversational didactics can offer points of view as well as concrete tools for meeting the demands of the core curriculum. My research enables analysing and conceptualising teaching and education that are based on dialogical encounter. It can benefit finding new ways of thinking and developing good practices in encountering diverse groups children and each unique child. I trust that the methodological choices and the methods I have applied and modified can be generalised in the field of educational research – filling gaps between theoretical studies on dialogical teaching and empirical studies so far focused mainly on conversations or teaching methods.

Key words: Dialogue, dialogicity, encounter, dialogical authority, dialogical analysis, conversational didactics

SISÄLLYS

1	Johdanto ja tutkimuskysymykset.....	17
2	Tutkimuksen toteuttaminen.....	23
2.1	Etnografiaa vai ei? Puntaroinnista refleksiivisyyteen	23
2.2	Tutkimuseettisiä kysymyksiä.....	25
2.2.1	Tutkimuksen valmistelu.....	25
2.2.2	Tutkittavien yksityisyyden kunnioittamisesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta	26
2.2.3	Tutkimuskohteen ja –henkilöiden anonymisoinnista	27
2.3	Kentän kuvaus ja aineiston taustoitusta.....	30
2.3.1	Arkea Centro Tre -koululla	30
2.3.2	Saapuminen kentälle.....	34
2.3.3	Suhteista ja positioista: affektiivisuutta ja ammattitaitoa.....	36
2.3.4	Kokonaisaineistosta.....	38
2.3.5	Videokuvaamisen eettisistä haasteista.....	40
2.3.6	Muutama sana kenttämuistiinpanoista.....	41
2.4	Miten tarkemmin analysoitava aineisto valikoitui ja miten dialogin analyysi toteutetaan	42
2.4.1	”Koko tunti paperille!” eli miksi analysoin juuri kyseiset aineistokappaleet	42
2.4.2	Dialogin analyysin toteuttaminen	44
3	Kielen dialogisuudesta ja dialogisen opettajan toiminnasta.....	47
3.1	Kielen dialogiset suhteet.....	47
3.1.1	Dialogisuus ja intersubjektivisuus	47
3.1.2	Lukemattomat äänet, vaihtelevat roolit	49
3.1.3	Uusien ajatusten syntyminen.....	50
3.1.4	Tom Andersen ja riittävän epätavalliset kysymykset.....	51
3.2	Dialogisen opettajan toimintaa käytännössä	53
4	Dialogisuus kohtaamisena ja maailmassa olemisen tapana	57
4.1	Lähtökohtana Buber	57
4.2	”Lapsi” vai ”oppilas”? Sanavalintojen tärkeydestä.....	59
4.3	Kohtaaminen välitilassa ja rajalla	61
4.4	Kuuntelemisesta ja virittäytymisestä.....	62

4.5	Ainutlaatuinen lapsi, juuri nyt, tässä	66
4.6	Pieni kohtaaminen musiikintunnilla.....	71
5	Keskusteleva didaktiikka kohtaamisen ja demokratian mahdollistajana	73
5.1	Keskusteleva didaktiikka	73
5.2	Opettajien toimintatutkimusryhmä eli Gruppo	75
5.3	Keskustelevan didaktiikan viisi peruseriaatetta.....	77
5.3.1	Teach back	79
5.3.2	Odottamaton	80
5.3.2.1	Odottamattoman pedagogiikka ja lasten aika	81
5.3.3	Virhe.....	87
5.3.4	Oikeutetut kysymykset	89
5.3.5	Oppimisen detrivialisointi.....	90
5.4	Jokaisen ainutlaatuinen näkökulma.....	91
5.5	Demokraattinen auktoriteetti.....	92
5.6	Demokratia ja huolenpito.....	95
5.7	Rehtorin tuki	99
5.8	Dialogisuuden reunaehdoista luokkahuoneessa.....	100
6	Dialogisen analyysin tulokset	102
6.1	Terran kokoustunnin analyysi.....	102
6.1.1	Kokoustunnin asetelma.....	102
6.1.2	Kuinka toteutin kokoustunnin analyysin.....	102
6.2	Dialogisuuden toteuttamisen tavat Terran kokoustunnilla	105
6.2.1	Puheenvuorot ja dominanssit.....	105
6.2.2	Opettajan valinnat: miten erilaiset moderoinnin tavat avaavat tilaa dialogille	107
6.2.3	Moderoinnin tavat ja niissä ilmenevät asemoitumiset.....	108
6.2.4	Lausumissa kaikuista äänistä: opettajan ääni Mauran ja lasten lausumissa	115
6.3	Terran historiantunnin analyysi.....	118
6.3.1	Kokoustunnin ja historiantunnin yhtäläisyyksistä ja eroista.....	118
6.3.2	Historiantunnin asetelma	119
6.4	Dialogisuuden toteuttamisen tavat Terran historian tunnilla	120
6.4.1	Puheenvuorot ja dominanssit.....	120
6.4.2	Moderoinnin tavat ja niissä ilmenevät asemoitumiset.....	121
6.4.3	Mauran lausumissa kaikuista äänistä	129
7	Yhteenvetoa tuloksista	131
7.1	Turvaa, tukea ja aikaa: dialogista tilaa luomassa.....	132
7.2	Valintoja ja asenteita – dialogisuuden reunaehdot rakentuvat.....	134
7.2.1	Istumajärjestys, opettajan pöytä ja ovi – luokan fyysisiä elementtejä	136

7.2.2	Aika. Koulun/aikuisen/lapsen?	137
7.2.3	Säännöt. Lapsen vai koulun ”hyvä”?	140
7.2.4	Puhetapa. Minä vai me? (Kiinnittyy edelliseen).....	143
7.2.5	Elekieli ja äänenkäyttö.....	144
7.2.6	Kiinnostus	145
7.2.7	Tarpeisiin vastaaminen, sääntöjen ja kiinnostuksen kanssa kietoutuneena	147
7.3	Johtopäätökset	148
7.4	Tutkimuksen kriittistä arviointia	154
8	Pohdinta.....	157
8.1	Dialogisuuden vaalimisesta aineiston keräämisessä ja analysoimisessa.....	157
8.2	”Educational quality” – mitä se voisi tarkoittaa?.....	158
8.3	Etiikasta.....	159
8.3.1	Eettistä pohdintaa tutkijan arjessa.....	159
8.3.2	Luotettavuudesta.....	161
8.4	Tutkimuksen kasvatustieteellinen merkitys	163
9	Lähteet.....	165
10	Litteet	172
10.1	Liite 1(4) Kuvauslupa.....	172
10.2	Liite 2(4) Litteraatiomerkit.....	173
10.3	Liite 3(4) Näyte kokoustunnin analyysisarakkeista.....	174
10.4	Liite 4(4) Näyte historiantunnin analyysisarakkeista	188

1 JOHDANTO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Dialogi ei ole johdatusta toimintaan vaan itse toimintaa. Se ei myöskään ole väline jo valmiin ihmislunonteen jäsentämistä ja tavoittamista varten; tässä ihminen ei vain ilmaise itseään ulospäin vaan vasta muotoutuu siksi mitä on – toistan: ei vain toisille, vaan myös itselleen. Oleminen merkitsee suuntautumista dialogisesti. Kun dialogi päättyy, kaikki päättyy. Siksi dialogi ei itse asiassa voi päättyä eikä sen pidäkään päättyä. (Bahtin 1991, 358–359.)

Kuvaan johdannossa ensin lyhyesti sen viitekehukseen, johon dialogin ja dialogisuuden käsitteet tutkimuksessani asettuvat. Tämän jälkeen esittelen tutkimuskysymykseni sekä väitöskirjan empiirisen osan muodostavat menetelmät ja aineiston.

Dialogista opettamista ja dialogisuutta tutkivan väitöskirjantekijän ensimmäinen haaste on määritellä ja rajata käsitteet ”dialogi” ja ”dialoginen”. Molempia käsitteitä käytetään nykyään viljalti, joskin niiden tarkka määrittäminen saattaa jäädä vähemmälle. Arkikielessä dialogi viittaa useimmiten keskusteluun tai vuorovaikutukseen kahden tai useamman henkilön välillä (Linell 2009, 3–4). Koulukontekstissa termi ymmärretään lähinnä keskustelun ja vuorovaikutuksen tapana, ja ”dialogiopeutus” nähdään jonkinlaisena opetusmenetelmänä (Huttunen 1999, 48; Huttunen 2008, 247; Laine 2008, 268). Tällöin dialogisuuden filosofinen ulottuvuus helposti sivuutetaan. Ymmärrettäessä dialogi vain keskusteluksi, jää huomaamatta dialogisuuden ytimessä oleva suhteeseen asettuminen, toista kohti kurottuminen ja yhteyden etsiminen (vrt. Laine 2008, 269). Samoin syrjään jää sellainen viitekehys, joka käsittää dialogisuuden myös esimerkiksi kognition ja intersubjektiveisen tiedonmuodostuksen ehtona (ks. Linell 2009, 8).

Dialogista pedagogiikkaa ja opettamista on tutkittu runsaasti. Esimerkiksi Nicholas Burbules (1993) ja Burbules ja Bertram Bruce (2001) ovat pohtineet dialogin eri muotojen problematiikkaa ja tapoja analysoida niitä. Jonas Aspelin (2005, 2010, 2014) hahmottelee opettajan mahdollisuuksia luoda dialoginen suhde oppilaisiinsa. Eugene Matusov ja Kiyotaka Miyazaki (2014) käyvät dialogia dialogisen pedagogiikan määrittämisestä ontologisen ja epistemologisen dialogin näkökulmista. Anselmo Lima ja Katherine von Duyke (2016) reflektivat dialogista opettamista luokkahuonekäytännössä. Suomessa dialogisen opettamisen filosofiaa

on tutkinut esimerkiksi Rauno Huttunen (1999, 2008). Veli-Matti Värri (2004/1997) puolestaan on tutkinut dialogisen kasvatuksen filosofiaa. Jari Wiher-
saari (2010) on tutkinut kohtaamista opetuksessa ja kasvatuksessa. Empiiristä tut-
kimusta vuorovaikutuksesta ja dialogista oppitunneilla ovat tehneet esimerkiksi
Marja Hannula (2012), Anniina Kämäräinen ym. (2016), Sami Lehesvuori ym.
(2013) ja Riitta-Leena Metsäpelto ym. (2017). Arja Lundan (2003) puolestaan on
tutkinut lukiolaisten kirjoittaminen narratiivien avulla opiskelijoiden ja opettajien
kohtaamista, sekä havainnoinut kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta päiväkodissa
(2009). Katariina Hakala (2007) on tutkinut opettajuutta pedagogisena suhteena
Elizabeth Ellsworthin (1997) analyttisen ja kommunikatiivisen dialogin käsitteiden
avulla.

Runsaasta tutkimuksesta huolimatta, dialogia kohtamisena ei ole koulun kon-
tekstissa tutkittu empiirisesti, vaan tutkimukset ovat koskeneet lähinnä kielellistä
dialogia. Väitöskirjani paikkaa tätä aukkoa. Sillä, kuten Per Linell (2009, 8) toteaa,
dialogisuudella on myös vankka empiirinen validointi, se ei ole ”vain filosofia”.
Pyrkimyksenäni on laajentaa keskustelua dialogisesta kasvatuksesta, opettamisesta
ja oppimisesta erittelemällä ja käsitteellistämällä niitä tekijöitä, jotka tekevät opetta-
jan käytännön toiminnasta aidosti dialogista – vilpittömän kohtaamisen, toisen
ainutkertaisuuden kunnioittamisen tasolla. Tutkimuskohteinani ovat siis oppitunti-
en dialogiset tapahtumat ja niitä dialogisiksi määrittävät ydinseikat. Mitä dialogiset
tapahtumat sitten ovat, ja miten niitä voi analysoida? Katseeni kohdistuu sellaisiin
hetkiin, joissa avautuu tilaa uusille sanoille, äänille (Seikkula ym. 2012) ja ajatuksille
”oikeiden vastausten” odottamisen sijaan (Markovà ym. 2007), hetkiin, joissa käy
ilmi, että lausumat ja tulkinnat luodaan yhdessä (Linell 2009) ja ettei dialogissa ole
ajattelevia yksilösubjekteja vaan ajattelevana subjektina ovat kaikki dialogin osanot-
tajat (T.E. Arnkil & Seikkula 2014). Toisaalta tarkoitan oppituntien dialogisilla ta-
pahtumilla hetkiä, joissa opettaja huomioi lapsen kokonaisvaltaisena, ainutlaatuisena
persoonana (Buber 1999; Collins 1980; Värri 2004¹), ja ottaa huomioon käsillä
olevan tilanteen kokonaisvaltaisuuden, siinä ilmenevine tunteineen ja tunneil-
maisuuineen (ks. Seikkula ym. 2012). Tutkin dialogisia tapahtumia soveltamalla Jaak-
ko Seikkulan, Aarno Laitilan ja Peter Roberin (2012) verkostodialogiin analysointiin
kehittämää menetelmää *Dialogical Methods for Investigations of Happening of
Change* osallistuvana havainnoijana keräämäni oppituntiaineiston analysoimiseen, ja
peilaamalla tuloksiani dialogisuutta käsittelevään kirjallisuuteen. Menetelmä mah-
dollistaa dialogisuuden tarkan erittelyn pedagogisessa kontekstissa ilman, että liikut-
tisiin vain tutkijan subjektiivisen kokemuksen tasolla. Tutkimukseni tarkastelee

¹ Ensimmäinen painos Värriin väitöskirjasta julkaistiin vuonna 1997.

dialogisuutta sekä aiheensa että käytännön menetelmien tasolla. Se on samalla menetelmällinen avaus, sillä Seikkulan ym. (2012) terapiakontekstiin kehittämää analyysia ei ole aiemmin käytetty kasvatustieteissä.

Noudattelen väitöskirjassani näkemystä, että dialogisuus on suhteessa olemista, virittäytymistä ja pyrkimystä ymmärtää toista. (Arnkil & Seikkula 2014, Aspelin 2005, 2010, 2014; Bråten 2007; Buber 1999, 2014; Seikkula ym. 2015; Värrin 2004.) Samoin ymmärrän dialogin ja dialogisuuden maailmassa olemisen ja ymmärtämisen tapana – tarkemmin sanottuna niiden ehtona. (Esim. Linell 2009, Marková ym. 2007.)

Seurailen sekä dialogifilosofien (muiden muassa Mihail Bahtinin ja Martin Buberin) polkuja että laveampia väyliä, jotka ulottavat dialogisuuden klassikoksi nousseita filosofeja laajemmin myös esimerkiksi kognitio- ja sosiaalitieteiden puolelle (esimerkkeinä Per Linell sekä Ivana Marková kumppaneineen). Kuten Linell (2009, 8) kirjoittaa, nämä dialogisuuden lähestymistavat ovat monella tavoin suhteessa toisiinsa, mutta jotkut niiden piirteistä ovat vähemmän samankaltaisia. En kuitenkaan aio keskittyä tai takertua näihin eroihin tai yhtäläisyyksiin, vaan rakennan oman tutkimukseni kannalta relevanttia ja koherenttia viitekehystä. Keskeisten dialogifilosofien rinnalle nousee myös John Dewey, jonka demokratiaa käsittelevän ajattelun dialogisia puolia on ansiokkaasti valaissut Kai Alhanen (2013). Karkeasti ottaen voidaan todeta, että käsittelen dialogisuutta kielin- ja sosiaalitieteiden näkökulmasta luvussa 3. Dialogifilosofiaan paneudun luvussa 4, ja Deweyn demokratiaa koskevat ajatukset nousevat esiin luvussa 5. Dialogisuuden sisällä olisi kuitenkin keinotekoisista vetää yksiselitteisiä rajoja, ja käynkin dialogia erilaisten (dialogi)teorioiden ja –teoreettikkojen kanssa läpi koko tutkimukseni.

Tutkimustani motivoi pohdintani siitä, tarjoaako inklusio yhdistettynä henkilökohtaisiin tukitoimiin ja dialogiseen opetustapaan mahdollisuuden osallisuuden ja demokratian toteuttamiseen, hyvinvointiin sekä syvälliseen oppimiseen. Väitöskirjaprosessini keskivaiheilla, vuonna 2016, tulivat voimaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), jotka painottavat niin integraatiota, osallisuutta kuin syvällistä ja laaja-alaista oppimista. Väitöskirjani peilaa näitä teemoja, tarjoten uskoakseni tuoreita näkökulmia niiden toteuttamiseen myös käytännössä. – Olisi ylevää kirjoittaa kauniisti kohtaamisen merkityksestä ja maalaila kuvaa ihanteellisesta koulusta. Luokanopettajan näkökulmasta kuitenkin ajattelen, ettei tästä olisi kenties monimutkaisissa ja valintoja vilisevissä – hyvin konkreettisissa – tilanteissa välttämättä suurta hyötyä. Pyrkimyksenäni on siis nimenomaan analysoida ja käsitteellistää niitä tapoja, joilla syvälinen ja dialogiseen kohtaamiseen tähtäävää opetusta toteutetaan aivan konkreettisesti koulun arjessa.

Tutkimusintressinäni on selvittää, mitä dialogiset tapahtumat ovat pedagogisten tapahtumien ja valintojen virrassa. Kaikki ei ole dialogista dialogimuotoisen vuorovaikutuksen sisälläkään (Bahtin 1986). Mitkä ydinseikat siis tekevät vastavuoroisista tapahtumista dialogisia pedagogisessa kontekstissa? Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

- 1 Mitkä ovat ne reunaehdot, jotka mahdollistavat dialogiset kohtaamiset pedagogisissa tilanteissa?
- 2 Millaisilla valinnoilla ja vastauksilla opettaja ohjaa oppituntikeskustelua avaten tilaa dialogille, kun dialogisuuden reunaehdot täyttyvät?

Hahmottelen dialogisuuden reunaehdoja pedagogisessa kontekstissa jo tutkimukseni teoriaosassa. Vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen alkaa siis rakentua tekstin edetessä, kirjallisuuden ja havainnointiaineistoni vuoropuheluna. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 7. Tarkentamalla katseeni opettajan moderoinnin tapoihin, pääsen kuvaamaan sitä, mitä dialogisissa hetkissä todella tapahtuu pedagogisessa kontekstissa. Jäsennän ja reflektoin dialogisuuden reunaehdoja ja dialogisen opettajan moderoinnin tapoja yhdessä, pedagogisissa tilanteissa ilmenevänä kokonaisuutena.

Soveltamalla Seikkulan ym. (2012) dialogin analyysia oppituntikeskustelujen analysoimiseen, pohdin osaltani dialogiselle, vastavuoroiselle, moniääniselle toiminnalle otollista aineiston hankinnan, analysoinnin ja käsitteellistykseen tapaa. Mitkä ovat dialogisuudelle relevantit menetelmät aineiston keräämisessä ja analysoimisessa? Tutkittaessa kuuntelemaan vastavuoroisuuteen pyrkivien opettajien toimintaa, heitä myös on kuunneltava ja pyrittävä kumppanuussuhteeseen kohteeksi asettamisen sijasta. Millaiseksi siis muodostuu asetelma, aineistonhankinta, käsitteellistys ja tulosten esittäminen, kun tutkimusta koskee sama eettinen pyrkimys toiseuden kunnioittamiseen kuin tutkimuksen aihepiiriäkin? Näitä kysymyksiä reflektoin menetelmäluvussa 2 sekä pohdintaluvussa 8.

Väitöskirjani empiirinen osuus pohjautuu italialaisella peruskoululla viettämiini havainnointijaksoihin. Loppusyksystä 2010 tutustuin Italian Bresciaan muuttaneeseen Nina Saarseen, jonka ansiosta sain kuulla koulusta nimeltä Istituto Comprensivo di Brescia, Centro Tre. Ninan lapset olivat käyneet (ja nuorimmat kävivät tuolloin edelleen) kyseistä koulua, jossa toteutettiin perinteisten menetelmien rinnalla niin kutsuttua keskustelevaa didaktiikkaa. Mainittua didaktiikkaa oli kehitetty opettajien toimintatutkimusryhmässä, jota johti Bergamon yliopiston kasvatustieteiden professori Paolo Perticari. Kävi ilmi, että kyseinen opetustapa vaikutti varsin dialogiselta. Ninan kuultua, että olin dialogisesta väitöskirjasta haaveileva luokan-

opettaja, hän pani toimeksi. Palaset alkoivat loksahdella paikoilleen, ja reilun vuoden kuluttua, helmikuussa 2012, olin vierailemassa koululla ensimmäistä kertaa.

Toimin Centro Tre –koululla osallistuvana havainnoijana useissa jaksoissa vuosina 2012–2014. Pisin jakso oli kolmen kuukauden mittainen, syksyllä 2013. Tuolloin havainnoin oppitunteja päivittäin, vuoroin ala- ja keskikoululla. Pysyäkseni uskollisena dialogisuudelle, toimin nimenomaan osallistuvana havainnoijana, osallistuen koulun arkeen aikuisten ja lasten rinnalla. Etenkään alakoulun puolella en siis ollut luokan takana hiiskumatta istuva tutkija, vaan Marikki, joka aika usein myös kyseli, ihmetteli ja osallistui. Alakoululla myös muutamaan otteeseen valvoin oppilasryhmää hetken verran, jos opettajan oli pistäydyttävä jossakin. Keskikoululla roolini oli enemmänkin havainnoijan. Kuvaan käytännön koulupäiviä, opettajia ja lapsiryhmiä luvussa 2. Pohdin myös rooliani tutkijana/henkilönä sekä sen vaikutusta ja haasteita tutkimukseni toteuttamisessa, ja jatkan teemasta luvussa 8. Paneudun teoreettisemmalla tasolla Centro Tre –kouluun ja keskustelemaan didaktiikkaan luvussa 5. Jos lukija on kiinnostunut enemmän käytännön opetustyöstä kuin teoreettisista pohdinnoista, voi mainittuihin lukuihin hypätä vaikka saman tien. (Joskin toimintatutkimusryhmän opettajien työ perustuu arjessa konkretisoituvalla, teoreettis-filosofiselle pohjalle.)

Väitöskirjassani analysoimat aineistokappaleet ovat syksyltä 2013, mutta ymmärrykseeni keskusteleavasta didaktiikasta ovat vaikuttaneet kaikki vierailuni Centro Tre –koululla. Oppituntien havainnoimisen lisäksi ymmärrystäni ovat lisänneet ja syventäneet kolme koulun opettajille tekemääni dialogista ryhmähaastattelua, osallistumiseni opettajien toimintatutkimusryhmän kokouksiin, yhdessä pitämämme konferenssiesitelmät, lukuisat sähköpostikeskustelut sekä ennen kaikkea kasvokkain käydyt keskustelut opettajien kanssa – milloin koulun pihalla tai käytävällä, milloin pizzan äärellä. Keskustelevan didaktiikan kehittäjän, professori Paolo Peticarin, tapaamiset ovat olleet merkittäviä, samoin kuin Peticarin ja toimintatutkimusryhmän yhdessä kirjoittamien kirjojen lukeminen (Peticari 2008, 2012). Nina Saarisen kanssa käydyt keskustelut ovat olleet valaisevia ja innoittavia, ja hänen perheensä ansiosta olen saanut kuulla myös näkökulman kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Väitöskirjani varsinaisen aineiston muodostavat neljännen luokan kokoustunnilta ja historiantunnilta valikoimani katkelmat. Videoin oppitunnit kokonaisuudessaan tehden samalla muistiinpanoja kenttäpäiväkirjaani. Keskustelut valikoituivat aineistoksi heti, kuvaan ja perustelen tätä luvussa 2. Olen litteroinut oppituntikeskustelut tarkasti käyttäen apuna diskurssianalysissa vakiintuneita käytäntöjä (ks. luku 6 ja liite 2). Valitsin kummastakin keskusteluista kaksi katkelmaa. Olen analy-

soinut nämä katkelmat soveltaen Seikkulan, Laitilan ja Roberin (2012) verkostodialogiin analysointiin kehittämää menetelmää *Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change*. Tätä kolmivaiheista analyysia kuvaan luvussa 2. Suoritin analyysin italiankielisestä alkuperäiskeskustelusta luotettavuuden lisäämiseksi. Olen kääntänyt analyysin ja tulosten arvioinnin kannalta oleelliset katkelmat suomeksi. Analyysin sekä tulosten kuvaus sijoittuu lukuun 6, mitä seuraa yhteenvetoluku 7. Viimeisessä, kahdeksannessa, luvussa keskityn pohtimaan dialogin analyysia, tutkimukseni eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta sekä väitöskirjani kasvatustieteellistä merkitystä.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Etnografiaa vai ei? Puntaroinnista refleksiivisyyteen

Opetusta ja kasvatusta koskevilla etnografioilla on niin Suomessa kuin muuallakin tukeva jalansija (ks. esim. Lappalainen 2007a, 12).² Syystä tai toisesta, yksi konstikkaimmista kysymyksistä väitöskirjaprosessini alkuaikana oli kuitenkin seuraavanlainen: onko oma tutkimukseni oikea etnografia? Vai olenko vain lainannut etnografisia lähestymistapoja – onko tutkimukseni ikään kuin kevytversio etnografiasta? Tai onko se jonkinlainen marginaalietnografia? Esimerkiksi Elina Lahelma ja Tuula Gordon (2007, 29) kirjoittavat, että suomalaiselle etnografialle on ollut tyypillisempää laajojen, monipuolisten aineistojen hankkiminen ja monikerroksinen analyysi, vähemmän pienten aineistojen teknisesti tarkka analysointi tai mikroetnografia.

Oma tutkimukseni edustaa tästä näkökulmasta vähemmistöä: vaikka kentällä oleskeluni on ollut suhteellisen pitkäaikaista, kohdistuu analyysini vain kahteen lyhyeen oppituntikeskusteluun, ja on vieläpä teknisesti äärimmäisen tarkka.³(Perustelen tätä valintaani alaluvussa 2.4.1.) Toki tutkimuksia on tullut lisää sitten vuoden 2007, jolloin Lahelma ja Gordon kirjoittivat yllämainitut sanat.

Vaikka etnografiakysymyksen kanssa painiminen on ollut turhauttavaa, on lohdullista tietää, ettei se ole aivan tavatonta. Alan keskeisimmät nimetkin ovat pohtineet samankaltaisia kysymyksiä, koettaneet löytää tarkkoja määritelmiä sille, mikä tekee tutkimuksesta etnografian, ja mikä taas ei (esim. Wolcott 2002). Tultuani tutkimusprosessin edetessä siihen tulokseen, että tutkimukseni on ”aivan riittävästi etnografinen”, aloin nähdä tarkkareunaista määrittelyä hedelmällisemmäksi sen refleksiivisen tarkastelun. Suomalaisista kouluetnografeista esimerkiksi Tuija Metso (2004, 56) toteaa, kirjoittaessaan erilaisista näkökulmista etnografiseen tutkimukseen:

² Kansainvälisiä kouluetnografian klassikoita ovat mm. Paul Willis (1984) ja Peter McLaren (1986). Suomessa keskeisiä nimiä ovat esim. Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013), Kaarlo Laine (1997), Eija Syrjäläinen (1990).

³ Samansuuntaisista mietteistä ks. esim. Rainio 2010, 49.

Etnografista menetelmää tärkeämpää on pohtia oman tutkimuksen paikantamista; sen teoreettisia ja metodologisia lähtökobtia, käsitteellistämisen tapoja ja tutkijan paikkaa tutkimusprosessissa.

Jeremy Gould (2016, 15) kirjoittaa refleksiivisyyden ja etnografian erityislaatuisesta suhteesta, joka

johtuu etnografian vahvasta ja suurelta osin ennakoimattomasta affektiivis-eettisestä heittäytymisestä tulkittavaan kenttään ja siinä vastaan tuleviin sosiaalisiin suhteisiin. [...]Affektiiviset ja eettiset elementit kietoutuvat tiiviisti yhteen etnografisen tiedon syntyhetkellä, ja juuri niiden erottamattomuus on kasvualue, josta refleksiivisyyden vaatimus ja sen mahdollisuus kumpuavat.

Refleksiivisyyden vaatimuksesta etnografisessa tutkimuksessa kirjoittavat myös esimerkiksi Henni Alava (2016), Tuula Gordon ja Elina Lahelma (2003), Gordon ym. (2005), Henri Onodera (2016) ja Katja Uusihakala (2016). Kokeneiden etnografien ajatukset rauhoittivat mieltäni ja auttoivat eteenpäin ”virallisemmän” (so. akateemisesti validimman) refleksiivisyyden kanssa. Olin toki vapaamuotoisesti pohtinut ja reflektoinut tutkimustani, omaa positiotani, tiedonmuodostustani sekä Gouldin yllä mainitsemia ”affektiivis-eettisiä elementtejä” koko ajan, etenkin kentällä ollessani (kenttäpäiväkirjassani joskus varsin värikkäästikin).

Tässä luvussa pyrin avaamaan tutkimukseni kenttävaihetta ja siihen liittyviä prosesseja ja tekijöitä siten, että lukija pystyy arvioimaan ja tarvittaessa kritisoimaan tutkimukseni pätevyyttä. Kuvaan ensin tutkimuksen valmisteluun ja kentälle pääsemiseen liittyviä vaiheita. Esitän yleiskuvan Centro Tre –koulun arjesta, minkä jälkeen reflektoin positiotani ja suhteitani kentällä sekä tiedon syntymistä näissä suhteissa. Pohdin lyhyesti kenttämuistiinpanojen tekemistä ja avaan aineistoni syntymistä ja siihen liittyviä valintoja. Lopuksi esittelen käyttämäni aineiston analyysimenetelmän, Seikkulan ym. (2012) kehittämän dialogin analyysin Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change.

2.2 Tutkimuseettisiä kysymyksiä

2.2.1 Tutkimuksen valmistelu

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) ohjeistaa, että ollakseen eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tuloksiltaan uskottavaa, on tieteellinen tutkimus suoritettava hyvän tieteellisen käytännön edellyttävällä tavalla. Koska tutkimusaineistoni koostuu peruskoulun oppituntien havainnoinnista, oli tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen (TENK 2013, 6) tärkeä lähtökohta. Ensimmäinen tehtäväni talvella 2012 olikin lähestyä koulun rehtoria kuvaillakseni tutkimustani ja pyytääkseni lupaa aineistonkeruuseen. Tilanne oli kannaltani helppo, sillä olin saanut vinkin koulusta ystävältäni Nina Saariselta, jonka lapset olivat aikanaan olleet sen oppilaina. Ystävänä siis tunsin sekä rehtorin että tutkimukseni kannalta keskeiset opettajat. Näin ollen sain ikään kuin suosituksen ystäväni kautta, jolloin rehtorin lähestyminen oli helppoa.⁴

Arja Kuula (2006, 105) kirjoittaa, että tutkittavien motivoimiseksi on hyvä kertoa tutkimuksella tavoiteltavasta tiedosta sekä tutkimustulosten tulevasta hyödyntämismahdollisuuksista. Tavatessani koulun rehtorin ensimmäisen kerran talvella 2012, oli tutkimussuunnitelmani vielä varsin avoin, sillä haku jatko-opintoihin oli vasta edessä. Näin ollen en vielä pystynyt kuvaamaan tutkimustani kovin tarkasti. Kuvasin kuitenkin rehtorille ja opettajille mielenkiintoni suunnan ja tulevan tutkimukseni päätavoitteet. Tämä on Kuulan (2006, 105) mielestä tärkeää, jotta tutkittavat voivat arvioida halustaan osallistua tutkimukseen. Onnekseni rehtori oli lähtökohtaisesti avoin tutkimukseni kaltaiselle toiminnalle, sillä hän ja ryhmä koulun opettajia olivat vuosien ajan kehittäneet ja analysoineet koulun opettamista Bergamon yliopiston kasvatustieteiden, Paolo Perticarin, kanssa. Rehtori ja osa koulun opettajista muodostivat toimintatutkimusryhmän (*Il gruppo di ricerca/azione*, jatkossa

⁴ Rehtorin lähestyminen sähköpostitse jännitti minua silti, sillä italialaiset muodollisuudet ja kohteliaisuussäännöt ovat varsin erilaiset kuin suomalaiset. Helputuksekseni sain Ninalta ja hänen mieheltään Gianni Bonolta apua muodollisuuksien opettelussa. Vielä syksyllä 2013 tuskailin käydessäni tapaa-massa koulun uutta rehtoria (ja etenkin soittaessani hänelle puhelimella), sillä pelkäsin kompuroivani kohteliaan puhettavan, teitittelyn ja italian monimuotoisen verbintaivutuksen kanssa. Kaikesta kuitenkin selvitettiin kunnialla. Loppusyksystä 2013 tuntui jo aivan luontevalta liittää sähköpostiviestien tervehdyksiin ja allekirjoituksiin tarvittavat kohteliaisuus sanat ja tittelit.

”Gruppo”. Ks. tarkemmin alaluku 5.2, sivu 77), jonka toimintaan tutkimukseni limittyi helposti. Rehtori toivottikin minut tervetulleeksi seuraamaan koulun elämää. Hän oli kuitenkin jäämässä muutaman kuukauden kuluttua eläkkeelle, joten jäin jännittämään, miten uusi rehtori suhtautuisi tutkimukseeni. Ilokseni myös uusi rehtori suhtautui tutkimukseeni myönteisesti.

2.2.2 Tutkittavien yksityisyyden kunnioittamisesta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta

Yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista on ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen. Olennaista on, että ihmiset saavat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen sekä siitä, millaisia tietoja he itsestään haluavat antaa. (Kuula 2002, 124–126.) Erityisesti kerätessä tutkimusaineistoa viranomaisten toiminnan yhteydessä – omassa tapauksessani koulussa – on tärkeää, ettei kontekstista tule tutkittaville osallistumiseen painostavaa tekijää (Kuula 2006, 108). Onnekseni Gruppion opettajat olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni, joten en ollut vain rehtorin antaman muodollisen tutkimusluvan varassa. Eräs opettajista kylläkin esitti tutkimukseni tekemiselleni ehdon: etten olettaisi, että heidän opetusmenetelmänsä takaisi vain kaikkea hyvää ja kaunista. Hän siis painotti, että minun tulisi olla tietoinen myös tutkimani ilmiön vaikeista ja ongelmallisista puolista. Opettajan lausumassa ehdossa tuli hyvin esiin eettisesti hyvän tutkimuksen normeihin sisältyvä epäilyn velvollisuus: ”Kaikki totuudet, ajatusjärjestelmät, lait (niin luonnonlait kuin inhimillisetkin), käytännöt ja instituutiot on kyseenalaistettava ja asetettava kriittisen tarkastelun alle” (Hirvonen 2002, 38). Samoin opettajan sanoissa on kuultavissa kaikuja tutkimuksen luotettavuuden vaatimuksesta. Juhani Pietarinen (2002) kirjoittaa, että tutkimustoiminnan perustehtävä on luotettavan informaation tuottaminen. Luotettavuudella hän tarkoittaa informaation kriittistä perustelua, kriittisyyden viitattaessa tutkimuksen eri aluilla käytettäviin menetelmiin – siis muun muassa havainnointimenetelmiin, teorian muodostamiseen ja sisällön analyysiin. (Pietarinen 2002, 59.)

Koska tutkimukseni koskee koulua ja opettamista, ovat sen keskiössä oppilaat eli lapset. Koska lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltaviin erityisryhmiin, on tutkijan pyydettävä lupa heidän osallistumisensa heidän huoltajiltaan (Kuula 2006, 147). Kun tutkimusta tehdään alakoulussa, alle 12-vuotiaiden parissa, on koulun tehtävä tiedottaa huoltajia tutkimuksesta, sillä tutkijoille ei saa luovuttaa oppilaiden tietoja. Tutkimukseen osallistuvia lapsia on toki informoitava myös, ja heillä on

oltava mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Käytännössä osallistumisen vapaaehtoisuus voi kuitenkin olla hankalasti toteutuvaa, jos aineisto kerätään esimerkiksi koulussa. (Kuula 2006, 151–152.) Olli Mäkinen (2006, 65) kirjoittaa suoraviivaisesti, että koska opettajat ovat koulussa valta-asemassa, tutkimuksen osallistumiseen kieltäytymisestä voi aiheutua ikävyyksiä. Vapaaehtoisuuden toteutumisen varmistaminen on tutkijan tehtävä. (Kuula 2006, 153.) Sivuan tätä teemaa hieman myöhemmin, kertoessani videokuvaamiseen liittyvistä lupa-asioista ja eettisistä haasteista.

2.2.3 Tutkimuskohteen ja –henkilöiden anonymisoinnista

Mäkinen (2006, 114) kirjoittaa, että tutkimusetiikan perusteiden mukaan tutkittaville on taattava mahdollisuus säilyä valmiissa tutkimuksessa anonyymeinä. Hän kuitenkin lisää, että tutkittavat eivät välttämättä halua henkilöllisyyttään salattavan, sillä he voivat kokea hyötyvänsä tutkimuksesta julkisuuden tai mielipiteen kuuluviin saamisen myötä. Tämä voi aiheuttaa tutkijalle paineita, ja se voi myös vaikuttaa rajoittavasti tutkimuksen objektiivisuuteen.⁵ Tutkittavien henkilöiden anonymisointi lisää tutkijan mahdollisuuksia käsitellä tutkimuksessa esiin nousevia arkojakin aiheita. (Mäkinen 2006, 114) Toisaalta, kuten Kuula (2006, 202–203) kirjoittaa, joskus aroistakin aiheista puhuvat tutkittavat tahtovat tunnistettavuutensa säilyvän valmiissa tutkimuksessa. Kuula kirjoittaa myös, että ”tietosuojalainsäädäntö tukee tutkittavien tunnistamattomuuden periaatetta, mutta antaa mahdollisuuden säilyttää aineistoja ja julkaista tutkimustekstejä tavalla, jossa tutkittavat esiintyvät omilla nimillään”. Tämä luonnollisesti edellyttää sitä, että asiasta on sovittu tutkittavien kanssa. (Kuula 2006, 203.)

Katariina Hakala (2007) pohtii omassa, opettajuutta ja tutkijuutta pedagogisena suhteena tarkastelevassa, väitöskirjassaan tutkittavien henkilöiden anonymisoinnin synnyttämää valta-asetelmaa:

Tutkimukseen osallistuneiden anonymisyyden periaate tuottaa [...] tietyllä tavalla dialogin mahdollisuuden – nimettömän puheenvnuorot dialogissa tulevat tutkijan näkökulman suodattamana ja valitsemina tutkijan nimissä lausutuiksi, jolloin tulen tuottaneeksi tutkittavien asettamisen valtasubteiseen toiseuden positioon. (Hakala 2007, 3–4.)

⁵ Dialogitutkijana objektiivisuuden käsite tuottaa minulle hieman päänvaivaa, sillä dialogisuuteen kuuluu voimakkaasti ajatus intersubjektiivisuudesta, siitä, että todellisuus rakentuu Minän ja muiden välisessä suhteessa (ks. tarkemmin luku 3). Ymmärrettäköön objektiivisuuden ajatus tässä siten, että tutkijan valinta jättää tutkittavat anonymisoimatta voi saada hänet hienovaraisuuden takia jättämään kuvaamatta tekijöitä, joiden avulla lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Hakalan ajatus on keskeinen myös oman, dialogia ja dialogisuutta tarkastelevan, tutkimukseni kannalta. Aloittaessani tutkimustani, en pitänyt koko kysymystä tutkittavien tunnistettavuudesta ongelmana, sillä koulun toimintatutkimusryhmä oli lähtenyt mukaan tutkimukseen mielellään. Toukokuussa 2012 pohdimme dialogista opettamista koskevan verkoston perustamista yhdessä dialogisuudesta kiinnostuneiden suomalaisten tutkijoiden ja opettajien kanssa. Tällöin koulu olisi ollut keskeinen osa verkoston toimintaa, tukimusta ja julkaisujakin, ja ajatus julkisuudesta koettiin koululle hyödyllisenä, jopa välttämättömänä toimintatutkimuksen jatkuvuuden kannalta.⁶ Aineistonkeruujaksoni syksyllä 2013 pakotti minut kuitenkin ajattelemaan tunnistettavuuskysymystä uudelleen. Palaan tähän alla.

Havainnoimani opettajat olivat suostuvaisia siihen, että heidät voitaisiin tutkimuksessani tunnistaa. Lapsia halusin kuitenkin suojata, joten päätin keksiä heille tutkimusnimet aineistolainauksia varten. Koska koulussa on lapsia useista kulttuuri- ja kieliympäristöistä, päätin mukailla tutkimusnimien valinnassa lasten kulttuuritaustoja. Näin toimintatutkimusryhmän opettajat olivat itsekin tehneet oppitunteja kuvatessaan (ks. Peticari 2008, 2012.) Jos lapsen oma nimi oli jotain ilmiötä tarkoittava tai kuvaava, pyrin etsimään hänelle tutkimusnimen, jolla on suunnilleen sama merkitys.

Peruslähtökohtani oli siis sellainen, että koulun sekä opettajien nimet saisivat pysyä tunnistettavassa muodossa, mutta lasten nimet muuttaisin. Yksi mutka lähtökohdassa kuitenkin oli. Kuula (2006, 204) kirjoittaa: ”Jos tutkija tutkittaviensa kanssa päätyy tutkittavien nimeämiseen, tutkimustekstin tarkistusmahdollisuus ennen julkaisemista on tutkimuksessa omilla nimillä esiintyville olennaista.” Esiin nousee kielikysymys: italialaiset eivät pysy lukemaan suomea, ja koko tutkimuksen kääntäminen italiaksi vain sen hyväksyttämistä varten olisi ollut elämäntilanteessani liian suuri urakka. Lohtunani oli, että Gruppon opettajat olivat omien sanojensa mukaan hyötyneet läsnäolostani, joten jonkinlaisen ”vastalahjan” olin heille voinut antaa. Tämä ei kuitenkaan poista lievää epämukavuuttani siitä, etteivät opettajat voineet itse arvioida kirjoittamaani tekstiä ja tekemiäni tulkintoja. Toisaalta, etnografisia kenttähavaintoja on joka tapauksessa ”pidettävä tutkijaminän aistisidonnaisina tulkintoina eli *representaationa* todellisuudesta” (Gould 2016, 16.)⁷ Olisi kuitenkin ollut mukavaa ajatella, että opettajat olisivat voineet lukea lopullisen tekstini kentällä käymiemme keskustelujen lisäksi. Kielikysymyksen takia Gruppon opettajat ovat joutuneet vain luottamaan siihen, että olen ymmärtänyt heitä, ja että olen kuvannut

⁶ Valitettavasti verkostohanke hiipui hiljalleen, suurelta osalta siksi, että Gruppon kantava voima, rehtori Battagliola jäi eläkkeelle, ja Paolo Peticarin oli vetäytymässä syrjään ryhmän luotsaamisesta.

⁷ Kursivointi alkuperäinen.

ja analysoinut tutkimuksessani havaintojani siten kuin olen heille kertonut. (Ks. Metso 2004, 73.)

Kuten yllä mainitsin, jouduin myös kyseenalaistamaan alkuperäisen ajatukseni koulun ja opettajien tunnistettavuudesta. Syksyllä 2013 Calinilla aloitti nimittäin uusi opettaja, Elena, jonka menetelmiä ja tapaa kohdella lapsia en voinut aina hyväksyä. (Kuvaan mainitun opettajan työn havainnointiin liittyviä eettisiä haasteita pohdinta-luvun alaluvussa 8.3.) Kuula (2006, 206) kirjoittaa, että vaikkakin tutkijan on kunnioitettava tutkittavien ihmisarvoa kirjoittaessaan, ei hänen tarvitse hyväksyä näiden arvomaailmaa. Luonnollisesti minulla ei ole oikeutta (tai halua) arvostella opettajaa ihmisenä, mutta olisiko tarkennuksesta lohtua henkilölle, joka tunnistaisi itseään ja työtään kuvattavan vähemmän mairittelevassa valossa? Mietin, miten kuvata opettajan työtapaa ja sen vaikutuksia lapsiin aiheuttamatta opettajalle haittaa. Mäkisen (2006, 114) näkemys tutkittavien anonymisoinnista tutkijan vapautta lisäävänä tekijänä vaikuttaa tärkeältä ajateltaessa tutkimustani yllä manitulta kantilta.

Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007, 215) kirjoittavat, että etnografilla on aina valta valita se tarina, minkä kenttäkokemuksensa perusteella kirjoittaa. Katja Uusihakala (2016, 100) pohtii, millainen tulisi tutkijan ja tutkittavien suhteen olla, ja kenelle antropologin tulisi olla lojaali. Hän jatkaa: ”Miten kenttätilanteessa kohdatut ja sitä rakenteellisesti määrittävät ristivedot ja monimutkaiset suhdeverkostot vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja etnografisen kirjoittamisen tapaan?” (Uusihakala 2016, 100.) Samansuuntaisia seikkoja pohdin havainnoidessani uuden opettajan toimintaa, jota en voinut allekirjoittaa opettajana (tai yksityishenkilönä). Uusihakala (2016, 109) pohtii edelleen, miten ja mitä tutkittavista tulisi kirjoittaa ja millaisen kuvan heistä voi antaa. Tätä mietin itsenkin: voisinko kirjoittaa havainnoistani ja kokemuksistani? Kenttämuistuinpanoni olivat paikoitellen suorastaan epätoivoisia kuvatessani havaintojani.

Nähdäkseni on myös syytä pohtia, aiheuttiko läsnäoloni Elenalle jännitystä tai kiusaantuneisuutta, jotka olisivat voineet olla hänen käytöksensä taustatekijöitä. Mäkinen kirjoittaa, kuinka tutkijan ilmestyminen sosiaaliseen ympäristöön vaikuttaa väistämättä sen ekologiaan. Tutkijan olisi pystyttävä minimoimaan vaikutuksensa ympäristöön saadakseen mahdollisimman luonnonmukaista tietoa ympäristöstä, mutta hänen paikallaolonsa voidaan kokea häiritsevänä, jopa kiusallisena. (Mäkinen 2006, 116–117.) Varmistin opettajalta useita kertoja, sopiko hänelle, että havainnoin oppitunteja. Hän vastasi aina myönteisesti, ja ilmaisi kokevansa läsnäoloni jopa hyväksi, sillä voisin esittää hänelle näkemyksiäni luokkatilanteista. Tässä tapauksessa tutkijan tarkkailun kohteena oleminen ei siis ilmeisesti aiheuttanut kiusaantuneisuutta tai suuria poikkeuksia toiminnassa. (Oletustani tukee se seikka, että kuulin

opettajan huutavan aivan yhtä rajusti lapsille ollessani itse poissa tilanteesta, havainnoimassa naapuriluokkaa.) Jouduttuani kuvaamiini sisäisiin konflikteihin lopetin kuitenkin hänen oppitunneillaan käymisen omaehtoisesti. Gruppon Maura-opettaja oli ehdottanut tätä minulle jo aikaisemmin. Olen kuitenkin päätenyt kuvaamaan myös Elenan työtä tutkimuksessani, sillä sen kuvaaminen ja reflektointi on nähdäkseni tärkeää dialogisuuden ymmärtämisessä. Olen pyrkinyt kohtelemaan Elenaa aineistossani kaikella kunnioituksella, vaikken voikaan opettajana allekirjoittaa kaikkia hänen toimintatapojaan.⁸

2.3 Kentän kuvaus ja aineiston taustoitusta

2.3.1 Arkea Centro Tre -koululla

Kuvaan seuraavaksi tutkimukseni kenttää. Kuvailen arkea Calini- ja Mompiani-koululla ja avaan Calini-koulun neljänsien luokkien kautta heidän opettajiensa toiminnan lapsilähtöisyyttä sekä Italian inklusioperiaatetta. Esittelen havainnoimieni lasten tavanomaisen koulupäivän Calinilla kertoakseni joistakin kulttuurieroista suhteessa lukijalle luultavasti tutumpaan suomalaiseen alakouluun.

Centro Tre -koulu sijaitsee Bressiassa, Lombardian maakunnassa, Pohjois-Italiassa. Syksyllä 2013 kaupungin asukasluku oli noin 200 000. Kouluun kuului kaksi alakoulua ja keskikoulu. Havainnoin Gruppon opettajien työtä Calini-alakoululla ja Mompiani-keskikoululla. Italiassa koulunkäynti aloitetaan 6-vuotiaana. Jos vanhemmilla ei ole varaa päivähoitomaksuihin, saatetaan lapsi laittaa kouluun jo viiden vanhana. Alakoulua käydään viisi vuotta, eli keskikoulu aloitetaan yleensä 11 vuoden ikäisenä. Keskikoulu kestää kolme vuotta, ja lukioon siirrytään keskimäärin 14-vuotiaana. Ensimmäinen lukiovuosi kuuluu oppivelvollisuuden piiriin. Laki velvoittaa italialaiset koulut järjestämään opetuksen inklusiivisesti. Jokaisella lapsella on siis yhtäläinen oikeus opiskella yhdessä muiden kanssa, erityisryhmiä ei ole.

Calinilla koulupäivä alkoi kello 8.30 ja päättyi kello 16.30. Välissä oli kahden tunnin lounastauko. Aamut alkoivat luokkatasoittain nimenhuudolla ja aamunavauksella, jonka aikana lapset saivat kertoa itselleen merkityksellisiä kuulumisia. Ajan-

⁸ Lisää aiheesta alaluvussa 8.3.1.

kohtaiset asiat toki käsiteltiin, mutta muuten aiheet nousivat lasten kokemuksista. Lopuksi laulettiin. Lauluun liittyi lähes aina jokin tanssi/liike/leikki, joka usein auttoi hahmottamaan kehon liikkeitä.

Ensimmäinen oppitunti oli klo 9.00- noin 10.30, mitä seurasi suunnilleen puolen tunnin tauko, jonka aikana ulkoiltiin ja nautittiin (lasten itsensä tuoma) välipala. Mainittakoon, että koulun piha oli pelkistetty, asfalttia ja joitakin puita. Tämä ei lapsia haitannut, he keksivät kyllä tekemistä. Luokilla oli omia ulkopelejä, joita ne olivat saaneet mm. vanhempainkomitealta. Lisättäköön vielä, että piha-alueita rajoittivat korkeat aidat, joiden yläosa oli piikkilankaa. Portti oli aina lukossa, sisään päästäkseen täytyi soittaa kelloa ja ulos kulkeakseen pyytää vahtimestareita avaamaan. Kun kysyin asiasta Mauralta, hän totesi, että aidattomalla ja portittomalla pihalla kulkisi ulkopuolista väkeä, koiranulkoiluttajia ja jopa autoilijoita: ”Sellaisia italialaiset ovat.”

Toinen oppitunti pidettiin kello 11.00-12.30. Sitten seurasi kahden tunnin lounastauko, jonka aikana osa lapsista kävi kotona syömässä. Kouluruoka oli maksullinen. Koululla lounastavat lapset leikkivät ja rentoutuivat ruokailun jälkeen. (Tai, jos heillä oli läksyrästejä, tekivät niitä.) Iltapäivän oppitunnit alkoivat puoli kolmelta ja päättyivät puoli viideltä. Tämän jälkeen oli tarjolla myös erilaisia kerhoja. Pitkä koulupäivä oli monelle perheelle helpotus, sillä se poisti lasten yksinolopulmia. 90-120 minuutin mittaiset oppitunnit miellyttivät minua opettajanäkökulmasta. Käytännössä ihan koko aikaa ei opiskeltu, ja välissä pidettiin pieniä lepotaukoja tarpeen mukaan. Kuitenkin opiskeluaikaa jäi reippaasti yli tunnin verran. Tämä mahdollisti asioihin rauhassa paneutumisen ja intensiivisten keskustelujen syntymisen. Lapselle annettiin aikaa ajatella, hänelle näytettiin, että hänen ajatuksensa ovat tärkeitä. Töitä ei tarvinnut kiirehtiä eteenpäin tai jättää hankalasta kohdasta kesken. Joskus keskustelut tempasivat porukan niin intensiivisesti mukaansa, etteivät lapset halunneet kuullakaan kellon soimista.

Calinilla, havainnoin syksyllä 2013 kahden neljännen luokan tunteja. Luokat olivat nimeltään Acqua (Vesi) ja Terra (Maa). Lapset olivat itse valinneet nimet ensimmäisellä luokalla, ja niitä käytettiin huomattavasti enemmän kuin tunnuksia 4A ja 4B. Toisessa ryhmässä oli 18, toisessa 19 lasta. Acquan luokanopettajana toimi Lavinia, Terraan luotsasi Maura. Molemmat olivat konkariopettajia, jotka olivat työskennelleet liki 40 vuotta. Luonnontieteilä ja englantia opetti lukuvuoden 2013–2014 aikana jo yllä mainitsemani ”Elena”, jonka työskentelyä kuvaan luvussa 7. Matematiikanopettaja, Lucia, kuului Lavinian ja Mauran tavoin Gruppoon. Uskonnonopettajien työtä havainnoin vain parilla tunnilla, lähinnä päällekkäisyyksien takia (olin useimmiten kirjoittamassa tai Mompianilla uskontotuntien aikaan). Maura ja Lavi-

nia pitivät yhdessä kahden viikon välein kokoustunnin, vuorotellen kummallekin luokalle. Näillä tunneilla käsiteltiin luokalle tärkeitä asioita, jotka nousivat ryhmälle kulloinkin ajankohtaisista asioista. (Mauran sanoin: Kokoukset ovat lapsia varten, jotta he tuntisivat, että koulu tosiaan on heitä varten.)⁹

Mainittujen aikuisten lisäksi toisessa luokassa olin vuoroin erään tytön henkilökohtainen avustaja sekä tukiopettaja samaista lasta varten. Lapsi oli autistinen sekä erittäin syvästi kehitysvammainen, eli hän todella tarvitsi avustajaa vierelleen. Hän ei osannut puhua, mutta hän ”hyräili” usein ihmetellessään tai tutkiessaan jotakin asiaa. (Esimerkiksi CD-soitin vaikutti hänen mielestään olevan varsin kiinnostava laite.) Hän nautti paljon musiikista ja rytmeistä, ja riemastuessaan hän ”tanssi” ja hekotteli leveästi hymyillen.

Kyseinen tyttö (jota tutkimuksessani kutsun Lauraksi) oli luokassa mukana osana ryhmää. Hän ei useimmiten osallistunut varsinaiseen työskentelyyn, mutta oli läsnä aina, kun hänen kuntonsa sen salli. Kukaan ei tiennyt, mitä hän ymmärsi tai millä tavalla havainnoi maailmaa. Lauran ansiosta lapset olivat aloittaneet vuosien varrella pohdiskelevia keskusteluita. He todella halusivat ja koettivat ymmärtää, miten Laura ajatteli (jos varsinaisesti ajattelee, kielellisestä näkökulmasta tuskin), toimi ja tunsu. asioista puhuttiin niiden oikeilla nimillä, kunnioittavasti tietenkin, mutta kaikkien lasten erilaisuus oli ryhmälle itsestään selvä asia. (Oli toki vaatinut paljon työtä, että tähän oli päästy. Erilaisuutta käsiteltiin koko koulussa paljon, erilaisin keinoin: muun muassa kirjallisuuden, kuvataiteiden, musiikin, draaman ja liikunnan avulla.)

Joka viikko oli muutaman luokkatoverin (vaihtuva) vuoro olla Lauran seurana ja apuna välitunneilla ja ruokailussa sekä lounasta seuraavan leikkituokion aikana. Välitunnin aikana toverit pitivät molemmin puolin tyttöä käsistä ja kuljeskelivat hänen kanssaan. (Hänellä oli vakava epilepsia, mistä syystä kädestä pitäminen oli tärkeää.) Perjantaisin Laura osallistui aina kahden (vaihtuvan) luokkatoverin kanssa ”laboratorio”tunneille, joilla esimerkiksi leivottiin tai käytiin retkillä. Oli upea seurata, miten lapset ottivat Lauran huomioon. Tärkeä seikka oli, että porukan suhde tyttöön oli luonteva, asenne ei ollut lainkaan säälivä. Koulun erityisopettaja korosti asian tärkeyttä paljon. Vammaisiin, sokeisiin ja kehitysvammaisiin lapsiin luotiin luonteva suhde, ilman pelkoa, sääliä tai jonkinlaista ylemmydentuntoista hyvänte-

⁹ Kokoukset takaavat sen, että opettajat oppivat oppilailtaan mahdollisimman paljon. Tämä on ”teach back’ia”, (Peticari 2008, 2012, ks. luku 5) parhaimmillaan. Voidaan siis ajatella, ettei lasten tietoa nähdä alistettuna (ks. Foucault 1980), vaan päinvastoin tärkeänä, oleellisena, oppilaiden elämän kannalta kaikkein arvokkaimpana.

kijän näkökulmaa. Kaikki lapset olivat tasa-arvoisia ryhmän jäseniä, he osallistuivat toimintaan omien kykyjensä ja tarpeidensa mukaan.

Yllä kirjoitettu päti kaikkiin Calinin lapsiin (ja aikuisiin). Koulun moninaisuus oli valtavaa jo siksi, että maahanmuuttajia oli joissain luokissa jopa enemmistö lapsista. Maahanmuuttajat olivat usein tullessaan täysin kielitaidottomia, mikä asetti melkoisia haasteita. Voi myös olla, etteivät he olleet synnyinmaassaan käyneet koulua lainkaan. Olisi ollut inklusion vastaista järjestää jonkinlaista valmistavan luokan opetusta, kuten Suomessa tehdään. Niinpä juuri maahan tulleet lapset aloittivat opiskelunsa ikätovereidensa joukossa, ja oppivat kielen kaikkien auttaessa ja kannustaessa. Opettaja ja toverit pitivät huolen, että vieraammatkin sanat ja käsitteet tulivat selitetyksi, tarvittaessa elein ja kuvin. Sanojen selittäminen oli hyvää harjoitusta myös niille, joilla oli vakaa kielitaito. Lisäksi, mikä on vielä tärkeämpää, kielen opettaminen tovereille ohjasi lapsia huomioimaan toistensa tarpeita.

Alkusyksystä 2013 ihailimme Terran väen kanssa erään Filippiineiltä loppukevällä saapuneen pojan nopeaa oppimista. Lapsi, joka vielä kesällä oli käytännössä lukutaidoton, oppi sekä lukemaan että kirjoittamaan muutamassa viikossa, myös kaunokirjoituksella. Toverien kannustusta ja pojan huomioimista oli hienoa seurata.

Pääsin syksyllä 2013 onnekseni myös seuraamaan keskustelua, jossa lapset pohdivat, oppiiko ummikko italiaa paremmin omankielisessä pienryhmässä opettajan johdolla, vaiko tavallisessa italiankielisessä ryhmässä. (Sivuhuomautuksena totean, että keskustelu lähti liikkeelle historian tunnilla, kun pohdittiin myöhäiskivikauden kylärakennetta, ja sen ihmisen kehitykselle tuomia etuja.) Lapset pohtivat asiaa tarkoin, ja tulivat tulokseen, että selvästi paremmin italiankielisessä ryhmässä. – Miten he oppisivat italiaa, jos opettaja olisi ryhmässä ainoa, joka sitä puhuu? Tämän allekirjoitti toissavuonna ummikkona Pakistanista saapunut poika, joka jo pulputti italiaa iloisesti ja osallistui mielellään keskusteluihin. Samoin lapset opettajan kannustuksella – ilman ohjailua – pohtivat, että vaikeistakin kommunikaation haasteista huolimatta kaikki lapset kuuluvat samaan ryhmään. Esimerkiksi nousi Laura. Kuten eräs poika totesi: ”Hänellä on vain erilainen näkökulma kuin meillä.”

Mompianilla havainnoin kolmea luokkaa. Federica toimi 1A-luokan luokanvalvojana ja opetti heille historiaa, maantietoa sekä italiaa, kirjallisuutta ja epiikkaa. Ryhmässä oli 20 nuorta, ja paikalla oli toisinaan myös yhden nuoren henkilökohtainen avustaja. Federica oli toiminut opettajana parisenkymmentä vuotta. Anna opetti 2A-luokalle italiaa, kirjallisuutta ja epiikkaa sekä historiaa ja maantietoa. Hän toimi myös heidän luokanvalvojanaan. 2A-luokalla oli 11 nuorta. 2B-luokalle hän opetti historiaa ja maantietoa. Ryhmässä oli 18 nuorta, joista osa oli säännöllisesti

apuopettajan kanssa eri tilassa opiskelemissa henkilökohtaisten tuentarpeiden mukaisesti. Annakin oli työskennellyt opettajana noin kaksikymmentä vuotta. Molemmat olivat Gruppon jäseniä. Tämä määrittäi havainnointiani, olinhan Centro Tre –koululla havainnoimassa lähtökohtaisesti Gruppon opettajien toimintaa. Mompianilla havainnoin ryhmiä vain Annan ja Federican tunneilla. Calinilla puolestaan havainnoin Terran ja Acquan tunteja myös muiden kuin luokan omien opettajien oppitunneilla, enimmäkseen myöskin Gruppoon kuuluvan Lucian matematiikan tunneilla. Alkusyksystä havainnoin myös Elenan tunteja, mutta lopetin melko pian (ks. alaluvut 2.2.3 ja 8.3.1). Koska vietin määrällisesti enemmän aikaa Calinilla, sain Acquan ja Terran lasten koulupäivistä kattavamman kuvan kuin Mompianin 1A-, 2A. Ja 2B-luokkien nuorten kouluarjesta.

Mompianilla koulupäivät olivat lyhyemmät kuin Calinilla, ja oppitunnit olivat 60 minuutin mittaisia. Tämä ero Calinin pitkiin tunteihin näkyi työskentelyssä selkeästi. Etenkin Anna tuskailetti kiirettä, usein eksplikoiden sen myös nuorille: hän esimerkiksi hoputti heitä leikkaamaan ja liimaamaan monisteita vihkoon vikkellästi (”nopeasti, nopeasti, jotta ehditte keskustella”) tai patisteli syventymään oleelliseen (”nyt, ajatella kysymyksiä, muuten aikaa ei ole”). Monesti myös hänen ilmeensä ja eleensä ilmensivät turhautumista tai harmistusta siihen, että aikaa oli käytössä niin vähän.

2.3.2 Saapuminen kentälle

Pääsyssäni kentälle ja etenkin ”sisään kenttään” auttoi suuresti se, että minulla oli suosittelijana ja välittäjänä Centro Tre –koulua käyneiden lasten äiti Nina Saarinen. Hän oli ollut aktiivisesti mukana koulun ja kodin yhteistyössä, ja oli tuttu koko Gruppolle. Uskon, että Ninan ansiosta pääsin huomattavasti nopeammin ja helpoimmin sisään Gruppon toimintaan kuin olisin päässyt ilman häntä. Opettajat ottivat minut lämmöllä vastaan. En joutunut kokemaan Gordonin ja kumppaneiden (2006, 6) kuvaamaa yksinäisyyden tai ulkopuolisuuden tunnetta kentällä edes havainnointijakson alkuajoina. Olen myös vakuuttunut, että Ninan ansiosta minun luotettiin tutkijana heti, eikä toimintaani tai kysymyksiäni kyseenalaistettu (ainakaan minulle ääneen). Asemoiduin siis siinä mielessä suoraan varteenotettavaksi tutkijaksi. Opettajat myös ilmaisivat olevansa iloisia läsnäolostani, sillä se tarjosi heille reflektiopintaa. (Maura tosin lisäsi, ettei sellaisen henkilön läsnäolosta olisi iloa, joka ei osaisi katsoa ja nähdä kriittisesti ja analyttisesti. Opettajankoulutuksellani oli varmasti ratkaiseva osa tässä näkemisessä.) Opettajat ilmaisivat kiitollisuutensa kysymyksistäni ja kommentteistani, jotka saivat heidät pohtimaan työtään kes-

kustelevan didaktiikan parissa. Samalla, ja ennen kaikkea, koin kuitenkin itse asettuvani opetettavaksi. Hakala ja Hynninen (2007, 214) kirjoittavat:

Etnografian voi myös ajatella asettuvan kentällä toimivien oppilaaksi. Hän havainnoi ja osallistuu. Hän voi suoraan pyytää: opeta minua, kerro minulle, jotta ymmärtäisin. Etnografinen tieto rakentuu väbitellen, havainnoinnin, osallistumisen, keskustelujen, haastattelujen, erilaisen kentällä käytössä olevan materiaalin keräämisen ja ihmettelyn myötä.

Italian kielen suhteen olin usein oppilaana aivan kirjaimellisestikin, kun kysyin jonkun sanan tai sanonnan merkitystä. Keskustelevan didaktiikan toteuttamista sekä havainnoin että suorastaan imin itseeni – asemoiduin siis sekä tutkijaksi että no- viisiopettajaksi, konkarien opetettavaksi. (Muutaman harvan kerran positioni oli myös opettajan – ja peräti opettajan opettajan, tästä lisää luvussa 8.) Kaiken kaikkiaan, koska minulla ja Grupon opettajilla oli varsin samankaltainen koulutus ja yhteiskunnallinen asema, mahdollistui Eija Maria Rannan (2016, 44) kuvaama ”episteemisen kumppanuuden” syntyminen, jossa ”tutkija ja tutkittava jakavat ajatuksia, näkemyksiä ja ymmärrystä maailmasta”. Sivuan tätä lisää hieman myöhemmin.

Kenttävaiheen aikana saatoin vilpittömästi allekirjoittaa Sirpa Lappalaisen (2007, 14) toteamuksen: ”Etnografia on kiistatta työläs ja kokonaisvaltaisuudessaan henkisesti, fyysisesti ja emotionaalisesti kuormittava lähestymistapa tutkimukseen.” Vaikka intohimoni tutkimukseen oli kiistaton, oli syksy Bresciassa vaativa. Etenkin alkuvuokoina olin koulupäivien jälkeen räätväsynyt havainnoituani luokkahuoneiden elämää mahdollisimman tarkkaavaisesti, pinnistellen samalla tuntikausia kielikylvyssä. Tutkimustaitojen ja kielitaidon karttuessa väsymys helpotti hiljalleen, arjen muuttuessa hyvällä tavalla rutiiniksi.

Ajoittaisesta työläydestä ja vaativuudesta huolimatta – jälkikäteen ajateltuna esimerkiksi italiankielisten oppituntikeskustelun äärimmäisen tarkka litterointi oli melkoinen urakka – etnografinen ote oli ainoa vaihtoehto tehdä juuri tämä tutkimus. Jos olisin koettanut analysoida lasten ja opettajien dialogia pelkkien videoiden perusteella, ilman intensiivistä läsnäoloa heidän luonaan, olisi tutkimuksen anti jäänyt huomattavasti ohuemmaksi. Läsnäoloni kentällä mahdollisti alati syvenevän ymmärryksen keskusteleavasta didaktiikasta käytännössä, ja koska olin ollut mukana syksyn arjessa, kykenin havaitsemaan viittauksia menneisiin keskusteluihin ja teemoihin. Lisäksi opin tuntemaan lasten – ja opettajien! – tapoja ja luonteita, olinhan nähnyt Terran ja Acquan toimintaa sekä toisen, kolmannen että neljännen luokan aikana. Tämä toi oman vahvuutensa keskustelujen analysoimiseen, Toki asiassa

piilee myös näennäisen tuntemisen ja tietämisen riski (esim. Hakala & Hynninen 2007), jonka refleктоiminen ja kriittinen arvioiminen kuuluivat tehtävääni tutkijana.

2.3.3 Suhteista ja positioista: affektiivisuutta ja ammattitaitoa

Anna Pauliina Rainio reflektoi omassa tutkimuksessaan etnografian asemaa ja suhteita kentällä. Hän pohtii suhdettaan havainnoimansa oppilasryhmän lapsiin läheisyyden ja etäisyyden näkökulmasta. Hän kirjoittaa, että vaikei hän halunnut kohdella lapsia vain tutkimuskohteina, oli tärkeää välttää liiallista kiintymistä yksittäisiin lapsiin ja säilyttää joustavuus ja tietynlainen etäisyys tutkijana. (Rainio 2010, 53–54.) Oman kenttäjaksoni aikana lapset pitivät minua tulkintani mukaan vaihdellen joko apuopettajana, luokkatoverina tai vain aikuisena henkilönä, joka oli kiinnostunut heidän touhuistaan. Calinilla koin todella olevani osallistuva havainnoija, oikeastaan osa koulun väkeä. Tämä johtui varmasti osin tuttuudesta, olinhan vierailut Acquan ja Terran tunneilla jo kolmella ei Brescian-matkalla ennen sykyä 2013. Lapset lasivat minut osaksi ”kalustoa” ja ihmettelivät, jos en ollut paikalla. Mompianilla olin selkeästi havainnoijan roolissa, eikä nuoriin syntynyt samanlaista luontevaa suhdetta kuin Calinin lapsiin. Tähän vaikutti luullakseni osin Mompianilla oppitunneilla valitsevat toimintatavat – vapaasti rönsyilevälle keskustelulle oli paljon vähemmän aikaa kuin Calinilla – nuorten ikä sekä se, että olin heille entuudestaan tuntematon aikuinen. Itsekin jäin enemmän tutkijan rooliin kuin Calinilla, enkä ottanut nuoriin yhtä paljon kontaktia. Tähän vaikutti paljolti se, että oppituntien välillä oli usein vain lyhyet tauot, joiden aikana oli kiireesti siirryttävä luokasta toiseen. Pidemmällä välitunneilla nuoret puolestaan puuhasivat keskenään, eivätkä tulleet juttusille samalla tavalla kuin pienemmät lapset Calinilla.

Sen lisäksi, että pohdin suhdettani ja suhtautumistani lapsiin, minun oli välttämätöntä reflektoida toimintaani silloin, kun opettaja minussa meinasi havahtua toimimaan. Muutaman kerran jouduin ankarasti miettimään, tulisiko minun puuttua jonkun lapsen toimintaan kasvatuksellisista syistä. Rajankäynti havainnoinnin ja osallistumisen välillä ei ollut aina ongelmatonta. Jonkun kerran Elenan tunneilla lapset jopa kutsuivat minua toiminnallaan mukaan jutteluun tai johonkin pieneen hölmöilyyn. Tähän vedin kuitenkin selkeän rajan. Loppujen lopuksi olin kuitenkin kentällä tutkijana, en kasvattajana tai opettajana, mutta jotkut tilanteet saivat myös kasvattajan minussa toimimaan. (Ks. tarkemmin luku 8.)

Palaten yllä lainattuihin Gouldin (2016, 15) sanoihin affektiivis-eettisestä heittäytymisestä, on ollut olennaista reflektoida omaa suhdettani etenkin Gruppon

opettajiin. Kuten Gould (2016, 15) toteaa, on etnografin ”ammatillisia” ja ”yksityisiä” suhteita niihin kuuluvine tunteineen melkein mahdotonta erottaa toisistaan. Olen joutunut olemaan tarkka ja (itse)kriittinen siinä, etten idealisoi Gruppon toimintaa, ja etenkin vilpittömästi ihailemani Mauran opettajuutta. Toisaalta tullaan myös lojaliteettikysymykseen (ks. Uusihakala 2016, 100): yksityishenkilön näkökulmasta olisi saattanut tuntua epäreilulta keskittyä aineiston analyysissä vain Mauran oppitunteihin, jättäen muiden Gruppon opettajien tunnint vähäisempään rooliin. Tutkijana valintani on kuitenkin perusteltu¹⁰, eikä siihen saanut vaikuttaa se seikka, että muutkin Gruppon opettajat olivat kentällä ollessani Mauran lailla (työ)kavereitani. Kuten yllä on mainittu, Hakala ja Hynninen (2007, 215) kirjoittavat, etnografi ei voi paeta valtaansa tarinan kirjoittajana, vaikka ajattelisi kentän yhteistyön tilana. (Ks. myös Hakala 2007, 175.)

Näennäisen tuttuuden reflektointi on ollut paikallaan myös pohtiessani positiotani tutkijana italialaisessa peruskoulussa. Se tosiasia, että olen ollut koululainen ja opettaja Suomessa, loi tuttuuden tunteen kouluympäristössä. (Kouluetnografin valmistautumisesta kentällemenoa ja omien koulukokemusten reflektoinnista, ks. esim. Gordon ym. 2003, 2005.) En kuitenkaan ole ollut oppilas tai opettaja italialaisessa koulussa, italialaisen kulttuurin piirissä, joten monet oletukseni eivät päteneetkään kentällä. Näen tämän kuitenkin myönteisenä asiana: koulu instituutiona tiettyine käsitteineen ja rakenteineen oli minulle tuttu, mutta toisaalta kulttuurierot ja erilaiset käytännöt antoivat helposti tarttumapintaa ja herättivät uteliaisuutta. (Ks. eroavaisuuksista ja vertailusta luku 3, Andersen ja Bateson.) Lipeämistä näennäis-tuttuuteen estivät myös jotkut fyysiset seikat, kuten koulun lukittu portti, pelkistetyt – jopa karut – luokkahuoneet sekä joissakin luokissa seinällä roikkuva krusifiksi. (Oli kiinnostavaa havainnoida, milloin mainitut seikat alkoivat itsestäni vaikuttaa normaaleilta, ”uudelta tutulta”.)

Mäkinen (2006) painottaa, että tutkittavien kulttuurinen tausta vaikuttaa sekä tutkijan ja tutkittavien keskinäiseen ymmärrykseen että tutkittavien yleiseen suhtautumiseen tutkimusta kohtaan. Tutkijan on ymmärrettävä, että tutkittavien taustat saattavat vaikuttaa vastausten sisältöön. (Mäkinen 2006, 103.) Hän jatkaa (Mäkinen 2006, 108), että tutkijan ja tutkittavien koulutukselliset tai luokkaerot saattavat aiheuttaa ongelmia kommunikaatiossa ja samastumisessa: akateemista kieltä puhuvan tutkijan voi olla vaikea ymmärtää tutkittavien puhekieltä ja toisinpäin. Oman tutkimukseni kohdalla ei ollut koulutukselliseen tai luokkaeroon liittyviä pulmia. Päinvastoin, kuten yllä kirjoitin viitaten Rannan (2016, 44) käsitteeseen ”episteemisestä kumppanuudesta”, koin olevani onnellisessa tilanteessa tutkiessani koulua ja opetta-

¹⁰ Dialogiset valinnat ilmenevät puhtaimminkin Mauran toiminnassa, ks. luku 6

ja: puhuimme havainnoimieni opettajien kanssa lähtökohtaisesti samoista asioista samoilla nimillä. Kielikysymys oli silti ohittamaton. Pohdin puhekielen sanontoja, murteellisia ilmaisuja, sanaleikkejä ja intertekstuaalisia viittauksia. Vaikka opettajat puhuivatkin selkeää kieltä ja minulla oli mahdollisuus varmistaa lausumien merkitys, oli puheessa varmasti myös vivahteita ja viittauksia, joita en aina ymmärtänyt. Samoin oli rikkaan italialaisen elekielen laita: aluksi jouduin kyselemään, mitä tietyt käsieleet tarkoittivat.

Useaan otteeseen keskustelin Mauran kanssa siitä, miten kiusallisen hyvä ihmiskoe tilanne minulle oli – jouduin samankaltaiseen tilanteeseen kuin maahanmuuttajalapset, jotka eivät aluksi ymmärrä kieltä, ja joiden itseilmaisu kehittyi pienin askelein. Ensimmäisten kouluvierailujeni aikana vuonna 2012 koin ajoittain turhautumista, kun en kyennyt ilmaisemaan ajatuksiani ja havaintojani nopeasti ja täsmällisesti. Saman asian kanssa kamppailin vielä syksyllä 2013: miten kiteyttää jokin tieteellistä tarkkuutta vaativa ajatus niin, ettei sen merkitys varmasti muutu kieltä vaihtaessa?

Aineistoa analysoidessa kielikysymys muuttui konkreettisemmaksi. Suomeen palattuani en enää voinut reaaliajassa tarkistaa puhujilta, mitä jokin sana tai ilmaus tarkoitti. Tein siis parhaani selvittääkseni merkitykset itse, toisinaan Ninalta neuvoa kysyen. Maura luki pyynnöstäni toisesta aineistotunnista tekemäni litteraation. Vaikka itse ymmärsinkin aineistoni sisällöt hyvin, jää silti pohdittavaksi luotettavuuskysymyksiä. Kuinka italiaa ymmärtämätön lukija voi vakuuttua siitä, että olen analysoinut aineistoni täsmällisesti? Miten hän voisi tarkistaa lainausten korrektin käännöksen italiasta suomeksi? Ainoa keinoni vakuuttaa tarkkuuttani ja vilpittömyyttäni on eettisyys- ja luotettavuuskysymysten käsitteleminen mahdollisimman avoimesti.

2.3.4 Kokonaisaineistosta

Olen yllä pohtinut etnografin affektiivis-eettistä heittäytymistä kenttään, kuten myös tutkijan erilaisia asemoitumisia kentän suhteisiin ja toimintaan. Gouldia (2016, 16) lainaten totesin, että kenttähavainnot ovat aina tutkijaminän aistisidonnaisia representaatioita todellisuudesta. Lappalainen (2007a, 10) kirjoittaa etnografin ruumiillisesta ja emotionaalisesta läsnäolosta, kuinka ne tekevät etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. Seuraavaksi pohdin juuri tutkijan ruumiillisuutta, sekä tutkimusaineiston syntyä.

Gould kirjoittaa, kuinka tutkijan aistiärsykkeiden perusteella muodostuva henkilökohtainen kokemus muuttuu tiedostetuksi havainnoksi. Tätä tapahtumaa hän

nimittää ohikiitäväksi ”episteemiseksi hetkeksi”. Havainnon merkityksellisyydestä, ja toisaalta havainto-olosuhteisiin liittyvistä rajoituksista, riippuen tutkija saattaa kirjata sen muistiin. Tällöin havainnosta tulee mahdollista dataa. (Gould 2016, 12–13.) Kuinka oma datani siis valikoitui – millaisia episteemisiä hetkiä koin kentällä ollessani? Miten ja miksi valitsin tämän tutkimuksen tarkan analyysin kohteeksi tietyt aineistokappaleet, enkä joitain muita? Havainnointiaineistoa kertyi neljältä vuodelta, yhteensä usean kuukauden ajalta, mutta väitöskirjani analyysi keskittyy kahteen katkelmaan, joiden kesto on yhteensä alle puoli tuntia. (Tarkempi erittely löytyy luvusta 6.) On syytä kuvata niitä tuntemuksia, jotka saivat minut vakuuttumaan havaintojen merkittävydestä sekä sopivuudesta dataksi, tutkimuksen aineistoksi. Teen tämän alla, alaluvussa 2.4.1. Tässä välissä esitän yleiskuvan tutkimukseni ja keskustelemaan didaktiikkaa koskevan ymmärrykseni muodostaneesta kokonaisuudesta.

- Havainnointi Calinilla helmikuussa 2012.
- Havainnoinnit Calinilla ja Mompianilla, käynti konferenssissa ja Bergamon yliopistolla sekä kaksi ryhmähaastattelua toukokuussa 2012.
- Havainnointi Calinilla ja puheenvuoro Bergamon yliopistolla joulukuussa 2012.
- Puheenvuoro Annan ja Federican (sekä Nina Saarisen ja Tom Arnkilin) kanssa seminaarissa Helsingissä tammikuussa 2013.
- Kenttäjakso Calinilla ja Mompianilla sekä yksi opettajien ryhmähaastattelu syys-joulukuussa 2013. Kenttäjakso sisälsi oppituntien osallistuvaa havainnoimista, opettajien kokouksiin osallistumista sekä päivittäisiä keskusteluja opettajien kanssa heidän työtään reflektoiden.
- Puheenvuoro Annan ja Federican (sekä Nina Saarisen ja Tom Arnkilin) kanssa konferenssissa Riminillä marraskuussa 2013.
- Vierailut (ja havainnointi) Calinilla ja Mompianilla lokakuussa 2015.
- Opettajien kanssa käydyt sähköpostikeskustelut.
- Paolo Perticarin (2005, 2007) sekä Perticarin ja Gruppon (2008, 2012) yhdessä toimittamat ja kirjoittamat kirjat.

Kaikkien havainnointijaksojeni aikana olen tehnyt kenttämuistiinpanoja, ja lisäksi kirjoittanut havainnointipäivien ja opettajien kanssa käymieni keskustelujen jälkeen kenttäpäiväkirjaa. Syksyllä 2013 myös videoin ja nauhoitin oppitunteja kahden kuukauden ajan. Siirryn lyhyesti pohtimaan videokuvaamiseen liittyviä lupa-asioita sekä eettisiä haasteita.

2.3.5 Videokuvaamisen eettisistä haasteista

Ensimmäisillä, lyhyillä, havainnointijaksoillani kevät- ja syyslukukaudella 2012, sain tutkimusluvut sähköpostiviesteinä suoraan koulun rehtoreilta. (Kevätlukukaudella 2012 koulun eläköityvältä rehtorilta, syksyllä 2012 vararehtorilta.) Syksyn 2013 havainnointijaksone aikana halusin myös kuvata oppitunteja, jotta kykenisin analysoimaan keskusteluja riittävän tarkasti jälkikäteen. Tätä varten oli saatava allekirjoitetut luvat lasten huoltajilta. Haku tapahtui rehtorin ja koulun toimiston kautta. Kirjallisessa hakemuksessa – jonka muokkaamisessa Nina oli jälleen korvaamattomana apuna – esittelin itseni ja tutkimukseni sekä opiskelupaikkani, yhteystietoni ja väitöskirjani ohjaajan nimen mainiten. Kerroin, että videot tulisivat vain tutkimuskäyttöni, eikä niitä luovutettaisi muille eikä koskaan julkaistaisi. Hakemukseni noudatteli Kuulan (2006, 102) kuvaamaa aineistonkeruun informoinnin tarkistuslistaa. Koulun toimisto muokkasi kuvauslupapyyntöni jaettavaksi lasten huoltajille. (Calini-koulun neljänsien luokkien lasten huoltajille suunnattu hakemus on liitteessä 1.)

Lupa-asiat ratkesivat helposti, vaikkakin (italialaisen, jäykän byrokratian takia) jouduin odottelemaan virallista kuvauslupaa useita viikkoja.¹¹ Kolmen opetusryhmän lasten huoltajat antoivat suostumuksensa videokuvaamiseen ilman mutkia. Yhdessä ryhmässä yksi huoltaja kielsi aluksi, mutta opettajan selvennettyä aiheeni uudelleen hänkin myönsi luvan. Kyseessä oli ollut heikosta kielitaidosta johtuva väärinymmärrys. Yhdessä ryhmässä jäi lupa saamatta yhdeltä huoltajalta, mutta kyseistä ryhmää en lopulta ajanpuutteen takia kuvannutkaan.

Useimmat lapset olivat kuvaamisesta innoissaan, mutta Terra-ryhmän Marco suhtautui epäilevästi. Hän oli kertonut Mauralle, että uskoi käyttöksensä muuttuvat kameran ilmestyessä luokkaan. Tämä yhdeksänvuotiaalle lapselle poikkeuksellisen terävä itsereflektio yllätti minut (tosin oppiessani tuntemaan häntä yhä paremmin oivalsin, kuinka terävän analyttinen hän todella oli), minkä lisäksi hän osui tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ytimeen. Kuten aiemmin tässä luvussa Mäkistä lainaten kirjoitin, tutkijan ilmestyminen sosiaaliseen ympäristöön vaikuttaa väistämättä sen ekologiaan, ja hänen paikallaolonsa voidaan kokea häiritsevänä, jopa kiusallisena. (Mäkinen 2006, 116–117.) Loppujen lopuksi Marco kuitenkin mukautui videointeihin, enkä havainnut hänen käyttöksessään muutoksia tai merkkejä kiusaantuneisuudesta. Asia jäi kuitenkin mietityttämään minua periaatteellisella tasolla.

¹¹ Heta Gylling (2006, 358) määrittelee tutkijan hyveisiin kuuluviksi ainakin rehellisyyden, kärsivällisyyden, pitkäjänteisyyden ja motivoituneisuuden. Italian-jakson aikana kärsivällisyys nousi kohdallani varsin keskeiseksi hyveeksi, sillä kankea byrokratia, koukeroiset puhelinyhteydet sekä pohjoismaalaisittain jäykät hierarkkiset asetelmat hidastivat lupien hakemista ja saamista aika tavalla.

Toivon ja uskon, että tutkimuksestani voi olla hyötyä pohdittaessa opetusta, lasten hyvinvointia ja tasa-arvoa. Oikeuttiko tämän mahdollisen tulevan hyödyn tavoittelu sen, että (ainakin) yksi tutkittavista saattoi kokea olonsa epäluontevaksi koulussa? (Ks. Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 79–80.) Päädyin kannalle, että tutkimuksen mahdolliset hyödyt puolsivat kuvaamista – sen ehdon toteuduttua, ettei lasten käytöksessä ollut havaittavissa muutoksia, eikä kukaan sittemmin ilmaissut opettajille vaivautuneisuuttaan.

Videoimani tutkimusaineisto sekä litteraatiot ovat tallennettuna henkilökohtaisille tietokoneilleni sekä niihin liitetyle verkkolevylle ja ulkoiselle kiintolevylle, osin myös muistitikulle. Tärkeimmät video- ja ääninauha-aineistot olen lisäksi säilyttänyt varmuustallenteina kameran ja nauhurin muistikorteilla. Vaikken oppitunteja litteroimassani alun perin anonymisoinut lapsia peitenimillä, eivät he ole tunnistettavissa ulkopuoliselle, sillä heidän sukunimiään tai edes koulun nimeä ei ole mainittu tiedostoissa.

2.3.6 Muutama sana kenttämuistiinpanoista

Lappalainen (2007b, 132) toteaa kenttämuistiinpanojen tekemisen olevan kädentaidon, johon on mahdollista harjaantua. Itse en ole tullut sen kummemmin pohtineeksi erilaisia tekniikoita tai periaatteita, vaan olen kirjoittanut muistiinpanoja intuitiivisesti. Merkittävin ja konkreettisin tekijä harjaantumisessani muistiinpanojen tekemiseen oli italiankielen taitoni karttuminen. (Näin lienee asianlaita myös useimmilla antropologeilla, ja äidinkielisessäkin ympäristössä ottaanee aikansa päästä sisään kentän omaan puhetapaan, murteeseen, jargoniin, sanontoihin, sanaleikkeihin tms.)

Toki havaitsemiseen ja kirjoittamiseen ovat vaikuttaneet myös kulloisenkin hetken vireys- ja tunnetilani. Alava (2016, 115) pohtii, miten ”tutkijan persoona, hänen rajallinen havainnointikykyensä ja hänen subjektiivisuutensa [tulee] ottaa alusta asti tarkkailun keskiöön”. Pyrin itsekin muistiinpanoja tehdessäni reflektoimaan omia tuntemuksiani ja vaikkapa sitä, miksi joillain oppitunneilla en meinannut jaksaa keskittyä, ja miksi puolestaan toiset tunnukset suorastaan tempaisivat minut mukaansa. (Palaan tähän hetken kuluttua perustellessani aineistovalintojani.)

Kirjoitin muistiinpanoni suomeksi, ajoittain italialla höystettynä. Usein tämä oli nopein tapa kirjata jokin keskustelunpätkä tarkasti muistiin, koska aikaa ei mennyt kääntämiseen. (Italian lauserakenne on melko erilainen kuin suomen, joten lausumien kääntäminen ei aina käynyt salamannopeasti simultaanina.) Etenkin ennen

kuin aloin videoida tunteja, oli syytä tehdä tarkkoja muistiinpanoja. Saatuani videokameran ja nauhurin luokkaan, oli muistiinpanojen tekeminen leppoisampaa.

Seuraavaksi perustelen, miksi valitsin tarkan analyysini kohteeksi kaksi Terran oppituntikeskustelua marraskuulta 2013 ja esittelen käyttämäni aineiston analyysimenetelmän.

2.4 Miten tarkemmin analysoitava aineisto valikoitui ja miten dialogin analyysi toteutetaan

2.4.1 ”Koko tunti paperille!” eli miksi analysoin juuri kyseiset aineistokappaleet

Alaluvussa 2.3.5 esittelin tutkimukseni kokonaisaineiston vuosilta 2012–2015. Ymmärrykseni keskusteleavasta didaktiikasta ja Gruppon opettajien toiminnasta sekä sen mahdollisesta dialogisuudesta on muodostunut tämän kokonaisaineiston perusteella. Kuitenkin, vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseeni, joka koskee opettajan moderointitapoja, minun oli suoritettava oppituntikeskustelun dialoginen analyysi. Saadakseni näkyviin dialogin kannalta oleellisia elementtejä, lausumissa kaikkuvia ääniä, asemoitumisia ja osoitettuja, oli suoritettava lisäksi pikkutarkka dialogin mikroanalyysi. (Kuvaan analyysimenetelmän seuraavassa alaluvussa 2.4.2.) Tämä ohjasi katsettani tarkentumaan yhteen tai korkeintaan muutamaan keskustelukatkelmaan. Valitsin kokonaisaineistosta analysoitaviksi kaksi keskustelua Terran oppitunneilta syksyltä 2013, ja seuraavaksi perustelen, miksi valitsin juuri ne.

Ensimmäisenä valitsin analysoitavaksi aineistoksi keskustelun, joka käytiin Terran kokoustunnilla 21.11.2013. Keskustelun valinta analyysin kohteeksi oli helppo, oikeastaan ilmiselvä. Olen jo keskustelun aikana kirjoittanut isoilla kirjaimilla kenttäpäiväkirjaan ”AINEISTOA KAIKKI” sekä ”KOKO TUNTI PAPERILLE!” (eli litteroiduksi). Seuratessani keskustelua, olin havainnoinut oppitunteja päivittäin yli kahden kuukauden ajan (minkä lisäksi olin havainnoinut Terran tunteja jo aiemmilla kenttävierailuillani vuonna 2012). Syksyn 2013 kenttäjakson aikana kielitaitoni ja kykyäni tehdä nopeita havaintoja olivat hioutuneet, ja karttunut kokemukseni suuntasi mielenkiintoni ja fokustani (ks. Gould 2016, 13; Lincoln & Guba 1985, 304). Uutuudenviehätys ei enää ohjannut havaintojani samalla tavalla kuin alussa, vaan hyvänlainen rutiini auttoi tilanteiden arvioimisessa. Minulla oli jo yleiskuva Gruppon opettajien ja lasten tavanomaisesta toiminnasta, joten havainnointini ja kiin-

nostukseni olivat tarkentuneet yhä hienovireisemmin vastaamaan tutkimuskysymykseeni: mitä dialogiset tapahtumat ovat pedagogisten tapahtumien ja valintojen virrassa? Tämän perusteella 21.11.2013 pidetty kokous erottautui alusta asti lupavana aineistotuntina. Tilanne oli intensiivinen, ja Mauran ja lasten kiinnostus käsillä olevaan asiaan välittyi heidän puheessaan ja olemuksessaan.

Suurin osa seuraamistani Mauran tunteista oli kiinnostavia ja innostavia. Viisas ja hienovarainen konkariopettaja suhtautui lapsiin aina kunnioittavasti, ja oli aidosti utelias kuulemaan heidän ajatuksiaan. Mainitulla kokoustunnilla Mauran ja Terran lasten yhteistoiminta todella puhkesi kukkaan. Mauran tapa ohjata keskustelua ja lasten monipuoliset ja analyttiset pohdinnat muodostivat kokonaisuuden, jossa vaikutti avautuvan tilaa dialogille yhä uudelleen. Tästä syystä päätin litteroida koko keskustelun, mikä osoittautikin perustelluksi valinnaksi. Luvussa 6 esittelen analyysin tuloksia, jotka osoittavat, että kokoustunnin keskustelu todella oli suurelta osin dialogista.¹²

Toiseksi analysoitavaksi aineistokseni valitsin Terran historian tunnilla 6.11.2013 käydyin keskustelun. Se valikoitui analysoitavaksi aineistokseni samoista syistä kuin kokoustuntikin. Olen aivan keskustelun alkuvaiheessa kirjoittanut kenttäpäiväkirjaani ”HETI VAIKUTTAA AINEISTOTUNNILTA”. Maura viritteli keskustelua kysymällä lasten mielipidettä käsitteen ”seurauksena” merkityksestä, mikä herätti erityisen mielenkiintoni. Mauran tapa kutsua lapsia pohdintaan oli taitava, hänen puheäänensä ja –rytmensä oli myönteisellä tavalla jännitettä luova, odottava ja kiinnostunut. Lapset innostuivat kutsusta nopeasti, läsnä olleista 18 lapsesta 12 viittasi puheenvuoroa pyytäen. Kokemukseni keskustelun lupaavuudesta aineistoksi oli kokonaisvaltainen. Tällaisissa ”nyt lähtee!” –hetkissä koin Lappalaisenkin (2007a) toteaman, etnografian ruumiillisen läsnäolon, todella voimakkaasti.¹³ Mauran taitavasti luoma jännite sai oman valppauteni ja kiinnostukseni heräämään, ja kiinnostustani vielä lisäsi lasten halukas vastaaminen Mauran kutsuun. Ilmapiiri oli utelias, kiinnostunut ja innostunut. Keskustelun litteroiminen todensi, että se tarjosi hyvän mahdollisuuden yhtäältä Mauran valintojen analysoimiseen ja toisaalta näiden valintojen vertailemisen hänen toimintaansa 21.11.2013 käydyllä kokoustunnilla. Päätin verrata näitä kahta erilaista oppituntikeskustelua tutkiakseni, mitä samankaltaisuuk-

¹² Mainittakoon vielä, että keskustelu ei ollut ainoastaan dialogisesti kiinnostava, vaan myös sisällöllisesti ällistytävä. Tutkijana tarkkailin dialogisuutta, mutta opettajana kuuntelin herkeämättä lasten kokemuksia viittaamiseen, vastaamiseen, osaamiseen ja opettajan toimintaan liittyvistä ajatuksista ja tunteista. Tulen kirjoittamaan keskustelun teemoista vielä tulevaisuudessa, mutta tässä tutkimuksessa keskityn sen dialogisiin elementteihin.

¹³ Pohdin tätä kehollista ”nyt lähtee!” –ilmiötä kenttäpäiväkirjani pohjalta alaluvussa 4.4 (ks. sivu 67), kuvattuani Seikkulan ym. (2015) tutkimusta autonomisen hermoston dialogisesta viriämisestä.

sia ja eroavaisuuksia Mauran valinnoissa mahtaisi olla, ja miten nämä vaikuttaisivat dialogisen tilan avautumiseen. (Tähän palaan luvussa 6.)

Kummatkin valitsemani aineistokappaleet edustavat tutkimaani ilmiötä, opettajan dialogisia valintoja. Kuten yllä olen kuvannut, tuntuma tästä syntyi jo oppituntien alussa. Tuntuma vahvistui edellen käydessäni kokonaisaineistoani systemaattisesti läpi kenttäjakson aikana ja sen jälkeen. Analysoimani Terran kokoustunti ja historiantunti tuovat kattavasti esiin opetuksen dialogiset ilmiöt.

Tutkijan keholliset kokemukset ja näkemykset aineiston hedelmällisyydestä ovat kuitenkin subjektiivisia. Millaisin ei-subjektiivisin kriteerein voin esittää opetustapahtuman todella olevan dialogisen? Tarkastelen opetustapahtumia Seikkulan, Laitilan ja Roberin (2012) kehittämän verkostodialogien tutkimusmenetelmän kautta. Koska heidän menetelmänsä on luotu terapiakäytäntöihin, on tehtävänäni muokata sitä koulutyön havainnointiin. Esittelen aluksi Seikkulan ym. tutkimusmenetelmän (Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change) tukeutuen heidän artikkeliinsa Making Sense of Multi-Actor Dialogues in Family Therapy and Network Meetings (2012). Tutkimuksen tuloksia käsittelevän luvun 6 alussa kuvaan, kuinka sovelsin menetelmää luokkahuonekeskustelun analysoimiseen.

2.4.2 Dialogin analyysin toteuttaminen

Ennen analyysin aloittamista on keskustelu videoitava ja litteroitava. Keskustelu vodaan litteroida osittain tai kokonaan, tutkimuksen fokuksista riippuen. Jotta monitoimijänäkökulma olisi mahdollinen, litteroitu keskustelu tulostetaan rinnakkaisiksi sarakkeiksi, jolloin kullakin osanottajalla on oma sarakkeensa. Lausumat kirjoitetaan sarakkeisiin ajallisessa järjestyksessä. Tekstiä on voitava lukea samanaikaisesti videon tai äänitteen seuraamisen kanssa, jotta tutkiminen onnistuu. (Seikkula ym. 2012, 671.)

Tutkimusprosessi etenee askeleittain. Ensimmäinen askel on dialogin jakaminen aiheittain jaksoihin. Jaksot määritellään jälkikäteen, kun koko dialogi on jaettu vastaussarjoihin. Jaksot määritellään keskustelussa olevan aiheen mukaan, ja niiden katsotaan muuttuvan uusiksi, jos aihe muuttuu. Tutkija voi valita kaikista teemoista jonkin tietyn, tärkeän teeman tarkemmin analysoitavaksi. Kun keskustelu on jaettu jaksoihin aiheiden mukaan, jokaisesta jaksosta tunnistetaan tiettyjä muuttujia. Vastaamisen tapa (engl. the way of responding) tutkitaan jokaisessa vastaussarjassa. Vastaukset rakentuvat usein kunkin dialogiin osallistujan lausumien sarjassa. Vastaukset jokaiseen lausumaan kirjataan kunkin aiheen mukaan jakautuvan jakson sisäl-

lä. Näin voidaan muodostaa kuva jokaisen keskustelijan osallistumisesta yhteisen kokemuksen luomiseen keskustelussa. Tätä seuraa kolmen askeleen prosessi. (Seikkula ym. 2012, 671.)¹⁴

Vastauksen tarkoitus tulee näkyväksi vastaavia sanoja seuraavassa lausumassa. Prosessi voidaan aloittaa mistä tahansa lausumasta, joka katsotaan aloitelauseumaksi (engl. initiating utterance). Tähän aloittavaan lausumaan annettu vastaus luokitellaan ensin sen mukaan, kuka puhujista dominoi keskustelua. Dominanssia tarkastellaan jokaisessa vastaussarjassa puheenvuorojen määrän suhteen, semanttisesta ja aiheiden näkökulmasta sekä keskustelijoiden välisen vuorovaikutuksen kannalta. Seikkula ym. kiinnittävät kuitenkin huomiota näiden dominanssien vaihteluun enemmän kuin dominoivan henkilön tunnistamiseen. (Seikkula ym. 2012, 671, 676.)¹⁵

Dominanssien tunnistamisen jälkeen vastaukset luokitellaan seuraavista näkökulmista: Ensinnäkin, *mihin vastataan?* Vastaako puhuja esimerkiksi johonkin, mitä on juuri sanottu, miten asia sanottiin, tai johonkin keskustelun ulkopuoliseen aiheeseen? Miten nämä vastaukset synnyttävät tilaa dialogille? Toiseksi, *mihin ei vastata?* Mitkä puheenvuorossa esiintyvistä äänistä jätetään huomiotta seuraavassa vastauksessa? Kolmanneksi, *miten lausumaan vastataan?* Mahdollistavatko vastaukset dialogin syntymisen liittymällä edellisiin puheenvuoroihin ja odottamalla vastausta tulevilta puheenvuoroilta? Vai ovatko vastaukset monologisia, sellaisia, jotka sulkevat pois muut mahdolliset vastaukset? Neljänneksi, *miten käsillä oleva, dialoginen tilanne huomioidaan?* Miten läsnäolijoiden kehonkieli, eleet ja tunteet (ja näiden mahdollinen artikulointi) otetaan huomioon? (Seikkula ym. 2012, 676.)

Tutkimusprosessin viimeinen askel voidaan toteuttaa kahdella eri tavalla, joista ensimmäinen on dialogin sanojen luokittelu indikaatiiviseen tai symboliseen kategoriaan. Indikaatiivisessa puheessa sanat viittaavat johonkin tosiasiaassa olemassa olevaan asiaan tai seikkaan, symbolisessa puheessa ne viittaavat toisiin sanoihin, sanoja siis käytetään symbolisesti. (Seikkula ym. 2012, 676.) Tutkimuksessani olen käyttänyt Seikkulan ym. toiseksi kuvaamaa tapaa, jossa suoritetaan narratiivinen koodaus. Olen eritellyt, käyttääkö puhuja a) eksternaalista kieltä– kuvaten tapahtuneita asioita, b) internaalista kieltä– kuvaten omia kokemuksiaan kuvaamissaan asioissa vai c) reflektiivistä kieltä– tutkaillen asioiden moninaisia merkityksiä, niihin

¹⁴ Avaan prosessia lisää luvussa 6. Analyysitulokset ovat liitteinä 3 ja 4.

¹⁵ Seikkula ym. (2012, 676) huomauttavat myös, että esimerkiksi terapiatilanteessa hiljaa pysyttelevällä läsnäolijalla saattaa olla vuorovaikutuksellista dominanssia, koska hän voi herätellä toisissa huolehtivaisia vastauksia. Nähdäkseni ajatuksen voi ulottaa myös koulumaailmaan – vähintäänkin siinä mielessä, että opettaja herättelee aika ajoin passiiviselta vaikuttavia oppilaita mukaan keskusteluun tai toimintaan.

sisältyviä tunteita sekä omaa asemoitumistaan asiassa. (Ks. Seikkula ym. 2012, 676–677.) Valitsin narratiivisen koodauksen siksi, että se oli ymmärrykseni mukaan mielekkäämpi tapa lähestyä oppitunnilla tapahtuvaa keskustelua. Etenkin oppiaineeseen ja käsitteisiin (tutkimukseni tapauksessa historiaan) liittyvä keskustelu oli enimmäkseen indikatiivista kieltä, kun lapset pohtivat käsitteenmäärittelyä ja syyseuraus-suhteita. Narratiivinen koodaus mahdollisti kuitenkin dialogin syntymisen tekemisen näkyväksi, kun tutkin sitä syvyyttä, millä lapset pohdintojaan Mauran vastausten avustuksella kävivät. Keskitin siis katseeni niihin hetkiin, joissa keskustelussa tapahtui Mauran moderoinnin avulla muutos kohti dialogia, ja lasten sanat alkoivat liikkua internaalisella tai reflektiivisellä alueella. Tähän palaan pohdintaluvussa 8.2 (”therapeutic quality” / ”educational quality”).

Lopuksi aineiston jostakin jaksosta voidaan vielä tehdä mikroanalyysi. Mikroanalyyseissa tutkitaan ensinnäkin keskusteluun osallistuvien puhujien asemoitumisia ja toiseksi sitä, kenelle sanat ovat suunnattu, sekä kolmanneksi puheessa esiintyviä ääniä. (Seikkula ym. 2012, 678–685.)

Luvussa 6 kerron, kuinka sovelsin analyysimenetelmää oppituntikeskustelujen analysoimiseen, miten tulin ensin harpanneeksi liian pitkien askeleiden analyysia tehdessäni, ja millaisia tuloksia lopulta – erehdykseni korjattuani – sain.

3 KIELEN DIALOGISUUDESTA JA DIALOGISEN OPETTAJAN TOIMINNASTA

Sisäistä ihmistä ei voi tavoittaa, nähdä ja käsittää tekemällä hänestä neutraalin ulkoisen analyysin objekti, muttei myöskään sulautumalla häneen, tunnesubtautumisella. Häntä voi lähestyä ja jäsentää (tarkemmin: saada hänet itse jäsentämään itseään) vain puhuttelemalla, dialogisesti. Kuten Dostojevski käsitti, sisäistä ihmistä voi kuvata vain kuvaamalla hänen kanssakäymistään toisten kanssa Vain kanssakäymisessä, ihmisen vuorovaikutuksessa ihmisen kanssa jäsentyy myös 'ihminen ihmisessä', niin toisille kuin itsel- lekin. (Bahtin 1991, 358.)

3.1 Kielen dialogiset suhteet

3.1.1 Dialogisuus ja intersubjektiivisuus

Dialogisuuden näkökulmasta ihminen ei ole autonominen yksilö, joka voi päättää kaikesta itse, vaan ihmiset ovat riippuvaisia (interdependent) toistensa toiminnasta, kokemuksista, lausumista ja ajatuksista (Linell 2009, 11; ks. myös Marková ym. 2007, 37). Näkökulma haastaa kouluissa sitkeästi vallalla olleen ajatuksen oppilaasta yksilönä, joka työskentelee, rakentaa tietoa ja arvioidaan yksilöllisesti, ja jota opetta- ja saattaa kehottaa ”ajattelemaan itse” (Martusewicz ym. 2015, 78–79). Suomen peruskoulujen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) kuvaa kyllä oppimiskäsi- tystä koskevassa luvussaan oppilaan aktiivisena toimijana, joka oppii sekä itsenäises- ti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Dialogisuuden näkökulmasta keskeisen intersubjektiivisuuden merkitystä (ks. Linell 2009) ei peruskoulun opetussuunnitel- man perusteiden oppimiskäsityksessä kuitenkaan mainita.

Kirjoittaessaan dialogista fokusryhmässä, Ivana Marková ym. (2007) painottavat Per Linellin (2009) tavoin dialogista näkökulmaa, että Minä on aina suhteessa toi- seen ja heidän välillään olevaan dialogiseen verkkoon (Marková ym. 2007, 37).¹⁶

¹⁶ Hyödynnän tässä luvussa osin pro gradu -tutkielmaani (Arnkil 2008), joka nojautuu voimakkaasti Markován ja kumppaneiden (2007) sekä Bahtinin (1991) ajatuksiin

Ajatus tukeutuu vahvasti Mihail Bahtiniin. Jos kieltä tarkastellaan vain lingvistiksi, ei siinä Bahtinin (1991, 264–265) mukaan ole dialogisia suhteita. Yksittäisten sanojen tai kokonaisten tekstienkin lingvistinen luokittelu tai ryhmittely sulkee pois dialogiset suhteet. Bahtinin mukaan dialogisten suhteiden tarkastelemiseksi tarvitaan metalingvistiikkaa. Lingvistiksi voidaan tarkastella kielen elementtejä, mutta kielen herättää eloon dialoginen kanssakäyminen: ”Dialogiset suhteet menevät läpi koko kielen elämän, millä tahansa kielenkäytön alueella. – –” (Bahtin 1991, 265.)

Jotta dialoginen suhde voi syntyä, tarvitaan loogisia ja kohdetta merkitseviä suhteita. Yksin nämä eivät kuitenkaan riitä – niiden on muututtava sanaksi, lausumaksi jolla on tekijä. (Bahtin, 1991, 266.)

Jotta loogisista ja kohdetta merkitsevistä suhteista tulisi dialogisia, niiden pitää ruumiillistua eli tulla toiseen olemassaolon sfääriin: muuttua sanaksi, lausumaksi jolla on tekijä, jonka kanta tässä ilmaistaan. (Bahtin 1991, 266, lihavoinnit alkuperäiset.)

Bahtin kuitenkin kirjoittaa (1991, 267), että mitä tahansa lausuman osaa voi lähestyä dialogisesti, jos siinä voidaan kuulla vieras ääni. Vierias ääni on kuultavissa esimerkiksi tarkasteltaessa mikrodialogia. (Henkilön sisäinen monologi toimii esimerkkinä mikrodialogiasta: hän ”kuulee” eri puhujien ääniä, kerrostaen niitä omilla äänenpainoillaan.) (Bahtin 1991, 115, 267.) Puhujan omaan lausumaan ja sen osiin voi myös suhtautua dialogisesti, jos ”otamme välimatkaa niihin, ikään kuin rajaamme tai kahdennamme tekijyytemme” (Bahtin 1991, 267). Tällöin puhuja käy dialogia itsensä kanssa.

Sana on dialogisen kanssakäymisen tärkein elementti. Se ei ole staattinen, se muuttuu ja liikkuu, ja siirtyy sosiaaliselta yhteisöltä toiselle. Vieraat äänet ja pyrkimykset kerrostavat sanaa. Kieliyhteisön jäsen

saa sanan vieraalta ääneltä ja sana on täynnä vieraita ääniä. Sana tulee kontekstiinsa toisesta kontekstista, jonka lävistävät vieraat merkitykset. Hän antaa merkityksensä sanalle, jolla on jo merkitys. (Bahtin 1991, 290.)

Puheen lausumat välittyvät yksilöllisen äänen kautta. Linell sisällyttää äänen käsitteeseen ainakin kolme ulottuvuutta: aineellisen tai fyysisen ruumiillisuuden, henkilökohtaisen allekirjoituksen (jokainen ääni on ainutlaatuinen, kuulostaa erilaiselta kuin muut), sekä näkökulmat aiheisiin. (Linell 2009, 114.) Toisten äänet värittävät kuitenkin aina sanoja ja lausumia, ne eivät ole neutraaleita tai vapaita vieraista pyrkimyksistä. Bahtinin mukaan puhujan jokainen lausuma on linkki monimuotoisessa lausumien ketjussa: se on jonkinlaisessa suhteessa sitä edeltäviin lausumiin – vasta-

ten niihin aina jollain tavalla, olivat ne sitten puhujan itsensä tai muiden tuottamia lausumia (Bahtin 1987, 69, 94; Linell 2009, 83). Kirjoittaessaan Bahtinin tavoin dialogin moniäänisyydestä, polyfoniasta, Kauko Haarakangas (1997) toteaa, että se voi olla sekä horisontaalista että vertikaalista. Horisontaalinen polyfonisuus pitää sisällään keskustelussa esiintyvät eri äänet – esimerkiksi oppituntikeskustelussa lasten ja opettajan äänet. Vertikaalinen polyfonisuus puolestaan on ”eri äänien samanaikaista kuuluvuutta saman henkilön puheessa”. (Haarakangas 1997, 33.) Palaan vertikaaliseen polyfoniaan aluvuussa 8.3.1. kuvatessani kokemuksiani osallistuvana havainnoijana.

3.1.2 Lukemattomat äänet, vaihtelevat roolit

Kun Bahtinin ja Haarakankaan ajatusta ajatellaan koulukontekstissa, oppitunneilla ei kuulla ainoastaan keskusteluun fyysisesti osallistuvien henkilöiden ääniä. Marková ym. (2007) kirjoittavat, kuinka puheenvuorot käyvät dialogia erilaisten äänien kanssa. Puhujat käyvät keskustelua itsensä kanssa – mihin viittaavat vaikkapa sellaiset mielipidettä lieventävät ilmaukset kuin ”en tiedä” tai ”vaikuttaa siltä, että” – minkä lisäksi he tuovat keskusteluun erilaisia viittauksia, lainauksia, stereotyyppisiä ilmauksia ja kuviteltuja vuorosanoja. Puhujat voivat myös lainata ääntään jollekin kuvitellulle henkilölle tai toimia yleisemmin jonkun instituution ”puhemiehenä”. (Marková ym. 2007, 122–123, 125–127.) Linellin (2009, 111) mukaan henkilön sisäisessä dialogissa voi olla mukana myös eri näkökulmia ja sosiokulttuuriseen ympäristöön kuuluvien ryhmien tai yksilöiden ääniä (mukaan lukien yleistetty toinen sekä ”maalaisjärjen” ääni). Lisäksi on syytä huomata, että dialogissa voi olla mukana myös ”kolmas osapuoli”, joka voi olla joko läsnä oleva henkilö tai ryhmä (esimerkiksi TV-haastattelun yleisö), tai abstraktimpi ”virtuaalinen toinen”. Ensisijaiset osallistujat uskovat, tai vähintäänkin ottavat huomioon, että kolmas osapuoli voisi keskustelun aikana tai jälkeen sanoa tai tehdä jotain. (Linell, 2009, 100.)

Kun otetaan huomioon puhujan lausumissa kaikuvat dialogit, toiset äänet, voidaan todeta, että hänen sanansa eivät voi olla ”ainoastaan hänen omiaan”. Puhujan rooli tai identiteetti eivät myöskään ole staattisia tai yksiselitteisiä, vaan ne vaihtelevat tilanteittain. (Marková ym. 2007, 104, 107–108, 110). Ryhmäkeskustelun kohdalla on myös huomattava, etteivät keskustelijoiden puheenvuorot vaihtelee symmetrisesti, keskustelu ei siis ole tasapainossa puhujien välillä. Keskustelu voi myös synnyttää ristiriitoja. Puhuja saattaa lisäksi sulkea joitain keskustelijoita ulkopuolelle suunnatessaan sanojaan vain joillekin ryhmän jäsenistä. (Marková ym. 2007, 60, 62.)

Ristiriidat ja toisten mielipiteiden kyseenalaistamiset voivat kuitenkin synnyttää myös uutta tietoa, kun oletuksia ja ajatuksia verbalisoidaan ja niistä keskustellaan edelleen. (Marková ym. 2007, 6).¹⁷

Tavat, joilla keskustelijat asettuvat keskustelun kuluessa (vaihteleviin) sosiaalisiin rooleihin vaikuttavat luonnollisestikin siihen, miten he annetusta aiheesta puhuvat. Vielä selkeämpi vaikutus on sillä, miten puhujat asettuvat keskustelurooleihin: on kiinnostavaa kysyä, minkälaisia rooleja puheenvuorot ja niiden ottaminen mahtavat heijastella. (Marková ym. 2007, 77–78, 89.) Asettumalla erilaisiin rooleihin, puhuja voi vahvistaa sanomansa vakuuttavuutta. Ensisijaisesti saattaisi ajatella, etteivät lapset oppituntikeskusteluissa asetu erilaisiin rooleihin samalla tavalla kuin esimerkiksi eri alojen asiantuntijat fokusryhmähaastatteluissa. Lapsillahan on jo oppilaan rooli ja positio, koulussa kun ollaan. Analyysini kuitenkin osoittaa, että lapset asemoituvat vaihtelevasti oppituntikeskusteluissakin, eivät välttämättä selkeisiin rooleihin, vaan hienovaraisemmin. Näkyypä analyysissäni myös lasten asemoitumista opettajan rooliin. (Katso alaluku 6.2.4, esimerkki 14.) Toivon – ja oletan – että Annan, Federican, Lavinian, Lucian ja Mauran oppilaat kokevat toimivansa myös koulussa *lapsen*, eivät ainoastaan *institutionalisoituneen oppilaan*, roolissa – ainakin osan ajasta. (Opettajan kielellisistä valinnoista suhteen luomisessa ja lapsen asemoitumisessa, katso alaluku 4.2.)

3.1.3 Uusien ajatusten syntyminen

Markován ym. (2007) mukaan riippuu ryhmän kokoonpanosta, pyritäänkö keskustelussa jonkinlaiseen konsensukseen, taitavaan argumentointiin vai yleiseen yhteisymmärrykseen. Keskustelua saattaa puolestaan vääristää, jos moderaattori ohjailee sitä liikaa tai odottaa keskustelun tuottavan ”oikeita” vastauksia. (Marková ym. 2007, 77–78.) Tämä on keskeistä pohdittaessa opettajan toimintaa ja valintoja oppituntikeskusteluja ohjatessaan. Herkän opettajan taitava moderointi tulee näkyväksi tuonnempana, tuloksia kuvaavassa luvussa 6.

¹⁷ Hiljainen tieto on Michael Polányin aikanaan luoma käsite. Hän kirjoittaa teoksessaan *The Tacit Dimension* (1983), että ihminen tietää aina enemmän kuin osaa kertoa. Esimerkkinä hän käyttää tapaa, jolla tutut kasvat tunnustetaan väkijoukosta. Ihminen tunnistaa kasvat, osaamatta kuitenkaan määrittellä, miten. (Polányi 1983, 4.) Tällainen automaattinen tunnistaminen perustuu merkkeihin, joita emme kykene määrittelemään. Markován ym. (2007, 6) kuvaama toisen sanojen, oletusten ja mielipiteiden kyseenalaistaminen voi auttaa hiljaisen tiedon eksplikoimisessa.

Marková ym. kirjoittavat, että ryhmäkeskustelut tuottavat ennalta tiedostamattomia ajatuksia ja ideoita. He huomauttavat, että tutkijat eivät keskustelutilanteessa vapautta jo olemassa olevia sosiaalisia representaatioita ja ajatuksia. (Marková ym. 2007, 132) Nämä representaatiot, ideat ja ajatukset muodostuvat ja kehittyvät dialogissa, jota käydään myös puhujien sisällä (katso Marková ym. 2007, 104).

Linell (2009) toteaa, etteivät puhujat aina tiedä etukäteen, mitä he aikovat sanoa. Tämä johtuu siitä, että heille tapahtuu asioita sanomisen aikana. Keskustelun osanottajien ymmärrys ja tulkinnat voivat olla odottamattomia, ja puhuja saattaa joutua muokkaamaan ajatuksiaan eksplisiittisemmiksi tai neuvottelemaan tulkinnoista. Kaiken kaikkiaan, Linell kirjoittaa, puhujat eivät voi itse määrittää kaikkia lausumiensa näkökulmia, sillä lausumat ja tulkinnat luodaan yhdessä. (Linell 2009, 40.) Tom Erik Arnkil ja Jaakko Seikkula painottavat, että ”dialogisuuden olemus on siinä, että *ajattelulla ei ole vain yksilösubjekteja, vaan ajattelevana subjektina ovat kaikki dialogin osanottajat.*” (Arnkil T.E. & Seikkula 2015, 111. Kursivointi alkuperäinen.) Martusewiczin ym. tavoin, T.E. Arnkilin ja Seikkulan, Markován ym. sekä Linellin ajatukset haastavat perinteisen näkemyksen, jonka mukaan oppilas on autonominen toimija, jota kehoitetaan esimerkiksi ”ajattelemaan itse” (Martusewicz ym. 2015, 78–79).

3.1.4 Tom Andersen ja riittävän epätavalliset kysymykset

Uusien ajatusten synnyttämisessä voivat olla apuna hedelmälliset kysymykset. Edesmennyt norjalainen perheterapeutti Tom Andersen kuvaa sellaisia teoksessaan *The Reflecting Team. Dialogues and Dialogues about the Dialogues* (1990). Hän kehitti kollegoineen niin kutsutun refleктоivan ryhmän, joka syntyi tarpeesta avata lukkiutunut terapiatilanne uudelle keskustelulle. Refleктоivassa ryhmässä Andersenin ja hänen kollegoidensa potilaat pääsivät kuuntelemaan terapeuttien keskinäistä refleктоiota, jota nämä kävivät kuunneltuaan potilaiden kertomusta. Refleктоivassa ryhmässä keskustelevan ja kuuntelevan ryhmän vuorot vaihtuvat, eli potilaat pääsivät vielä refleктоimaan kuulemaansa terapeuttien refleктоiota. Tämä vuorojen vaihtuminen mahdollistaa yhtäältä keskittyneen kuuntelun ja toisaalta toisen ryhmän ajatusten refleктоinnin rauhassa. (Andersen 1990.) Käytin refleктоivaa ryhmää aineistonkeruussa pro gradu –tutkielmassani (Arnkil 2008), minkä lisäksi olen haastatellut Centro Tre’n opettajia menetelmän avulla kolmasti lisätäkseni ymmärrystäni keskusteleavasta didaktiikasta. Tässä tutkimuksessa Andersenin menetelmä saa kuitenkin paikkansa ennen kaikkea *riittävän epätavallisten* kysymysten käsitteen kautta, sillä se on lähellä keskusteleavan didaktiikan *oikeutettujen kysymysten* käsitettä (ks. luku 5).

Kuljen hetken rinnan Andersenin kanssa pohjustaakseni ajatusta oikeutetuista kysymyksistä. Avaan hieman Andersenin näkemystä siitä, miten ihmisen kokemusmaailma hahmottuu, ja kuinka siitä voidaan dialogissa saada tietoa.

Andersen (1990, 30) nojautuu Gregory Batesoniin kuvatessaan tapaa, jolla hahmotamme erilaisia asioita ja tilanteita. Bateson (1988, 105) kirjoittaa: ”*Information consists of differences that make a difference*” (painotus alkuperäinen). Andersenin mukaan me näemme asiat eroavaisuuksina taustastaan, emme asioina sinänsä: ”We make a 'picture' of a man as something distinct from his background.” (Andersen, 1990, 30.) Tilanteessa oleva ihminen hahmottaa myös itsensä erillisenä tilanteen ”taustasta”. Eroavaisuuksia voidaan nähdä niin paljon, ettei niitä kaikkia voi ottaa huomioon kerralla. Tilanteessa olisi siis aina mahdollista nähdä enemmän kuin katsoja voi hahmottaa. Jos tilanteessa on osallisena useampia henkilöitä, eroavaisuudet lisääntyvät entisestään. Tällöin jokainen hahmottaa omalla tavallaan tilanteen taustoihin sekä henkilöiden eroavaisuudet taustasta – ollen yhtä ”oikeassa” kuvaa luodessaan. Kuvaukseen vaikuttavat kunkin kuvaajan oma historia, tiedon määrä, mieltymykset ja niin edelleen. (Andersen 1990, 30, 38.)

Each person has a perception (we may call it a constructed perception) of the situation the person "belongs" to. This perception is that person's "reality". -- The same "outside" situation may turn out to be(come) many "realities". No "reality" can be said better than the other ones. They are all equally "real". (Andersen 1990, 40.)

Eri henkilöiden havainnot, kuvaukset, voivat rikastuttaa toisiaan. Kaikissa tilanteissa on kuitenkin paljon piirteitä, jotka jäävät havainnoijien huomion ulkopuolelle. Kaikissa dialogeissa elää siis myös mahdollisia kysymyksiä, kysymyksiä, joita ei todellisuudessa esitetä. On mielenkiintoista pohtia, miten mahdollisten, mutta esittämättä jääneiden, kysymysten tuominen tilanteeseen muuttaisi sen kuvausta. (Andersen 1990, 30, 38.) Opettajan näkökulmasta tämä on kiinnostava, ja samaan aikaan haastava, ajatus. Kuinka löytää kysymykset, jotka edistävät oppimista ja tiedon prosessointia parhaalla tavalla?

Andersenin mukaan kysymysten on oltava riittävän epätavallisia. Koska tavanomaiset kysymykset eivät auta tilannetta eteenpäin, tulee kysymysten olla sellaisia, joita joudutaan aidosti pohtimaan. Andersen huomauttaa, ettei kysymysten tule kuitenkaan olla liian epätavallisia, jotteivät ne tukahduttaisi keskustelua. Liian epätavalliset kysymykset liikkuvat ihmisen ajatus- ja kokemuspiirin ulkopuolella, joten ne saavat puhujan helposti lukkiutumaan. Andersenin mukaan jokainen pyrkii säilyttämään eheyttänsä, siis pikkuhiljaa rakentuneen ja vahvistuneen ajattelutapansa. Liian epätavanomaiset kysymykset voivat järkyttää tätä eheyttä, jolloin keskuste-

lija muuttuu vaivaantuneeksi ja vaitonaiseksi. Taitava keskustelija kykenee seuraamaan puhekuppaninsa elekieltä ja reaktioita, mukauttaen niiden avulla omat sanansa tilanteeseen sopivaksi, auttaen keskustelukumppania säilyttämään eheyttänsä. (Andersen 1990, 33–35.)

Riittävän epätavallisiin kysymyksiin ei riitä vastaukseksi pelkkä *kyllä* tai *ei*. Hyvät kysymykset ovat sellaisia, joita puhekuppanimme eivät yleensä kysy itseltään. Sopivat kysymykset herättävät keskustelun jatkuvuudelle välttämätöntä uteliaisuutta. Niihin on useita mahdollisia vastauksia, ja ne voivat synnyttää uusia kysymyksiä. Andersenin mukaan etenkin muutokseen tai eroavaisuuksiin pohjautuvat kysymykset ovat erinomaisia. (Vaikkapa: ”Millainen x on verrattuna y:hyn”). Tällaiset kysymykset tuovat monesti useita näkökulmia kuvattavana olevaan ilmiöön. (Andersen 1990, 47–48, 54, 64.)

Oppituntikeskustelut ovat useimmiten asiapitoisempia kuin terapiakeskustelut, mutta nähdäkseni Andersenin ajatus on sovellettavissa koskemaan myös koulukontekstia. Taitava opettaja sovittaa kysymyksensä lasten ja nuorten ikäkauden ja osaamistason mukaiseksi, auttaen heitä ajattelemaan yhdessä juuri kyseessä olevalle ryhmälle parhaalla mahdollisella tavalla. Toisaalta, vaikka luokahuonekeskustelut käsittelevätkin usein oppiainesta, liittyy koulu arkeen myös paljon tilanteita, joissa sivutaan esimerkiksi lasten sosiaalisia kuvioita ja tunne-elämää. Toisinaan tilanteet voivat olla hyvin herkkiä ja haavoittavia, jos puhutaan vaikkapa kiusaamisesta tai jonkin lapsen perhettä kohdanneesta surusta. Tällaisten keskustelujen ohjaamisessa Andersenin ajatukset voivat uskoakseni olla opettajalle hedelmällisiä. (Palaan opetustilanteissa hedelmällisten kysymysten esittämiseen Centro Tre’n toimintatutkimusryhmän opettajien työskentelyä kuvaavassa luvussa 5)

3.2 Dialogisen opettajan toimintaa käytännössä

Seuraavaksi alan lähestyä dialogisen opettajan toimintaa käytännössä. Esittelen aluksi Neil Mercerin ja Karen Littletonin (2008) ajatuksia ja kokemuksia siitä, miten opettajia ja oppilaita voidaan kouluttaa dialogiseen opiskeluun. Sivuan myös Marja Hannulan (2012) tutkimusta dialogisen tilan syntymisestä opetuskeskustelussa, Riitta-Leena Metsäpellon ym. (2017) tutkimusta dialogisesta opettamisesta sekä Rauno Huttusen (1999, 2008) ehdottamia dialogiopetuksen maksimeja. Laajennan näitä teemoja edelleen seuraavissa luvuissa.

Mercer ja Littleton laajentavat Lev Vygotskin kehittämää lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä (Vygotsky 1982, 185–185), ja esittelevät oman käsitteensä *Inter-*

mental Development Zone (IDZ). IDZ:n avulla he kuvaavat sitä, miten opettaja ja oppilas voivat pysyä virittäytyneinä toistensa muuttuviin tiedon ja ymmärryksen tiloihin opetus- ja oppimistilanteiden aikana. Samoin kuin lähikehityksen vyöhykkeellä, IDZ:n ”sisällä” opettaja voi auttaa oppijaa toimimaan hieman senhetkisten kykujensä tuolla puolen. IDZ edustaa opettajan ja oppijan ylläpitämää, jaetun tietoisuuden jatkuvaa tilaa. Se keskittyy käsillä olevaan tehtävään ja on omistettu oppimistavoitteelle. (Mercer & Littleton 2008, 21–22.)

Mercer ja Littleton (2008) ehdottavat, että opettajia tulisi kouluttaa edistämään lasten välisiä, läheisiä ja luottamuksellisia suhteita. Sen lisäksi, että lasten tulisi osata toimia yhdessä myönteisellä ja toisiaan tukevalla tavalla, olisi heidän opittava rakentamaan tietoa kriittisesti toistensa ajatusten pohjalta. (Mercer & Littleton 2008, 32–33.) He kuvaavat kehittämäänsä *Thinking Together* –ohjelmaa näin:

The children and their teachers are enjoined to create, in and through their ways of speaking and listening, a secure and supportive context in which they are enabled to take intellectual risks inherent in opening up their reasoning to others. It is important that children engaged in classroom-based discussions do not feel anxious, insecure or somehow personally ‘at risk’. Intellectual risk taking flourishes when children are able to give voice to their ideas, secure in the understanding that the criticism of ideas is distinct from personal criticism. [...] such joint intellectual endeavours may enable them to take each other beyond what they were each capable of individually. (Mercer & Littleton 2008, 73.)

Tässä suhteessa Centro Tre’n toimintatutkimusryhmä on työskennellyt määrätietoisesti, ja se näkyy myös aineistoesimerkeissäni (ks. tulosluku 6). Analyysissäni näkyy myös opettajan kyky käyttää joustavasti erilaisia dialogin ohjaamisen keinoja, joiden oleellisuutta Mercer ja Littleton (2008, 51, 54) korostavat. Heidän mielestään opettajaa ei tulisi nähdä ainoastaan erilaisten yksilöiden oppimisen ”ohjaajana” tai ”fasilitoijana”, vaan ennemminkin henkilönä, joka kykenee käyttämään dialogia orkestroidakseen luokan yhteisöllistä kehittymistä tutkijoina sekä ymmärryksensä aktiivisina ja reflektiivisinä kehittäjinä. Tällä tavalla nähtynä oppilaat ovat yhteisen ajattelunsa oppipoikia, jotka työskentelevät opettaja-mestarinsa ohjauksessa. (Mercer & Littleton 2008, 74.)

Mercer ja Littleton (2008) painottavat tutkimuksensa todistavan voimakkaasti sen puolesta, että kun lapsille opetetaan kielenkäyttöä tehokkaana työkaluna yhteiseen toimintaan, he hyötyvät tästä merkittävästi osallistumisen ja aktiivisuuden saralla. He toteavat myös, että yhteisistä, keskustelua ja osallistumista koskevista, perussäännöistä (*ground rules*) keskusteleminen voi auttaa supportiivisen ja inklusiivisen, kunnioitukseen ja luottamukseen perustuvan, oppimisympäristön luomiseen. Tämä voi auttaa etenkin niitä oppijoita, joilla on muuten vaikeuksia osallistua ja

antaa panoksensa ryhmässä oppimiseen. (Mercer & Littleton 2008, 95–97; Metsäpelto ym. 2017, 8.) Hannula (2012) sekä Metsäpelto ym. (2017, 9) kirjoittavat samoilla linjoilla, että koulussa dialogiset käytännöt haastavat opettajan roolin. Metsäpelto ym. (2017, 7–8) kirjoittavat, että oppituntipuheesta valtaosa koostuu opettajan puheenvuoroista. Hannulan mukaan opettajan tulisi toimia keskustelun mahdollistajana ja pohtia oppilaiden kanssa yhdessä eri näkökulmia opittaviin asioihin. Tämän edellytyksenä on myös se, että oppilaat oppivat tapoja ilmaista ajatuksiaan ja peilata niitä toisten ajatuksiin. (Hannula 2012, 13.) Mercer ja Littleton (2008) toteavat myös, että ääneen puhutut ja sovitut, puhumisen tapoja koskevat, säännöt voivat antaa äänen myös niille lapsille, jotka erilaisista syistä johtuen olisivat muuten hyvin hiljaisia. Sääntöjen käyttäminen saattaa olla aluksi hyvin tietoista, ja näkyä tiettyjen mallifraasien käyttönä, mutta tämä rakentaa oleellista pohjaa luokkatyöskentelylle. (Mercer & Littleton 2008, 100.) Myös Centro Tre'n lasten kielenkäytössä näkyy tiettyjä opittuja, dialogisuutta tukevia fraaseja ja muotoja, ja palaankin tähän luvussa 7.

Metsäpelto ym. (2017) havaitsivat dialogista opettamista koskevassa tutkimuksessaan, että opettajat orientoituivat dialogisuuden toteuttamiseen eri tavoin. Jotkut heidän haastattelemistaan opettajista pyrkivät mahdollistamaan tuntuunittelulla ja tehtävänannoilla dialogisuutta, jossa oppilasryhmällä oli päävastuu oppimisvuorovaikutuksesta. Osa opettajista puolestaan oli enemmän mukana keskustelussa, virittämässä, osallistumassa ja mallintamassa keskustelun perussääntöjä. Metsäpelto ym. (2017) tulkitsevat, että dialogisuuden toteutumisessa on opettajan taidoilla oleellinen merkitys. (Metsäpelto ym. 2017. 15–16.) Palaan dialogisuuteen pyrkivän opettajan rooliin, asemoitumiseen ja taitoihin ohjata dialogia tulevissa luvuissa.¹⁸

Dialogia ja inklusiota koskevassa tutkimuksessaan Hannula (2012) esittää, millä ehdoilla kolmasluokkalaisten pienryhmissä syntyi ajoittain dialoginen tila. Tilan muodostivat kolme elementtiä, joista ensimmäinen oli opettajan ja toisten lasten tarjoama keskustelun tuki. Toinen oli resurssit, esimerkiksi tekstit, tehtävät tai toiset mielipiteet, jotka virittivät keskustelua. Elementeistä kolmas oli aika ja tila, jotka keskusteluun annettiin. Oleellista oli turvallisuuden kokemus ja kiireettömyys. Hannula toteaa näiden kolmen elementin olevan osin päällekkäisiä, jolloin ajoittain on vaikea erottaa, mikä niistä on kyseessä. Kaikkien kolmen elementin tuli kuitenkin

¹⁸ Huomautettakoon, että siinä, missä esimerkiksi Metsäpelto ym. (2017) käyttävät dialogisuuskäsitettä kuvaamaan oppitunneilla mahdollistuvaa dialogista keskustelua, omassa tutkimuksessani käsitän dialogisuuden laajemmin, perustavanlaatuisena maailmassa olemisen tapana. Tätä tematiikkaa käsittelem seuraavassa luvussa.

kin esiintyä yhtä aikaa, jotta dialoginen tila voi syntyä. Dialoginen tila ja oppilaiden käyttämät keskustelun perustaidot mahdollistivat dialogisen keskustelun syntymisen. (Hannula 2012, 102–103.)

Hannulan tutkimuksen tulokset ovat kiinnostavia. Oman tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia niiden kanssa. Tarkastelen kuitenkin dialogin syntymiseen johtavia tekijöitä Hannulan mainitsemien elementtien lisäksi vielä lähempää ja tarkemmin, kohdistuen katseeni opettajan puheessaan ja toiminnassaan tekemiin valintoihin, joilla tämä ruokkii dialogin viriämistä.

Kirjoittaessaan dialogiopetuksesta, Huttunen (1999, 2008) puolestaan esittää dialogin säännöt tai maksiimit. (Vrt. Mercerin ja Litteltonin perussäännöt yllä.) Ne ovat

- osallistumisen sääntö,
- sitoutumisen sääntö,
- vastavuoroisuuden sääntö,
- vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö sekä
- refleksiivisyyden sääntö. (Huttunen, 1999, 2008.)

Palaan näihin sääntöihin luvussa 5 jossa käsittelen keskustelevan didaktiikan periaatteita ja Gruppon opettajien toimintaa, sekä luvussa 7. Huttusen esittämät maksiimit näkyvät kiinnostavasti Mauran ja kumppaneiden työskentelyssä.

4 DIALOGISUUS KOHTAAMISENA JA MAAILMASSA OLEMISEN TAPANA

Edellisessä luvussa olen avannut dialogin ja dialogisuuden käsitteitä kognition, kieli- ja sosiaalitieteiden näkökulmista sekä sivuten alustavasti dialogista opettamista. Seuraavaksi paneudun dialogifilosofiaan.

4.1 Lähtökohtana Buber

Martin Buberin filosofia kohtaamisesta on dialogifilosofian keskeisimpiä lähtökoh-
tia. Hänen ajatuksensa maailmassa olemisesta Minä–Sinä ja Minä–Se –suhteissa
ovat luoneet pohjaa dialogiselle kasvatukselle. Buber näkee maailman ihmiselle
kaksitahoisena. Tämä johtuu siitä, että ihmisen kommunikointi on kaksitahoista,
sen perussanat ovat kaksitahoiset Minä–Sinä ja Minä–Se. Myös Minä on kaksita-
hoinen, sillä ”perussanan Minä–Sinä Minä on toinen kuin perussanaan Minä–Se
Minä” (Buber 1999, 25). Minä–Se-suhde on aina jollain tavalla objektivoinen: Huttu-
nen (2008, 248) toteaa, että ”Minä–Se-suhteen Minä on se kartesiolainen ego, joka
havainnoin muuta maailmaa ja pääättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti.”
Minä–Sinä-suhteessa ihminen puolestaan saavuttaa yhteyden toiseen. ”Maailma
kokemuksena kuuluu perussanaan Minä–Se. Perussana Minä–Sinä aikaansaa yhtey-
den maailmaan” (Buber 1999, 28). Tällöin kaksi erillistä persoonaa kohtaa toisensa,
eikä toinen ole suhteessa objektina ja toinen subjektina (Huttunen 1999, 50; Huttu-
nen 2008, 248).

Buberin mukaan ei ole olemassa pelkkää Minää sinänsä, vaan ainoastaan Minä
perussanassa Minä–Sinä tai Minä–Se. Näin ollen ei ole olemassa erillisiä subjekteja,
yksittäisiä minuuksia, ainoastaan subjekteja suhteessa toisiin. (Buber 1999; Aspelin
2005.) Ainoastaan Minä–Sinä –suhteessa ihmisestä voi tulla persoona. Molemmi-
puolisen ja välittömän kohtaamisen edellytys on, ettemme kategorisoi toista ennalta
omien tarkoitustemme, pyyteidemme tai toiveidemme mukaisesti. Ihmisten välinen
ero ja näkökulmien erillisuus ovat nimenomaan edellytys dialogiseen suhteeseen
asettumiselle. (Värri 2004, 66–67.)

Molemmat perussanat, Minä–Sinä ja Minä–Se, kuuluvat elämäämme ja olemassaolomme, mutta kumpikaan niistä ei ole riittävä yksinomaisena maailmansuhteenä. Minä–Sinä-suhteet ovat hetkellisiä, ohimeneviä kohtaamisia kahden subjektin välillä. (Värri 2004, 69.) Minä–Sinä on läsnäoloa, läheisyyttä, ajattomuutta, ainutkertaista kohtaamista, jonka täytyy päättyä: Sinästä on tultava taas Se. Jatkuva ainutkertaistessa läsnäolossa eläminen ei ole mahdollista. (Buber 1999, 57; Värri 2004, 69; Fischbein & Österberg 2009, 262.) Arkielämä ja institutionaaliset suhteet perustuvat Minä–Se-suhteille. Se-maailma on hallittavissa ja rajattavissa oleva, tavoitteiden, roolien ja toiminnan maailma. Se voi olla subjektien yhteinen maailma, mutta siinä ei voi olla yhteyttä tai kohtaamista. (Värri, 2004, 70–71.) Minä–Se-maailma ei sinänsä ole pahasta, ellei se ala hallita ihmisen elämää (Värri 2004, 70; Buber 1999, 69). Eläessään ainoastaan Minä–Se-maailmassa, ihminen ei ole ihminen. Vain Minä–Sinä-yhteydessä ihminen voi olla persoona (Värri 2004, 71). Huttunen toteaa ihmisen sijaitsevan Minän ja Sinän välissä (Huttunen 2008, 249).

Veli-Matti Värri (2004) toteaa Minä–Sinä –yhteyden olevan ideaalin, joka toteutuu harvoin. Hänen mukaansa sillä on kuitenkin merkitys, joka ohjaa ja suuntaa arkipäiväisiä suhteitamme. ”Minä–Sinän suuntaavuus korostuu erityisesti niissä suhteissa, joiden luonteen vuoksi aito yhteys ja vastavuoroisuus eivät voi toteutua. Buber mainitsee erityisesti kasvatus- ja terapiasuhteet dialogisina suhteina ilman aitoa molemminpuolisuutta.” (Värri 2004, 76.) Mitä tarkoittaa, että kasvatussuhde voi olla dialoginen ilman aitoa molemminpuolisuutta, ilman molemminpuolista Minä–Sinä-suhdetta?

Kasvattaja välittää kasvatettavalleen merkityksiä ja arvoja, kasvatuksella on suunta ja tarkoitus. Se perustuu emotionaaliseen kokemukseen, joka on kaksisuuntainen. Kuitenkin vain kasvattaja voi kokea suhteen molemmat puolet ja eläytyä kasvatettavan kokemukseen. Jos kasvatettava kykenisi eläytymään kasvattajan kokemukseen, suhde menettäisi kasvatuksellisuutensa. (Värri 2004, 83.) Peter Collins (1980) toteaa kirjoittaessaan opetussuhteen Minä–Sinä-suhteen yksisuuntaisuudesta, ettei oppilas ole kiinnostunut opettajansa olemuksesta sinänsä, vaan hänen huomionsa suuntautuu niihin asioihin, joita opettaja hänelle opettaa hänen oman kehityksensä hyväksi. Jos opettaja muuttuu oppilaalle Sinäksi, Collinsin mukaan suhde ei enää ole opettajan ja oppilaan, vaan muistuttaa ystävyyssuhdetta. Ystävyyssuhde ja opettaja–oppilassuhde eivät voi vallita samanaikaisesti. (Collins 1980, 53–54.) Myös Mika Ojakangas kirjoittaa, että vaikka kasvattaja ja kasvatettava voivat olla ystäviä, ei ystävyys ole pyyteetöntä, koska kasvattaja ja kasvatettava eivät ole asemaltaan tasavertaiset. Lapsi vaatii aikuista antamaan kaikkensa, ja aikuinen vaatii lapselta

aika ajoin tottelemista (ks. Arnkil, 2008). Kuitenkin kasvatus perustuu välittävään rakkauteen, pyytävään ystävyyteen ja kunnioitukseen. (Ojakangas 2001, 68–69.)

Arkielämä ja institutionaaliset suhteet perustuvat siis Se-maailmalle (Värri 2004, 70–71). Siv Fischbeinin ja Olle Österbergin (2009, 262) mukaan Minä–Se-suhteelle ominaista ovat muun muassa etäisyys, esineellistäminen, poissaolo ja roolit. Timo Laine (2008, 272) toteaa, että viralliset roolit ovat meille tarjottuja ja toimintakaavat sisäistämiämme, ja toimimme niissä kuten kuka tahansa toimisi. Koulun konteksteissa tämä koskee esimerkiksi opettajan ja oppilaan institutionalisoituneita rooleja ja suhdetta. Jonas Aspelin (2005) toteaaakin, että opettajan pedagoginen todellisuus on Minä–Se-suhteiden ympäröimä. Opettaja opettaa, ohjaa, testaa ja arvioi, ja tämä vaatii oppilaiden kohtaamista Se-objekteina. Se-todellisuus luo pedagogiselle toiminnalle vakauden. Vaikka koulutodellisuus pohjautuu pitkälti Minä–Se-suhteille, on opettajan ja oppilaan välille Aspelinin mukaan kuitenkin hetkittäin mahdollista syntyä Minä–Sinä-suhde, aito kohtaaminen. (Aspelin, 2005.) Minä–Sinä-suhteen syntymisessä opettajan ja oppilaan välille on tärkeässä asemassa se tapa, jolla oppilaat kohtelevat opettajaa, ottavat hänet vastaan. Samanaikaisesti on kuitenkin niin, ettei oppilaiden käytöksen tarvitse määrittää opettajan vastausta saamaansa kohteluun. Vaikka oppilaat kohtelisivat objekteina sekä opettajaa että itseänsä, voi opettaja puhutella oppilaita subjekteina, Sinuna. (Aspelin, 2005, ks. Värri 2004, 68.)

4.2 ”Lapsi” vai ”oppilas”? Sanavalintojen tärkeydestä

Tahdon lyhyesti sivuta oppilaiden puhuttelemista, kielenkäyttöä, aivan konkreettisesti mielessä. Fischbein ja Österberg (2009) pohtivat Minä–Se-suhteen ilmentymistä opetuslalla. He kirjoittavat siitä, kuinka Ruotsissa koulua kutsutaan nykyisin tuotantoyksiköksi ja rehtoria esimerkiksi tulosityksikön johtajaksi. Sara Lindmaniin (1985) viitaten he kertovat, että nykyisin koululaisia kutsutaan teknokraattikielellä resurssiyksiköiksi. Fischbein ja Österberg pohtivat, tunkeutuuko Minä–Se-suhteen hallitsema, esineellistetty ihmiskuva kouluihin. (Fischbein & Österberg 2009, 265–266.) Suomessa tilanne ei ole näin raju, mutta kyllä meilläkin puhutaan kokemuksesta mukaan rutiininomaisesti esimerkiksi ”oppilasaineksesta”. Tavanomaista on myös puhua ”erityislapsista” tai ”ADHD-lapsista” ja niin edelleen. Puhuessamme näin, livetessämme esineellistävään Minä–Se-puhetapaan, kadotamme lapsen, ainutkertaisen persoonan.

Keskustellessani Mauran kanssa talvella 2012, hän pohti sanavalintojen merkityksellisyttä suhteiden luomisessa. Katkelma valottaa, kuinka oleellista on pohtia

aivan arkipäiväisiäkin sananvalintoja, jos haluaa kohdata lapset ja näiden huoltajat hierarkioista vapaassa suhteessa.

Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 1:

5.12.2012 kysyin Mauralta, minkälaiset suhteet hänellä on luokkansa oppilaiden vanhempiin. Hän sanoi, että suhteet ovat hyvät, ja Calinilla suurin osa vanhemmista on aktiivisia ja paljon mukana. Maura taustoitti suhteen luomista kodin ja koulun välille kielenkäytöstä alkaen. Ei ole lainkaan yhdentekevää, mitä sanoja käytetään, nimittäin: Sanoessaan ”un alunno/un’alunna” (oppilas), hän loisi suhteen vain opettajan ja oppilaan välille, jolloin vanhemmat jäisivät suhteen ulkopuolelle. Jos sanottaisiin ”un figlio/una figlia” (poika/tytär), koskisi suhde vain lasta ja tämän vanhempaa. Mutta, kun sanotaan ”un bambino/una bambina” (lapsi), ovat kaikki osapuolet – lapsi, vanhemmat ja koulun väki – tasapuolisesti mukana suhteessa.¹⁹

Tämä teki minuun vaikutuksen. En koskaan havainnointijaksojeni aikana kuullut Mauran puhuvan ”oppilaista”, ainoastaan ”lapsista” tai ”nuorista” (tai niiden diminutiiveista (i bimbi/i ragazzini), joita on vaikea kääntää suomeksi, koska ”pikkulapset” kuulostaa lähes vähättelevältä ja ”lapsoset” puolestaan on varsin runollinen ilmaus – ehkä ”lapsukaiset” olisi osuvin – mutta sanaa ”nuoriset” ei ole olemassaakaan).

Suomen kielessä ei ole samanlaista jakoa, sillä lapsi-sanalla viitataan sekä omiin lapsiin että lapsiin yleensä. Koulukontekstissa tämä aiheuttaa sen, että ”lapsista” puhuttaessa on usein selvennettävä, tarkoitetaanko omia lapsia vai koulussa olevia lapsia. Ehkä osittain tästäkin syystä, kouluissa puhutaan usein oppilaista. Tällä voi kuitenkin olla seurauksia, joita arkisessa puhunnassa ei tulla ajatelleeksi. Oppilas-sana ensinnäkin etäännyttää vanhemmat suhteesta, toiseksi objektivoi lapsia etäännyttäen opettajan ja lapsen suhdetta (vrt. Minä–Se yllä), ja kolmanneksi etäännyttää lasta omasta ”lapseudestaan”, omasta lapsen persoonastaan (”oppilas” on ”institutionalisoitunut, koulussa oleva lapsi”). Tätä kysymystä olen pohtinut siitä lähtien, kun puhuin aiheesta Mauran kanssa joulukuussa 2012, etenkin omien lasteni saavuttaessa kouluun. Redusoidaanko lapsi oppilaaksi hänen pukiessaan ensi kerran koulurepun selkäänsä? Teemmekö tämän huomaamattamme, arkisella kielenkäytöllämme, vaikka uskomme kohtaava jokaisen oppilaan lapsena? Mitkä kaikki ainutkertaiset ominaisuudet ja piirteet lapsesta häviävät koulurepun alle?

¹⁹ Maarit Alasuutari on väitöskirjassaan tutkinut diskurssianalyttisesti vanhempien tulkintoja kodin ja kasvatusinstituutioiden suhteesta ja kumppanuudesta. Tutkimuksessa nousee esiin Mauran sanoihin verrattuna myös varsin erilaisia kokemuksia opettajan ja vanhemman suhteesta. Alasuutari kirjoittaa, kuinka erään äidin puheessa ”opettaja ottaa itselleen asiantuntijuuden määrittellä, miten Santerin ongelmissa toimitaan ja odottaa vanhemman noudattavan näitä määrittelyjä” (Alasuutari 2003, 122). Saattaa olla, ettei tämä ole 15 vuotta tutkimuksen ilmestymisen jälkeenkään aivan poikkeuksellinen kokemus vanhempien keskuudessa – valitettavasti.

4.3 Kohtaaminen välitilassa ja rajalla

Palatkaamme yllä esitettyyn Collinsin (1980, 53–54) ajatukseen opetussuhteessa vallitsevan Minä–Sinä suhteen yksisuuntaisuudesta. Oleellista on opettajan asenne, joka mahdollistaa oppilaan kohtaamisen ainutkertaisena yksilönä, ei ennalta määriteltyjen pedagogisten toimenpiteiden kohteena (Aspelin 2014, 237). Värrin kuva dialogisen kasvattajan asennoitumista kasvatettavaansa kohtaan näin:

Kasvattajana oleminen merkitsee ensisijaisesti kasvattajan vastuuta kasvatettavalleen, läsnä olevalle yksilölle. Siksi kasvatustieto ei ole tietoa objektiivisista kasvatustieteistä, vaan se edellyttää kasvattajan itseymmärrystä ja valmiutta kuunnella, tulkita ja ymmärtää kasvatettavaansa omana itsenään, ainutlaatuisena persoonana. (Värrin 2004, 62.)

Kuuntelu ja aito kuuleminen avaavat tietä kohtaamiselle. Kohtaaminen kehittyy kasvattajan ja kasvatettavan välitilassa. Värrin mukaan Buberin ajattelun pohjalta voidaan esittää seuraavanlaiset peruseriaatteen (vaikkei tämän kasvatustieteen ajattelussa olekaan normeja tai ajattomia maksiimeja): Koska kasvatuksen perustana on maailma, tulee kasvattajan ja kasvatettavan välitilassa välittyä maailma, ei ”kasvattajan reflektioimattomia käsityksiä maailmasta (mielivaltaisuutta)”. (Värrin 2004, 85.) Olakseen kasvatettavan näkökulman huomioon ottavaa, välitilan tulee kehittyä kohtaamisessa. Tällöin kasvattaja ei redusoi kasvatettavaa omien tarpeidensa mukaiseksi. (Värrin 2004, 85.) Kasvattajalta asettuminen kohtaamiseen vaatii taitoa ja herkkyyttä. Värrin (2004, 86) kuva kasvatuksellisen kohtaamisen kapeana rajana, jossa kasvattajan tulee löytää tasapaino ”etäisyyden ja läheisyyden sekä pidättymisen ja antamisen välillä.” Opettaja–oppilas -suhteessa tällaisen tasapainon löytäminen voi olla haastavaa, etenkin, jos opettaja uskoo oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa olevan kaikkein keskeisintä opetus- ja oppimistilanteessa (vrt. Laine 2008, 273).²⁰ Opettajan (mahdollisesti reflektioimaton) halu ”antaa kaikkensa” voi tehdä kohtaamisen mahdottomaksi.²¹

Värrin (2004) tapaan T.E. Arnkil ja Seikkula (2014, 111) kirjoittavat kohtaamisesta rajalla: ”Dialogisuudessa polttopiste on rajapinnoilla, ihmisten välisellä alueella, jolla he kohtaavat toisensa.” Aspelinin mukaan on huomionarvoista, ettei koh-

²⁰ Syksyllä 2013 Maura pohti, kuinka vaikeaa on vain osata olla hiljaa ja kuunnella lapsia. Hän kertoi olevansa työpäivien jälkeen aivan uupunut, kun oli monen tunnin ajan pidättäytynyt puhumasta silloin, kun oli lasten aika ajatella ja puhua. Aidosti keskittynyt kuuntelu vei häneltä huomattavasti energiaa – tasapainoilu pidättymisen ja antamisen välillä vaikutti olevan hänelle ruumiillista työtä.

²¹ Ajatus tasapainosta opettaja–oppilas -suhteessa tulee lähelle Rainion ja Hilpön (2017) tulkintaa lasten toimijuuden dialektisuudesta, sen jännitteisyydestä ja ristiriitaisuudesta.

taamisen autenttisuutta voi päättää ”ulkopuolelta”, sillä merkitys syntyy juuri ihmisten välissä olevalla alueella, eletyssä suhteessa (Aspelin 2010, 132). Millaisin ehdoin sitten voidaan ajatella kasvattajan ja kasvatettavan kohtaavan merkityksellisesti? Miten kasvattajan tulisi kohtaamiseen asettua?

Kirjoittaessaan opettajan ja oppilaan kohtaamisesta, Collins kiteyttää Buberin kasvatuseetiikan edellytykset seuraavanlaisiksi periaatteiksi:

- *Kuuntelu*: opettajan on oltava herkkänä oppilaan koko olemukselle, ei vain tämän tiedollisille ja älykkäille ominaisuuksille.
- *Tietoiseksi tuleminen*: opettajan on tiedostettava oppilaan erityiset tarpeet.
- *Kasvatettavan hyväksyminen*: opettajan on hyväksyttävä ja kunnioitettava oppilaan ainutlaatuinen elämä ehdoilla. (Collins 1980, 53; Ks. Värri 2004, 84.)

Collinsin kiteytys voi aiheuttaa vastalauseita arkipäivän koulukontekstissa toimivalta opettajalta. Miten voisi olla mahdollista kohdata, kuunnella, tiedostaa ja hyväksyä jokainen oppilas jokaisena hetkenä, kun ryhmäkoot kasvavat ja taustalla vellovat käytännön kiireet sekä opetussuunnitelman velvoitteet?²² Pitäisikö todella hyväksyä myös oppilaiden huono tai häiritsevä, jopa provosoiva ja vaarallinen käytös, ja vieläpä kunnioittaa sitä? Olisiko kuitenkin niin, että kasvatustieteen on helppoa huu- della ideaalejaan hiljaisesta työhuoneestaan, johon parikymmenpäisen oppilasryh- män hulinat ja hälinät eivät yltä? Ehdotan, että vastataksemme näihin kysymyksiin, paneudumme kohtaamiseen ja dialogisuuteen vielä hieman tarkemmin. Seuraavissa luvuissa tuon keskusteluun myös katkelmia aineistostani.

4.4 Kuuntelemisesta ja virittäytymisestä

Yllä olevan perusteella voidaan todeta, että yksi dialogisen kasvattajan tärkeimmistä piirteistä on kyky ja halu kuunnella kasvatettavaansa kokonaisvaltaisena persoonana (Collins 1980, 53). Opettajan on oltava herkkä oppilailleen ja kuunneltava heitä tarkasti, siten, että voi olla kuulemalleen dynaamisesti vastaanottava (Creswell 2016, 37). On syytä korostaa, ettei toista kohti kurrottautuminen ja virittäytyminen tapahdu ainoastaan puhumisen ja kuuntelemisen kautta. Virittäytyminen on kokonaisval-

²² Alasuutarin tutkimuksessa tulee kiinnostavasti esille erään äidin haastattelussa kuuluva huoli siitä, että tulevan koululaisen ainutkertaisuus sivuutetaan. Äiti kantaa huolta, että lasta ei nähdä omana hienona itsenään. Toisaalta äiti taas pelkää, että koulussa huomio kiinnittyy vain lapsen kielteisiin puoliin, mikä voisi muokata käytöksestä yhä kielteisempää. (Alasuutari 2003, 58–59.)

taista, ruumiillista toimintaa. (Arnkil T.E. & Seikkula 2014, 123; vrt. Mauran kuvaus kuuntelemisen vaativuudesta yllä, alaviitteessä 20.) Läsä oleminen vaatii sekä kehon että mielen keskittymistä käsillä olevaan hetkeen. Läsäolo välittyy toiselle, se ilmenee kiinnostuksena toisen puhetta kohtaan, puheen kuuntelemisena ja siihen vastaamisena. (Laine 2008, 272.) Toisen kehonkieli, ilmeet, eleet ja äänenpainot kertovat, olemmeko tulleet kohdatuksi ja kuulluksi, ja ruumiimme havaitsee tämän jo ennen kuin ehdimme ajatella asiaa tietoisesti. (Arnkil T.E. & Seikkula 2014, 123.)

Toisinaan tuntuu, että koulussa ei ole sijaa kehollisuudelle (paitsi ehkä liikunta- ja välitunneilla). Ihminen on kuitenkin läpikotaisin kehollinen olento, ja tämä ilmenee virittäytymisessä, suhteissa toisiin. Ihminen syntyy suhteisiin. Stein Bråten (2007, 24) kuvaa, kuinka jo vastasyntynyt vauva virittäytyy toista kohti: alle tunnin ikäinen vauva kykenee matkimaan aikuisen kasvojen ilmeitä, ja voi pyrkiä jopa jäljittelemään samankaltaisia äänneitä kuin aikuinen. Jo muutaman viikon ikäisenä vauva kykenee virittäytymään äitinsä kanssa tanssinkaltaiseen kommunikointiin, jossa ilmeet ja eleet sovittautuvat toisiinsa. Tämä on eräänlaista protokeskustelua ja yhteen liittymistä, jossa osapuolet osallistuvat ja virittäytyvät toistensa tunneilmaisuihin sekä äänen ja liikkeen tuottamiseen, kutsuen toinen toistaan tähän virittäytymiseen. (Bråten 2007, 24.)

Ihmiset virittäytyvät toisiaan kohti myös aivan tiedostamattaan. Aivoissa vaikuttavat peilineuronit saavat aikaan esimerkiksi tilanteen, jossa pientä lasta lusikalla syöttävä aikuinen avaa oman suunsa viedessään lusikan lapsen huulille. Toinen esimerkki on sellainen, jossa keskustelukumppani ennakoii ja täydentää kuuntelemansa henkilön lauseen. (Bråten 2007, 28.) Kehollisuuden kautta ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa perustavanlaatuisilla tasoilla. Seikkula ym. (2015, 705–706) ovat terapiaistunnoissa tutkineet, kuinka jopa potilaiden ja terapeuttien sydämen sykkeet, verenpaine ja stressitasot virittäytyvät dialogin aikana ajoittain samankaltaisille tasolle ja taajuuksille toistensa kanssa.

Osa dialogia tukevasta virittäytymisestä tapahtuu tiedostamattomalla tasolla, peilineuroneissa ja autonomisessa hermostossa, osa puolestaan tietoisina valintoina – elekielenä, äänenpainoina ja ilmeinä (ks. Seikkula ym. 2015). Kehon- ja äänenkäyttö toimivat kuitenkin myös päinvastaisella tavalla. Laine (2008) kuvaa, kuinka opettaja voi luoda opetustilanteesta monologisen myös tiedostamattaan, yksisuuntaistamalla opetuksen esittämällä vallan merkkejä. Opettaja saattaa Laineen mukaan esimerkiksi alkaa luennoita ”luennointiäänellä” ottaen näin tilanteen haltuun ja korostamalla tiedollista ylivertaisuuttaan. (Laine 2008, 268.) Laineen kuvaama tilanne lienee tuttu monelle, ja esimerkin pohjalta voi luoda mielikuvan ”luennointiäänellä” luennoivan opettajan kehonkielestä, eleistä ja äänenpainosta. Monologinen opettaja ajaa omalla

käytöksellään opiskelijat ottamaan oman ”opiskelijan tilansa”, ja vaipumaan hiljaisuuteen. Tällaista suhdetta opettajan ja opiskelijoiden välillä on vaikeaa muuttaa nopeasti, sillä se jäähmettyy helposti yksisuuntaiseksi. (Laine 2008, 268.)

Monologisuutta viestittävä opettaja saattaa ajaa opiskelijat omaan ”opiskelijan tilaansa” (Laine 2008), mutta nähdäkseni ihmiskehon virittäytymistä toisia kohti on syytä tarkastella tarkemminkin, jos halutaan ymmärtää suhteita opettajan ja oppilaiden välillä. Seikkula ym. (2015) kirjoittavat relationaalisesta mielestä, joka muodostuu sekä niistä suhteista, joissa elämme nykyhetkessä, että kaikista elämässämme vallitsevista suhteista, ”mielen äänistä”. Nämä ulkoiset suhteet ja sisäiset äänet ovat läsnä kaikissa vuorovaikutustilanteissa, ja kaikki läsnäolijat muodostavat yhdessä relationaalisen mielen. Relationaalinen mieli on aktiivinen läsnäolijoiden toiminnan synkronoitumisessa sekä kielen että hermoston tasolla. Tämän lisäksi relationaalinen mieli on aktiivinen, kun sisäiset, kehollistuneet muistot heräävät. Näiden sisäisten muistojen merkitys rakentuu aina vastauksen hetkellä siten, että se on ainutkertainen kullekin keskustelun osallistujalle, se rakentuu kunkin tilanteen mukaisesti suhteessa käsiteltävään aiheeseen. (Seikkula ym. 2015, 705.²³)

Väitän, että Seikkulan ym. (2015) havaintoja tulisi laajentaa koulumaailmaan. Olisi oleellista tutkina, millaisia vaikutuksia sympaattisen hermoston virittäytymisellä on luokkahuoneissa tapahtuvissa suhteissa ja tilanteissa. Millaisia vaikutuksia mahtaakaan olla sillä, minkälaisia kehollisia muistoja lapsella on elämänsä varrelta, ja miten opettajan/muiden lasten toiminta tai keholliset reaktiot saattavat resonoida niihin? Eli voisiko olla niin, että esimerkiksi opettajan verenpaineen nousu jossain tilanteessa virittää jonkun tietyn lapsen keholliset, haavoittavat, muistot aktiivisiksi, jolloin lapsi menettää kontrollin käytöksestään ja toiminnastaan? Huonoimmassa tapauksessa opettaja syyttää lasta tästä huonosta käytöksestä, kun itse asiassa on kyse sekä opettajan että lapsen sympaattisen hermoston reaktiosta, jota ei voi kontrolloida tahdonalaisesti. Millainen olisi lapsen kokemus tilanteesta, jos hän kokisi syyllisyyttä reaktiosta, jonka syntyyn hänellä itsellään ei ole vastuuta – häntä syytetäisiin sellaisen kehollisen muiston aktivoitumisesta, jonka on toiminnallaan aiheuttanut joku muu, mahdollisesti väkivaltainen vanhempi?²⁴ Tässä on mielestäni tärkeä jatkotutkimuksen paikka.

²³ Kiitän emeritus-professori Jaakko Seikkulaa 24.4.2017 sähköpostitse saamastani suomennosavusta.

²⁴ Pahimmassa tapauksessa opettaja viestittäisi lapsen ”huonosta käytöksestä” tämän kotiin, mistä seurauksena voisi olla vielä vanhempienkin moitteet. Millaisen minäkuvan lapsi kehittäisi tällaisessa, epäonnisisessa, kielteisyyden kehässä?

Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 2:

Calinilla ja Mompianilla havainnoin opettajien kehonkieltä, eleitä, ilmeitä sekä puhumisen tapaa. Parhaimmillaan opettajat ilmensivät läsnäoloa ja kiinnostustaan lasten sanoja kohtaan koko olemuksellaan. He kannustivat lapsia ja nuoria nojautumalla eteenpäin näitä kohti, hymyilemällä, nyökkäilemällä ja antamalla minimaalisia, hyväksyviä, vastauksia (”mmm”, ”ah!” ja niin edelleen). Intensiivisimmissä tilanteissa läsnäolo ja keskittyminen todella välittyi opettajien kehosta, saatoinkin konkreettisesti tuntea sen. Useaan kertaan ällistelin ja ihailin ilmiötä, jonka koin juuri ennen dialogin syntymistä: tuntui, kuin ilma olisi jollain (myönteisellä) tavalla sähköistynyt, saatoinkin tosiaan tuntea, että ”nyt, nyt lähte!”

Toisaalta todistin myös riipaisevia hetkiä, jolloin uutena aloittanut opettaja menetti otteensa ryhmään. Opettajan epäjohdonmukainen tapa joko höykyyttää lapsia toisten edessä ja kieltää jopa viittaaminen, tai toisaalta olla puuttumatta räikeään hölmöilyyn, ajoi ryhmän kaaokseen. Lapset eivät tuntuneet saavan mistään otetta, osa heistä kadotti jopa omat rajansa, kun opettaja ei auttanut heitä niiden muodostamisessa.²⁵ Omassa kehossani tämä opettajan ei-läsnäolevuus ja epäjohdonmukaisuus (ikään kuin tilanteessa luovuttaminen) tuntui erikoiselta. Italiaksi kuvailin sitä sanomalla ”é liquido”, jota on hankala kääntää suoraan suomeksi. (Liquido/a tarkoittaa kirjaimellisesti mm. nestemäistä, ei-kiinteää.) Ehkä ”kaasumainen” tai ”haihtuva” olisi lähellä kuvaamaan tuntumaani opettajan läheisyydessä, en kerta kaikkiaan saanut hänestä otetta. Voi olla, että lasten kehollinen tuntemus oli jotain samansuuntaista.

Toisenlainen, oikeastaan päinvastainen, havainto kehollisuudesta liittyi kielitaitooni. Vieraillessani ensimmäisiä kertoja Centro Tre'llä vuonna 2012, oli italiankielen taitoni kokolailla ruosteessa. Olin jonkin verran epävarma sekä turhautunut, koska en osannut ilmaista ajatuksiani niin monipuolisesti ja tarkasti kuin olisin halunnut. Mauran kanssa keskustellessani kielitaitoni tuntui kuitenkin kohentuvan. Hänen kanssaan kävin huomattavasti sujuvampia ja syvempiä keskusteluja kuin muiden. Hämmästelen ja ihastelen edelleen sitä voimaa, läsnäoloa ja rauhaa, jotka Mauran olemuksesta välittyivät, jotka oma kehoni tunnisti ja hyväksyi, ja joiden avulla pääsin tyntyneenä kiinni uinuvaan kielitaitooni. Jos joskus meinasin harhautua ajatuksissani tai hätäillä kadottaessani sanoja, otti Maura minua käsivarresta kiinni, katsoi ystävällisesti silmiini ja kehotti rauhoittumaan. Hänen kanssaan dialogisuuden kokeminen ja oppiminen oli hyvin kokonaisvaltaista. Sain myös käytännön kokemuksen vygotskilaisella lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta (Vygotski 1982, 184–185), sekä häivähtävän tuntuman siihen, miltä ummikkoina kouluun tulleista maahanmuuttajalapsista saattaa tuntua ennen kielitaidon karttumista.

²⁵ Mieleeni nousee jälleen Alasuutarin (2003, 108) tutkimus, jossa muuan äiti suri sitä, että kotona lapsi on aivan erilainen kuin koulussa. Kotona ja harrastuksissa lapsi on äidin mukaan sympaattinen, kuuntelee, tottelee ja halaa, mutta koulussa ”kakspäinen hirviö”. Olisi kiinnostavaa tietää, mitkä tekijät saivat lapsen koulussa käyttäytymään niin eri tavalla kuin vapaa-ajalla.

4.5 Ainutlaatuinen lapsi, juuri nyt, tässä

Laaaja-alaisesta osaamisestaan ja kokemuksestaan huolimatta pisimmällekin koulutettu kasvatus- ja opetusalan ammattilainen on lapsen kohdatessaan aina uuden äärellä. Kaikesta kasvatus- ja opetustiedostaan huolimatta opettajalla ei ole pääsyä lapsen ainutlaatuiseen elämäntilanteeseen: kasvatettava on kasvattajalleen yhtä aikaa tuttu ja tuntematon (Värri 2004, 62). Juho Hotanen (2010, 147) toteaa, kirjoittaessaan Maurice Merleau-Pontyn filosofiasta:

Toinen on minulle samaan aikaan lähellä ja etäällä: ymmärrän häntä ja voimme kommunikoida, mutta en kuitenkaan koe sitä, mitä hän kokee, enkä näe maailmaa hänen näkökulmastaan.

Jokaisen näkökulma on ainutlaatuinen, ja ruumiillisuutemme takia on mahdotonta, että kukaan muu havainnoisi ja kokisi maailmaa juuri samasta näkökulmasta kuin minä itse – kukaan muu ei voi ottaa minun ruumiini ajassa ja tilassa täyttämää paikkaa (Pönni 1996, 24). Vaikka kuinka kovasti haluaisin ja koettaisin toista vakuuttaa, hänestä ei koskaan tule samanlaista kuin minä olen, eikä hän voi havainnoida ja kokea juuri samalla tavalla kuin minä itse. Samaa asiaa voi ajatella käänteisesti: en voi koskaan, vaikka kuinka haluaisin, kokea maailmaa jonkun toisen näkökulmasta. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa sitä, ettei opettaja voi päästä lapsen näkökulmaan, siihen pisteeseen, josta lapsi maailmaa havainnoi ja kokee. Kaikesta koulutuksesta ja kokemuksestaan huolimatta opettaja on jokaisen lapsen kohdalla uuden ja ainutlaatuisen äärellä (vrt. Värri 2004, 62).

Olli-Jukka Jokisaari kirjoittaa (2017, 31–32):

Itsensä habmottaminen ja omien päämäärien tarkastelu edellyttävät toisten näkökulmaa. Yleinen näkökulma ei ole oikeaksi osoitettu virallinen totuus, joka yksilön olisi omaksuttava. Yksilön ajallinen ja kehollinen kokemus itsestään maailmassa herättää kysymyksiä sekä maailman että oman itsen olemisen merkityksistä. [---] Kasvatustapahtumassa onkin kunnioitettava niitä erilaisia subjektiivisia tulkintoja, joita kasvatettava luo.²⁶

²⁶ En malta olla lainaamatta Olle Österbergin (Fischbein & Österberg 2009) kuvausta omasta kokemuksestaan 1960-luvun lopusta. Katkelma on kuin karnevalisoitu kuvaus monologisen opettajan toiminnasta, ja siinä resonoiivat niin lasten ainutkertainen elämä, opettajien kaipuu ennalta arvattavaan kuin takertuminen (kuvitteelliseen?) auktoriteettiasemaankin. ”Syksyllä 1969 [---] piti seitsemännen luokan syyslukukauden opetus aloittaa perehtymällä aiheeseen ”Tämän päivän nuori”. Ruotsin radion toimittama oppiaineisto oli eri syistä myöhässä, ja syntyi suurta hämmennystä ja avuttomuutta. Mitä me nyt teemme? Meillä ei ollut oppikirjoja ja työvihkoja. Kun vähän hienovaraisesti kysyin,

Dialogisuuteen pyrkivän opettajan on muistettava Emmanuel Levinasin ajatus siitä, että toinen on aina enemmän kuin voin koskaan käsittää (Levinas 1996). Juuri tämä on ainutkertaisuuden myöntämistä ja hyväksymistä: sen oivaltaminen, että profesioistaan ja auktoriteettiasemastaan huolimatta opettajan ei pidä uskotella itselleen tietävänsä paremmin, tietävänsä ja tuntevansa lapsen ”oikein”. Toinen on aina erilainen ja osittain tuntematon, mutta juuri tämän hyväksyminen mahdollistaa dialogin ja tekee sen tarpeelliseksi (Arnkil T.E. & Seikkula 2014, 20; Huttunen 1999, 53, 54; Huttunen 2008, 255, 256).

Yllä esitettyä kooten voidaan todeta ettei lapsen ainutkertaisuuden hyväksymisen tarvitse tarkoittaa huonon tai jopa vaarallisen käytöksen hyväksymistä. On tiettyjä asioita, joita opettajan ei pidä koulussa sallia, ja tästä on jo yleisen turvallisuudenkin nimissä pidettävä kiinni. Sääntöjen noudattaminen ja rajojen asettaminen eivät kuitenkaan tarkoita lapsen persoonan ainutkertaisuuden sivuuttamista – itse asiassa ne jopa tukevat dialogisuutta. Tähän palaan myöhemmin, luvussa 7.

Kuten yllä on todettu, saavuttaakseen hetkellisiä Minä–Sinä-kohtaamisia, opettajan on asennoiduttava oppilaaseen ainutkertaisena yksilönä, ei ennalta määriteltyjen pedagogisten toimenpiteiden kohteena (Aspelin 2014, 237). Vastavuoroisuuden ja ymmärtämyksen puute muuttaa Minä–Sinä-suhteen Minä–Se-suhteeksi, jossa oppilas nähdään välineenä, jonka avulla opetussuunnitelman tavoitteet voidaan saavuttaa (Fischbein & Österberg 2009, 268).²⁷ Ennalta määrättyihin suunnitelmiin ja toimenpiteisiin tukeutuminen voisi olla opettajalle tuttu ja turvallinen valinta. Oppilaiden, lasten, elämä ei kuitenkaan ole ennalta arvattavaa tai hallittavissa olevaa, ja hallintaan pyrkiminen sotisi dialogisuutta vastaan. Yrittäessään palauttaa käsittämättömät asiat tuttuun ja hallittavissa olevaan, henkilö elää monologissa (Värri 2004, 76). Auktoriteettiasemansa menettämistä pelkäävä opettaja voi kokea aitoon dialogiin pyrkimisen käytännön opetustilanteessa varsin vaikeana, sillä se vaatii radikaalisti erilaita asennetta kuin mihin perinteisessä opetuksessa on totuttu (Huttunen 1999, 53; Huttunen 2008, 255). Metsäpelto ym. (2017, 14) kuvaavat dialogista opettamista työssään kokeilevien opettajien kokemasta epävarmuudesta, joka liittyi oppilaiden pienryhmissä tapahtuvien keskustelujen ulkopuolelle jättäytymisestä. Vah-

voisimmeko tiedustella oppilailta, siis niiltä, jotka olivat tämän päivän nuoria, huomasin, kuinka monen opettajan katseesta kuvastui ahdistus. Eihän voida tietää, mitä tapahtuu, ja millaisia vastauksia saadaan.” (Fischbein & Österberg 2009, 187–188.)

²⁷ Nähdäkseni on hieman nurinkurista, että kirjoittaessaan dialogisesta opettamisesta, Metsäpelto ym. (2017, 16) toteavat: ”Opettajan työtapojen vakiinnuttamisen kannalta onkin keskeistä tunnistaa, että oppilaat ovat dialogisuuden resurssi.” Tällainen välineellinen kieli vesittää mielestäni pyrkimyksen aitoon dialogisuuteen. Tosin kyseinen tutkimus käsittelee dialogia keskustelun merkityksessä, joten voitaneen ajatella, että kyse on enemmänkin dialogi- ja dialogisuus-käsitteiden laajuudesta ja monitulkintaisuudesta.

vat hallintakeinot saattavat vähentää epävarmuuden tunnetta lisätessään toisen toiminnan ennustavuutta, mutta samalla ne jättävät kuulematta toisten ainutlaatuiset äänet ja kaventavat näin dialogista tilaa (Arnkil T.E. ja Seikkula 2014, 28).

Yllä sanottu ei kuitenkaan tarkoita, että opettajan olisi hylättävä suunnitelmansa ja ennalta pohtimansa pedagogiset toimenpiteet ollakseen dialoginen. Suunnitelmia ja ennalta mietittyjä toimenpiteitä tarvitaan opettajan työssä, mutta niiden rinnalle mahtuu herkkyyks olla läsnä tässä ja nyt.²⁸ Laine (2008) kirjoittaa, että läsnä oleva opettaja ei toteuta vain opetussuunnitelmaansa, vaan on avoin tilanteesta nouseville, toisten omintakeisille äänille. Näitä ääniä voi hänen mukaansa syntyä sallivassa, moniäänisessä ilmastossa, ja niiden avulla syntyy ennakoimattomia oppimistilanteita. (Laine 2008, 272.) T.E. Arnkil ja Seikkula (2014, 110) toteavat: "[---] kohtaamiselle on tarjolla vain nykyhetki, ja dialogien tila avataan tai jätetään avaamatta juuri siinä." On opettajan valinnasta kiinni, avaako hän tuon tilan, vai sivuuttaako kohtaamisen esimerkiksi vedoten mielessään kiireeseen.

Värri (2004, 87) toteaa Buberin kasvatusidealina olevan ihmisen, joka pystyy vastaamaan joustavasti ”vaihtelevien tilanteiden ainutlaatuisiin vaatimuksiin”.²⁹ Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa onkin aina läsnä yllätyksellisyys (Aspelin 2014, 239). Lasten odottamattomat vastaukset ja ilmaukset tarjoavat opettajalle haasteen, mutta myös ainutlaatuisen mahdollisuuden kuulla ja nähdä lapsen juuri sellaisena kuin tämä on. Kai Alhanen (2016, 63) kirjoittaa kauniisti, kuinka ”puhuessaan vilpittömästi senhetkisestä kokemuksestaan ihminen tulee samalla ilmaisseeksi toiselle: ”Tämä olen minä. Juuri nyt, tässä.””

Metsäpelto ym. (2017, 15) kirjoittavat jännitteisestä suhteesta, joka vallitsee dialogisuuteen pyrkivän opettajan avoimen ja joustavan toiminnan ja koulumaailman tiukkojen tavoitteiden ja aikaraamien välillä. Suunnitelmallisuuden ja yllättävyyden välimaastossa tasapainoileminen vaatii taitoa ja herkkyyttä, mutta taitava opettaja osaa myös hyödyntää lasten ja nuorten yllättävät vastaukset ja odottamatta esiin nousevat teemat (Fermani 2008). Itse asiassa, vasta tämä tasapainoileminen ja odot-

²⁸ Rainio ja Marjanovic-Shane kuvaavat artikkelissaan (2013) teini-ikäisen Seanin ambivalenssia teateriesityksen luomisessa ja rooliin asettumisessa. Esityksen ohjaajan kyky olla tälle ambivalenssille läsnä mahdollistaa Seanin toimijuuden, samaan tapaan kuin herkän ja läsnä olevan opettajan toiminta voi mahdollistaa lapsen kohtaamisen dialogisesti tilanteiden yllättävyydestä huolimatta – tai peräti juuri yllättävyyden ansiosta.

²⁹ Aristoteleen käsite fronesis tarkoittaa käytännöllistä järkeä tai käytännöllistä viisautta (Niinivirta 2014, 286; 2017). Knuuttila (1989, 242) toteaa: ”Käytännöllinen järki liittyy toimintaan, jossa päämäärä tai tulos ei ole aktiviteetista erillinen kuten tekemisessä, vaan toteutuu siinä.” Tässä yhteydessä todettakoon, että fronesiksien avulla voidaan kuvata harjaantumisen kautta saavutettua käytännön viisautta, jolla opettaja kykenee moninaisia mahdollisuuksia sisältävässä tilanteessa tekemään hyvän elämän kannalta parhaita ratkaisuja. (Niinivirta 2014, 2017; Noel 1999, 283.) Nähdäkseni tässä tullaan lähelle Buberin kasvatusidealia.

tamattomien ajatusten kuunteleminen ja hyväksyminen mahdollistaa opetuksen rakentamisen juuri kyseessä oleville oppilaille mielekkääksi (vrt. Laine 2008). Myös Metsäpelto ym. (2017, 14) toteavat omassa tutkimuksessaan, että dialogisuuden esiintymisessä opetustuokioiden aikana, on oppilaiden spontaaneilla aloitteilla ja opettajan niille antamalla tilalla tunnistettava merkitys. Tällainen spontaanisuus, ”odottamaton”, on yksi keskusteleavan didaktiikan kulmakivistä, ja palaankin siihen seuraavassa luvussa 5.

Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 3:

Keskustelimme Mauran kanssa 24.2.2012 edellisen aamun oppitunnista. Tunti sai alkunsa vielä italiaa taitamattoman, pakistanilaisen lapsen, harjoittelemista urdun kielen aakkosista ja johti analyttisiin, kielitieteellisiin pohdintoihin. Keskustelun aikana Terran 7-vuotiaat lapset rakensivat ja mallinsivat jaottelun kirjaimen nimen, kirjainmerkin ja ään(te)en välillä. (Lasten pohdinta oli tosiaankin hämmästyttävän perusteellista, ja teki minuun entisenä kielenopiskelijana vaikutuksen.) Keskustelu johti vielä metakognitiiviselle tasolle, jolla pohdittiin osaamista ja oppimista.

”Ne pienet persoonat!” Maura sanoi, ja totesi, ettei koskaan voi etukäteen tietää, mitä näillä pikku persoonilla on ajatuksissaan. Ei hän voinut ennalta arvella ja odottaa, mihin keskustelu johtaisi. Pohdinta ja keskustelu tapahtui tässä ja nyt –hetkessä, lasten ainutlaatuisia ajatuksia kunnioittaen.

Metsäpelto ym. (2017, 8) kirjoittavat, kuinka opettaja usein tavoittelee kysymyksillään ennalta määrättyä vastausta, ja antaa sitten oppilaalle palautetta esimerkiksi siitä, oliko vastaus oikein. Federica Bottari (2008) pohtii, mitä seurauksia on opetuksen perustamisesta oikeiden vastausten saavuttamiselle sen sijaan, että opettaja antaisi tilaa lasten ja nuorten aidolle ymmärrykselle:

Sekä opiskelija että opettaja tulevat banalisoiduiksi: opiskelija sen tähden, ettei hän ota käyttöön ymmärtämisen strategioita, koska riittää, että hän muistaa ja vastaa ennalta arvattavien odotusten mukaisesti; opettaja sen tähden, että esittäessään epäoikeutettuja kysymyksiä³⁰, joihin tietää vastauksen valmiiksi, hän ei osallistu nuorten oppimisprosessiin. (Bottari 2008, 212. Painotus alkuperäinen, käänös MA.)

³⁰ Pалаan myös oikeutettuihin ja epäoikeutettuihin kysymyksiin luvussa 5. Käsitteet ovat keskusteleavan didaktiikan ydinsisältöä.

Laine (2008) puolestaan toteaa:

Vasta opiskelijoita kuuntelemalla opettaja voi todella ymmärtää lähemmin, millainen opiskelijoiden perspektiivi opiskeltavaan asiaan on, ja miten opetusta kannattaisi sen mukaan rakentaa. Tällainen tilanteiden mukana eläminen edellyttää opettajalta uskalusta luopua aiemmista suunnitelmistaan ja heittäytyä uuteen suuntaan. Tämä on erityisen vaikeaa, jos uskoo oman asiantuntijuutensa olevan opettamisen ydintä. (Laine 2008, 272–273.)

Laine (2008) ja Bottari (2008) kirjoittavat opettamisesta, mutta nähdäkseni ajatus on rinnasteinen Värriin kuvaamaan kasvatuksen eettisyyteen. Värriin mukaan:

kyisyys kasvatuksen eettisyydestä on pelkistettävissä muotoon: tapahtuuko kasvatusta lasta varten vai onko se lapsen kasvatusta jotain muuta varten? Jotain muuta varten olevassa kasvatuksessa (funktionaalisessa kasvatuksessa) lapsi asettuu kasvattajan odotushorisontissa jotta-strukturiin, jota luonnehtivat kausaali ajattelu ja nykyisyyden toissijaisuus. (Värri 2004, 101.)

Kuunnellessaan aidosti oppilaiden ääniä ja uskaltaessaan Laineen (2008) kuvaamalla tavalla luopua aiemmista suunnitelmistaan ja heittäytyessään uuteen suuntaan, opettaja toimii nähdäkseni eettisen kasvattajan tavoin. Ottaessaan lähtökohdakseen oppilaiden merkityshorisontit, lähtökohdat, kokemukset, ajatukset ja kehollisuuden (Laine 2008, 272) – siis oppilaan kokonaisvaltaisen persoonan – juuri nyt, nykyhetkessä³¹, opettaja vastustaa oppilaiden asettamista Värriin (2004, 101) kuvaamaan jotta-strukturiin (ks. lainaus yllä). Tällöin opettajan odotushorisontti ei sulje pois oppilaiden merkityshorisontteja, vaan päinvastoin pyrkii aidosti ymmärtämään niitä ja ottamaan ne opetuksensa lähtökohdiksi. Tietenkään ei ole mahdollista täysin sivuuttaa koululaitoksen tavoitteellisuutta, joka asettaa oppilaat ja opiskelijat aina jonkinlaiseen funktionaalisen kasvatuksen kenttään. Oleellista mielestäni kuitenkin on, että opettajalla on tästä huolimatta mahdollisuus avata lasten ja nuorten perspektiivistä alkunsa saavia polkuja, jos hän vain valitsee tehdä niin.

Opettajan on myös oltava valmis oppimaan oppilailtaan (Creswell 2016, 37; Fermani 2008) – dialoginen kasvattaja hyväksyy itsekasvatuksen dialogisen suhteen olennaisena osana (Värri 2004, 84). Maura kiteytti asian hirtehiseen tapaansa 21.11.2013 todetessaan, että on kollegoistakin hänelle iloa työssä ollut, mutta lapsil-

³¹ Dewey (2015a, 21) kirjoittaa: ”Children proverbially live in the present; that is not only a fact not to be evaded, but it is an excellence. The future just as future lacks urgency and body. To get ready for something, one knows not what or why, is to throw away the leverage that exists, and to seek for motive power in a vague change.”

ta hän on paljon enemmän oppinut. Tähän palaan myöhemmin luvussa 5, Annan ja keskikoulun kirjallisuudentunnin kautta.

4.6 Pieni kohtaaminen musiikintunnilla

Tahdon alla olevalla kuvauksella havainnollistaa Värin (2004, 87) muotoilemaa joustavaa vastaamista vaihtelevien tilanteiden ainutlaatuisiin vaatimuksiin sekä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa vallitsevaa yllätyksellisyyttä (Aspelin 2014, 239). Kyseessä on katkelma Suomen-työtovereilleni 6.11.2013 lähettämästäni sähköpostista. Kuvaan siinä neljännen luokan musiikintuntia, jonka aikana tapahtuu pieni kohtaaminen, pienoisdialogi, opettajan ja Lauran välillä. (Laura on vakavasti kehitysvammainen, autistinen lapsi, joka ei osaa puhua, eikä kommunikoida juuri muutenkaan. Kukaan tiedä, miten hän maailman kokee ja ymmärtää. Ks. Calini-koulun kuvaus, luku 2.) Tilanne oli nopea ja arkipäiväinen, mutta kuvaa mielestäni kauniisti opettajan läsnäoloa ja vilpittöntyä halua kuunnella lasta.

[---] kohtaamiset ja ”pikkudialogit” voivat syntyä häviävän pienessäkin hetkessä: aidossa läsnäolossa, jossa kiinnostuneina ja kunnioittaen kurotutaan toista kohti. 5.11.[2013] seurailin musiikintuntia, jolla tällainen pienoisdialogi syntyi opettajan valtavan herkkyyden ansiosta. Soitettiin kapuloilla, lapsi kerrallaan soitti haluamansa rytmin ja muut toistivat sen. Muutama lapsi oli vuorollaan soittanut mallin, ja opettaja kääntyi seuraavaa lasta kohti. Yhtäkkiä [aiemmin poissaolevana vaellellut] Laura nappasi ”helistimensä” (tukevahko kapula, johon on kiinnitetty pienoissyмбаaleja) ja löi sitä useita kertoja pöytää vasten. Opettaja rekisteröi tämän välittömästi, laski lyönnit ja sitten soitti sen vielä malliksi muille, ja kaikki toistivat. Laura soitti heti uuden sarjan, jonka opettaja [---] onnistui laskemaan, ja jälleen se toistettiin yhdessä. Laura laski soittimensa käsistään, ja muut jatkoivat rytmiharjoitusta omilla vuoroiltaan. Oli ällistyttävää, miten opettaja ehti laskea Lauran soittamien sarjojen lyönnit alusta asti, sillä hänellä oli toinen toiminta käynnissä tytön aloittaessa. Ihailen valtavasti opettajien herkkyyttä ja taitoa tehdä salamannopeita valintoja.

(Sähköpostilinaus 1)

Emme voi tietää, miten Laura koki tilanteen, sillä hänellä ei ollut kykyä kuvata sitä sanoin. Merkityksellistä on, että Lavinia vastasi Lauran kutsuun, huomioi tämän aloitteen ja yhtyi rytmien ”keskusteluun”. Laura sai vahvistuksen toiminnalleen ja olemassaololleen, ymmärsi hän sitä tai ei.

Yllä olen käsitellyt dialogisuutta filosofian ja kasvatustieteiden viitekehyksessä. Edellisessä luvussa avasin dialogin käsitettä kognition, kielitieteen ja sosiaalitieteiden näkökulmasta. Seuraavassa luvussa nämä eri lähestymistavat ja näkökulmat punoutuvat yhteen. Kuvaan Centro Tre –koulun toimintatutkimusryhmän opetusfilosofiaa, keskustelevaa didaktiikkaa, joka vaikuttaa pohjautuvan dialogisuuden ydinajatuksiin.

5 KESKUSTELEVA DIDAKTIikka KOHTAAMISEN JA DEMOKRATIAN MAHDOLLISTAJANA

22.2.2012 kävelin Centro Tre'n rehtorin, Angela Battagliolan, perässä alas Calini-koulun käytävän rappusia. Ihmettelin, mistä kiireisen koulutyön keskellä löytyy aikaa lasten odottamattomille kysymyksille ja syvälliselle oppimiselle. Battagliola lähes lennähti ympäri ja alkoi kiivaasti puhua Afrikan uudesta kolonisaatiosta, siitä, kuinka länsimaat tunkeutuvat viljelemään ja rohmuamaan biopoltoaineita. Hän puuskahti, kuinka sokeita olemme tälle – ja jos emme opeta lapsia näkemään todella, mitä oikein opetamme? On opetettava vähemmän asioita, syvällisemmin, ruokittava todellista oppimista, totesi Battagliola, ja jatkoimme matkaamme rappusissa.

(Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 4)

Aiemmissä luvuissa olen lähestynyt dialogia ja dialogisuutta muun muassa kielitieteen, kognitiotieteen ja filosofian näkökulmista, lyhyesti myös käytännön opetuksen kannalta. Tässä luvussa tarkastelen dialogisuuden ja demokratian mahdollisuuksia keskusteleavan didaktiikan avulla Centro Tre -koulussa. Peilaan Centro Tre'n toimintatutkimusryhmän opettajien työskentelytapaa ja –filosofiaa edellä esitettyihin dialogisuuden periaatteisiin. Dialogin tarkempaan erittelyyn keskityn tutkimuksen tuloksia käsittelevissä luvuissa 6 ja 7.

5.1 Keskusteleva didaktiikka

Istituto Comprensivo di Brescia, Centro Tre on koulu, jonka pedagoginen ote nojautuu toisen kunnioittamiseen ja hyväksymiseen. Koulun jo eläkkeelle jäänyt rehtori Angela Battagliola toteaa, että Centro Tre'tä on 1980-luvulta asti kehitetty kouluksi, joka kykenee ottamaan vastaan kaikki ja edistämään heidän mahdollisuuksiinsa, kouluksi, joka antaa aikaa käytännölle sekä todelliselle kasvatukselle kohti ajatuksen ja sanan vapautta. (Battagliola 2008, 13; 2012, 18.) Hyvien käytäntöjen luominen ja kehittäminen on ollut työläs prosessi, joka on vaatinut henkilökunnalta paljon sitoutumista. Koulussa on vuodesta 2003 alkaen kehitetty Paolo Perticarin, Bergamon yliopiston kasvatustieteiden professorin, johdolla keskustelevaa didak-

tiikkaa (*didattica conversazionale*), jonka pyrkimyksenä on tukea oppilaiden kasvua itsenäiseen, suvaitsevaiseen ja kriittiseen ajatteluun. Käytännön tarve keskustelevalle didaktiikalle on kummunnut muun muassa oppilasryhmien heterogeenisyydestä: Centro Tre'n oppilaista suuri osa – jopa 70 % – on maahanmuuttajia, ja myös erityistä tukea tarvitsevia lapsia on paljon. (Peticari 2008, 2012.)

Laajemmin ajateltuna keskustelevan didaktiikan ajattelutapa pyrkii vastaamaan jälkimodernin aikakautemme asettamiin haasteisiin. Battagliola kirjoittaa kouluista, jossa edetään kiireellä kysymättä, mitä eteenpäin välitetään. Hänen mukaansa sellaisissa kouluissa ei nosteta esiin tietoisuuden kasvattamisen ongelmaa. Sivuun jää myös Sokrateen polis-käsitteen mielessä ymmärrettävä huolenpito itsestä ja toisesta. Battagliola toteaa, että opettajien on välttämätöntä löytää uudelleen todellinen paideia, joka tekee koulusta maailman, jossa elämä ja ajatus muodostavat yhden kokonaisuuden. (Battagliola 2012, 25.)³²

Peticari toteaa, kuinka länsimainen kulutushysteria, yksilöllisyyden (ja jopa itsekkyyden) ihannointi, ympäristökriisit, teknologian huikaisevan kasvun aikaansaama informaatioähky ja tämän myötä tiedon sirpaloituminen ja ajattelun banalisoituminen, pakottavat koulun valtaviin haasteiden eteen. Keskusteleva didaktiikka pyrkii tukemaan oppilaiden kykyä ajatella kriittisesti ja monitahoisesti, omaa ajatteluaan ja oppimistaan analysoiden. (Peticari 2008, 2012.) Se pyrkii sanomaan rohkeasti ”ei” esimerkiksi tehokkuusajattelulle, opettajan sanan ylivoimalle, moralisimille ja Eurooppa-keskeiselle antroposentrismille. Vastaavasti se pyrkii sanomaan ”kyllä” muun muassa opettamisen moninaisuudelle, odottamattoman vastaanottamiselle sekä tunteiden ja ruumiillisuuden keskeisyydelle. (Battagliola 2012, 26.)

Keskusteleva opetus antaa suuren painoarvon oppilasryhmälle ja inklusiolle – jokainen oppilas rikastuttaa ryhmää omilla erityispiirteillään, ja ryhmässä ajattelemisen ja toimimisen kasvattavat yhteistyökykyjä, osallisuutta, suvaitsevaisuutta sekä demokraattista ajattelua. (Peticari 2008, 2012.)³³ Peticarin ajatukset vaikuttavat olevan sukua Deweyn näkemyksille demokratiasta. Kai Alhanen kuvaa näitä näkemyksiä kirjassaan John Deweyn kokemusfilosofia (2013). Alhanen kirjoittaa, että yksi Deweyn nimeämistä koulun tehtävistä on

³² Suomalaisen tietosanakirjan (1992) mukaan paideia on ”kasvatuksen ja sivistyksen kokonaisuus, tavoiteltava ihmisihanne. Antiikista peräisin oleva paideia-ajatus on vaikuttanut keskeisesti humanismin myöhempään traditioon.”

³³ Metsäpelto ym. (2017, 17) puolestaan toteavat tutkimuksessaan, että opettajat kokivat oppilasryhmän heterogeenisyyden hankaloittavan dialogisuuden toteuttamista. Mahtaako tämä heijastella opettajien epävarmuutta tai pelkoa?

tasapainottaa ja laajentaa oppilaiden ympäristöstään saamia vaikutteita. Koulun tulee pyrkiä siihen, että jokainen oppilas saa tilaisuuksia ylittää alkuperäisen kasvuympäristönsä rajoitteet ja tulla yhteyteen laajemman sosiokulttuurisen ympäristön kanssa. Tämä tehtävä tulee erityisen tärkeäksi yhteiskunnassa, jossa erilaiset sosiaaliset ryhmät ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Alhanen 2013, 140.)³⁴

Alhanen jatkaa, että Deweyn mukaan oppilas voi koulussa tiedostaa oman toimintansa merkityksen muille sekä muiden toiminnan merkityksen itselleen. Hän kirjoittaa, että koulun tehtävänä on myös avartaa sitä oppilaiden käsitystä, joka heillä on sosiaalisesta ympäristöstään. Tämän tiedostetun sosiaalinen ympäristön tulisi lopulta ulottua kaikkiin ihmisiin ja kulttuureihin sekä eri ihmisryhmien välillä tapahtuvaan yhteistoimintaan. Alhasen sanoin, tämä on Deweyn mielestä ”yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä demokraattisessa yhteiskunnassa”. (Alhanen 2013, 141.) T.E. Arnkil ja Seikkula toteavat, että ”[---] dialoginen opetus [ja] kasvatus [---] pyrkivät edistämään *osallisuutta elämäntapaan keskinäisissä suhteissa eläen.*” (T.E. Arnkil & Seikkula 2015, 29.)³⁵

Deweyn sekä T.E. Arnkilin ja Seikkulan ajatukset konkretisoituvat keskustelemaa didaktiikkaa toteuttavien opettajien ja heidän oppilaidensa arjessa. Inklusion aikaansaama moninaisuus takaa sen, että hyvin erilaisista lähtökohdista tulevat lapset voivat laajentaa ajatus- ja kokemusmaailmaansa yhteisissä keskusteluissa.³⁶ Ryhmän keskinäisten suhteiden rakentamiseen sekä keskustelun syntymiseen ja laajenemiseen tarvitaan kuitenkin opettajan apua ja ymmärrystä. Tähän palaan alla.

5.2 Opettajien toimintatutkimusryhmä eli Gruppo

Osa Centro Tre'n opettajista muodostaa toimintatutkimusryhmän (*Il gruppo di ricerca/azione*, ”Gruppo”), jonka tehtävänä on dokumentoida, analysoida ja edelleen kehittää opetustyötä keskustelemaan didaktiikan puitteissa.³⁷ Bianca Neva (2008)

³⁴ Painotus alkuperäinen.

³⁵ Painotus alkuperäinen.

³⁶ Bourdieu ja Passeron (1990) kirjoittavat, miten koulusysteemi ja sen kieli uusintavat yhteiskunnan valtakulttuuria ja luokkajakoa. Näennäisesti neutraalin ja tasa-arvoisen koulun voidaan tästä syystä ajatella olevan hyvin ei-neutraalin ja epätasa-arvoisen. Terran kontekstissa voitaneen ajatella, että yhteisissä dialogeissa eri lasten kotiympäristöjen tarjoamalla kulttuurisella pääomalla oli mahdollisuus ”päästä kierto”, kaikkien yhteiseksi hyväksi.

³⁷ Suurin osa koulun opettajista työskentelee ”perinteisellä” tavalla, ja joissakin tapauksissa tapa on havaintojeni mukaan toden totta perinteinen, jopa autoritääriäinen ja saneleva.

pohtii opettajan asennoitumista toimintatutkimukseen keskustelevan didaktiikan toteuttamisessa. Hän pitää toimintatutkimusta – jonka strategiat ovat hänen mielestään usein jo olemassa opettajien didaktisissa käytännöissä, vaikkeivät välttämättä tietoisella tai intentionaalisella tavalla – tärkeänä useammastakin eri syystä. Ensinnäkin se asettaa opettajan nöyräksi kuuntelijaksi, joka uudelleen arvioi jatkuvasti omaa didaktista toimintaansa. Toiseksi toimintatutkimus vaatii, että ajan hukkaamisen pelko eliminoidaan; se vaatii, ettei opetusta redusoida sarjaksi selityksiä (vaikka ne olisivatkin epistemologisesti miten loistavia tahansa), jotka vaativat oppilaalta välitöntä vastaamista ja ymmärtämistä. Kolmanneksi, toimintatutkimus saa opettajan muistamaan läsnä olevan oppilasryhmän, jonka ajattelutapojen ja elämäkokemusten kirjo tuo kouluun oman historiansa. (Neva 2008.)

Centro Tre –koulun toimintatutkimusryhmässä toimintatutkimus todella elää käytännössä, eikä jää kauniiksi sanoiksi työryhmien suunnitelmiin. Gruppoo opettajat ovat nähneet toimintatutkimuksen tärkeänä ja jaksaneet jatkaa työtä useita vuosia, huolimatta sen työläydestä ja raskaudesta. Battagliola kirjoittaa, kuinka opettajat, sietäessään yrittämisen ja uudelleen yrittämisen ponnistelua, ovat oppineet, kuinka oleellinen asema on kognitiivisella konfliktilla. (Ks. myös luku 3 ja Marková ym. 2007, 6.) Kognitiivinen konflikti saa alkunsa käytännöstä, jossa toisen ajatusten kuunteleminen mahdollistaa kaikkien lasten tuntemisen ja kunnioittamisen. Tällainen käytäntö ruokkii sen tiedostamista, että näkökulmien moninaisuus muodostaa rikkautta kaikille. Opettajat ovat oppineet, että odottamattoman vastaanottaminen on haaste, joka tekee kasvattamisesta ja opettamisesta tässä-ja-nyt –hetkessä tapahtuvaa toimintaa, joka on avoinna toiselle. (Battagliola 2008, 17.) Battagliola toteaa toimintatutkimuksen keskiössä olleen koko ajan sellaisten toimintatapojen käynnistämisen, jotka voivat tehdä koulusta merkityksellisen paikan. Tällöin sekä lapset että aikuiset saavat mahdollisuuden kasvaa yhdessä sosiaalisesti vastuullisina henkilöinä, ja täten avoimina vastavuoroiselle kohtaamiselle, dialogille ja kunnioitukselle. (Battagliola 2012, 22.)

Battagliolan sanat saavat resonanssipintaa Deweyn demokratiaa koskevista ajatuksista. Alhanen kirjoittaa:

Dewey ajattelee, että ristiriidat ovat väistämätön osa ihmisten yhteistoimintaa ja että ne ovat välttämättömiä kokemuksen kehittymiselle. Tästä syystä demokratian edistämisen on perustuttava tietynlaiseen älylliseen ja emotionaaliseen asennoitumiseen ihmisten yhteistoiminnassa ilmeneviä ristiriitoja kohtaan. On vankasti uskottava yhteistoiminnassa tapahtuvaan oppimiseen – myös silloin, kun inhimilliset tarpeet, uskomukset ja päämäärät erottavat ihmisyksilöt toisistaan. Ristiriitoja tulee käsitellä asetelmina, joissa toisten ihmisten esittämät näkemykset pakottavat meidät pohtimaan ja ilmaisemaan tarkemmin ja monipuolisemmin omia käsityksiämme ja arvioimaan kriittisesti uskomuksi-

amme ja arvojamme sekä niiden taustalla vaikuttavia kokemuksia. (Alhanen 2013, 236.)³⁸

Toisinaan siis inhimilliset tarpeet, uskomukset ja päämäärät erottavat toisinaan ihmisyksilöt toisistaan. Tämä näkyy myös koulun arjessa. Huttunen toteaa, että erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen kuuluvat dialogiopetuksen ytimeen, ja että sen tavoitteena on saattaa keskusteluun keskenään erilaiset kokemusmaailmat, elämänhistoriat, arvot ja näkemykset (Huttunen 1999, 54; 2008, 258.). Tämä on myös keskustelevan didaktiikan ydintä. Huttusen mukaan erilaisuutta koskevat pelot ja ennakkoluulot asettavat kuitenkin suuren haasteen dialogiopetukselle (Huttunen 1999, 54; 2008, 258). Samasta temasta puhuivat Gruppon neljä opettajaa haastattellessani heitä reflektioivassa ryhmässä toukokuussa 2012. Palaan tähän alla, eritellessäni keskustelevan didaktiikan peruseriaatteita.

On yksinkertaista ja ylevää kirjoittaa kauniita sanoja syvällisestä ja arvostavasta opetustavasta ja ujuttaa mukaan muutama lainaus filosofeilta. Miten syvällinen ja arvostava opetus toteutetaan käytännössä? Miten mahdollistetaan se, ettei esimerkiksi toimintatutkimus jää kauniiksi sanoiksi työryhmien kokouspöytäkirjoihin? Seuraavaksi siirryn avaamaan keskustelevan didaktiikan periaatteita käytännössä, valaisten niitä käytännön esimerkeillä havainnointijaksoiltani Gruppon opettajien parissa vuosina 2012–2015.

5.3 Keskustelevan didaktiikan viisi peruseriaatetta

Määritellössään keskustelun käsitettä, Anna Fermani painottaa, että on ehdottoman tärkeää erottaa se pelkästä kommunikaatiosta. Hän kirjoittaa, että kommunikaatio on informaation välittämistä, mutta keskustelu on ärsyke, joka saa aikaan oppimista ja auttaa luomaan henkilökohtaista kykyä maailman tulkitsemiseen. Keskustelu on kohtaamista, pyrkimystä ymmärrykseen. Kommunikaatiota voi tapahtua ilman tätä pyrkimystä, keskustelua ei. Millaiset keskustelevat käytännöt voivat opetuksessa johtaa ymmärrykseen? On olennaista kysyä ”miten oppia ymmärtämään?”, eikä ”miten saada oikeita vastauksia?” (Fermani 2008, 151–152.)

Fermanin mukaan keskustelu on avainasemassa opetuksen/oppimisen suhteen parantamisessa. Opetustapojen parantaminen vahvistaa opettajan ammattitaitoa ja lisää hänen tyytyväisyyden kokemustaan. Lasten ja nuorten oppimisen parantami-

³⁸ Painotus alkuperäinen.

nen vahvistaa myös heidän itsetuntoaan, mikä puolestaan lisää opiskelumotivaatiota ja palvelee rauhallisen ilmapiirin syntymistä. Opettamisen ja oppimisen suhteen parantaminen tarkoittaa myös, että roolit vaihtuvat: opettaja oppii opettaessaan, ja oppilas opettaa oppiessaan. (Fermani 2008, 152.)

Keskustelevassa ilmapiirissä työskentely tarkoittaa Fermanin mukaan jaettujen sanojen käyttämistä. Ei ole itsestään selvää, että opettajan ja oppilaan välillä on suhde – se täytyy rakentaa pikku hiljaa. Tässä rakentumisessa merkittävällä sijalla on yhteinen kielialue. (Fermani 2008, 153.) Ajatus peilautuu Valentin Voloshinovin toteamukseen: hänen mukaansa sanaa määrittää yhtä paljon se, kenen se on kuin se, kenelle se on. Sana on ”puhujan ja kuulijan välisen suhteen tuote”. (Voloshinov 1990, 106, 107.) T.E. Arnkil ja Seikkula (2015, 111) puolestaan kirjoittavat:

Dialogisuudessa puhujat subtautuvat ympäröivään sosiaaliseen kenttään tavalla, jossa he mukautuvat koko ajan toisen läsnä olevien lausumiin ja sosiaaliseen – ja fyysiseen – yhteyteen, jättäen omilla lausumillaan tilaa vastausnoin. Vastaukset puolestaan eivät sulje teemoja tai tarjoa lopullisia vastauksia tai ratkaisuja, vaan päinvastoin avaavat alati kasvavia näköaloja keskustelun teemoihin.

Keskustellessani Paolo Perticarin kanssa Bergamossa 21.5.2012, pyysin häntä kiteyttämään keskustelevan didaktiikan oleellimmat piirteet. Tämän kohtaamisen, Perticarin ja Gruppon kirjoittamien kirjojen sekä lukuisten opettajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjata esitän seuraavanlaisen tiivistyksen keskustelevan didaktiikan peruseriaatteista:

- Teach back
- Odottamaton
- Virhe
- Oikeutetut kysymykset
- Oppimisen detrivialisointi.

Hakala kirjoittaa väitöskirjassaan siitä, kuinka ”opettajuus ja tutkijuus pitävät sisälleen kulttuurisen odotuksen *paremmin tietämisestä* ja tuon tietämisen johdonmukaisesta ja koherentista esittämisestä kuulijoille” (Hakala 2007, 169, painotus alkupe-

räinen). Käsitys tietämisen ja tiedon varmuuden, koherenttiuden ja objektiivisuuden mahdollisuudesta on kuitenkin viimeisten vuosikymmenten aikana kyseenalaistettu monesta suunnasta (Hakala 2007, 169). Keskusteleva didaktiikka tarjoaa konkreettisen esimerkin tavasta kyseenalaistaa ”paremmin tietämisen” oletuksen. Ryhdyn havainnollistamaan tätä väitettäni avaamalla kutakin yllä mainittua keskustelemaan didaktiikan periaatetta tarkemmin.

5.3.1 Teach back

”Jokaisella on oma kielensä, joka täytyy hiljalleen oppia.”

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 1: Maura Terran lapsille 10.10.2013.)

Fermani (2008) kirjoittaa, että opettajan ensimmäinen askel on ottaa vastaan ja hyväksyä oppilaiden maailmat, tutkia heidän aikaansa ja tapojaan. Oppiaineen sisällä tapahtuva hyväksyminen ja vastaanottaminen puolestaan tarkoittaa, että arvostetaan oppilaiden erilaisia ja samankaltaisia tapoja oppia ja kasvatetaan luottamusta lapsissa ja nuorissa. Ajatukset heijastelevat kauniisti Collinsin (1980, 53) kiteytystä Buberin kasvatuseetiikan edellytyksistä (ks. luku 4).

Luottamuksellisesta vastavuoroisuutta luo teach-back, vastavuoroinen opettaminen. (Fermani 2008, 153.) Teach-back on käsite, jonka Peticari lainaa Gordon Paskilta (1975, ks. Peticari 2008, 29). Se on kysymisen taidon tietoisista käyttämisistä. Opettajan on hyväksyttävä, oikeammin odotettava, että oppilaat opettavat häntä. Opettajan on tunnistettava oma taitamattomuutensa, mikä on ensimmäinen askel kohti taitavuutta (Fermani 2008, 154; ks. myös Creswell 2016, 37; Värrin 2004, 84.) Peticari kirjoittaa, ettei voi opettaa, ellei opi oppimaan. Hän toteaa, että opettajan ja oppijan roolit kiertävät, aivan kuten keskusteluun osallistujien vuorot vaihtuvat. (Peticari 2008, 32.)³⁹

³⁹ Dewey kirjoittaa tilanteista, joissa opettaja ja oppilas ovat mukana osallisina ja jakavina osapuolina, ja joissa oppilaan oma toiminta synnyttää, tukee ja ratkaisee ajatuksia: “In such shared activity, the teacher is a learner and the learner is, without knowing it, a teacher – and upon the whole, the less consciousness there is, on either side, of either giving or receiving instruction, the better.” (Dewey 2015a, 52.)

ESIMERKKI 1, Teach-back

Maura: Saatan häiritä [ryhmän työrauhaa] välillä, kun työskentelen Robertin [uuden oppilaan] kanssa. Tai hän minun kanssani.

MariaLuisa: Kun sanot noin, kuulostaa, kuin Robert opettaisi sinua.

Maura: Välillä onkin niin. [---]

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 2: Terran italiantunti 1.10.2013)

Taitavalla opettajalla on työskentelyn myötä karttunutta käytännön viisautta, fronesista (ks. luku 4, alaviite 29 sivulla 70), jonka ansiosta hän tunnistaa myös tilanteet, joissa hänen oma selityksensä opiskeltavasta asiasta ei välttämättä ole lapsille paras mahdollinen. Mielestäni seuraava esimerkki sopi kuvaamaan tätä ajatusta. 3.10.2013 Terran italiantunnilla tarkistettiin sanojen artikkelien kirjoittamista koskeva sanelu. Italian substantiivit taipuvat suvuittain (maskuliini/feminiini), ja epämääräisen artikkelin ja sitä seuraavan vokaalialkuisen substantiivin kirjoitusasu on näiden sukujen mukaan erilainen. On muistettava, milloin artikkelin viimeisen vokaalin korvaa heittomerkki ja milloin taas ei. Asian voisi opettaa erilaisilla tavoilla, mutta Maura valitsi tässäkin lapsista lähtevän, tutkivan reitin. Yritysten, erehdysten, lasten taulutyöskentelyn, innokkaan sanakirjan tutkimisen (joka sisälsi myös aakkosjärjestyksen opettelua) ja eri hypoteesien kautta terralaiset saivat selville, että mikäli feminiinisukuinen substantiivi alkaa vokaalilla, korvaa feminiinimuotoisen epämääräisen artikkeliin viimeisen a-kirjaimen heittomerkki (ei voi olla *una informazione*, vaan täytyy olla *un'informazione*). Olen kirjoittanut kenttäpäiväkirjaani:

KAIKKI tämä, lasten oma prosessointi SEKÄ aakkosharj.[oitus] (ja nome/artocolo [substantiivi/artikkeli]), saneluntarkastelusta. OLISI VOITU VAIN JAKAA PAPERIT.

M[aura]: ”Ymmärrätte paremmin, kun kaverit selittävät.”

Kun iloitsin tästä Mauralle ([sanomalla hänelle] ”olisit voinut vain sanoa, että siinä on oltava heittomerkki”), hän katsoi minua kuin hölmöä ja totesi, etteivät lapset olisi edelleenkään ymmärtäneet. NIINPÄ, siinäpä pointtini. [---]

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 3: 3.10.2013)

5.3.2 Odottamaton

Battagliola pohtii ajan ”hukkaamisen” tärkeyttä. On opittava hukkaamaan aika, jotta sitä voidaan saada (käyttöön). Tämä tarkoittaa ajan antamista erilaisten älyk-

kyyksien kohtaamiselle, opettajan ja oppilaan vastavuoroiselle tuntemiselle ja tunnustamiselle, älykkäille kysymyksille, odottamiselle, odottamattoman vastaanottamiselle sekä jaetulle tiedolle. (Battagliola 2012, 22.)

Opettajan on etsittävä tasapaino suunnitelmallisuuden ja spontaaniuden välillä. Suunnitelmat eivät voi ennakoita kaikkea, sillä odottamaton on jokapäiväistä, ja se on opittava ottamaan vastaan. (Fermani 2008, 153, ks. myös Laine 2008.) Odottamaton on Gruppion opettajille niin keskeinen käsite, että he kutsuvat puheissaan pedagogiikkaansa myös odottamattoman pedagogiikaksi. Tätä keskustelemaan didaktiikan kulmakiveä onkin syytä käsitellä hieman laajemmin.

5.3.2.1 Odottamattoman pedagogiikka ja lasten aika

Yksi ensimmäisistä kysymyksistä, joita esitin Mauralle ja muille keskustelemaan didaktiikkaa toteuttaville opettajille, koski tasapainoilua odottamattoman ja opetussuunnitelman välillä. Kysymykseni ei suinkaan ollut ainutlaatuinen, päinvastoin, kouluarjen realiteetit näyttävät hankaloittavan kohtaamisia monen muunkin opettajan ja tutkijan mielestä. Metsäpelto ym. (2016, 17) mainitsevat oppituntien rajallisen ajan hankaloittaneen haastattelemiensa opettajien dialogisen opettamisen toteuttamista. Myös Hannula (2012, 13) kirjoittaa kritiikistä, jota on esitetty tilan ja ajan antamisesta erilaisille äänille koulun arjessa, suurten oppilasryhmien parissa ja opetussuunnitelman puristuksessa. Fischbein ja Österbergkin (2009, 188) ovat huolissaan ajanpuutteen aikaansaamasta ”liukuhihnaperiaatteesta”, jonka mukaan sama asia pyritään opettamaan kaikille samassa ajassa. Marjatta Mikola (2011, 209) puolestaan pohtii inklusiivisyydessään aikuisten ja lasten erilaisia kokemuksia koulun ajasta. Tätä pohtivat myös Centro Tren toimintatutkimusryhmän opettajat keskustellessamme vuosina 2012–2015.

Kysymys, jonka esitin helmikuussa 2012 Centro Tre’n toimintatutkimusryhmän opettajille, kuului jotakuinkin näin: Miten minä, nuori opettaja, osaisin tai rohkenisin vastata lasten odottamattomiin aloitteisiin, kun taustalla painavat opetussuunnitelman vaatimukset ja virkamiehen velvoitteet? Millaista taiteilua yllätyksellisyyden ja opetussuunnitelman välillä taiteileminen oikeastaan vaatii? Tähän kysymykseeni sain alati rikastuvia vastauksia keskustellessani ryhmän opettajien kanssa ja etenkin havainnoidessani opetusta vuosien varrella. Anna ja Federica osuivat asian ytimeen otsikoidessaan integraatiota käsittelevässä konferenssissa Riminillä marraskuussa

2013 pitämämme yhteisen workshopin nimellä ”Opimme ’hukkaamaan aikaa’ suhteessa jokaisen omaan aikaan”.⁴⁰ Keskittykäämme tähän ajatukseen hetkeksi.

Aivan ensiksi on syytä huomioida Annan ja Federican sanat ”jokaisen oma aika”. Sanat sisältävät nähdäkseni oleellisen, mutta koulun arjessa helposti unohtuvan, ajatuksen siitä, että jokaisella lapsella on omanlaisensa kokemus (koulun) ajasta. (Ks. Mikola 2011.) Centro Tren toimintatutkimusryhmän opettajat keskustelivat aiheesta tapaamisessaan 21.11.2013. Yksi opettajista puhui ”lapsen ajasta”, joka voi olla varsin erilainen kuin opettajan kokemus ajasta. Eräs kollega huomautti painokkaasti että täytyy puhua ”*lasten ajoista*”. Ajatuksen mukaan olisi lasten ainutlaatuisuuden sivuuttamista ajatella ja toimia ikään kuin olisi joku kollektiivinen, yleistettävissä oleva ”lapsen aika”. Opettajan on ajateltava jokaisen lapsen aikaa, kokemusta ajasta, ja sovitettava oma toimintansa sen mukaan.

Annan ja Federican pohdinnat sivuavat Levinasin ajatuksia subjektin ajasta ja ajallisuudesta. Antti Pönni (1996) kirjoittaa esipuheessaan Levinasin teoksessa ”Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa”:

Jokaisella on oma menneisyytensä ja tulevaisuutensa, eikä minä kykene minkäänlaiseen muistamisen tai ennakoinnin [---] avulla tunkentumaan toisen aikaan ja syntetisoimaan sitä osaksi omaa ajallisuuttaan juuri siksi että olemassaoloa ei voi vaihtaa. Juuri erillisen olemassaolonsa tähden yksilöt ovat eräänlaisia ’monadeja’ – monadeja, joita ei ole synkronoitu käymään samaa aikaa. (Pönni 1996, 16–17.)

Lainaus nostaa myös uudelleen esiin Värriin (2004, 62) ajatuksen siitä, ettei kasvattajalla ole pääsyä kasvatettavan ainutlaatuiseseen elämäntilanteeseen. Pahimmillaan ajatus ihmisten erillisestä ajasta ja erillisestä olemassaolosta voisi johtaa jonkinlaiseen nihilismiin – Pönni pohtiikin (1996, 17), miten yhteys radikaalisti erillisten yksilöiden välillä on mahdollinen, jos syntetisoiva tieto hylätään. Hän kirjoittaa:

Levinasin eettisen ajattelun lähtökohhta on se, että kaikkea yhteyttä toiseen ei tarvitse ajatella tietona. Ihmisten välinen yhteys voi olla jotain aivan muuta kuin kokemuksen tai syntetisoivan tiedon yhteyttä: läheisyyttä, kasvokkain oloa, astumista yhteisöön – sitä mitä Levinas kutsuu sosiaalisuudeksi. (Pönni 1996, 17.)⁴¹

⁴⁰ ”Impariamo a ’perdere tempo’ in rispetto di tempo di ciascuno.” Workshopiin osallistuivat myös tutkimusprofessori Tom Erik Arnkil sekä Nina Saarinen, jonka lapset olivat käyneet Centro Tre -koulua.

⁴¹ Levinasin etiikassa keskeisellä sijalla on hänen ajatuksensa Toisen ensisijaisuudesta. Tämä kiteytyy Toisen kasvojen kohtaamiseen ja niiden velvoittavaan äärettömyyteen. Kasvot ikään kuin huutavat minulle ”Älä tapal!” , vaati minää vastaamaan siihen. (Levinas 1996, Pönni 1996.)

Mutta mitä tämä käytännössä oikeastaan tarkoittaa opettajan työssä ja koulun arjessa? Annan ja Federican ajatukseen palaten, mitä he tarkoittivat ajan ”hukkaamisella”? Asia on varsin yksinkertainen, mutta aavistelen, että koulun arki, suunnitelmallisuus ja velvoitteet asettuvat helposti esteeksi – näin on ainakin käynyt usein omassa työssäni opettajana. Käytännössä mainittu ajan ”hukkaaminen” tarkoittaa Grupon toiminnassa useampaa eri asiaa: ensinnäkin sitä, että opettajat käyttävät huomattavasti aikaa lapsiin ja nuoriin tutustumiseen sekä ryhmän turvallisen ilmapiirin luomiseen. Kouluvuoden alussa syksyllä panostetaan joko uuden ryhmän ryhmäytämiseen tai vanhan ryhmän totuttamiseen koulun arkeen ja ryhmässä olemiseen ja ajattelemiseen. Syyskuussa 2013, lukuvuoden ollessa aluillaan, Maura totesi, että lapsilla menee monta viikkoa päästä kesäloman ”minä–asenteesta” koulun ”me–asenteeseen”. Toteamus sai minut ajattelemaan asian merkitystä uudelta kantilta. Usein lukuvuosi aloitetaan nimittäin melkoisella vauhdilla, ja kokemuksen mukaan muutaman kuulumistenvaihto- ja leikkitunnin jälkeen ollaan jo kiivaasti opiskelun kimpussa. Lapsilta odotetaan melkoista olemisen ja toimimisen tavan siirtymää nopeasti.

Federican opettamassa, keskikoulun juuri aloittaneessa 1A-luokassa näkyi vielä lokakuussa 2013, että ryhmäytyminen oli kesken. Koulua oli käyty kuukausi, ja suuri osa nuorista oli vielä vieraita toisilleen. Federica harmitteli ryhmän levottomuutta ja totesi, että jos tulisin myöhemmin takaisin, näkisin luultavasti jo paljon rauhallisempaa työskentelyä.⁴² 1A olikin havaintojeni mukaan eläväinen ja hajanainen ryhmä, joka ei ilmeisesti ollut ehtinyt vielä tottua Federican lempeään työskentelytapaan. (Muut ryhmään opettajista työskentelivät perinteisemmällä, suomalaisittain ajateltuna hyvin autoritäärisellä tavalla.) Keskittynyttä keskustelua ja toisten kuuntelemista ei päässyt syntymään, koska osa nuorista touhusi omiaan, ja jotkut saattoivat ottaa puheenvuoroja ilman lupaa tai jutella keskenään. Hiljaisemmat nuoret jäivät omiin oloihinsa. Dialogia ei voinut syntyä, koska sille ei ollut rakennettu hedelmällistä tilaa. Palaan tähän luvussa 7.

Ryhmäytämisen ja yhteistoimintaan totuttelun lisäksi Centro Tre'n toimintatutkimusryhmän opettajat todella tutustuvat lasten ja nuorten tapoihin olla, toimia ja ajatella. Samalla he oppivat hahmottamaan jokaisen lapsen aikaa. He kuuntelevat lapsia ja nuoria vilpittömästi kiinnostuneina, sillä tämä mahdollistaa myös yhä taitavamman oppimisen tukemisen. He pyrkivät tarttumaan lasten ja nuorten yllättäviin kysymyksiin ja kommentteihin.

⁴² Joulukuussa 2012 olin nähnyt Federican edellisen, Mompianin kolmatta luokkaa käyvän ryhmän, joka oli rento mutta rauhallinen.

4.11.2013 seurailin Annan keskikoululla pitämää kirjallisuudentuntia. Nuoret olivat noin 12-vuotiaita. Aiheena oli Michel Tournierin kirja ”Venerdì o il limbo del Pacifico” (”Perjantai eli Tyynenmeren kiirastuli”), joka kertoo Robinson Crusoen tarinaa Perjantain näkökulmasta. Anna selitti, mitä kiirastuli (it. limbo) tarkoittaa, että se on välitila, johon kastamattomat kristityt joutuvat kuoltuaan. Marcelille tuli tästä mieleen kysymys. Hän ei kuitenkaan millään meinannut saada kysymystään muotoiltua, ja ajatus kuulosti hyvin sekavalta, jopa asiaan kuulumattomalta. Lopulta, Annan kärsivällisellä avustuksella, Marcel sai esitettyä kysymyksensä: ”Millainen oli paratiisi heillä, jotka uskoivat vanhoihin jumaliin?” Seurasi Annan kuvaus eri uskonnoista ja niiden ajatuksista, viikinkien Valhallasta ja buddhalaisuudesta. Hän korosti, etteivät kaikki uskonnot ole rakentuneet kuten katolilaisuus. Muuan toinen nuori kysyi vielä Japanin uskonnoista, joten Anna kertoi hieman lisää eri uskonnoista, kulttuureista ja moninaisuudesta. Marcel kysyi vielä hinduismista, mistä Anna pääsi vielä siihen, kuinka eurooppalaiset niputtavat ”itä”-käsitteellään oikeastaan koko Lähi-idän ja Aasian, vaikka alueella on huimasti valtioita ja kulttuureja. Tämä jälkeen keskustelu palasi Tournierin kirjaan.

(Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 5.)

Voidaan pohtia, oliko kirjallisuuden tunnilla Marcelin kysymyksen ympärille ”hukattu” aika todella hukattua, vai oliko sillä kenties myönteisiä vaikutuksia nuorten oppimiseen, arvostuksen tunteeseen sekä yleiseen sivistykseen. Nimittäin:

Kun tunnin loputtua iloitsin Annalle nuoren kysymyksestä, joka auttoi nuoria ajattelemaan kulttuurien moninaisuutta ja erialisia näkökulmia, Anna totesi: ”Marcelilla on vaikeuksia saada sanottua, olisi helppo sanoa [hänelle] ’ole hiljaa’.” Silti Anna auttaa häntä sanomaan, sillä, kuten hän itse totesi: ”Tunnen hänet pitkältä ajalta.” Juuri tämä tunteminen mahdollistaa sen, ettei Anna sivuuta nuoren sekavilta vaikuttavista kysymyksistä epäolennaisuuksina. Marcelin aluksi päättömältä vaikuttava kysymys avasi mahdollisuuden puhua kiinnostavista ja syvällisistä teemoista, ja mikä ehkäpä vielä tärkeämpää: Marcel sai Annalta vahvistuksen, että hänen ajatuksensa ovat tärkeitä, että ne huomioidaan, ja että ne voivat johtaa laajempiinkin keskusteluihin. Nähdäkseni tämä on hyvin arvokasta, etenkin, kun Marcelin kielitaito, koulumenestys ja opiskelumotivaatio eivät aina olleet kovin hyvällä mallilla. (Kenttäpäiväkirjasta ja Annan kanssa käydystä keskustelusta mukailtuna.)

(Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 5, jatkoa)

Pieni kirjallisuudentunnilla tehty kierros maailmanuskontoihin ja kulttuurien erilaisiin ja samankaltaisiin piirteisiin voi olla monelle nuorelle tärkeä kokemus ajattelun laaja-alaisuudesta. Samoin se, että Anna kohtasi aidosti Marcelin ja tämän kiinnostuksen, voi lisätä nuorten tunnetta opettajan vilpittömästä arvostuksesta heitä kohtaan. Mainittakoon vielä, että Marcelin perhe ei ollut alun perin Italiasta kotoisin, joten eri uskontoja ja kulttuureja peilaava ”pienoisluento” saattoi olla hänelle tärkeä siitäkkin syystä. Uskallan väittää, että viisi–kymmenen opettajan laatimasta opetus-

suunnitelmasta ”hukattua” minuuttia voivat vahvistaa nuorten motivaatiota, osallisuutta ja omanarvontuntoa paljonkin. Sillä kumpi lopulta on oleellisempaa, lapsen aito kiinnostus vai opettajan laatiman tuntuu suunnitelman orjallinen noudattaminen? (Ks. luku 4 ja Laine 2008.) Ajan ”hukkaamisessa” oleellista on Grupon opettajien näkökulmasta myös se, että he tuntevat opetussuunnitelman läpikotaisin. Tämän ansiosta heidän ei tarvitse takertua tunti- tai viikkosuunnitelmiin, vaan he voivat ottaa vastaan lasten tarjoumia ja odottamattomia aloitteita liittäen ne laajempiin kokonaisuuksiin.

Moni opettaja saattaa ajatella, että yllä kirjoittamani on päivänselvää, ja että hänen toimivat juuri noin työssään. Mitä uutta tai ihmeellistä sanoissani ja kuvauksessani muka siis on? Ei mitään uutta eikä luultavasti mitään ihmeellistäkään, ja siinä juuri piilee asian ydin. Aito kohtaaminen ja lapsen arvostaminen eivät vaadi mitään sellaista, mitä jokainen opettaja ei pystyisi tekemään. Luultavasti useimmat opettajat ”hukkaavat” aikaa Annan tavoin omistamalla sen lasten ja nuorten kysymyksille ja ajatuksille. Tarkoitukseni ei suinkaan ole väittää, että Centro Tre’n toimintatutkimusryhmän opettajat olisivat keksineet uuden menetelmän, ja tämän ryhmän opettajat toteavat itsekkin (Fermani 2008). Asian ytimenä on, että moni opettaja toteuttaa jo, ehkä tiedostamattaan, varsin dialogista opetustapaa. Asian tiedostaminen, käsitteellistäminen ja reflektointi tarjoavat mahdollisuuden todella perehtyä tematiikkaan ja syventää osaamista entisestään. Toteuttamani dialogisen opetustavan analysoiminen, näkyväksi tekeminen ja kiteyttäminen tähtäävät ennen kaikkea siihen, että dialogisuudesta tulisi oleellinen osa kouluissa olemista ja tekemistä kaikilla – myös opettajankoulutuksen ja ohjaavien dokumenttien – tasolla.

Huttunen (1999, 2008) kirjoittaa erilaisuutta koskevan pelon ja ennakkoluulojen voittamisen olevan yksi suurimmista haasteista dialogiopetuksen toteuttamisessa. Grupon opettajien puheessa tämä erilaisuuden, moninaisuuden, Toisen ajattelun eroavaisuuksien, pelko koskee myös odottamatonta. Haastatellessani neljää toimintatutkimusryhmän opettajaa toukokuussa 2012, esiin nousi ajatus siitä, miten pelotavalta opettajasta saattaa tuntua odottaa vastausta (huom. vastaus merkityksessä *response*, ei ainoastaan vastaus kysymykseen, *answer*). Hetkellisen ”tyhjän” kohdan hyväksyminen oppitunnin kulussa vaatii opettajalta rohkeutta. Odottamiseen, ”tyhjään”, Toisen ajatusten ei-ennustettavuuteen liittyvän pelon voittaminen on kuitenkin Grupon opettajien mukaan keskeistä keskustelemaan didaktiikan toteuttamisessa.

Grupon tapaamisessa 24.10.2013 opettajat pohtivat kysymisen taitoa ja odottamatonta. Anna (Fermani) totesi: ”Täytyy oppia (ja mehän opimme enemmän kuin lapset/nuoret) myös ohjaamaan keskustelua.” Grupon opettajat tiivistivät,

että heillä tulee olla työssään lasten ja nuorten kanssa ”odottava asenne” (*atteggiamento di attesa*). Tämä mahdollistaa odottamattoman vastaan ottamisen ja lasten ja nuorten ajattelun kunnioittamisen. Grupon opettajien ajatus vaikuttaa kiteyttävän dialogisen työntekijän toimintatapoja. T.E. Arnkil ja Seikkula nimittäin kirjoittavat, että dialoginen työntekijä koettaa vastata kaikkeen sanottuun. Tämä ei heidän mukaansa tarkoita sitä, että työntekijä tarjoaisi selityksen tai tulkinnan. Enemminkin kyse on siitä, että työntekijä ilmaisee huomanneensa ja huomioineensa toisen ilmauksen. He jatkavat, että ”vastaaminen on myös uusien näkökulmien avaamista sanottuun.” (T.E. Arnkil & Seikkula 2015, 27.)⁴³

Olen pohdiskellut taiteilemista opetussuunnitelman ja odottamattoman väli-
maastossa Brescian-kodissa koneen äärellä vielä 27.10.2013:

Annaa lohdutti kuulla, ettei Calinillakaan saada hommia valmiiksi suunnitelmien mukaan. Terran porukassa keskustelut saattavat viedä vaikka minne, ja alkuperäinen työ jää sillä hetkellä taka-alalle. Onko Mauran helpompi valita odottamaton ja päästää dialogi syntymään (sitä ruokkien), koska aikaa on enemmän? Vai onko vain niin, että hän ei kerta kaikkiaan viitsi välittää OPS:n paineesta? (Täytyykö takana olla neljänkymmenen vuoden työura ja edessä hämmöttävä eläke, jotta tähän päästään?)

[---] Maurakin tekee aivan selkeitä valintoja, kun ”alkuperäistä” työtä on saatava eteenpäin. Hän saattaa esittää kysymyksen, mutta ”vetääkin sen takaisin” havaitessaan, että kysymys suuntaisi keskustelun liian syvälle/sivuun. Joskus lapset ilmaisevat harmistuksensa: he selvästi haluaisivat päästää ajatukset lentoon. Jollain tavalla lapset – tai ainakin osa heistä – hahmottavat nämä Mauran valinnat artikuloitullakin tasolla. (23.10. piti yhteisestä sopimuksesta saada historian tunnilla kivikausi paketoitua. Erästä tarjoumasta syntyi kuitenkin kiehtova ja suurta kiinnostusta synnyttänyt keskustelu, joka vei mukanaan. Kivikautta ei siis käsitelty loppuun. 24.10. oli seuraava historiantunti. En ollut seuraamassa, mutta Maura kertoi hauskan tapahtuman: Hän halusi tietää, miksi lapset ajattelivat kylien ympärille kaivetun ojia. Hän aloitti kysymyksen ”miksi...” Vieressä istunut Anton keskeytti: ”Maura, varoitus, mieltä tarkkaan!” Poika tiesi, että tunnin varsinainen aihe pitäisi saada käsiteltyä, ja että Mauran kysymys veisi syvyyksiin.)

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 4)

⁴³ Deweyn (2015a, 35) ajatus tarjoaa esimerkin päinvastaisesta, monologisesta suhtautumistavasta: ”Where only a single outcome has been thought of, the mind has nothing else to think of; the meaning attaching to the act is limited.”

5.3.3 Virhe

Keskustelevan didaktiikan periaatteiden mukaan ei ole olemassa väärää vastauksia. Jokainen vastaus nähdään hypoteesina, jonka pohjalta voi työskennellä ymmärryksen rakentamiseksi. Vaikka hypoteesi osoittautuisikin epätodeksi, sillä on aina oikeus tulla vastaanotetuksi. (Peticari & Tira 2008, 96.) Ilmapiirin luokassa on kuitenkin oltava ei-kilpailullinen, jotta se voi tukea tällaista työskentelyä. Varsinkin muista kuin valtakulttuurista tulevat lapset tekevät alkuun paljon kielivirheitä, mutta jos niihin suhtaudutaan ilman dramatiikkaa, ne voivat auttaa opiskelussa. Peticarin mukaan virheen eli hypoteesin tulisi olla pedagogiikassa suuren mielenkiinnon kohteena, sillä se mahdollistaa suuntautumisen kohti syvempää ymmärrystä. Peticari näkee siinä päätepisteen sijaan alun opettamisen/oppimisen prosessille, joka voi toistua juuri virheen ansiosta. (Peticari 2008b, 139.)

Seuraava aineistolainaus tarjonnee esimerkin Mauran tavasta rakentaa turvallista ilmapiiriä, jossa lapset uskaltavat sanoa ajatuksensa ääneen. Hän tekee tämän avoimuudella ja huumorilla. Anju on alun perin Filippiineiltä kotoisin oleva tyttö, joka pelkää vastaamista:

ESIMERKKI 2: Turvallisen ilmapiirin luominen

M[aura]: Anju, anna minulle lahja! Viittaa!

”Täytyy uskaltaa”, sanoi Maria viime vuonna.

* A:lla hikiset kädet → Maura puhisee, ”[hän] miettii, onko suoriutunut” jne.

[--]

M[aura]: ”Meidän täytyy yhdessä auttaa Anjua ylittämään pelkonsa. Hän pelkää kauheasti, se on raskasta”.

→ YHDESSÄ. AVOIN PUHE.

→ Sitten Maura vitsailee, kun Anju viittaa: ”Pidin enemmän siitä, kun pelkäsit, olit hiljaa.”

(Katkelma kenttäpäiväkirjasta 8.10.2013, italiankieliset katkelmat suomennettuina.)

Maura puhui myös Anjun kanssa kahden tämän peloista syksyn mittaan, mutta mielestäni oli oleellista verbalisoida myös se, että turvallisen ilmapiirin luominen on koko ryhmän asia, ja että luokkatoverit ovat tukena ja apuna (palaan tähän alla, alaluvussa 5.6, ”Demokratia ja huolenpito”).

Toisenlainen esimerkki keskustelevan didaktiikan tavasta vastata ”virheisiin” tarjoutui samaisella Terran italiantunnilla 8.10.2013. Osvaldo tarjosi pohdinnassa olevalle sanalle selitystä, joka oli ainakin MariaLuisan mielestä epälooginen:

ESIMERKKI 3: Epäloogiselta vaikuttava ajatus pakottaa lapsen selventämään ajatustaan

Maria ”En ymmärrä, miten liittyy keskusteluun.” Maura minulle käytävässä: ”Ei liitykään, voisin sanoa sen. Kuitenkin [se ettei Maura puutu tilanteeseen] nyt pakottaa Osvaldon selittämään, mitä tarkoittaa.”

(Katkelmä kenttäpäiväkirjasta)

Sen sijaan, että olisi puuttunut tilanteeseen, Maura antoi Osvaldon selventää ajatuskulkunsa itse. Voi olla, että Osvaldo oppi tästä enemmän kuin siitä, että opettaja olisi vain todennut hänen sanansa asiaan liittymättömiksi. Ainakin Osvaldon sanat otettiin vastaan, ja hän sai tilaisuuden avata ajatustaan. Ja jollain tavallahan asioiden on täytynyt Osvaldon mielessä liittyä toisiinsa, vaikka mahdollisesti (muiden mielestä) epäloogisenkin assosiaation kautta.

Keskustelevan didaktiikan näkemys ja suhtautuminen virheeseen hypotesina on radikaalisti erilainen kuin esimerkiksi Sari Kleemolan ajatus, joka pyrkii tarjoamaan jopa didaktisia niksejä:

Vastausta arvioidessaan opettajan on hyvä ilmaista selkeästi mutta ystävällisesti sen oikeellisuus tai epätoivottuus. Jos vastaus on epätoivottu mutta siinä on kuitenkin jotain kehityskelpoista, sekin olisi hyvä osoittaa. Kun vastaukseen jää tarkennettavaa tai sen on väärin, olisi hyvä antaa samalle oppilaalle mahdollisuus korjata itseään ensin, ilman tarkentavia jatkokysymyksiä. Tämän voi tehdä vaikkapa pitämällä pitkäkö tauko oppilaan vastauksen jälkeen tai äännelemällä epäroivästi. Näin opettaja voi tasoittaa tiedollista auktoriteettia luokassa. Vasta jos oppilas ei osaa vastata tarkentaviin jatkokysymyksiinkään, opettaja kysyy muilta oppilailta. (Kleemola 2007, 89.)

Ilahduttavaa toki on, että Kleemola kehottaa opettajaa antamaan oppilaalle aikaa miettiä vastaustaan uudelleen. Kuitenkin sanapari ”epätoivottu vastaus” asettaa näkemyksen varsin välineellistävään kehykseen. (Ks. Dewey-lausaus alla, sivulla 91.) Gruppon opettajien asennetta peilaillen: miten ainutlaatuisen lapsen ainutlaatuisen vastaus voisi olla epätoivottu, kun filosofiana on ottaa vastaan erilaiset ajatukset ja odottamaton? T.E. Arnkil ja Seikkula kirjoittavat:

Dialogisissa subteissa kumppaneille, asiakkaille, perheenjäsenille, oppilaille, ylipäätään toisille tunterina ruumiillisina henkilöinä vastataan aidosti kiinnostuneina siitä, mitä he ilmaisevat. Heille ei myöskään vihjaista vähäisessä määrin, että he ovat sanoneet jotain väärin, että heidän pitäisi kokea jotenkin toisin, jotta heidän ilmaisunsa olisi hyväksyttävä. (Arnkil, T.E. & Seikkula 2015, 28.)

Toinen seikka, johon huomio Kleemolan sanoissa kiinnittyy, on ”tiedollisen auktoriteetin tasaaminen”. Tämä rakentaa kehyksen, jossa on itsestään selvästi olemassa tiedollinen auktoriteetti ja ei-auktoriteetti. Tämä on hyvin erilainen näkemys kuin Gruppion opettajien vaalima teach-back –asenne, jossa lapset ja nuoret opettavat opettajia yhtä lailla kuin opettajat heitä.

5.3.4 Oikeutetut kysymykset

Oikeutettujen ja epäoikeutettujen kysymysten (*domande legittime/illegittime*) käsitteiden Peticari kertoo tulevan Heinz von Foersteriltä (1987, ks. Peticari 2008a, 29). Oikeutetut kysymykset ovat sellaisia, joihin ei etukäteen tiedetä vastausta. Epäoikeutettuihin kysymyksiin vastaukset puolestaan tiedetään jo. Peticarin mukaan on opittava esittämään (oikeutettuja) kysymyksiä ei-välineellistävässä mielessä, luottaen siihen, ettei kysyjä tiedä kaikkea kysymästään. Täten kysyjä tahtoo ottaa vastaan *teach-backia*, olla avoinna toisen tarjoamalle opetukselle, toiselle itselleen. (Peticari 2008a, 29.)

Deweyn sanat valaisevat nähdäkseni hyvin epäoikeutettuja kysymyksiä ja opettajan välineellistävää toimintaa. Hän kuvaa opettajan toimintamallia tilanteessa, jossa tämä tahtoo lapsen saavuttavan jonkun tietyn ajatuksen tai oivalluksen. Dewey kirjoittaa, että opettaja ”vetää oppilaasta ulos” haluamansa asian johdattelevilla kysymyksillä tai jollain muulla pedagogisella keinolla. Jos opettaja sitten saa haluamansa (vastauksen), on se todisteena siitä, että lapsi kehittyy oikealla tavalla. (Dewey 2015b, 21.) Tässä kaikuu mielestäni yllä esittämäni Kleemolan (2007, 89) ajattelutapa.

Liisa Tainio (2007) käyttää sanaparia aidot ja epäaidot kysymykset, joiden hän kertoo olevan peräisin Kyllikki Keravuorelta (1988, ks. Tainio 2007, 41). Epäaidoilla kysymyksillä hän tarkoittaa sellaisia, joilla opettaja tarkistaa ja kontrolloi oppilaiden osaamista. Nämä muodostavat suurimman osan oppituntidiskurssista. Aidot kysymykset, joihin opettaja välttämättä ei tiedä vastausta, ovat vähemmällä sijalla,

vaikka juuri aitoihin kysymysten esiin tuomien vastausten avulla opettaja usein suuntaa opetustaan eteenpäin. (Tainio 2007, 41.)

Opettajan korviin oikeutetut (tai aidot) kysymykset saattavat ensi alkuun kuulostaa liian laajoilta. Miten rajalliseen aikamäärään asettuvan opettamisen voisi perustaa kysymyksille, joihin ei vielä tiedetä vastausta? Seuraillessani Grupon opettajien kokousta 24.10.2013, he totesivat, että oikeutetuksi kysymykseksi riittää pienimmillään esimerkiksi muotoilu: ”Mitä *sinä* ajattelet tästä asiasta?” Maura pohti, että hän haluaa tietää, mitä lapset ajattelevat, ja siksi kysyy heiltä. Anna lisäsi, että hänelle asia merkitsee vielä enemmän: kysymällä lapsilta ja nuorilta saat heidät ajattelemaan, saat heidät liikkeeseen. Lavinia mietti lasten ”työntämistä” ajatteluun, mihin Maura lisäsi: ”Mutta EI suuntaan, johon *sinä* haluat.” Kommenteissa kiteytyvät oikeutetut kysymykset, odottamaton ja teach-back. Lisäksi Annan vielä pohti, että kun opettaja kysyy nuorelta, mitä tämä ajattelee, muutkin huomaavat opettajan kuuntelevan.

Näin nähtynä asia muuttuu huomattavasti yksinkertaisemmaksi kuin silloin, jos oikeutettujen kysymysten tulisi poikkeuksetta olla laajoja ja syvällisiä. Lucia sovelsi oikeutettuja kysymyksiä matematiikan tunnilla esimerkiksi muodossa ”miten *sinä* ajattelit tämän laskutoimituksen?” (Uskon, että monet opettajat toimivat samankaltaisilla tavoilla.) Lapsen ainutlaatuista tapaa ajatella voidaan kunnioittaa näin yksinkertaisella tavalla. Etenkin, kun keskustelemaan didaktiikan periaatteiden mukaan muistetaan, ettei virhe ole virhe vaan yksi mahdollinen hypoteesi, lapset uskaltavat havaintojeni ja kokemukseni mukaan avata ajatteluaan turvallisessa ilmapiirissä hyvinkin rohkeasti. Toki he tarvitsevat siihen apua, tukea ja kannustusta – metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja kehittäminen onkin keskustelemaan didaktiikan keskiössä. (Peticari 2008, 2012.)

5.3.5 Oppimisen detrivialisointi

Battagliola toteaa, että päivä päivältä on välttämätöntä asettua jatkuvaan dialogiseen tutkimukseen, jotta koulunkäynnistä tulisi aina vain merkityksellisempää, intohimoisempaa ja motivoivampaa – sille, joka opettaa, mutta myös ja ennen kaikkea sille, joka oppii. (Battagliola 2008, 11.) Hän kirjoittaa, että tiedon siirtäminen ainoastaan lisää välimatkaa opettajan ja oppijan välillä (Battagliola 2012, 21). Fermani (2008, 154) kiteyttää Grupon toimintaa siten, että on päästävä eroon pyrkimyksistä saavuttaa oikeita vastauksia, jotka eivät johda ymmärrykseen vaan koulun banalisoitumiseen. Battagliola kuvaa tutkija-opettajien toiminnassaan kehittämää näkökulman vaihdosta: kuinka oppilaat otetaan vastaan ajattelevina henkilöinä, ja kuinka

opettaminen/oppiminen toteutetaan jokaisen henkilökohtaisesta historiasta lähtien. Näkökulman vaihdoksen myötä opettajat kysyvät jatkuvasti itseltään, *kuinka* opetetaan, opitaan ja arvioidaan, eikä (ainoastaan) *mitä* opetetaan, opitaan ja arvioidaan. (Battagliola 2008, 17.)

Oppilaan henkilökohtaisen historian ottaminen lähtökohdaksi sivuaa jälleen Deweyn ajatuksia. Alhanen kirjoittaa, kuinka Deweyn mukaan oppimista tulee ohjata oppilaan taipumukset, eivät ulkoa asetetut tavoitteet. Jos koulutus onnistuu luomaan asetelmia, jotka sivuavat oppilaan omakohtaisiksi kokemia haasteita ja kysymyksiä, käynnistyy tässä tutkimisen ja pohdinnan halu. (Alhanen 2013, 142.) Opettajan on tutkittava kyseessä olevan ryhmän kykyjä ja tarpeita, luoden samalla olosuhteet, jotka tarjoavat oppiaineen tai sisällön kautta tulevia kokemuksia näiden tarpeiden tyydyttämiseksi ja kykyjen kehittämiseksi (Dewey 2015b, 58). Samaa ajatusta heijastellen Battagliola toteaa, että koska koulua on kerran pakko käydä, tulisi opiskelun ankkuroitua elämään ja mahdollistaa kaikille reflektoinnin, keskustelun ja eettisen toiminnan välineet (Battagliola 2012, 14). Oppimisen detrivialisointi keskustelevalle didaktiikan viidentenä peruseriaatteena on nähdäkseni koko opetusotteen ja työskentelytavan ja –asetteen yhteen kokoava sanapari, joka linkittyy myös Deweyn ajatteluun.

5.4 Jokaisen ainutlaatuinen näkökulma

”Se, mitä lapsi sanoo, avaa ajatukset toisilla. Siksi me olemme ryhmä.”

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 5: Maura Terran historiantunnilla 9.10.2013,)

Jos ”oppimisen detrivialisointi” kokoaa yhteen keskustelevalle didaktiikan pääperiaatteet, on ”näkökulma” puolestaan yksi keskeisimmistä käsitteistä, jolla lasten ja nuorten ainutlaatuista ajattelua tuetaan. Grupon opettajat painottivat kokemukseksi mukaan jokaisen oman näkökulman tärkeyttä voimallisesti, ja sitä käsiteltiin laajasti, vaikkapa musiikin tunnilla: 22.2.2012 Grupon opettaja Sandra lauloi viidesluokkalaisten lasten kanssa lepakko-mambo: pää alaspäin roikkuvan lepakon kautta päästiin keskustelemaan siitä, miltä maailma näyttää toisen näkökulmasta, ja miten toisen näkökulmaan voi asettua. Näkökulmien rikkaus tulee esiin ryhmässä, yhdessä ajateltaessa.

11.10.2013 Terran historian tunnilla Ramona pelkäsi erehtyvänsä vastauksessaan. (Maura sai tämän selville, koska lapsi veti ja nyki hihojaan. Maura siis kysyi, miksi lapsi toimii näin.) Fatima ja Abdul kiirehtivät apuun: ”Ei täällä ole oikeaa ja

väärää, sen olet [Maura] sanonut jo tuhat kertaa.” ”On vain ajatuksia.” ”Jokaisen oma ajatus.”

16.10.2013 Anna pyysi Mompianin 2A-luokan nuoria tekemään läksyksi kysymyksiä Kuningas Arthurin tarinasta, jota oli luettu yhdessä. ”On mielenkiintoista, että teette hyvin erityyppisiä kysymyksiä”, hän sanoi.

23.10.2013 Terran historiantunnilla kehkeytyi pitkä keskustelu inkluusiosta.⁴⁴ (Ei tosin tällä nimellä, mutta Maura alkoi kysellä lapsilta heidän mielipidettään siitä, miten erilaisten lasten opetus olisi parasta järjestää.) Maura johdatteli lapset pohtimaan sellaisten lasten tarpeita, joilla on huomattavia vaikeuksia:

Esimerkki 4: Näkökulma 1

Carla: Jos ei pysty kommunikoimaan...

Maura: Tunneemmeko sellaisia henkilöitä?

Carla: Laura... Hän ei osaa puhua. [---] Hän kommunikoi omalla tavallaan.

Domenico: Hänellä on eri näkökulma kuin meillä.

(Katkelma kenttäpäiväkirjasta.)

Esimerkki 5: Näkökulma 2

To 28.11.[2013] Acqua, it[aliantunti]

- Laura paukuttaa [tuoleja], [hänen henkilökohtaisen avustajansa] sijainen estää

- L[avinia]... ”Anna hänen tehdä. Se on hänen tapansa sanoa että olen täällä olen täällä olen täällä.”

(Katkelma kenttäpäiväkirjasta.)

Kuten muutkin yllä kuvatut keskustelevan didaktiikan elementit, myös näkökulma peilautuu kauniisti edellisessä luvussa esittämiini dialogisuuden piirteisiin.

5.5 Demokraattinen auktoriteetti

Millainen auktoriteettiasema voi olla opettajalla, joka pyrkii jokaisen lapsen kunnioittamiseen ainutlaatuisena persoonana, ja joka haluaa vaalia odottamattomia kommentteja ja ajatuksia? Entäpä, kun ryhmässä vielä ovat mukana kaikenlaiset

⁴⁴ Viitaan tähän kentän kuvauksessa, katso alaluku 2.3.1.

lapset, joista osalla saattaa olla ongelmia esimerkiksi keskittymisen tai käyttäytymisen kanssa? Dewey tarjoaa jälleen kiinnostavaa reflektiopintaa, tällä kertaa kontrollin syntyymiseen ja säilyttämiseen koulussa.

Deweyn näkemyksen mukaan järjestys ja kontrolli kumpuavat yhteistoiminnasta itsestään, kun se tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden osallistua ja kantaa vastuuta. Hän näkee, että järjestys ei synny kenenkään yksittäisen henkilön tahdosta tai halusta, vaan koko ryhmän ”liikkeessä olevasta hengestä” (*moving spirit of the whole group*). Kontrolli on sosiaalista, mutta yksilöt ovat osa yhteisöä, eivät sen ulkopuolella. Tarpeen tullen opettaja käyttää auktoriteettiaan ryhmän etujen edustajana. Opettaja voi puhua ja toimia jäməkästikin, jos se on ryhmän edun mukaista eikä henkilökohtaisen vallan osoittamista. Tässä tulee Deweyn mukaan näkyviin ero sattumanvaraisen ja oikeudenmukaisen toiminnan välillä. (Dewey 2015b, 54–55.)

Etenkin Mauran ryhmän toiminta oli linjassa Deweyn näkemysten kanssa. Maura antoi Terran lapsille paljon mahdollisuuksia ottaa kontrollia omasta toiminnastaan, mutta teki selväksi, että järjestys on todella oltava. 23.9.2013 Maura totesi terralaisille: ”Kontrolli on oltava. Jos te ette sitä tee, minä teen.” Lasten käyttäytyä joskus huonosti, hän pyrki korostamaan huolenpidon ja oikeudenmukaisuuden näkökulmaa. Esimerkiksi joidenkin lasten käytettyä yhteisiä pelivälineitä huolimattomasti Maura korosti aamunavauksessa, että jokaisella on oikeus saada välineet käyttöönsä ehjinä ja osat tallella:

Maura otti lähestymistavakseen jopa yhteisten (lauta- ja ulko)pelien käsittelyssä jokaisen lapsen oikeuden: pelit ovat jokaista varten, siis jokaisella on oikeus löytää peli kokonaisuena ja hyvin säilytettynä. Pelien huonon pitämisen olisi voinut esittää varsin erilaisella tavalla, ”ulkoapäin” tulevalla puheella. Uskon, että Mauran valitsema tapa sai lapset ajattelemaan asiaa huomattavan tarkkaan. Kyseessä ei ollut opettajan suuttumus siitä, että peleistä oli huolehdittu huonosti, vaan myös huoli siitä, että kunkin lapsen oikeus saada pelata ehjillä materiaaleilla on uhattuna.

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 6: kirjoitettu havainnointipäivän jälkeen kotona 27.10.2013)

Alhanen kirjoittaa, kuinka Deweyn filosofian mukaan jokaisen yhteiselämään osallistuvan henkilön on omien kykyjensä mukaan päästävä mukaan yhteistoiminnan päämäärien muotoilemiseen. Tämä ei tarkoita, että vaikkapa perheissä lapsilla olisi yhtä paljon valtaa kuin aikuisilla, mutta kaikkien osallisten kokemukset yhteiselämästä tulisi ottaa vakavasti. Alhanen kirjoittaa, kuinka demokratia on kasvuyhteisö kaikille yhteistoimintaan osallistuville yhteisön jäsenille. (Alhanen 2013, 231.) Gruppon opettajat tarjosivat havaintojeni mukaan lapsille sekä mahdollisuuksia

päästä yhteisen toiminnan päämäärien muotoilemiseen⁴⁵ että tilaisuuksia kasvaa osana yhteisöä.

Maura esimerkiksi ohjasi lapsia jatkuvasti arvioimaan näiden omaa käytöstä ja kykyä työskennellä rinnan eri luokkatovereiden kanssa. Kun syksyllä 2013 kysyin häneltä, onko Terran lapsilla jokin pysyvä istumajärjestys, hän totesi ettei ole. Kun kysyin, miten lapset sitten sijoittuvat istumaan, Maura vastasi, että he hakeutuvat sellaiseen paikkaan, missä heidän on hyvä työskennellä. Esimerkiksi 8.10.2013 italiantunnilla havainnoin tilannetta, jossa Maura pyysi oppitunnin alussa lapsia arvioimaan, istuvatko he sellaisessa paikassa ja sellaisen toverin vieressä, jossa he pystyvät hyvin työskentelemään. Anton, joka istui Abdulin vieressä, totesi: ”Tässä tulen varmasti puhumaan”, ja vaihtoi paikkaa. Osvaldon puolestaan Maura itse ohjasi istumaan eri kohtaan luokkaa. Myös aamunavauksissa, joissa olivat paikalla sekä Acquan että Terran ryhmät, aikuiset ohjasivat lapsia hakeutumaan itselleen sopiville istumapaikoille. 25.9.2013 aamunavauksessa Lucia totesi: ”Jos olette lähellä jotakuta, jonka kanssa ette pysty olemaan, siirtykää. Minä en halua sanoa.”⁴⁶ Kokemukseni mukaan tämä ei ollut vastuun vyöryttämistä lasten niskaan epäreilulla tavalla, vaan muistutus siitä, että heillä on – kolmen yhteisen vuoden jälkeen – taitoja, mahdollisuuksia ja velvollisuus arvioida omaa käytöstään suhteissa tuttuihin luokkakavereihin.⁴⁷

Itse koin keskeisenä Mauran järjestyksenpitoon liittyvät sanat: ” On oltava tilanteen kontrolli, ei mielen kontrollia.” (8.10.2013) Tällä hän tarkoitti, ettei lasten ajatuksia saa, eikä edes voi, koskaan kontrolloida. Kuitenkin, jotta ajattelulle ja keskustelulle voi syntyä turvallinen ja hedelmällinen tila, tarvitaan järjestystä ja rauhaa. Palaan tähän eritellessäni dialogisen tilan reunaehdoja kappaleessa 7. Maura myös huomautti, että nykyisessä ”digimaailmassa”, lasten viettäessä yhä enemmän aikaa teknologisten välineiden parissa, heidän ajatteluaan ja mieltään ohjataan ulkoa käsin ehkä enemmän kuin ennen.⁴⁸

⁴⁵ Tästä lisää luvussa 7.

⁴⁶ Luciakin kyllä auttoi lapsia rauhallisten istumapaikkojen ottamisessa, kuten Terran matematiikan-tunnilla 2.10.2013: - L[ucia], joka tuntee lapset, vaihtoi vielä paikkoja, koska näki joidenkin leikkivän. (Lainaus kenttäpäiväkirjasta)

⁴⁷ Hakala (2007) on pohtinut tutkimuksessaan istumajärjestysten organisoimista osana pedagogista suhdetta ja luokkahuoneen tiloja ja asentoja. Hänen tutkimansa opettajat suhtautuivat vapaisiin istumajärjestyksiin hyvin erilaisin tavoin, joku torjuen, joku mahdollisuuden antaen. Hakala (2007, 112) toteaaakin: ”[---] opettajan herkkyyys sosiaalisille suhteille punnitaan tilanteittain.”

⁴⁸ Perticari käsittelee teknologisoituneen ja tuotteistetun todellisuutemme ongelmia ja varjopuolia laajasti taustoittaessaan keskustelemaa didaktiikkaa sekä kirjassa *La scuola che non c'è* (2008) että *Attesi imprevisi* (2012).

5.6 Demokratia ja huolenpito

Alhanen kirjoittaa, kuinka Deweyn filosofian mukaisessa demokratiassa huomioidaan kunkin yhteisön jäsenen yksilöllisen tarpeet tasajaon sijaan. Nämä tarpeet koetetaan sovittaa yhteen, mutta tämä edellyttää, että

*jokainen yksilö on oikeutettu saamaan tukea toisilta omien tarpeidensa täyttymiseen ja samalla velvoitettu antamaan tukea muille, tietenkin omien kykyjensä puitteissa. Dewey kutsuu edellä kuvattua asetelmaa **toiminnalliseksi tasa-arvoksi**.* (Alhanen 2013, 232. Painotus alkuperäinen.)

Eläessäni Calinin ja Mompianin arkea havaitsin ja koin Deweyn ajattelun mukaista demokratiaa voimakkaasti, ja se näkyy myös aineistoni analyysissä luvussa 6. Alla olevat lainaukset kenttäpäiväkirjastani havainnollistanevat asiaa.

Esimerkki 6: Tuen antaminen, toiminnallinen tasa-arvo 1

25.10.2013, Terran italiantunti

- Marcon sananselitys: *cioè cioè che...* [siis siis että...]

Maura: Hänellä on ajatus päässään, mutta hän haluaa etsiä oikeat sanat ja sekaantuu vielä pahemmin. Meidän täytyy auttaa häntä pääsemään tästä hämmennyksestä.

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta.)

21.11.2013 Terran kokoustunnilla Shayanilla oli suuria vaikeuksia selittää ajatustaan italiaksi. Hän alkoi itkeskellä ja hermostua.

ESIMERKKI 7: Tuen antaminen, toiminnallinen tasa-arvo 2

Shayan: Ei koska (itkien, huokaa)

Maura: Älä huolestu. Minä autan sinua. Myös he [muut lapset] auttavat sinua.

(Katkkelma litteraation suomennoksesta.)

ESIMERKKI 8: Tuen antaminen, toiminnallinen tasa-arvo 3

Terra, geografica [maantieto, 24.9.2013]

Maura hieman ärtyneenä, koska läksyt taas joltakulta tekemättä (Marco). Suoraa puhetta muutenkin muutamia poikia kohtaan. Syystäkin, joten pojat eivät vaikuttaneet loukkaantuneilta.

Pikainen assemblea [kokous], koska M haluaa lasten pohtivan, miten unohdukset vähenevät.

(Bisogno [tarve]: ”Teillä on tarve, että huolehdiin jokaisen ymmärtävän. Minulla on tarve, että teette työnne myös kotona. Muuten menee aikaa selittelyihin, eikä sitä jää lapsille, jotka tarvitsevat [ymmärtääkseen, työskennelläkseen] enemmän aikaa.”)

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta.)

Battagliola kirjoittaa, että näinä barbarian aikoina koulussa on opittava pitämään huolta sekä toisista että itsestään. Tämä koskee myös opettajia – heidän on pidettävä huoli itsestään, jos he haluavat pitää huolta toisista. (Battagliola 2012, 24.) Kontrolli kietoutuikin Calini-koululla voimakkaasti huolenpitoon ja demokratiaan, siihen, että jokaisella on oikeus (ja toki velvollisuuskin) saada työskennellä rauhassa keskittyen. Varsinkin Mauran järjestyksenpidossa näkyi ja kaikui huolenpito. 30.9.2013 hän valitteli italiantunnilla sitä, että Domenico ei kuunnellut ryhmän käynnissä olevaa keskustelua. Domenico pyysi luokan edessä liikuskelevaa Mauraa istumaan alas, jotta voisi keskittyä paremmin. Opettajan istuutuminen ei kuitenkaan auttanut lapsen keskittymiseen. ”En voi sallia, että lapsi ei kuuntele, se on kuin jättäisin hänet jälkeen”, parahti Maura, ja siirsi Domenicon pöydän omansa viereen. Olen kirjoittanut tilanteen perään kenttäpäiväkirjaani:

Tilanteen seuraaminen KOKO AJAN, ei kontrollia kurilla vaan olosuhteita muuttamalla (lapset paremmille istumapaikoille.)

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 7: 30.9.2013)

Sen sijaan, että Maura olisi otettaan tiukentaen komentanut Domenicoa kuuntelemaan, hän perusteli oman tarpeensa lapsen keskittymiselle ja pyrki helpottamaan lapsen tilannetta tarjoamalla tälle paremmin sopivan istumapaikan. (Samalla historiantunnilla Maura totesi Antonille, joka ei ollut kuunnellut keskustelua kunnolla: ”Kuunnellen toisten mielipidettä voi muuttaa ajatusta, koska ilman toista [so. yksin] ei ehkä olisi nähnyt.” Nuhtelun sijaan hän siis pyrki kertomaan lapselle, että toisten ajattelun kuunteleminen on oleellista oman ajattelun muodostamisessa.)

Domenico oli lapsi, jolla oli Mauran kertoman mukaan keskittymisvaikeuksia. Elenan tunneilla Domenicon toiminta muuttui jopa hallitsemattomaksi, sillä opettaja ei tarjonnut apuaan ja tukeaan lapsen vaikeuksiin. 21.10.2013, Elenan opettamalla Terran luonnontiedon tunnilla, olen tuskaisena kirjoittanut kenttäpäiväkirjaani:

-MIKSI opettaja päästää D:n romahtamaan täydelliseen esitys/pelleilymoodiin? Aluksi D kokeilee, härkkii, tekee pientä hölmöä → Ei E[lenen] reaktiota → volyyymi kasvaa. Kuinka TURVATON OLO lapsella on? [---]

- D hakee reaktiota myös ryhmältä, ei saa sitä.

→ onko täysin ”rajattomassa tilassa”?

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 8: 21.10.2013)

Vastaavaa käytöstä ei ilmennyt Terran muiden opettajien tunneilla.

22.10.2013 kerroin Mauralle yllä kuvatusta, edellisen päivän oppitunnista.

Kerroin eilisestä scienze-tunnista [scienze = luonnontieto], Domenicon ja muiden rajojen hakemisesta. Arvelin, että D tarvitsee aikuisen, joka kertoo, missä rajat ovat. Maura: ”Che mi dice che ”ci sono”. [”Joka sanoo minulle, että olen tässä.”] TO-DELLA. Piirtää rajat, piirtää ÄÄRIVIIVAT.

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 9: 22.10.2013.)

Lapsen tarpeiden huomioiminen tässä-ja-nyt –hetkessä tulee näkyväksi Terran historiantunnilla, joka pidettiin perjantaina 25.10.2013 kello 15.50 alkaen. Käynnissä oli pienen näytelmän tekeminen kivikauden vaihdantataloudesta, mikä sai alkunsa Manuelen epäselvästä tekstintulkinnasta. Hetkeä aiemmin Maura oli antanut lapsille luvan joko seurata toimintaa tai lepäillä.

-16.15 Rodolfo nukahti. Lapset huomasivat. Suman herätti. Maura suuttui. ”Luuletko, etten näe, että lapsi nukkuu luokassa?”

→ R[odolfo] tarvitsee lepoa. M[aura] ei aio pitää väkisin hereillä. ”En salli tätä teiltä koskaan enää”.

*Abdul oli huomauttanut [Sumanille] nukkumisesta.

M[aura Abdulille]: ”Kuinka monta kertaa käyt WC:ssä turhaan, kävelet..? Jos sinulle huomautettaisiin, pitäisi sanoa 100 kertaa. Teette kuten minä teen.” [Viitaten Rodolfoon.]

→ LAPSEN TARPEET arvioituna opetettavan/käsiteltävän asian keskeisyyteen. (Lapsen tunteminen.)

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 10: 25.10.2013)

Joku voisi sanoa, että Rodolfon tapauksessa Maura ”puhui ja toimi jämäkästi” yksilön, eikä ryhmän edun mukaisesti (vrt. yllä sivu 95, Dewey 2015b, 54–55), mutta näen asian laajemmin. Nuhdeltuaan Abdulin ja Sumanin, Maura viittasi lasten tarpeisiin mainitsemalla Abdulin tavan käydä WC:ssä. Mauran kertoman mukaan tarve

pohjautui Abdulin keskittymisvaikeuksiin: Maura tiesi, että lapsen oli helpompi keskittyä, mikäli tämä saisi liikkua hieman silloin tällöin. (Ajoittain hän jopa kannusti Abdulia käymään juomassa tai jaloittelemassa käytävän puolella.) Puolustamalla Rodolfon tarpeita, kärkkäästikin, Maura teki tulkintani mukaan ryhmälle selväksi, että hän arvioi jokaisen tapauksen tarkkaan, pohtien valintojaan ja toimiaan jokaisen lapsen tarpeisiin nähden, huolehtien niistä. Perinteisen koulun näkökulmasta tämä voitaisiin nähdä melko anarkistisena tekona – opettaa lapsille, että joskus on tärkeämpää nukkua kuin opiskella. Deweyn ajatteluun peilaten Mauran valinta on kuitenkin perusteltu. Hänen toimintansa noudatteli myös Collinsin (1980) esittämiä, Buberin kasvatusetiikan periaatteita, jokaisen lapsen ainutlaatuisten tarpeiden kuuntelemista ja hyväksymistä (ks. edellinen luku 4).

Myös 14.11.2013 pidetty Acquan ja Terran aamunavaus tarjoaa esimerkin demokratian, kontrollin ja huolenpidon yhteen kietoutumisesta:

- E[lena] puhui pe[rjantain] lounaasta, jolloin oli ollut kauheaa käytöstä. Samoin TI[istaina]. Asian selvittämistä, nimillä → koska kaikki eivät toimi niin.
 - M[aura]: Olemme älykkäitä henkilöitä, ehkä ymmärrämme, jos selitätte. Jos emme ymmärrä, jäljelle jäävät vain rangaistukset. Inhottavaa.
 - Lapset eivät (tietenkään) sanoneet ääneen, joten Maura sanoi → M[auran] tai L[avinia]n ollessa [lounaan valvojina] tällaista ei tapahdu.
 - KAIKKIEN aikuisten kanssa noudatettava sääntöjä.
 - M[aura]: jos et pysty käyttäytymään, mene kotiin syömään. Ehkä siellä voit seistä tuoleilla, vanhempanne päättävät säännöt.
 - Elenan tapa syyllistävä, Maura ja L[avinia] enemmän käytöksen taakse, SYVEMMÄLLE.
- Laittoivat lapset ajattelemaan OMAA käytöstään.
- Jotkut pyysivät anteeksi, kuitenkin villeimmin käyttäytyvät aluksi eivät.
 - M[aura]: Jos ette muuta käyttäytymistänne, me puutemme asiaan, ja siitä tulee katastrofi.

[--]

- Maura: Onneksi tämä käytös tapahtuu koulussa, täällä voimme kasvaa. Aina enemmän.

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 11: 14.11.2013.)

Mieleen nousevat etsimättä jo yllä esittämäni Alhasen sanat Deweyn filosofiaa koskien: demokratia on kasvuyhteisö kaikille yhteistoimintaan osallistuville yhteisön jäsenille (Alhanen 2013, 231).

5.7 Rehtorin tuki

Keskustelevan didaktiikan toteuttaminen ja kohtaamiseen pyrkiminen eivät vaadi suuria resursseja tai ihmetekoja. Aikaa ja sallivan ilmapiirin ne kuitenkin vaativat. Opettajat luovat sallivan ja turvallisen, demokratiaa ja huolenpitoa ilmentävän ilmapiirin luokissa, mutta miten taataan opettajille ilmapiiri, jossa on lupa tehdä ajoittain rohkeita valintoja odottamattoman ja opetussuunnitelman välillä?

Rehtorin tuen merkitys vaativan työn toteuttamisessa nousi esiin lukuisia kertoja keskustellessani toimintatutkimusryhmän opettajien kanssa vuosina 2012–2015. Opettajat puhuivat siitä, kuinka oleellista on, että esimies luottaa heihin ja antaa heidän tehdä valintoja työssään. Angela Battagliola itse hurmasi minut tämän luvun alussa kuvaamallaan kommentilla, kun kysyin häneltä niistä valinnoista, joita opettajan pitäisi pystyä tekemään toteuttaakseen aidosti syvällistä ja tässä-ja-nyt –hetkessä läsnä olevaa opetusta.

Battagliolan jäätyä eläkkeelle keväällä 2012, alkoi Gruppon toiminta vaikeutua merkittävästi. Uusien rehtorien perehdyttäminen ja sitouttaminen keskustelemaan didaktiikkaan vaikutti vaikealta tehtävältä. Vaikka Battagliolan seuraaja, jonka Centro Tre –uran aikana tein pisimmän kenttäjaksoni syksyllä 2013, oli varsin myönteinen Gruppon toiminnalle, ei syvällisen ymmärryksen omaksuminen koko filosofiasta ollut mahdollista kovin nopeasti – etenkin, kun ottaa huomioon italialaisen koulutyön raskaan byrokratian, joka vie hyvin paljon rehtorin työajasta. Käydessäni Bressiassa syksyllä 2015, koulussa oli jälleen uusi rehtori, jolta Gruppon jäsenet kertoivat saavansa hyvin vähän käytännön tukea. Maura oli jäänyt eläkkeelle ja Lavinia oli töissä viimeisiä vuosiaan, mikä tarkoitti Battagliolan tuen menetyksen lisäksi keskeisten hahmojen poistumista Gruppon riveistä. Syksyllä 2017 Federica kertoi sähköpostitse, että koululla oli jälleen uusi rehtori. Tällä kertaa Federica oli jopa toiveikas Gruppon toimintamahdollisuuksien suhteen. Tulevaisuus näyttää, miten Calini- ja Mompiani-koulujen toimintatutkimuksen ja keskustelevan didaktiikan käy.

5.8 Dialogisuuden reunaehdoista luokkahuoneessa

Alla on suora lainaus kenttäpäiväkirjastani. Olen pohtinut 24.10.2013 niitä elementtejä, jotka havaintojeni mukaan avaavat tilaa dialogille luokkahuoneessa. Kutsun listaani dialogisuuden reunaehdoiksi. Mainittakoon, että hahmotellessani alla olevaa listaa Bresciassa syksyllä 2013, en ollut tutustunut Mercerin ja Littletonin (2008) tai Hannulan (2012) tutkimuksiin (ja myönnettäköön, vaikkakin hieman häpeillen, en oikeastaan muihinkaan dialogista opettamista koskeviin tutkimuksiin). Kuten alla esitetystä käy ilmi, havainnoidessani Gruppon opettajien toimintaa, kiinnitin kuitenkin huomioni samankaltaisiin tekijöihin ja elementteihin kuin muutkin dialogia ja dialogisuutta tarkastelleet tutkijat. Havaintojeni perusteella tekemäni listaus heijastelee mielestäni kauniisti edellä kuvaamiani näkökulmia dialogiin ja dialogisuuteen. Erittelen näitä dialogisuuden reunaehdoja yksityiskohtaisesti luvussa 7, yhdessä dialogin analyysia koskevien tutkimustulosteni kanssa.

TOISTUVIA ELEMENTTEJÄ aivomyrskyisessä epäjärjestyksessä

AIKA. Koulun/aikuisen/lapsen?

- Kiire vai rauha?
- Ilmeneekö opettajan puheessa?
- Kuka rauhoittaa rauhoittajan, ilman Angelaa [Battagliola, entinen rehtori], uuden OPS:n paineessa?
- Suunnittelu vs. odottamaton, miten ”uskaltaa”?

SÄÄNNÖT. Lapsen vai koulun ”hyvä”?

- Miten perustellaan? Perustellaanko?
- ”Ulkoa” tulevat vai lapsen mielellään/ainakin näkyvästi toteuttamat?

PUHETAPA. Minä vai me? (Kiinnitty edelliseen)

- Mistä työt kumpuavat: opettajan minä vai ryhmän ”me”?
- Vastaako lapsi opettajalle vai ryhmälle?
- Kysyykö lapsi opettajalta vai ryhmältä?

ELEKIELI.

- Kiinnostunut ja kannustava vai pitkästynyt tai ärtynyt?
- Kohti vai pois päin?

- Sovussa puhutun kanssa?
- Kunnioittava vai epäkunnioittava?
- Merkitseviä ilmeitä muiden (aikuisten) kanssa?

KIINNOSTUS.

- Lasta vai oppilasta kohtaan?
- Opettajana vai ihmisenä?
- Myös rikkeiden tms. kohdalla, miten kohdataan?
- Miten vastaa lasten kiinnostukseen?

KOHTAAMINEN solmukohtana

KIINNOSTUS ytimenä

ÄÄNENKÄYTTÖ.

- Voimakkuus.
- Äänensävyt. Sovussa puhutun kanssa?

27.10. lisäys:

TARPEISIIN vastaamisen, SÄÄNTÖJEN ja KIINNOSTUKSEN kanssa kietoutuneena:
Rodolfon nukahtaminen, Abdulin ”vessa”reissut jne.

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 12)

6 DIALOGISEN ANALYYSIN TULOKSET

6.1 Terran kokoustunnin analyysi

6.1.1 Kokoustunnin asetelma

Ensinnä kuvaamani dialoginen analyysi perustuu keskusteluun, joka käytiin Terran kokoustunnilla 21.11.2013. Paikalla oli 18 lasta, sillä Oni oli pois koulusta. Maura veti kokousta poikkeuksellisesti yksin, sillä Lavinia oli Lauraa koskevassa palaverissa. Yleensä opettajat pitivät kokoukset yhdessä, jotta toinen pystyi keskittymään täydellisesti seuraamaan keskustelua toisen tehdessä muistiinpanoja. Tällä kertaa Maura toimi puheenjohtajana, seurasi keskustelua ja pyrki tekemään muistiinpanoja mahdollisimman tarkasti. Itse osallistuin muutaman kerran auttamalla Maura tilanteiden havainnoimisessa esimerkiksi lasten puheenvuorojen suhteen.

Keskustelu käytiin koulun kirjastossa, jossa tuolit oli asetettu piiriin siten, että kaikki näkivät toisensa. Istuin itsekkin piirissä keskustelua kuunnellen ja muistiinpanoja tehden. Nauhuri oli piirin keskellä, videokamera sen ulkopuolella. Keskustelun lähtökohtana olivat lasten edellisessä kokouksessa kirjoittamat lappuset, joille he olivat koonneet ajatuksiaan koulun säännöistä. Kokoustunti kesti 65 minuuttia 16 sekuntia. Mainittakoon, että välituntikellon soitua Maura pyrki kahdesti viemään keskustelun loppuun, mutta lapset halusivat jatkaa.

6.1.2 Kuinka toteutin kokoustunnin analyysin

Litteroin keskustelun tarkasti ääninauhan ja videoinnin avulla. (Litteraatiomerkit ovat liitteenä.) Kirjasin ylös lausumien lisäksi äänenpainot, eleet, ilmeet, liikkeet, lasten viittaamisen, kulkemiset ynnä muut toiminnot. Jätin litteroimatta ainoastaan tilanteen, jossa Maura jakoi lapsille edellisessä kokouksessa kirjoitetut laput. Tämä lappustenjakamistilanne kesti 3 minuuttia 14 sekuntia. Olen analysoinut keskustelun italiankielisenä säilyttääkseni mahdollisimman suuren tarkkuuden. Maura on luke-

nut litteraation, luotettavuuden lisäämiseksi. Olen kääntänyt oleellisia katkelmia suomeksi, jotta analyysin luotettavuutta voidaan edelleen arvioida, ja jotta voin antaa keskustelusta lainausesimerkkejä.

Suorittuani litteroinnin, valitsin tarkempaan erittelyyn jakson, jonka aiheeksi nimesin ”Pienet ja suuret säännöt”. Jakson ajallinen kesto oli 7 minuuttia 57 sekuntia. Kuten yllä on kuvattu, Seikkula ym. (2012) sijoittavat analysoitavien jaksojen lausumat rinnakkaisiin sarakkeisiin. Osallistujien lausumien lisäksi sarakkeisiin kirjataan vastauskategoriat sekä puheessa esiintyvät äänet, puhujien asemoitumiset sekä se, kenelle sanat on suunnattu.⁴⁹ Koska kokoustunnilla oli läsnä kaksikymmentä henkilöä, pidin aluksi liian hankalana ja tarpeettomanakin lähteä toteuttamaan analyysia sarakkeiksi litteroitujen lausumien kautta. Kuten jäljempänä totean, tulin kuitenkin toisiin ajatuksiin analyysin edetessä. Kuvaan tässä ensin, miten ryhdyin alun perin toteuttamaan ”Pienet ja suuret säännöt” -jakson analyysia, ja toiseksi, millaiseen ratkaisuun päädyin erään ohjauskeskustelun jälkeen. Tämä auttaneen hahmottamaan, millaisia puutteita analyysissa (tai oikeammin sen kuvaamisessa) aluksi oli, ja kuinka täydensin niitä prosessin edetessä.

Aluksi toteutin kolmen askeleen prosessin Seikkulan ym. (2012) ehdottamalla tavalla. Kirjasin analyysia ensin tulostamilleni litteraationsivuille. Tämän jälkeen teipasin pitkittäin yhteen kaksi A3-kokoista paperia. Piirsin ylhäältä alas suoran viivan, jolle merkitsin pienin poikkiviivoin keskustelijoiden puheenvuorot (nimen ja henkilön puheenvuoron järjestysnumeron). Paperia siis luettiin ylhäältä alas. Pystyviivan oikealle puolelle merkitsin dominanssit, puhujien asemoitumiset sekä lausumista ne tekijät, jotka olin analysoinut dialogisiksi. Alla kuvaamani Mauran erilaiset moderointitavat koodasin eri väreillä. Pystyviivan vasemmalle puolelle hahmottelin kuvaajaa narratiivisesta koodauksesta, eli kuvasin sen, liikkuivatko puheenvuorot eksternaalisella, internaalisella vai reflektiivisellä tasolla (ks. alaluku 2.4.2., sivu 47, eli aukesiko Mauran moderoinnin avulla tilaa dialogille.

Kuvaamani pitkä paperi värikoodeineen auttoi minua hahmottamaan ja pohtimaan Mauran käyttämiä moderointitapoja. Kuitenkin, kuten kävi ilmi keskustelussa toisen ohjaajani kanssa, ”kuvaajan” avulla auki kirjoittamani analyysi jäi vajaaksi. Vaikka olin kirjannut analyysia ensin tavallisille litteraatiotulosteille ja sen jälkeen ”kuvaajalle”, kokonaisuuteen jäi aukkoja. Mauran toiminnasta analysoimani moderoinnin tavat olivat nousseet niin keskeiseen asemaan, että ne peittivät alleen muita

⁴⁹ Pohdin pitkään suomennosta Seikkulan ym. (2012) taulukossa käyttämälle sanaa ”addressee”. Kiitän sekä emeritus-professori Jaakko Seikkulaa että emeritus-professori Mikael Leimania avusta käännöskysymyksessäni. Päädyin käyttämään suomennosta ”osoitettu”.

analyysissä löytämiäni tekijöitä. Moderoinnin tavoissa näkyi kyllä Mauran osalta se, *miten lausumiin vastataan* (ks. yllä, sivu 47 sekä Seikkula ym. 2012, 676), mutta iloitesani opettajan dialogisesta toiminnasta olin ikään kuin harpannut kuvauksessani liian nopeasti eteenpäin. Näin tehdessäni olin jättänyt tekstissäni epäselväksi, miten sovelsin kokonaisuudessaan *Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change*'a (Seikkula ym. 2012). Siispä palasin omia jälkiäni taaksepäin, ja pohdin, kuinka analysoida keskustelujaksoja sarakkeiden avulla (ks. yllä sekä sivu 46, alaluku 2.4.2). Kuten sanottua, kahdellekymmenelle henkilölle tehty sarakkeisto olisi ollut vaikea toteuttaa. Päädyin tulokseen, ettei tämä ollut tarpeellistakaan. Analysoimasani jaksossa ”Pienet ja suuret säännöt” ei nimittäin ollut äänessä näin monta puhujaa. Alla kuvaamani jakso koostuu kahdeksan puhujan henkilökohtaisista lausumista⁵⁰ kahdesta lasten yhteisestä lausumasta sekä yhdestä tunnistamattoman henkilön lausumasta. Kaikki puhujat eivät olleet äänessä läpi koko jakson, vaan osallistujat vaihtuivat jakson mittaan. Näin ollen oli mahdollista kirjata lausumat viiden puhujan rinnakkaisiin sarakkeisiin. Mauran sarake pysyi paikallaan koko jakson läpi, muut puhujat vaihtelivat. Kävi ilmi, että analyysin uudelleen kirjaaminen sarakkeisiin auttoi minua tarkentamaan sitä entisestään sekä hahmottamaan tuloksia selkeämmin.⁵¹

Huomautettakoon, että vaikka kaikki paikalla olijat eivät tunnin aikana puhuneet, Maura mainitsi keskustelun aikana jokaisen lapsen – myös koulusta poissa olleen tytön – nimen. Näin myös hiljaa kuunnelleet lapset otettiin mukaan puheeseen, esimerkiksi keskustelua havainnollistavissa esimerkeissä. (Tässä havainnollistuu nähdäkseni Seikkulan ym. (2012, 676) mainitsema, hiljaisten läsnäolijoiden vaikutus vuorovaikutukselliseen dominanssiin.)

⁵⁰ Joskin tällaisen väittämän esittäminen dialogisuutta käsittelevän tutkimuksen piirissä on kyseenalaista. On syytä pitää mielessä Bahtinin (1987) ja Markován ym. (2007) ajatukset siitä, etteivät lausumat ole koskaan vain puhujan omia, ja että keskustelussa kuuluu aina lukemattomia ääniä. Lisäksi on syytä huomioida Haarakankaan (1997) ajatus vertikaalisista äänistä, joita keskustelu läsnäolijoissa herättelee. (Ks. alaluku 8.3.1.) Tutkijana minulla ei kuitenkaan ole, tällaisella datalla, analyttisesti pääsyä hypoteettisiin muihin ääniin ja toimijoihin – siksikin rajaukseni kahdeksaan ääneen puhuvaan keskustelijaan on perusteltu.

⁵¹ Sarakkeet ovat liitteessä 3 ja 4.

6.2 Dialogisuuden toteuttamisen tavat Terran kokoustunnilla

6.2.1 Puheenvuorot ja dominanssit

Lapset keskustelivat jaksossa ”Pienet ja suuret säännöt”⁵² siitä, mitkä ovat heidän mielestään pieniä ja mitkä suuria sääntöjä koulussa, mitkä säännöt voisi poistaa päiväksi ja mitä puolestaan ei. Jakson aihe tai teema ei ole keskeistä analyysin kannalta, vaikka kiinnostava onkin – ja siitä alkoi keskustelun aikana kehittyä vielä kiinnostavampia teemoja. Olennaista tutkimukseni kannalta on se tapa, jolla puhujat vastasivat toistensa lausumiin. Näissä vastauksissa tulee näkyväksi tekijöitä, jotka mahdollistavat dialogin syntyminen.

Jakso sisältää puheenvuoroja seuraavalla tavalla, yksitavuiset äännähdykset mukaan laskettuina: Maura 38 kappaletta, Nicolò 25, Carla 6, Marco 6, Anton 4, Fatima 4, Abdul 2, Domenico 1. Lisäksi jaksossa on kaksi useamman lapsen yhteistä ”kyllä” –lausumaa, yksi tunnistamaton, sekä yksi Mauran ja minun katseen, nyökkäyksen ja hymyn muodostama, sanaton ”pienoisdialogi”. (Tämä viittasi aiemmin käymiimme keskusteluihin siitä, miten yhdessä ajattelemisella ja dialogin käymisellä on mielestämme olennainen vaikutus oppimiseen. Ks. sivu 115, esimerkki 13 rivit 22–23.) Nopealla vilkaisulla käy ilmi, että opettajalla on eniten puheenvuoroja. Tämä ei liene yllättävää kenellekään, joka on havainnoinut oppituntikeskusteluja – tai istunut luokassa oppilaana. Oleellista tässä ei kuitenkaan ole lausumien lukumäärä vaan niiden tarkoitus, pyrkimys.

Lukumäärällisesti Mauralla on koko jakson aikana eniten lausumia, 38 kappaletta. Jaksossa on yhteensä seitsemän vastaussarjaa. Niistä kolmessa Mauralla on määrällinen dominanssi. (Samoin Nicolò 3, Marco 1). Vuorovaikutuksellinen (interactional) dominanssi Mauralla on viidessä vastaussarjassa, hän siis tekee aloitteita keskusteluun – tai keskeyttää toisen puhujan – muita useammin. (Nicolò 1, tunnistamaton – uskoakseni Abdul – 1.) Kuitenkin sekä semanttinen että aiheisiin liittyvä dominanssi, jotka ovat dialogin sisällön kannalta olennaisempia, muodostuvat koko jakson mitalla lopulta Nicolòn lausumissa (Nicolò 6, Maura 2, Domenico 1, Marco 1. Ks. Seikkula ym. 2012). Nicolò siis tuo keskusteluun sellaisia sanoja, jotka muovaavat dialogia eniten – Mauran vastausten avustuksella.⁵³ Nicolòn sanat siis ohjaa-

⁵² Liite 3.

⁵³ Huomautettakoon, että suomen kielen sana ”vastaus” ei tavoita ajatusta dialogisesta suhteesta yhtä hyvin kuin englanninkielinen sana ”response” (ks. Arnkil & Seikkula 2014). Mauran vastaukset eivät siis – ainakaan aina – ole vastauksia kysymyksiin, vaan lausumiin.

vat ja muokkaavat Mauran vuorovaikutuksellisia dominansseja, jotka puolestaan avustavat ja ohjaavat Nicolòn ajattelua. Voidaankin pohtia, onko vuorovaikutuksellinen dominanssi näin ollen itse asiassa lopulta Nicolòlla. (Ks Seikkula ym. 2012, 676.) Tässä vastavuoroisessa ”tanssissa” dialogi kehittyy ja aukeaa.

Vaikka puheenvuorojen määrällinen dominanssi on lapsista Nicolòlla, tilanne taantuu myöhemmin kokoustunnin aikana. Nicolò ei siis ole yhtä paljon äänessä läpi koko tunnin. Joku voisi silti kyseenalaistaa Mauran valinnan antaa Nicolòlle niin paljon aikaa ja tilaa, sanoen, että tämä on pois muilta lapsilta ja yhteiseltä dialogilta. Itse näen asian kuitenkin toisin. Alun perin Nicolò saa puheenvuoron yksinkertaisesti viittaamalla. (Muiden viittaajien nimet Maura kirjaa jonoon paperinsa reunaan.) Nicolò alkaa esittää ajatustaan, joka välillä keskeytyy, kuten alla esittämässäni kuvauksessa käy ilmi. Toisinaan muut lapset koettavat päästä väliin, mutta Maura palauttaa vuoron Nicolòlle erilaisilla kysymyksillä tai kommentteilla (ks. moderoinnin tavoista alla). Puhuessaan Nicolò joutuu ajatuksensa kanssa eräänlaiseen umpikujaan, minkä Maura tulkintani mukaan huomaa. Hän pyrkii avustamaan lasta erilaisilla tavoilla, jotta tämä saisi hahmotettua ideansa. Lopulta ratkaisun tarjoaakin Carla, jolle Maura on kutsuvan asemoitumisen avulla tarjonnut puheenvuoron (ks. sivu 115, esimerkki 13.) Mauran ja Nicolòn muut lapset näennäisesti sivuun jättävä vuorottelu tarjoaa Mauralle mahdollisuuden opettaa omalla toiminnallaan lapsille niin demokratiaa, dialogisuutta kuin oman ajattelun analysoimista. Väitänkin edelleen, että olisi pinnallista takertua laskemaan Mauran ja Nicolòn määrällisiä dominansseja: olennaista on, *mitä* heidän vastavuoroisessa ”tanssissaan” tapahtuu, ja mitä se tarjoaa koko ryhmälle. Olisi myös yksinkertaistavaa väittää, että muut lapset vain istuvat passiivisina Mauran ja Nicolòn puheenvuorojen ajan. Toki joku lapsista saattaa mietiskellä omiaan, mutta dialogin seuraaminen myös herättelee kuulijoissa sisäisiä ääniä, jotka lisäävät dialogin polyfoniaa (ks. luvut 3 ja 8, sekä Haarakangas (1997)).

Nicolòn sanoista syntyi kokoustunnin aikana kiinnostavaa ja vilkasta pohdintaa ja keskustelua toisten kohtelemisesta, hyvinvoinnista, tietämisestä, oppimistavoista, jännittämisestä ja niin edelleen. Mauran valinta antaa lapsen puhua verrattain pitkään osoittautui siis hedelmälliseksi. Keskustelun teemoihin palattiin vielä useita kertoja syksyn mittaan.

6.2.2 Opettajan valinnat: miten erilaiset moderoinnin tavat avaavat tilaa dialogille

Tutkimuskysymyksen ohjaamana käsittelen alla nimenomaan Mauran tapoja vastata lasten lausumiin. Mielenkiintoni kohdistuu etenkin Mauran vastauksen tapoihin, jotka saavat lapsen omassa vastauksessaan puhumaan reflektiivisellä tasolla. Nämä Mauran vastaamisen tavat voidaan tulkita onnistuneesti dialogia avaavaksi, sillä ne saavat lapsen pohtimaan asioiden moninaisia merkityksiä, niihin sisältyviä tunteita sekä omaa asemoitumistaan asiassa (ks. Seikkula ym. 2012, 676–677 sekä yllä, aluku 2.4.2). Toisaalta käsittelen alla myös sellaisia Mauran lausumia, jotka *eivät* näytä vastaavan lapsen sanoihin, tai joiden aikana hän keskeyttää lapsen puheenvuoron.

Mauran vastaukset eksplikoivat hänen tekemiään valintoja, joista osa auttaa dialogin syntymistä. Niitä lausumia, joilla Maura ohjaa keskustelua, kutsun moderoinniksi. Olen löytänyt jaksosta ”Pienet ja suuret säännöt” kahdeksan erilaista moderoinnin tapaa, analysoimalla Mauran tapoja vastata lapsille sekä erittelemällä lisäksi lausumassa kaikuja ääniä ja asemoitumisia. Alla kuvaamani moderoinnin tavat ovat jokainen omalla tavallaan dialogisia, vaikka joissain tapauksissa ensivaikutelma saattaa olla päinvastainen. (Ks. esimerkit 9 ja 11.) Tavat ovat osittain toisiaan risteäviä tai täydentäviä.

Esittelen seuraavaksi aineistoesimerkkien avulla moderoinnin tapoja, jotka olen nimennyt mahdollisimman kuvaavasti. Nimeämäni tavat ovat

- *dialogin esteitä poistava*
- *demokratiaa ilmentävä*
- *kaiuttava*
- *(yhteiseen) ymmärrykseen pyrkivä*
- *dialogiseen ajatteluun ohjaava*
- *pinteestä päästävä*
- *toisen ääntä lainaava sekä*
- *sanoittava moderointi.*

Lisättäköön, että lähtökohtaisesti kenen tahansa opettajan työ pyrkinee ennen kaikkea ymmärryksen lisäämiseen. Voidaan siis ajatella, että jokainen nimeämäni moderoinnin tavoista on loppujen lopuksi ymmärrykseen pyrkivää, ei ainoastaan juuri niillä sanoilla nimeämäni moderoinnin tapa. Alla olevien esimerkkien tarkoituksena on tehdä näkyväksi nimeämäni moderointitapojen vivahteita. Esimerkkien avulla hahmottelen myös, millaisia ääniä ja asemoitumisia sekä lasten että Mauran lausu-

missa tulkintani mukaan kaikuu, ja miten äänet ja asemoitumiset ymmärrykseni mukaan kietoutuvat yhteen Mauran moderointitapojen kanssa.

6.2.3 Moderoinnin tavat ja niissä ilmenevät asemoitumiset

Yksi moderoinnin tapa on *dialogin esteitä poistava*. Vähemmän herkän opettajan toteuttamana se voisi olla ainoastaan puheenjohtajan toimintaa, tai toisaalta justinamaista järjestyksenpitoa. Dialogin esteitä poistava moderointi on Mauralla kuitenkin perustelevaa, ja se näyttää linkittyvän *demokratiaa ilmentävään* moderointiin (kaikilla on yhtäläinen oikeus puhua ja tulla aidosti kuulluksi). Opettaja ei siis esimerkiksi ainoastaan hiljennä toistensa puheenvuorojen päälle puhuvia lapsia tai keskeytä jonkun puhetta, vaan asemoituu moderoidessaan sekä puheenjohtajaksi että huolenpitäjäksi, kuten näissä esimerkeissä:

Maura: Yksi kerrallaan, tai tästä tulee tragedia.

(Esimerkki 9, lainaus kokoustunnin alusta)

Maura: (narisevaa tuolia vaihtaessaan): anteeksi Nicolò mutta en siedä sitä ((tuolin ”laulua”)) koska jos jos jokin meteli peittää lapsen äänen minusta tulee: vähän hermostunut. anteeksi öö en haluaisi koskaan keskeyttää lasta henkilöä joka puhuu mutta todella tässä metelissä en kuule mitä sanot (---)

(Katkelma esimerkistä 10)

Haluan tarkentaa ”tuolin lauluun” liittyvää esimerkkiä hieman, sillä se auttaa mielestäni valottamaan Mauran kiinnostunutta asennetta lasten ajattelua kohtaan. Esimerkissä 10 Maura on juuri esittänyt Nicolòlle sääntöjen poistamista koskevan, tarkentavan kysymyksen, johon lapsi alkaa vastata:

ESIMERKKI 10 Dialogin esteitä poistava ja demokratiaa ilmentävä moderointi

- 1 Maura: =minkä sinä poistaisit päiväksi: Nicolò sitten menemme eteenpäin
2 lukemisessa minkä sinä poistaisit päiväksi?
3 Nicolò: =mm esimerkiksi. öö jonkun joka[
4 Maura: ((keinuttaa selkäänsä))]juuri minulla on tuoli joka laulaa
5 Fatima: minullakin on sellainen.
6 ((Maura vaihtaa tuolia))
7 Maura: anteeksi Nicolò mutta en siedä sitä koska jos jos jokin meteli peittää lapsen
8 äänen minusta tulee: ((mutinaa)) hieman hermostunut. anteeksi öö: en
9 haluaisi koskaan keskeyttää lasta henkilöä joka puhuu mutta todella tässä
10 metelissä en kuule mitä sanot. ((Fatima sanoo jotain)). o. sinulle se sopii
11 koska siten opit olemaan paikallasi. ((Maura nauraa)) ((Fatiman naurahdus))
12 (xxx) öö Nico? ((mutinaa)) anteeksi, anteeksi, mutta ehkä (xxx)

Huomatessaan tuolinsa selkänöjan narisevan, Maura keskeyttää Nicolò:n puheenvuoron noin vain. Hän ei kuuntele sanoja, joita lapsi tarjoaa vastaukseksi hänen omaan aiempaan, kutsuvaan vastaukseensa ("Minkä sinä poistaisit päiväksi?"). Sen sijaan hänen positionsa on "se, joka saa keskeyttää". Valinnan voisi tulkita keskitymisen puutteeksi, ylimielisen opettaja-auktoriteetin käytökseksi tai muuksi vastavaksi. Maurahan olisi voinut vaihtaa tuolin rivakasti ja nyökätä Nicolòlle jatkamisen merkiksi, tai peräti vaihtaa tuolin lapsen puhuessa. Maura kuitenkin keskeyttää Nicolò:n puheen. Tämä valinta mahdollistaa hänen toimintansa ja tuntemustensa sanoittamisen lapsille. Tämän aikana Mauran positioita ovat "hermostunut" ja "ei kuuleva", mutta hän asemoituu tämän lisäksi huolenpitäjäksi ja pahoillaan olevaksi. Hän kertoo lapsille, ettei siedä lasten sanojen peittyvän meteliin, tulkintani mukaan ilmaisten näin sekä arvostustaan lapsia kohtaan että ryhmän sisäistä demokratiaa. (Esimerkissä 10 yhdistyvätkin sekä *dialogin esteitä poistava* että *demokratiaa ilmentävä moderointi*.)

Kolmas nimeämäni moderoinnin tapa on *toisen sanojen kaiuttaminen*, jonka avulla Maura auttaa lasta hahmottamaan, mitä tämä on sanonut. Moderoidessaan kaiuttamalla Mauran positio on kiinnostunut ja aiemmin sanottua kokoava. Tulkintani mukaan Maura osoittaa näin lapselle kuunnelleensa tätä kiinnostuneena ja tarkkaan, niin tarkasti, että pystyy toistamaan lapsen käyttämät sanat. Hän antaa uudelleen äänen lapsen sanoille (eli lapselle), jolloin lapsi voi joko vahventaa ne tai miettiä niitä uudelleen. Myös Maura saa mahdollisuuden ajatella sanoja uudelleen ja tarkemmin lausueessaan ne ääneen.

Maura: ja tämä, anteeksi, on sinusta suuri sääntö vai pieni sääntö?

Nicolò: minun mielestäni ei. ((joku kuiskailee)) se on suuri koska=

Maura: =°se on suuri°

(Katkelma esimerkistä 11)

Maura moderoi myös tavalla, jonka näen pyrkivän sekä hänen oman ymmärryksensä, puhujan ymmärryksen että yhteisen *ymmärryksen* lisäämiseen. Tämä risteää osin *kaiuttamisen* kanssa, sillä toisinaan Maura toistaa puhujan käyttämiä sanoja (kuten alla). Myös esimerkin pyytäminen ja antaminen ovat selkeitä keinoja ajatusten hahmottamisessa. Moderoidessaan näin Maura asemoituu tilanteen mukaan puheenjohtajaksi, ymmärryksen varmistajaksi, aiemmin sanotun kokoajaksi tai ajattelun ohjaajaksi. Hänen positioissaan ilmenee kiinnostus lapsen sanoihin, kuten seuraavassa esimerkissä huomataan. Edellinen katkelma jatkuu näin:

ESIMERKKI 11 Ymmärryksen lisäämiseen pyrkivä sekä kaiuttava moderointi

1 Maura: ja tämä, anteeksi, on sinusta suuri sääntö vai pieni sääntö?

2 Nicolò: minun mielestäni ei. ((joku kuiskailee)) se on suuri koska=

3 Maura: = °se on suuri°

4 Nicolò: niin, koska säännöt, minun mielestäni pieni jonka voi myös vaihtaa päiväksi

5 esimerkiksi, eivät, aiheuta onnettomuutta. että joku loukkaa itsensä sitten, ö:,

6 öö

7 Maura: =°anna esimerkki.°

8 Nicolò: esimerkiksi ((joku puhuu)) sääntö, olisi. sellainen. ö:, mm, ((joku puhuu)) että

9 kun olet luokassa, voit, viitata myös silloin kun (siinä) on kaveri. mutta myös

10 tä- mutta mutta

11 Maura: =miten myös silloin kun (siinä) on kaveri?

Säännöllisin väliajoin Maura myös tarkistaa lapsilta suorasanaisesti, ovatko nämä ymmärtäneet, mitä on puhuttu

Maura: no niin. ei, ensin haluan. oletko varma, että olet ymmärtänyt, mitä hän sanoi? oletteko ymmärtäneet oikein hyvin?

(Katkelma esimerkistä 13)

Yhteiseen ymmärrykseen tähtäävän moderoinnin lisäksi ja osin rinnalla kulkee *dialogiseen ajatteluun ohjaava* moderointi. Tämä menee ikään kuin syvemmälle, sanojen pintamerkitseksen taakse. Esimerkissä 12 Maura herättelee lapsia miettimään, ovatko he aidosti ymmärtäneet toisen ajatukset. (Huomautettakoon, että Maura myös kaiuttaa sekä omia sanojaan että Antonin sanoja.)

ESIMERKKI 12 Dialogiseen ajatteluun ohjaava moderointi

- 1 Maura (mutisee Nicolòn puheenvuoron aikana jotain Antonille, joka viittaa).
2 Anton: °minä joo°
3 Maura: ((Antonille)) minä en
4 Anton: mitä?
5 Maura: sinä tiedät mitä hän tarkoittaa?
6 Anton: minä ymmärsin
7 Maura: sinä tiedät mitä hän tarkoittaa, mitä hänellä on mielessään?
8 Anton: en mutta ymmärsin mitä hän haluaa [
9 Maura: [mutta minäkin ymmärsin hänen
10 sanansa mutta. ((Nicolòlle)) mitä tarkoitat pienillä säännöillä?
11 Nicolò: öö että ne eivät tee
12 Maura: koska täytyy nähdä että tarkoitamme kaikki samoja asioita pienillä säännöillä

Kuten ”laulavan tuolin” tapauksessa, myös yllä olevassa esimerkissä Maura alkaa puhua Nicolòn päälle. Näennäisesti hän siis suhtautuu lapsen puheenvuoroon epäkunnioittavasti, vaikka on aiemmin korostanut yksi kerrallaan puhumisen tärkeyttä. (”Yksi kerrallaan, tai tästä tulee tragedia.”) Esimerkissä 12 käy kuitenkin ilmi, että Mauran valinnalla kääntyä viittaamalla puheenvuoroa pyytävän Antonin puoleen on sekä Nicolòa että muuta ryhmää palveleva tarkoitus. Maura asemoituu yhteistä ymmärrystä hakevaksi ja tarkaksi sekä tilanteen kokojaksi. Hän korostaa, ettei toisen *sanojen* ymmärtäminen riitä – täytyy ymmärtää sanojen merkitys (rivit 9–10 ja 12). Nicolòn selvennettyä ajatustaan käy ilmi, ettei asiaa – sanojen merkitystä – todella ollut ymmärretty, ja että moderointi oli tarpeen. Tilanteen loppuksi (tämä näkyy alla olevassa esimerkissä 13, rivillä 30) Maura kääntyy vielä Antonin puoleen

korostaen äänenpainollaan ja ilmeellään, ettei asia ollut niin yksinkertainen kuin Anton oli luullut.

Esimerkissä 13, jota analysoin tarkemmin alla, näkyy myös toisenlainen Mauran valinta, jonka olen tulkinnut moderoinniksi kohti dialogista ajattelua. Rivillä 18 Maura nimittäin ohjaa lasta suuntaamaan sanansa sille, jonka sanoja lausumat koskevat – ei siis opettajalle, mikä on havaintojeni mukaan tavallista esimerkiksi suomalaisissa ryhmissä. Tällaista moderointia esiintyy myös muualla keskustelujaksossa. Tilanne alkaa Mauran varmistuksella, että asia on ymmärretty (yhteiseen ymmärrykseen pyrkivä moderointi, rivit 1–2):

ESIMERKKI 13 ”Pinteestä päästävä”/kutsuva moderointi, sanoittava, sekä lainaääniä käyttävä moderointi

- 1 Maura: no niin. ei, ensin haluan oletko varma että olet ymmärtänyt mitä hän sanoi
2 eh? oletteko oletteko ymmärtäneet oikein hyvin?
- 3 Lapset: kyllä, kyllä
- 4 Maura: siispä, ainoastaan minä en ole ymmärtänyt paljoakaan
- 5 Carla: ei minä en ole ymmärtänyt [(xxx)
- 6 Maura: [o: hyvä juttu Carla! ((puhetta. Jotkut: minäkin,
7 minäkin)) kysy sinä häneltä jotain *koska hän on kyllästynyt kuulemaan
8 minun kysymyksiäni* katsotaan mitä=
9 Carla: =en ymmärtänyt vähän mitä hän sanoi lopussa
- 10 Nicolò: öö että jos[
11 Maura: [koska sinusta vaikuttaa että kuulit hänen sanovan asian, joka oli
12 vastakohta sille, mitä hän sanoi aiemmin?
- 13 Carla: eh joo, vähän joo
- 14 Maura: ah, ah. katsotaan=
15 Nicolò: =sanon, että kaikki nämä säännöt, ne: , ovat koska
16 Maura: odota, Nico.
- 17 Carla: ((katsoo Maura)) koska sinä sanoit =
18 Maura: =minä en ole sanonut mitään
- 19 Carla: ((Nicolòlle)) ei, sinä sanoit ((Nicolò sanoo jotain)) että aiemmin, aiemmin
20 sinä, poistaisit ne pienet sanotaan päiväksi ja sitten sanoit “en poistaisi
21 sääntöjä”
- 22 Nicolò: öö ajatus vaihtui siinä vähän. ((Maura nauraa ja sanoo jotain Marikille joka
23 hymyilee ja nyökkää Mauralle)) koska vähän kun puhun sitten, muodostan
24 muodostan toisen
- 25 Maura: ((nauraen)) eli siis hän sanoo “kun puhun minulle tulee mieleen toinen asia ja
26 siten ymmärrän että että” tätäkö sinä sanot?
- 27 Nicolò: mm
- 28 Maura: “kun puhun *ajatus kirkastuu vaihtuu” *[mitä hän oli sanonut aiemmin (että)]
- 29 Nicolò: [joo. ja,]siispä eh
- 30 Maura: ((Antonille painokkaasti)) siispä. [siispä] ((Anton hymyilee))
- 31 Nicolò: [mielestäni viimeinen ajatukseni] on se että=
32 Maura: =ei ole totta että kaikki olivat ymmärtäneet
33 Nicolò: en en muuttaisi sääntöjä ((puheenvuoro jatkuu))

Esimerkissä 13 näkyy Mauran valinta, jonka olen nimennyt moderointitavaksi, joka ”päästää puhujan pinteestä” (rivit 4, 6–8). Nicolò on ikään kuin puhunut itsensä pusiin, minkä Maura on tulkintani mukaan huomannut. Hän ei kuitenkaan ala itse prässätä poikaa, vaan antaa tilaa lapsille. Hän päästää Nicolòn pinteestä laittamalla itsensä likoon, myöntäen, ettei ole ymmärtänyt. Voidaan ajatella, että hän osoittaa, ettei ole Nicolón syy, ettei asiaa ole ymmärretty, vaan ottaa syyn itselleen. Mauran lausuma (rivi 4) toimii myös *kutsuvana, luvan antavana* puheenvuorona – Maura antaa lapsille mahdollisuuden myöntää kasvonsa säilyttäen, etteivät he ole ymmärtäneet. Hän asemoituu (ainoaksi) ”ei-ymmärtäneeksi” sekä liikaa kyselleeksi, ja keventää tilannetta vielä hymyilemällä (rivit 7–8). Carla (Esimerkki 13, rivi 5) tarttuu Mauran kutsuun ja asemoituu itsekin ”ei-ymmärtäneeksi”, samoin kuin muutamat muutkin lapset.⁵⁴ Mauran asemoituminen ja Carlan vastaus tähän kutsuun aloittavat lausumien ketjun, joka johtaa Nicolòn ajatusten kirkastumiseen. Katkelmassa näkyy myös sanoittava moderoinnin tapa, jolla Maura auttaa lapsia eksplikoimaan ajatuksiaan. Suurimman osan ajasta Maura antaa lasten verbalisoida itse ajatuksensa, auttaen heitä kysymyksillään, mutta tarvittaessa hän moderoi myös sanoittamalla (rivit 11–12). Moderoidessaan sanoittamalla Maura asemoituu välillä ”mahdollisesti ymmärtäneeksi” tai sanottujen ajatusten kokoajaksi (kuten esimerkissä 12 yllä), välillä sanotun tulkitsijaksi tai ajattelun ohjaajaksi. Hänen asemoitumisissaan heijastuu kiinnostus lasten sanoihin ja yhteiseen tekemiseen.

Mauran puheenvuoroissa riveillä 25–26 ja 28 on tulkittavissa toinenkin sanoittavan moderoinnin tapa. Hän pyrkii nähdäkseni sanoittamaan Nicolòn ajatusta *lainaamalla tämän ääntä*. (Mauran valinta vastata Nicolón lausumaan juuri tällä tavalla ilmentää tulkintani mukaan yhtä aikaa sekä sanoittavaa, toisen ääntä lainaavaa että yhteiseen ymmärrykseen pyrkivää moderointia.) On syytä huomata, että Maura varmistaa Nicolòlta lainanneensa tämän ääntä reilulla tavalla, eli tarkistaa ymmärtäneensä oikein. (Maura 26: ”Tätäkö sinä sanot?”) Hetkeä aiemmin myös Carla (rivit 20–21) oli lainannut Nicolòn ääntä koettaessaan selvittää, mitä tämä todella tarkoitti. Oman äänen kuuleminen Carlan lainaamana vaikuttaa auttavan, sillä Nicolò pääsee kiinni täyskäänöksestä, jonka on aiemmin puhuessaan tehnyt. Äänen lainaamista ja kuvitteellisia repliikkejä esiintyy myös muilla lapsilla keskustelun mittaan.

⁵⁴ Lapset sanovat italiaksi kirjaimellisesti ”minäkin, minäkin”, mutta tarkoittavat tässä kontekstissa tulkintani mukaan ”minäkään en ole ymmärtänyt”.

6.2.4 Lausumissa kaikuvista äänistä: opettajan ääni Mauran ja lasten lausumissa

Yllä olen sanoittavan moderoinnin puitteissa kirjoittanut toisten puhujien äänen lainaamisesta. Tämän eksplisiittisen lainaamisen lisäksi olen eritellyt lausumissa kaikuvia ääniä, sellaisia, jotka sekä heijastelevat asemoitumisia että ovat viittauksia toisiin, joko aiemmassa keskustelussa tai muissa dialogeissa kuultuihin, sanoihin. Ne voivat myös heijastella puhujan vertikaalisia ääniä (ks. luku 3 ja Haarakangas 1997). Kuvailen seuraavaksi näitä ääniä. Kiinnitän huomiota etenkin siihen, millaisia ääniä Mauran lausumissa kaikuu – millainen on tässä keskustelussa kuultava opettajan ääni. Sanomattakin lienee selvää, että roolinsa takia Mauran perimmäinen positiio on aina Terran opettajan, ja hänen äänensä on perimmiltään aina opettajan ääni. Tarkastelen kuitenkin tässä asiaa hienovireisemmin.

Kuten yllä on käynyt selväksi, Maura asemoituu moderoidessaan ajoittain puheenjohtajaksi. Hänen toiminnassaan näkyy myös asemoituminen henkilöksi, joka saa keskeyttää toisen puheenvuoron. Nämä ovat perinteisiä opettajalle kuuluvia toimintatapoja, joihin oppilaille ei tavanomaisesti ole lupaa. Mauran lausumissa ”varsinainen” opettajan ääni kaikuu tilanteissa, joissa hän tulkintani mukaan pyrkii poistamaan esteitä dialogilta, tai joissa hän ohjaa lapsia dialogin ymmärrykseen. Kuitenkin, kuten yllä olen korostanut, Mauran puheessa ilmenee näissä tilanteissa huolenpito ja demokratia. Tässä toiminnassa on nähdäkseni ero verrattaessa perinteiseen opettajaan, jonka ei tarvitse perustella keskeytyksiään tai puuttumisiaan, ja jonka katsotaan olevan tiedollinen auktoriteetti. Maura ei nimittäin missään kohdassa keskustelua asemoidu opettajaksi tiedollisen auktoriteetin merkityksessä. Hän ei ”tiedä tai ymmärrä paremmin” kuin lapset, päinvastoin: hän kyselee, tarkistaa, ilmaisee jopa avoimesti ja itselleen naureskellen olevansa ei-ymmärtänyt. Mikä vielä kiinnostavampaa, keskustelujakson aikana on kyllä kuultavissa ”perinteisen opettajan” ääni, mutta se kaikuukin Abdulin ja Fatiman lausumissa:

ESIMERKKI 14: Perinteisen opettajan ääni lasten lausumissa

- 1 Maura: tiedättekö että minua miellyttäisi järjestää päivä jolloin kaikki saavat tehdä
2 mitä haluavat?
- 3 Joku: miksi? ((mutinaa))
- 4 Marco: kokeilla sitten ((sanoja))
- 5 Maura: mm?
- 6 Marco: niin mutta siinä on ongelma
- 7 Maura: mm ((sanoja))
- 8 Marco: koska sitten noh sii- siis minä, jos haluan jos haluan voin myös tyyliin ((joku
9 puhuu)) sii- siis minä voin myös rikkoo ikkunan. kyllä mutta voi tehdä mitä
10 haluaa. seuraa kaaos koska ((mutinaa, Domenico, Abdul ja Anton viittaavat))
11 voin rikkoo ikkunan ja olla korvaamatta sitä sinulle koska sanon “ei ole
12 sääntöä jota voisit (soveltaa)”. ja siis mielestäni lopussa kaaos. minä (en
13 tekisi sitä)
- 14 Abdul: mutta ei hän puhu asioiden rikkomisesta, öö hän sanoo vain että, että haluaa
15 kokeilla vain ilman sääntöjä mutta ei rikkoo laseja kuten: ((jotkut puhuvat))
- 16 Marco: no joo (xxx) ((jotkut puhuvat))
- 17 Fatima: hän sanoi, tehdä mitä ha- mitä haluamme tyyliin jos Marco haluaa rikkoo
18 ikkunan hän tekee sen ((sanoja))
- 19 Marco: ja sitten [jos
- 20 Fatima: [hän sanoi että (xx) ((päällekkäin puhumista)) voimme tehdä mitä
21 haluamme
- 22 Marco: [[[puhetta]])] (ja jos haluamme)
- 23 Maura: [yksi kerrallaan tai tästä tulee tragedia ((yskii)) ((Marco, Nicolò, MariaLuisa,
24 Federico, Ramona, Domenico viittaavat)). Nicolò, sitten Domenico, odota
25 ((Domenico viittaa käsi todella korkealla))

Marco kiinnostuu Mauran ajatuksesta järjestää päivä, jolloin kaikki saavat tehdä, mitä haluavat. Hän asemoituu kuitenkin ensin epäileväiseksi ja hetken kuluttua mahdolliseksi ikkunanrikkojaksi. Hänen lausumassaan kaikuu sekä hänen oma kuvitteellinen repliikkinsä (“koska sanon ’ei ole sääntöä jota voisit [soveltaa]’...”) että huonon käytöksen ääni. Abdul lähtee mukaan keskusteluun. Hän asemoituu maltilliseksi, Mauran aloitussanat oikein ymmärtäneeksi, ja katsoo oikeudekseen oikaista Marcon ajatuksia Mauran sanoja ”puolustaen”. Tämä oikaiseminen muistuttaa mielestäni tavanomaista opettajan toimintaa, mutta Maura ei havaintojeni mukaan

yleensä itse toimi näin, vaan antaa mahdollisuuksien mukaan lapsille tilaa kehittää ajatuksiaan. Esimerkissä 14 hän on antanut Marcon puhua vapaasti puuttumatta tämän ajatuksiin tai korostamatta omaa alkuperäistä tarkoitustaan.

Abdulin jälkeen Fatima puuttuu puheeseen ja asemoituu Marcon puolella olevaksi, ja myöskin Mauran sanat oikein ymmärtäneeksi: ”hän sanoi, tehdä mitä hamitā haluamme tyylin jos Marco haluaa rikkoa ikkunan hän tekee sen.” Fatima on siis (Marcon rinnalla) mielestään asian ymmärtänyt, ja huomauttaa Abdulin ymmärtäneen väärin. Saatuaan tukea Fatimalta, Marco koettaa jatkaa ajatustaan, mutta Fatima jatkaa Abdulin oikaisemista. Lapsi siis toimii ikään kuin opettajana luokkatoverilleen, vaikka opettaja itse ei ole nähnyt tarpeelliseksi puuttua ajatusten kehittelyyn, vaan on antanut Marcon pohtia rauhassa.

Maura keskeyttää tilanteen vasta, kun päällekkäin puhuminen uhkaa keskustelun jatkamista. Siinä vaiheessa hän asemoituu sekä opettajaksi, puheenjohtajaksi että huolenpitäjäksi, ja palauttaa tilanteen raiteilleen. Vaikka lapset ovat intoutuneet keskustelemaan, dialogia ei voi syntyä, jos he puhuvat toistensa päälle. Maura antaa puheenvuoron Nicolòlle, ja dialogi lähtee avautumaan. Esimerkin 14 jälkeen alkaa nimittäin Nicolòn pohdinta pienistä ja suurista säännöistä, joka on analysoimani jakson ydin: Marcon keskusteluun tuoma sana ”säännöt” kaikuu Abdulin ja Fatiman lausumien kautta Nicolòn lausumaan, ja näiden kaikkujen ja äänien yhteenliittymästä alkaa pitkälinen pohdinta luokan säännöistä ja hyvinvoinnista.

Yllä käytin ”tuolin lauluun” liittyvää katkelmaa esimerkkinä dialogin esteitä poistavasta ja demokratiaa ilmentävästä moderoinnista. Palaan nyt hetkeksi katkelmaan, sillä Mauran Fatimalle osoittamassa lausumassa on nähtävissä selkeä opettajan positiio ja kuultavissa opettajan ääni.

Maura: anteeksi Nicolò mutta en siedä sitä koska jos jos jokin meteli peittää lapsen äänen minusta tulee: ((mutinaa)) hieman hermostunut. anteeksi öö:. en haluaisi koskaan keskeyttää lasta henkilöä joka puhuu mutta todella tässä metelissä en kuule mitä sanot. ((Fatima sanoo jotain)). o. sinulle se sopii koska siten opit olemaan paikallasi. ((Maura nauraa)) ((Fatiman naurahdus)) (xxx) öö Nico? ((mutinaa)) anteeksi, anteeksi, mutta ehkä (xxx)

(Katkelma esimerkistä 10)

Fatima on hetkeä aiemmin ilmaissut, että hänenkin tuolinsa pitää ääntä. Vaikka Maura suhtautui oman tuolinsa narinaan vakavasti, hän ei kehota lasta vaihtamaan tuoliaan, vaan toteaa tilanteen olevan tälle paikallaanoloaharjoitus. Maura asemoituu sekä opettajaksi että vielä tarkemmin Fatiman opettajaksi, joka tietää, mitä tämän tulee oppia. Hänen lausumassaan kaikuu Fatiman opettajan ääni. Toteamuksellaan ”o. sinulle se sopii koska siten opit olemaan paikallasi” Maura tulee viestittäneeksi

lapselle paljonkin: lausahdus voitaisiin tulkita myös moitteeksi siitä, että Fatima ei osaa istua aloillaan. Maura kuitenkin keventää tilannetta nauramalla, ja Fatima itsekin naurahtaa. Mauran vitsailu ilmentää nähdäkseni hänen ja lasten lämpimiä suhteita, samalla tavalla kuin hänen valintansa prässätä Antonia (ks. yllä, esimerkit 12 ja 13). Mainittakoon lopuksi, ettei lapsen tuolin narina häirinnyt keskustelua, joten ilmeisesti Fatima tuli opetelleeksi aloillaan istumista tunnin aikana.

Seuraavaksi siirryn kuvaamaan Terran historian tunnilla käydyin keskustelun analyysin tuloksia. Aluksi kuvaan historian tunnin ja kokoustunnin eroavaisuuksia, minkä jälkeen kuvailen analysoimani keskustelujakson ja analyysin tekemisen käytännössä. Tämän jälkeen siirryn kuvailemaan analyysin tuloksia, vertaillen niitä yllä kuvaamiini, jakson ”Pienet ja suuret säännöt” analyysin, tuloksiin.

6.3 Terran historiantunnin analyysi

6.3.1 Kokoustunnin ja historiantunnin yhtäläisyyksistä ja eroista

Kokoustunnin keskustelujaksosta ”Pienet ja suuret säännöt” analysoimani ja nimeämäni moderointitavat edustavat Mauran valintoja, jotka avaavat tilaa dialogille. Kuten yllä kirjoitin, Maura ei jakson aikana asemoidu tiedolliseksi auktoriteetiksi. Hän ei ”tiedä paremmin” kuin lapset, vaan kyselee, varmistaa ymmärrystään ja myöntää avoimesti, jollei ole ymmärtänyt. Mieleen nousee kysymys, johtuuko tämä kokoustunnin luonteesta: kokouksen tarkoitushan on antaa tilaa lasten ajatuksille, mielipiteille ja ehdotuksille. Heijastelevatko Mauran dialogiset moderointitavat ainoastaan kokoustunnin perusidea? Millaisia valintoja hän tekee perinteisemmällä oppitunneilla? Etsin näihin kysymyksiin vastausta analysoimalla Terran historiantuntia, joka pidettiin 6.11.2013 eli kaksi viikkoa ennen analysoimaani kokoustuntia.

Kokoustunti ja historiantunti eroavat toisistaan paitsi sisällöllisesti, myös toimintatavoiltaan. Kokoustunnilla sisältö määrittyy vapaammin, syntyen pitkälti lasten ajatuksista ja ehdotuksista. Historian tunti puolestaan on aineen oppitunti, jonka tarkoituksena on kerrata jo opittuja asioita ja opiskella uusia. Sisältö on opettajan päättämää ja noudattelee opetussuunnitelmaa – se on sekä aiheiden että ajankäytön näkökulmasta tavoitteellista opiskelua. Vaikka kokoustunti on sisällöllisesti historiantuntia vapaampi, se on toimintatavoiltaan tietyllä lailla rajatumpi: lapset pyytävät puheenvuoroja kokouksen alussa, ja Maura jakaa niitä kirjaamansa listan mukaan tunnin edetessä. Toki listan ulkopuolelta voi myös saada puheenvuoron, ja lapset

viittaavatkin paljon, mutta laajemmat puheenvuorot Maura myöntää listan mukaan. Ilman jaettua vuoroakin yritetään välillä ottaa tilaa omille sanoille, ja toisaalta Maura saattaa alkaa puhua jollekin, joka ei ole ollut listalla jonossa. Tilanteet muokkaantuvat keskustelun edetessä, vastaukset (*responses*) muodostuvat edeltävien lausumien perusteella. Historian tunnilla toimitaan toisella tavalla: puheenvuoroja pyydetään tunnin edetessä viittaamalla, kuten oppitunneilla yleensäkin. Vuoroja voi siis saada vapaammin kuin kokoustunnilla, koska listaa ei ole, ja lapset koettavat välillä päästä ääneen ilman annettua vuoroakin. Maura kyllä pitää mielessään lukua antamistaan puheenvuoroista, ja pyrkii antamaan vuoroja uusille puhujille. Hän kertoo tämän myös ääneen, mikä ilmentää demokratiaa jo sinällään.⁵⁵

Yllä olevaa kooten: kokoustunnilla aihe on vapaampi mutta puhumisjärjestys määritellympi kuin historiantunnilla. Historiantunnilla aihe on määritellympi mutta puhumisjärjestys vapaampi kuin kokoustunnilla. Millainen vaikutus näillä eroilla on Mauran valintoihin ja sitä kautta moderoinnin tapoihin? Miten dialogisuus näkyy tavoitteellisella aineen oppitunnilla, vai näkyykö sitä lainkaan – avautuuko dialogille mahdollisuuksia? Edelleen, jos dialogille avautuu mahdollisuuksia, tarttuvatko lapset niihin? Aineen oppitunnilla ei ole tarkoitus keskustella Terran omista asioista samalla tavalla kuin kokoustunnilla, joten lähtökohtaisesti lapset eivät historiantunneilla reflektoi omia tunteitaan ja kokemuksiaan.⁵⁶ Millaisia lasten vastaukset siis mahtavat kyseisellä historiantunnilla olla? Tarkastelen Mauran valintoja ja lasten vastaussanoja esitettyäni ensin analysoimani jakson perustiedot sekä asetelman luokassa.

6.3.2 Historiantunnin asetelma

Jakso ”seurauksena” kestää yhteensä 17 minuuttia 30 sekuntia. Jakso on pitkä, mutta olen kohdentanut tarkimman analyysin (vastaamisen tapa, äänet, sanojen kohde, asemoituminen) muutamiin, lyhyempiin katkelmiin sen sisällä. Olen jättänyt litteraatiosta pois 3 minuutin 52 sekunnin mittaisen osan, jossa Maura ottaa valokuvaa taululle piirretyistä kaavioista. Jakso sisältää sanallisen keskustelun lisäksi liitutaululle kirjoittamista ja nuolikaavioiden piirtämistä, eli dialogissa on mukana myös liitu-

⁵⁵ Maura toimii deweylaisittain ajateltuna auktoriteettina silloin, kun se on ryhmän edun mukaista. Kertomalla, että hän pyrkii antamaan vuoroja uusille puhujille, Maura auttaa lapsia ymmärtämään, että on hänen vastuullaan huolehtia jokaisen lapsen edusta ja oikeuksista. (Ks. Alhanen 2013, Dewey 2015b.)

⁵⁶ Pitäen mielessä Seikkulan ym. (2012) ajatus sanojen liikkumisesta eksternaalisella, internaalisella tai reflektiivisellä tasolla.

taulu sisältöineen. Mainittakoon, että Mauran puheen tapa ja kehonkieli olivat kutsuvia ja kannustavia läpi koko jakson (äänenpainot, hymyily, nojautuminen eteenpäin puhujaa kohti), ja elekielen käyttö italialaiseen tapaan vilkasta. Kuten kokoustunninkin kohdalla, litteroin ja analysoin jakson italiankielisenä, mutta olen lisäksi suomentanut aineistoesimerkkeinä käyttämäni katkelmat. Analysoin jakson ”Seurauksena” samanlaisen sarakkeiston⁵⁷ avulla kuin kokoustunnin jakson ”Pienet suuret säännöt”: tällä kertaa olin ottanut opikseni kokoustunnin analysoimisen puutteista. (Ks. yllä sivut 105–106.)

Historian tunnilla oli läsnä 18 lasta, sillä Rodolfo oli pois koulusta. Lisäksi paikalla olimme Maura ja minä, eli luokassa oli yhteensä 20 henkilöä. Keskustelun aikana lapset istuivat kukin pöytänsä takana, välillä jotkut kävivät taululla. Pöydät kiersivät luokan seinustoilla siten, että istujien kasvot olivat kohti keskustaa. Kaksi pöytää oli tilanpuutteesta johtuen tämän kehän sisällä, eli Nicolò ja Ramona istuivat selin luokan takaosassa istuviin lapsiin. Maura istui aluksi luokan etuosassa olevan pöydän ääressä Robertin vieressä, liikkuen jakson aikana luokassa ja taulun edessä sekä istuen Sumanin paikalla tämän ollessa taulun luona. Itse istuin poikkeuksellisesti luokan oven lähetyvillä kameran vieressä, jotta saatoin käännellä kuvakulmaa tarpeen mukaan: luokan pienen koon takia kaksi lasta ei näkynyt koko ajan kuvassa. Kameraa ei ollut mahdollista asetella niin, että kaikki olisivat näkyneet koko ajan. Tein muistiinpanoja kenttäpäiväkirjaan keskustelun aikana, jäljentäen myös taululle piirretyt kaaviot.

Tunnin aiheena oli maanviljelyksen kehittyminen sekä kivikauden kylärakenteiden muuttuminen kaupunkiasutukseksi. Ennen jakson alkua tarkistettiin läksyt ja vaihdettiin hieman istumapaikkoja.

6.4 Dialogisuuden toteuttamisen tavat Terran historian tunnilla

6.4.1 Puheenvuorot ja dominanssit

Jaksossa ”seurauksena” on Mauralla ylivoimaisesti eniten puheenvuoroja. Lausumia on yhteensä 151, ja niistä 71 on Mauran. Olen kirjannut 23 lausumaa yleistetyllä nimityksellä ”lapset”, sillä ne ovat useamman lapsen yhteislausumia. Manuelella on 18 lausumaa (joihin sisältyy hänen piirroksensa taululla), Nicololla 15, Marcolla 11

⁵⁷ Katso liite 4.

(sisältäen taulupiirroksen), Abdulilla 8, Fatimalla 4, samoin Antonilla (sisältäen taulupiirroksen), Sumanilla 3 (sisältäen taulupiirroksen), Federicolla 2, Osvaldolla ja Onilla kummallakin 1.

Jakso sisältää 23 vastaussarjaa. Määrällinen dominanssi jakautuu niissä seuraavanlaisesti: Maura 12, Nicolò 2, Manuele 2 sekä Maura ja Suman 1 ”jaettuna” ja Maura ja Abdul 1 ”jaettuna” (heillä siis puhuvat määrällisesti yhtä paljon vastaussarjan aikana). Vuorovaikutuksellinen dominanssi on Mauralla 16 vastaussarjassa (Nicolò 1, Manuele 1), sillä suurin osa hänen puheenvuoroistaan sisältää moderointia (kysymyksiä, ohjausta, koontia jne.). Semanttinen dominanssi jakaantuu kuitenkin tasaisemmin. Voidaan sanoa, että perimmäinen semanttinen dominanssi on jakson alussa luetulla tekstillä, sen kirjoittaneilla asiantuntijoilla. Maura poimii Marcon lukemasta tekstistä käsitteen ”seurauksena”, joka määrittelee koko jakson sisällön. Jakson aikana semanttisen dominanssin voidaan katsoa esiintyvän Mauralla, Marcolla, Fatimalla, Abdulilla, Nicololla, Federicolla ja Antonilla, kullakin yhden kerran. Mainitut henkilöt tuovat dialogiin uusia käsitteitä, jotka muokkaavat dialogia.

Määrällisen ja vuorovaikutuksellisen dominanssin perusteella jakso näyttäytyy perinteisenä oppituntina: opettaja puhuu ja lapset kommentoivat tai vastaavat pyydettäessä. Kuitenkin, kuten kokoustunninkin kohdalla, oleellisempaa kuin jäädä kiinni dominansseihin on tarkastella, mitä Mauran lausumien sisällä oikeastaan tapahtuu. Palaamme siis kysymykseen: Miten Maura vastaa lasten lausumiin, miten hän avaa tilaa dialogille ja lasten ymmärrykselle? Tarkastelen seuraavaksi Mauran moderoinnin tapoja historiantunnin jaksossa ”Seurauksena”.

6.4.2 Moderoinnin tavat ja niissä ilmenevät asemoitumiset

Valitsemani jakso alkaa Mauran antamalla ohjeella, joka koskee tekstin ääneen lukemista. Ohjeiden antaminen ja ohjaaminen kuuluvat olennaisesti opettajan työhön, eikä Maura tee tässä poikkeusta. Moderointi, jonka olen nimennyt pelkästään *ohjaavaksi*, ei itsessään ole dialogisuutta edistävää muttei toisaalta estävääkään, se on tavanomaista ohjeiden antamista. Voidaan ajatella, että ohjaaminen mahdollistaa toimintaa, joka puolestaan voi avata tilaa dialogille. Jotta dialogi voi syntyä, on oltava raamit, joita Maura rakentaa muun muassa ohjaamalla lapsia toimintaan. (Lisää dialogin mahdollistavista raameista luvussa 7) Toisinaan Mauran valinta ohjata lasta osoittautuu kuitenkin tarpeettomaksi, jopa virheelliseksi, kuten alla. Maura kuitenkin myöntää tekemänsä virhearvion.

ESIMERKKI 15 Epäonnistuneen ohjaamisen korjaaminen

- 1 Suman: ((piirtäen taululle)) minä tekisin, kuten Manuele mutta tekisin, eh, nuolen
2 sanotaan
3 Maura: ei ei älä älä älä vie sieltä alta ((näyttää käsivarsilla ristiin)) vie tuolta.
4 vai mitä sinun pitikään tehdä?=
5 Suman: =ah tehdä nuoli laittaa näin ((näyttää)), niin kuin tekisi näin.
6 Maura: ah. tee se! anteeksi siis jos olen keskeyttänyt sinut.

Maura keskeyttää Sumanin selityksen painokkaasti ohjaten, asemoituen henkilöksi, joka tietää, miten kaavio tulee piirtää. Vasta sitten hän kysyy, mitä lapsi olikaan tekemässä – hänen positionsa vaihtuu tietäneestä epävarmaksi. Vastauksen kuultuaan hän asemoituu pahoillaan olevaksi ja erehtyneeksi, minkä voi nähdä osoittavan arvostusta Sumanin ajattelua kohtaan.

Historiantunnilta löytyy kokoustunnin tavoin *dialogin esteitä poistavaa* moderointia, joka on tavallista ohjeiden antamista perustellumpaa. Alla olevassa otteessa Mauran valinta koskee Manuelen argumentointia; lapsi on puhunut hyvin nopeasti ja lähes änkyttäen innostuttuaan selittämään hypoteesiaan.

ESIMERKKI 16 Dialogin esteitä poistava moderointi

- 1 Maura: kuunnelkaa mitä Manuele sanoo jos ette ymmärrä sitä koska, Manu puhutko
2 vain minun kanssani Manu?
3 Manuele: en.
4 Maura: aa. (aa no niin). ((Lapset puhuvat))
5 Abdul: (hän puhuu hyvin, xxx) en ymmärtänyt mitään.
6 Manuele: eli siis (xxx).
7 Maura: katsos hän puhuu erinomaisesti sinun ((Manuelelle)) täytyy vain hidastaa. se
8 on, se on liian nopeaa (xxx)

Rivillä 1 Maura ohjaa lapsia kuuntelemaan Manuelin sanoja. Samalla hän kysyy Manuelilta, puhuuko tämä vain opettajan kanssa. Kysymyksessä voi nähdä ajatuksen dialogisuudesta: kenelle puhuja sanojaan suuntaa, vain opettajalle vai koko ryhmälle? Jos Manuele haluaa suunnata sanansa koko ryhmälle, on hänen puhuttava hitaammin ja ymmärrettävämmin, jotta dialogi olisi mahdollista.

Kokoustunnin tapaan Maura kaiuttaa lasten sanoja varsin paljon. Alla olevissa esimerkeissä hän kysyy Abdulin ja Nicolòn ajatusta siitä, mitä tarkoittaa monisteesta

luettu ”seurauksena” (”in seguito a”). Fatima on hetkeä aiemmin ehdottanut, että se viittaa aikaan. Maura ohjaa muitakin lapsia esittämään omia hypoteesejaan. Esimerkissä 17 näkyy sekä kaiuttava että *sanoittava* moderointi (rivillä 5).

ESIMERKKI 17 Kaiuttava ja sanoittava moderointi

- 1 Maura: nyt kysymme Abdulilta
2 Abdul: minusta [”seurauksena tar]
3 Maura: [niin kuin sinulla olisi tämä ”seurauksena”]
4 Abdul: koittaa, siitä, siitä sy- eh siitä syystä
5 Maura: siitä syystä. siis se ei ole enää ajallinen suhde?
6 Abdul ei.

Maura saattaa jatkaa kaiuttamista pidempäänkin, kuten alla olevassa esimerkissä 18, joka sijoittuu pian edellisen katkelman jälkeen:

ESIMERKKI 18 Kaiuttava ja ymmärrystä varmistava moderointi

- 1 Maura: miten näet sen ((asian)), Nico?
2 Nicolò: että, siitä syystä=
3 Maura: =sitä syystä
4 Nicolò: eeh
5 Maura: (mikä se) syy on? lue se ole hyvä.
6 Nicolò: ((lukien monisteesta)) karjankasvatuksen ja maanviljelyksen ((seurauksena)),
7 jotka (kehittivät käsityötaitoa)
8 Maura: tuo tapahtui siitä syystä?=
9 Nicolò: =sitä syystä: (kylien) väliluku: lisääntyi.

Mauran ja Nicolòn kahdeksan puheenvuoron katkelmassa ”sitä syystä” tai pelkkä ”syy” toistuu viidesti. Nicolòlla, ja tätä kautta muillakin lapsilla, on useita mahdollisuuksia pohtia Abdulin hypoteesia ”seurauksena”-käsitteen merkityksestä. Lisäksi Maura vielä *varmistaa ymmärrystä* rivillä 8, sekä kaiuttamalla että kysymällä: ”Tuo tapahtui siitä syystä?” Vuoropuhelu käydään Mauran ja Nicolòn välillä, mutta Maura kääntyy asian selvittyä Fatiman puoleen, varmistaen tämänkin ymmärrystä:

Nicolò: =siitä syystä: (kylien) väliluku: lisääntyi

Maura: ymmärsitkö, Fatima? ((Fatima nyökkää))

Katkelma jatkuu Mauran *sanoittavalla moderoinnilla*, kun hän kokoaa sekä Fatiman että Abdulin esittämät hypoteesit ”seurauksena” –käsitteen merkityksestä.

ESIMERKKI 19 Sanoittava sekä dialogista ajattelua ilmentävä moderointi

1 Maura: Fatima sanoo, ensin, ensin oli, tuli karjankasvatuksen, maanviljelyksen,
2 käsityötaidon syntymä. sitten, sitten, aivan itsestään, väkiluku kasvoi. Fatima
3 sanoo näin. ((Fatima nyökkää.)) Abdul sanoo, ennen ja jälkeen eivät liity
4 siihen MITENKÄÄN. hän sanoo juuri siksi, siitä syystä siitä juuri siksi,
5 lisääntyi ((tarkistaa monisteesta)), lisääntyi, kar- k- k-, karjankasvatuksen
6 maanviljelyksen käsityötaidon syntymä kehittyi pitemmälle juuri siitä syystä
7 väkiluku kasvoi. siispä nämä kaksi asiaa ovat suhteessa väkiluku
8 karjankasvatus maanviljelys ovat suhteessa toisiinsa. Hän ((osoittaa Fatimaa))
9 sanoo ajallisessa suhteessa hän ((osoittaa Abdulia)) sanoo ei ne ovat
10 toisenlaisessa suhteessa. minkälaisessa? teidän päässäne. (sitten) sanon teille
11 mitä minulla on päässäni mutta se tarkoittaa että (väittelen ((kanssanne)) eh
12 ((puheenvuoro jatkuu))

Maura asemoituu aiemmin sanotun kokoajaksi ja ajatukset ymmärtäneeksi, muttei siltikään ”tiedä paremmin”. Hän on valmis kertomaan oman ajatuksensa myöhemmin, muttei väitä sitä ainoaksi oikeaksi. Hänen sanansa ilmentävät myös *dialogista ajattelua*: jokaisella on oma tapansa ajatella, jokaisen päässä on omanlaisiaan ajatuksia.

Jaksossa ”Seurauksena” dialoginen ajattelu ilmenee Mauran puheessa muun muassa sellaisilla sananvalinnoilla kuin ”(mitä tämä tarkoittaa) sinun mielestäsi?”, ”miten näet asian?” tai artikuloimalla, kuten yllä, että jokin hypoteesi on tietyn lapsen esittämä: ”Fatima sanoo.” Hän ohjaa lapsia dialogiseen ajatteluun omalla esimerkillään, minkä lisäksi hän opetti sitä artikuloidustikin vuosien varrella. (Palaan tähän yhteenvetouvuissa 7.) Tämä näkyy myös jaksossa ”Seurauksena”:

Abdul: minusta 'seurauksena' tarkoittaa [---]

Nicolò: minun mielestäni, minä olen, minäkin olen Abdulin ajatuksen kannalla.

Nicolò: olen samaa mieltä Manun näkökulman kanssa, mutta [---]

Lasten (dialogista) ajattelua kunnioittava asenne voidaan nähdä myös Mauran tavassa pyytää lapsia esittämään hypoteesejaan. Alla olevassa esimerkissä 20 hän etsii Manuelen taululle piirtämän hypoteesin lisäksi toista ajatusmallia selittämään maanviljelyyn, karjankasvatukseen sekä käsityötaidon lisääntymisen ja kylien väkiluvun kasvamisen välistä suhdetta. Esimerkissä 20 näkyy myös *ymmärryksen varmistaminen* (rivillä 2) ja Federicon *ajattelun ohjaaminen* (riveillä 11–12).

ESIMERKKI 20 Dialogista ajattelua ilmentävä ja ymmärrystä varmistava moderointi sekä ohjaaminen

1 Maura: pitäisi myös olla, lapset pitäisi myös olla toinen tapa, oletteko ymmärtäneet

2 tämän tässä, oletteko ymmärtäneet tämän Manun?

3 Lapset: kyllä.

4 Maura: miltä se teistä vaikuttaa?

5 Lapset: kyllä.

6 Maura: onko se hyväksyttävä?

7 Lapset: kyllä.

9 Maura: onko myös toinen tapa ehkä saada eh ymmärtämään tämä asia?

10 Federico: mutta minä halusin=

11 Maura: =ei minä etsin toista tapaa ((nauraen, silittäen Federicon päätä)) sen jälkeen

12 sano omasi, ensin tee niin kuin minä sanon. [---] Manu, arvostamme tuot

13 etsi- etsimme vain toista mahdollista reittiä (lisätäksemme) ajatusta [---]

Maura asemoituu opettajaksi sekä lapsen ajatuksista ja mielipiteistä kiinnostuneeksi. Hän asemoituu myös henkilöksi joka päättää ("ensin tee niin kuin minä sanon", rivillä 12), mutta samalla Federicosta välittäväksi ja huumorintajuiseksi (Federicon pään silittäminen, nauru). Vaikka Mauran positio on opettajan, se ei ole tiedollisen auktoriteetin positio. Vaikka käsiteellä "seurauksena" on olemassa kiinteä määri-

telmä, Maura ei anna ymmärtää, että on olemassa jokin ainoa oikea tapa hahmottaa aiheena oleva suhde. Hän artikuloi pitävänsä lasten ajattelua arvossa, ja painottaa erilaisten ajatustapojen mahdollisuutta: ”Manu, arvostamme tuota, etsimme vain toista mahdollista reittiä [---].” Tämä mahdollistaa dialogisuuden syntymisen silloinkin, kun käsillä olevan aiheen lopullinen ratkaisu on suljettu: vaikka ”seurauksena” tarkoittaa määrättyä asiaa eikä tätä tarkoitusta voida neuvotella vapaasti, voidaan käsite suhteineen kuvata ja hahmottaa erilaisilla tavoilla. Jakson lopussa vaihtoehtoisia ajatuksia on taululle kuvattuina neljä, ja Maura pyytää lapsia pohtimaan, mikä niistä on kullekin henkilökohtaisesti helpoin ymmärtää.

Myös *demokratiaa ja huolenpitoa ilmentäväksi* moderoinniksi nimeämiäni Mauran valintoja on nähtävissä jaksossa ”Seurauksena”. Seuraavassa esimerkissä 21 Manuele on piirtänyt liitutaululle ajatustaan. Maura on hänen vierellään, molemmat katsovat taululle.

ESIMERKKI 21 Demokratiaa ilmentävä moderointi

- 1 Maura: jos enemmän asukkaita siispä, siispä siispä
- 2 Nicolò: mutta Maura
- 3 Maura: katso tänne Manu. siispä
- 4 Manuele: enemmän
- 5 Maura: tee se tee siihen suhdetta kuvaava nuoli
- 6 Nicolò: Maura mutta
- 7 Maura: ((näyttää Nicolòlle kädellä tarkoittaen ”ei”, Manuele piirtää)) miksi
- 8 kaksoisnuoli? ah.

Manuele on keskittynyt ajatuksensa piirtämiseen pienen kaavion avulla. Nicolò koettaa saada sanotuksi oman ajatuksensa, mutta Maura tekee selväksi, että on Manuelen vuoro; sekä ohjaamalla Manuelen takaisin kaavion ääreen että torjumalla Nicolòn puheenvuoron äänettömästi kädellään. Manuelen ajatus vaatii vielä hiomista, ja demokratiaa ilmentävällä valinnallaan Maura mahdollistaa sen kehittelyn loppuun. Nicolò saa kyllä puheenvuoronsa esimerkin katkelman jälkeen, kun Maura on ensin huolehtinut Manuelen oikeudesta pohtia ajatustansa rauhassa. Valitessaan Manuelen puheenvuoron puolustamisen, Maura ilmentää demokratiaa puhujaa ja koko ryhmää kohtaan. (Ja toisaalta, Nicolòn puhumisyrytyksen estäminen toimii myös dialogin esteitä poistavana moderointina: dialogille ei avaudu tilaa, jos kaikki saavat puhua vapaasti koko ajan, toistensa puheenvuoroja kuuntelematta ja kunnioittamatta.)

Kokoustunnin jaksossa ”Pienet suuret säännöt” Maura teki valinnan, joka tulkintani mukaan *päästi puhujan pinteestä* (ks. yllä, esimerkki 13, s. 115). Maura asemoitui ainoaksi ei-ymmärtäneeksi, mihin Carla vastasi asemoituen itsekin ei-ymmärtäneeksi. Tämän jälkeen Maura asemoitui vielä liikaa Nicolòlta kyselleeksi ja pyysi Carlaa kysymään pojalta jotain. Mauran valinta mahdollisti nähdäkseni sekä Nicolòlle että muille lapsille kasvojen säilyttämisen. Nicolò ei joutunut asemoitumaan huonosti ajatustaan selittäneeksi, eivätkä lapset suoraan ei-ymmärtäneiksi. Lapset olivat mielestään ymmärtäneet Nicolòn ajatuksen, kunnes Maura asemoitui ei-ymmärtäneeksi, minkä jälkeen lapset asemoituivat samoin.

Historian tunnin jaksossa ”Seurauksena” on eräs Mauran lausuma, jossa näkyy mielestäni samankaltainen valinta auttaa lasta säilyttämään kasvonsa. Fatiman aivan alussa esittämä hypoteesi ”seurauksena”-käsitteen ajalliseen suhteeseen viittaavasta merkityksestä on osoittautunut heikoksi, ja Abdulin, Nicolòn, Manuelen, Sumanin, Antonin ja Marcon eri tavoin kuvaama syy-seuraus -suhde näyttäisi olevan oikeampi tulkinta. Esimerkissä 22 Maura kokoaa ja kertaa vielä jakson lopuksi taululle kaavioiden avulla kuvatun suhteen merkitystä.

ESIMERKKI 22 Hienovarainen, kasvot säilyttävä (sekä sanoittava ja ymmärrystä varmistava) moderointi (vrt. pinteestä päästävä moderointi)

- 1 Maura: [---] siispä suhde, tämän kokonaisuuden, ja tämän toisen välillä, mikä suhde
2 se on? sanoitte sen jo aiemmin, eh? Osvaldo?
3 Osvaldo: eh, ajallinen.
4 Maura: ajallinen, se on jo, mutta se on Fatiman hypoteesi. ((joku mutisee)). en tiedä.
5 Anton?
6 Anton: se on syy.
7 Maura: se on syysuhde, siinä mielessä että tämän lisääntyminen aiheuttaa tämän
8 lisääntymisen aiheuttaa tämän ((näyttää taulun kaaviota, jossa
9 maanviljelyksen, karjankasvatuksen ja käsityötaidon lisääntyminen johtaa
10 väkiluvun kasvuun, mikä puolestaan johtaa edelleen em. tekijöiden
11 lisääntymiseen)) ((mutinaa)) mutta, toimiiko se?
12 Lapset: kyllä.
13 Maura: eh minäkin olen samaa mieltä. on totta että, mutta katsos, Fatima, jos
14 määrittelemme ajallisen seurauksen kuten sinä sanot, joka voi myös olla
15 koska on totta että ensin tämä lisääntyy ((näyttää taululla maanviljelys,
16 karjankasvatus, käsityötaito)) sitten lisääntyy ((näyttäen taululla väkilukua)).
17 mutta, sen jälkeen kun tämä ((näyttää väkilukua)) on lisääntynyt, myöskin
18 tämä ((näyttää maanviljelystä, karjankasvatusta, käsityötaitoa)) lisääntyy
19 joten tämä ((joku puhuu)) joka oli ensin muuttuu siksi joka oli jälkeen ja niin
20 edespäin. siispä se ei oikeastaan ole ajallinen seuraus, ajallisen seurauksen
21 suhde. luultavasti on oikeammin sanottu että se on syysuhde mutta nämä
22 kaksi yhdessä koska yhden lisääntyminen, on syy, ja sen seurauksena myös
23 toinen lisääntyy [---]

Esimerkin alussa Maura hakee kertauksena nimeä syysuhteelle, joka on jo aiemmin todettu (rivit 1-2). Osvaldo kuitenkin tarjoaa edelleen Fatiman ensimmäistä hypoteesia. Maura ei torju tätä suorasanaisesti eikä liioin moiti lasta mahdollisesta kuuntelemattomuudesta, vaan jättää lapsille tilaa asemoitumalla epävarmaksi (rivi 4, ”en tiedä”). Antonin tarjottua vastaukseksi syysuhteen Maura vahvistaa tämän, ja kysyy vielä lasten mielipidettä kaavion toimivuudesta. Lopuksi hän vahvistaa olevansa samaa mieltä, ja alkaa sanoittaa Fatimalle ajallisen ja syysuhteen eroa. Hän asemoituu asian ymmärtäneeksi ja ajatusten kokoajaksi, muttei kuitenkaan kiellä Fatiman hypoteesia vaan toteaa (riveillä 13–15) ajallisenkin suhteen olevan mahdollinen. Lopuksi, vielä vahvistettuaan, kylläkin hienovaraisesti, että kyseessä on syysuhde

(”luultavasti on oikeammin sanottu”, rivi 21), Maura lisää, että syysuhteen lisäksi myös ajallisella suhteella on merkitystä. Näin Fatiman hypoteesi pidetään edelleen arvossa, vaikkei se aivan kohdallinen ollutkaan.⁵⁸

6.4.3 Mauran lausumissa kaikuvista äänistä

Dominanssien kuvauksista kävi ilmi, että jaksossa ”Seurauksena” Mauralla on sekä määrällinen että vuorovaikutuksellinen dominanssi. Kokoustuntiin verrattuna, Maura moderoi historiantunnilla enemmän opettajan positiosta käsin. Yksi selittävä syy lienee aineen oppitunnin tavoitteellisuus kokoustuntiin verrattuna. Asemoitumista opettajaksi mukailevat myös lausumissa kaikuvat äänet. Jaksossa ”Seurauksena” Mauran puheessa kaikuu useimmiten juuri opettajan ääni. ”Paremmiin tietämisen” ääntä ei juurikaan kuulla, paitsi esimerkissä 15 kuvatussa tilanteessa, jossa Maura ohjaa Sumanin toimintaa – tehtyään virheelliseksi osoittautuvan valinnan. Tässäkin tapauksessa Maura kuitenkin pahoittelee asiaan puuttumistaan; hänen lausumassaan kaikuu pahoillaan olemisen ääni.

Lapset analysoivat ”seurauksena” –käsitteen merkitystä jakson aikana toistensa mielipiteisiin viitaten ja niihin ajatuksiaan verraten. Sekä lasten että Mauran lausumissa kaikuvat muiden puhujien äänet. Lisäksi taustalla kaikuu luetun tekstin ääni, joka on tiedollisen auktoriteetin ääni. (Tekstin tiedollinen auktoriteetti sanelee, miten kivikauden kylät alkoivat kehittyä kaupungeiksi.) Siinä, missä jakson ”Pienet ja suuret säännöt” dialogissa kaikuivat vielä monipuolisemmin Terran jäsenten äänet ja erilaisten tunnetilojen äänet, jaksossa ”Seurauksena” kuullaan enemmän käsitteellisen analyysin ääniä. Tämä oli odotettavissakin, onhan kyseessä aineen oppitunti. Oleellista kuitenkin on, miten Maura kaiuttaa lasten ääniä lausumissaan, asettaen ne dialogiin omassa puheessaan. (Ks. Esimerkki 19.) Lapset tekevät samaa, liittyvät dialogiin kaiuttaen omia sanojaan toisten ääniin. (Esim. yllä: Nicolò: olen samaa mieltä Manun näkökulman kanssa, mutta [---].)

⁵⁸ Suomen peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa kuvataan 4.–6. luokkien historian opetuksen tavoitteita muun muassa näin: ”Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden historian tekstien ja ympäristön lukutaitoa sekä harjoitella tulkintojen tekemistä itsenäisesti ja toisten kanssa. Historianopetuksessa oppilaita ohjataan tutkivaan opiskelutapaan ja heitä rohkaistaan tekemään tulkintoja, vertailemaan, tekemään johtopäätöksiä ja soveltamaan hankittua tietoa sekä suullisesti että kirjallisesti. Tekstien ymmärtämiseen ohjataan avaamalla teksteissä käytettyjä käsitteitä. Sisältöjen muistamisen sijasta arvioinnissa kiinnitetään erityisesti huomiota tiedon soveltamiseen ja historiallisen ajattelun kehittämiseen.” Arviointikriteereissä mainitaan erikseen muun muassa se, että oppilas osaa tunnistaa ja kuvailla syy- ja seuraussuhteita. (POPS 2014) Mauran tapa kunnioittaa opetuksessaan dialogisuuden periaatteita vaikuttaa aidosti tukevan myös Suomen OPSissa mainitun, historiallisen ajattelun oppimista.

Edellisissä luvuissa olen esitellyt tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja kuvannut tutkimusmenetelmäni ja aineistoni sekä osan tutkimustuloksistani (dialogisuuden reunaehdot). Seuraavaksi siirryn kuvaamaan niitä tutkimukseni tuloksia, jotka sain soveltamalla Seikkulan ym. (2012) kehittämää dialogin analyysia oppituntikeskustelujen analysoimiseen.

7 YHTEENVETOA TULOKSISTA

Kuten jo johdantoluvussa kirjoitin, dialogista opettamista on tutkittu runsaasti aiemminkin. Kyseessä ovat kuitenkin olleet joko teoreettiset tutkimukset, tai sitten dialogia on tutkittu lähinnä keskustelun näkökulmasta. Dialogia kohtaamisen merkityksessä on tutkittu kasvatusfilosofian kentällä, mutta ainakaan Suomessa en ole törmännyt tutkimukseen, joka tarkastelisi dialogia aidon kohtaamisen merkityksessä empiirisesti. Menetelmällisesti tutkimus herättääkin kysymyksiä. Tulisiko lapsia haastatella, kysymällä ”tulitko kohdatuksi?” Ja mitä se sitten kullekin tarkoittaisi? Pelkän havainnoinnin avulla, ilman videoitua ja litteroitua dataa, olisi kohtaamisen ”kiinni saaminen” puolestaan luullakseni mahdoton – ja hyvin subjektiivinen – tehtävä. Seikkulan ym. (2012) dialogin analyysi mahdollistaa dialogin tarkastelun tarkasti ja yksityiskohtaisesti, eivätkä tulokset jää ainoastaan tutkijan subjektiiviseksi kokemukseksi. Oleellista on muutoksen analysoiminen, sen hetken erittelemineen, jolloin puhujat alkavat liikkua internaalisella tai refleksiivisellä tasolla, ja keskustelu avautuu dialogiseksi (ks. luku 2.4.2, sivu 46). Käsillä olevassa väitöskirjassa olen soveltanut Seikkulan ym. (2012) dialogin analyysia luokahuonekeskustelun analysoimiseen, paikaten näin dialogisen opettamisen tutkimukseen sisällyntää aukkoa.

Tutkimuskysymykseni, joihin tässä luvussa vielä kootusti vastaan, ovat:

- 1 Mitkä ovat ne reunaehdot, jotka mahdollistavat dialogiset kohtaamiset pedagogisissa tilanteissa?
- 2 Millaisilla valinnoilla ja vastauksilla opettaja ohjaa oppituntikeskustelua avaten tilaa dialogille, kun dialogisuuden reunaehdot täyttyvät?

Hahmottelen aluksi dialogisen opettamisen reunaehdoja peilaamalla Centro Tre – koululla tekemiäni havaintoja dialogisuutta, demokratiaa ja opettamista käsittelevään kirjallisuuteen. Näin vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, rakentamalla raamia ja tilaa, jossa dialogiset kohtaamiset voivat tapahtua koulun arjessa. Sen jälkeen vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni tarkentamalla katseeni Mauran konkreettisiin valintoihin, vastauksiin, joilla hän ohjaa (moderoi) keskustelua kah-

della Terran oppitunnilla. Tarkastelen Mauran toiminnan dialogisuutta aiemmissa luvuissa esitetyn kirjallisuuden avulla.

Läpi väitöskirjani olen tarkastellut ja eritellyt dialogisuuden ehtoja ja elementtejä eri tieteenalojen näkökulmista. On syytä huomauttaa, että Centro Tre'n toimintatutkimusryhmän jäsenet eivät teksteissään (Perticari 2008, 2012) kutsu keskustelemaa didaktiikkaa dialogiseksi opetustavaksi. He kyllä painottavat sen pyrkimystä synnyttää keskustelua, ruokkia ajattelua useista näkökulmista ja useilla tasoilla sekä tuoda lapset ja nuoret opetuksen keskiöön, mutta keskustelemaa didaktiikka ei havaintojeni mukaan itsestään takaa dialogia ja dialogisuutta. Aidon dialogin syntyminen vaatii opettajalta fasilitointia, sekä konkreettisten tekijöiden (tila, istumajärjestys, äänenkäyttö) että keskustelemisen ja kohtaamisen tapojen suhteen. Taitavasti toteutettuna keskustelemaa didaktiikka tarjoaa havaintojeni mukaan hedelmällisen maaperän dialogin syntymiselle.

Nyt on aika lähteä punomaan aiemmissa luvuissa esitettyjä, dialogia ja dialogisuutta koskevia, näkökulmia kokonaisuudeksi. Ryhdyn siis vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni tiivistämällä, millaisin reunaehdoin koulun arjessa voi syntyä dialoginen tila, joka mahdollistaa opettajan puheessaan tekemät valinnat dialogin synnyttämiseksi. Näitä valintoja edustavat toisen tutkimuskysymykseni ohjaamana erittelemäni Mauran moderoinniksi nimeämäni tavat, joilla hän vastaa Terran lasten lausumiin, ohjaten näin ryhmän keskustelua. Esittelin moderoinnin tavat edellisessä luvussa 6, kuvaten, kuinka analysoin ja erittelin niitä dialogin analyysin (Seikkula ym. 2012) avulla. Palaan näihin myös alla.

Aloitan luvussa 3 kokoamistani Mercerin ja Littletonin (2008) ajatuksista dialogin opettamisesta oppitunneilla sekä Hannulan (2012) tutkimustuloksista koskien kolmasluokkalaisten oppitunneilla syntynyttä dialogista tilaa. Peilaan aluksi näitä ajatuksia Gruppon opettajien toimintaan, askel askeleelta täydentäen ja tarkentaen dialogin ja dialogisuuden syntymiseen vaadittavia tekijöitä. Näin vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Mitkä ovat ne reunaehdot, jotka mahdollistavat dialogiset kohtaamiset pedagogisissa tilanteissa?

7.1 Turvaa, tukea ja aikaa: dialogista tilaa luomassa

Mercerin ja Littletonin kehittämä käsite *Intermental Development Zone* (IDZ), laajentaa Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta, edustaen jaetun tietoisuuden tilaa, jota opettaja ja oppilas ylläpitävät (Mercer & Littleton 2008, 21–22). Nähdäkseni Terran historiantunnilla käydyt keskustelut, joita kuvasin edellisessä luvussa, ovat

konkreettinen esimerkki Mauran ja lasten yhdessä ylläpitämistä IDZ-vyöhykkeistä. Herättelemällä lasten uteliaisuutta ja kannustamalla heitä selittämään käsityksiään ”seurauksena”-käsitteen merkityksestä, Maura loi tulkintani mukaan tilaa, jossa lapset voisivat päästä Vygotskin sekä Mercerin ja Littletonin kuvaamalle vyöhykkeelle. Tällä vyöhykkeellä oman ikäkauden mahdollistama ajattelu ja ymmärrys voivat ylittyä yhteistyössä kokeneemman henkilön kanssa. Terran yhdeksän-kymmenenvuotiaat lapset kävivät Mauran tuella analyttistä keskustelua syy-seuraussuhteesta rakentaen omia hypoteesejaan siitä, millaisessa korrelaatiossa maanviljelyksen ja karjankasvatuksen lisääntyminen oli kivikautisen kyläyhteisön väkiluvun kasvuun. Luokanopettajana väitän, ettei tällaisen keskustelun syntyminen (edes vanhempien lasten ja nuorten) historian tunnilla ole itsestään selvää, vaan vaatii opettajalta herkkyyttä ja taitoa. (alaviitteessä 58, sivulla 131, esitin dialogisuuteen pyrkivän opetustavan vaikuttavan hedelmälliseltä peilattuna Suomen peruskoulujen opetussuunnitelman historian opintojen tavoitteisiin.) Lisäksi lapsilla on oltava ymmärrystä siitä, miten tietoa rakennetaan yhdessä. Tarkastelen seuraavaksi, miten tämä ymmärrys näkyy Mauran ja Terran lasten toiminnassa.

Kirjoittaessaan dialogin syntymisestä oppitunneilla, Mercer ja Littleton (2008) sekä Hannula (2012) ja Laine (2008) painottavat luottamuksellisen ilmapiirin tärkeyttä. Mercer ja Littleton (2008) ehdottavat yhteisten perussääntöjen (*ground rules*) sopimista supportiivisen ja inkluusiivisen ilmapiirin luomiseksi. Myös Huttunen (1999, 2008) listaa säännöt tai maksiimit, jotka mahdollistavat dialogin syntymisen. Luottamuksellisen ilmapiirin tärkeyttä korostavat myös Gruppoin opettajat (Perti-cari 2008, 2012).

Kenttäjaksoni aikana Terran lapset olivat olleet Mauran oppilaina jo kolmen vuoden ajan. (Toki ryhmän kokoonpano oli hieman muuttunut, joitain lapsia oli muuttanut pois ja toisia tullut tilalle.) Turvallisen, kiireettömän ja luottamuksellisen ilmapiirin eteen tehtiin jatkuvasti töitä, ja Maura korosti huolenpitoa ja tasa-arvoa myös puheessaan ja toiminnassaan, kuten olen aiempien lukujen aineistoesimerkeissä kuvannut. Mauran toiminnassa näkyi myös Mercerin ja Littletonin (2008) sekä Hannulan (2012) painottama yhdessä ajattelemisen taitojen opettaminen ja opetteleminen. Mauran moderoinnissa heijastuu hänen pyrkimyksensä ohjata lapsia ajattelemaan yhdessä, rakentamaan toistensa ajatuksia eteenpäin ja kehittämään uusia avauksia. Maura sanoo ääneen arvostavansa lasten ainutlaatuisia ajattelutapoja, ja kannustaa samalla pohtimaan asioita (esimerkiksi syy-seuraussuhteen merkityksiä) uusista näkökulmista. Luvussa 5 olen myös esittänyt, kuinka Maura ohjasi lapsia käyttämään tietynlaisia, dialogisia, tapoja ilmaista mielipiteensä. (Esimerkiksi ”olen samaa mieltä X:n mielipiteen kanssa”, eikä ”X on oikeassa”.) Myös Mercer ja

Littleton (2008) ehdottavat mallifraasien käyttöä dialogisten taitojen opettelussa. Havaintojeni mukaan Terran lapset olivat oppineet käyttämään keskustelun apuna tiettyjä fraaseja, esimerkiksi ”minun mielestäni”, ”minusta vaikuttaa” ja niin edelleen.⁵⁹ He myös osasivat viitata aiempiin puheenvuoroihin ja puhujiin. Kokoustunnin aineistolainauksissa (luku 6, esimerkki 13, ”pinteestä päästävä” moderointi) näkyy myös Mauran keino opettaa lapsille, että on tarpeellista kysyä selvennystä silloin, kun he eivät ole ymmärtäneet jotain asiaa.

Yllä mainittujen tekijöiden (turvallisuus ja kiireettömyys sekä keskustelun tukeminen) lisäksi Hannula (2012) listaa dialogisen tilan syntymiseksi olennaisena elementtinä resurssit. Analysoimallani kokoustunnilla resursseja edustavat lasten edellisessä kokouksessa kirjoittamat lappuset, joista keskustelu (mielipiteiden tarjoaminen jatkoresurssineen) lähtee kehittymään.⁶⁰ Historiantunnilla puolestaan ensimmäisenä resurssina on kivikauden kylärakennetta käsittelevä teksti, ja sitten lisäresurssina lasten ajatukset ja mielipiteet. Tapoja käyttää lasten kirjoittamien mielipidelappujen tai historiantekstien kaltaisia resursseja on paljon, mutta Maura valitsee Gruppon filosofialle ominaisesti tavan kuunnella lapsia – antaa dialogin syntyä lasten ajatuksista. Korostettakoon kuitenkin edelleen, että hän on tarvittaessa lasten tukena ja apuna, Hannulan (2012) mainitsemana keskustelun mahdollistajana. Maura sekä auttaa lapsia ajattelemaan että huolehtii siitä, ettei keskustelu ajaudu yhtä aikaa puhumiseksi tai aiheen kannalta liian kauas vieville sivuraiteille.

Seuraavaksi ryhdyn täydentämään dialogisuuden ja dialogin syntymisen reunaehdoja oppitunneilla omien havaintojeni perusteella.

7.2 Valintoja ja asenteita – dialogisuuden reunaehdot rakentuvat

24.10.2013 olen hahmotellut kenttäpäiväkirjaani dialogisuuden ehtoja tai raameja, joita sivusin jo keskustelemaa didaktiikkaa koskevan luvun 5 lopussa. Esittelen ne tässä uudestaan yhtenä listauksena, minkä jälkeen lähden avaamaan niitä kohta kohdalta, kirjallisuuteen ja analyysieni tuloksiin peilaten. Nämä dialogisuuden reunaehdot alkoivat hahmottua mieleeni havainnoituani opetusta Calini- ja Mompiani-kouluilla reilun kuukauden ajan syksyllä 2013. Elementit olivat havaintojeni mukaan

⁵⁹ Lisättäköön, että luvussa 3 kirjoitin Markován ym. (2007) ajatuksesta, että erilaiset mielipidettä lieventävät ilmaisut, vaikkapa ”en tiedä”, tai ”minusta vaikuttaa” ilmentävät henkilön käymää, sisäistä dialogia.

⁶⁰ Lappuset sisälsivät lasten mielipiteitä siitä, että eri luokkien lapsilla tuntui olevan keskenään erilaisia sääntöjä ja toimintatapoja koulussa.

toistuvia, eli ne vaikuttivat olevan dialogisen opetustavan avainkohtia. Olen pohtinut niitä ennen kuin tutkimukseni aineistoksi valitsemani oppitunnit oli pidetty marraskuussa. Elementit nousevat esiin myös Mauran moderointitavoissa, mihin palaan alla.

TOISTUVIA ELEMENTTEJÄ aivomyrskyisessä epäjärjestyksessä

AIKA. Koulun/aikuisen/lapsen?

- Kiire vai rauha?
- Ilmeneekö opettajan puheessa?
- Kuka rauhoittaa rauhoittajan, ilman Angelaa [Battagliola, entinen rehtori], uuden OPS:n paineessa?
- Suunnittelu vs. odottamaton, miten ”uskaltaa”?

SÄÄNNÖT. Lapsen vai koulun ”hyvä”?

- Miten perustellaan? Perustellaanko?
- ”Ulkoa” tulevat vai lapsen mielellään/ainakin näkyvästi toteuttamat?

PUHETAPA. Minä vai me? (Kiinnittyy edelliseen)

- Mistä työt kumpuavat: opettajan minä vai ryhmän ”me”?
- Vastaako lapsi opettajalle vai ryhmälle?
- Kysyykö lapsi opettajalta vai ryhmältä?

ELEKIELI.

- Kiinnostunut ja kannustava vai pitkästynyt tai ärtynyt?
- Kohti vai pois päin?
- Sovussa puhutun kanssa?
- Kunnioittava vai epäkunnioittava?
- Merkitseviä ilmeitä muiden (aikuisten) kanssa?

KIINNOSTUS.

- Lasta vai oppilasta kohtaan?
- Opettajana vai ihmisenä?
- Myös rikkeiden tms. kohdalla, miten kohdataan?
- Miten vastaa lasten kiinnostukseen?

KOHTAAMINEN solmukohtana

KIINNOSTUS ytimenä

ÄÄNENKÄYTTÖ.

- Voimakkuus.
- Äänensävyt. Sovussa puhutun kanssa?

27.10. lisäys:

TARPEISIIN vastaamisen, SÄÄNTÖJEN ja KIINNOSTUKSEN kanssa kietoutuneena: Rodolfon nukahtaminen, Abdulin ”vessa”reissut jne.

(Lainaus kenttäpäiväkirjasta 12)

Ennen listan tarkempaa avaamista esitän vielä kaksi arkista tekijää, jotka havaintojeni mukaan olivat oleellisia diallogisuuden reunaehto- eli dialogisen raamin rakennusosia.

7.2.1 Istumajärjestys, opettajan pöytä ja ovi – luokan fyysisiä elementtejä

Kokemukseni mukaan ensimmäinen tekijä dialogisen raamin rakentamisessa on istumajärjestys.⁶¹ Niin kutsuttu hevosenkenkä, puolikaari, mahdollistaa sen, että kaikki näkevät toistensa kasvot. Kukaan ei myöskään jää toisen selän taakse, kun pöydät on järjestetty näin. (Calinilla täydellinen puolikaari ei ollut tilanahtauden takia mahdollinen, vaan muutamat lapsista istuivat kaaren sisäpuolella.) Mauralla, Lavinialla ja Lucialla ei myöskään ollut varsinaista opettajan pöytää, vaan he istuivat

⁶¹ Tainio (2007) pohtii, miten vuorovaikutus ja vuoron vaihtumisen systematiikka mahtavat muuttua, kun oppilaiden pulpetit järjestetään perinteisestä poikkeavalla tavalla, muuten kuin rivistöiksi, joiden edessä opettajan pöytä sijaitsee. Hakala (2007) on väitöskirjassaan tarkastellut sitä, miten luokka monitasoisena tilana istumajärjestyksineen ja opettajan ja lasten asentoineen heijastelee opettajuutta pedagogisena suhteena.

joko lasten joukossa puolikaareissa, tai ottivat yhden lasten pöydistä luokan eteen piirin jatkoksi. Mompianilla opettajilla oli perinteisesti pöydät luokan edessä. Annan toisessa opetusryhmässä otettiin istumajärjestyksessä syksyllä 2013 käyttöön puolikaari, kun olin pohtinut asiaa ääneen Annalle. Nuoret innostuivat järjestelystä kuulemma kovasti, ja olivat ylpeitä, että heidän ryhmällään oli sellainen käytössä.

Toinen, arkinen mutta mielestäni oleellinen, seikka liittyy luokahuoneen oveen. Nauroin Bresciassa syksyllä 2013, että dialogisuus alkaa luokan oven saranoiden öljyamisestä. Annan luokan oven narina nimittäin häiritsi keskittymistä, jos joku nuorista kävi esimerkiksi vessassa kesken tunnin. Oveen liittyy myös valinta siitä, onko se auki vai kiinni. Auki olevasta ovesta (ja myös ikkunoista) kantautuu raittiin ilman lisäksi ympäristön melua, mikä voi olla este aidon dialogin syntymiselle. Joillain lapsilla on joko luonnostaan hiljainen ääni, jonka liikenteen melu voi peittää alleen, tai he eivät välttämättä rohkene puhua kovin kuuluvasti. Terran ja Acquan lapset olivat oppineet sulkemaan luokan oven, jos käytävältä kantautuva häly häiritsi heidän keskittymistään opetukseen tai keskusteluun.⁶² Maura opetti lapset myös olemaan koputtamatta oveen, jos nämä tulivat luokkaan kesken tunnin, tai mikäli joku Acquan lapsista tuli toimittamaan asiaa Terran luokkaan. Hän selitti, että koputus keskeyttää käynnissä olevan ajattelun ja keskustelun, joten on parempi vain avata ovi hiljaa. (Kiinnittäähän sekin läsnäolijoiden huomion, ainakin hetkellisesti, mutta ei aiheuta ylimääräistä ääntä kuten koputtaminen.)

Näiden arkisten, mutta mielestäni tärkeiden, tekijöiden jälkeen siirryn avaamaan muita dialogisuuden reunaehdoiksi nimeämiäni tekijöitä.

7.2.2 Aika. Koulun/aikuisen/lapsen?

Aika ja sen puute sekä kiire ja taiteilu opetussuunnitelman ja tässä-ja-nyt –hetken välillä lienevät tuttuja mietteitä opettajille. Fischbein ja Österberg (2009) ovat huolissaan ajanpuutteen aiheuttamasta ”liukuhihnaperiaatteesta” opetuksessa, Hannula (2012) puolestaan kirjoittaa kritiikistä, jota on esitetty suurten oppilasryhmien ja opetussuunnitelmien aiheuttamasta paineesta suhteessa ajan ja tilan antamiseen erilaisille äänille. Metsäpelto ym. (2016) toteavat ajan puutteen olevan esteenä dialogin syntymiselle oppitunneilla, ja Mikola (2011) pohtii lasten ja aikuisten erilaisia

⁶² 11.10.2013 todistin välikohtausta, jossa Elena moitti kovasanaisesti lapsen, joka kävi kesken tunnin sulkemassa luokan oven. Opettaja ei antanut lapselle mahdollisuutta selittää tekoaan. Lapsi tahtoi ymmärrykseni mukaan kuulla opetusta paremmin, seurauksena oli opettajan suuttumus lapsen teosta ilman opettajan pyyntöä. (”Pyysinkö minä sinua sulkemaan oven?”)

kokemuksia koulun ajasta. Mikolan tavoin Grupon opettajat refleктоivat (tapaamisessaan lokakuussa 2013) jokaisen lapsen omaa kokemusta ajan kulusta (ks. sivu 83, alaluku 5.3.2.1).

Centro Tre –koululla yksi osallisuuden ja dialogisuuden oleellisimmista tekijöistä oli havaintojeni mukaan riittävä aika ja rauha. Calini-koulun puolella oli lähes 120 minuutin mittaiset oppitunnit, joita opettaja saattoi muokata tilanteen mukaan lyhyemmiksi tuokioiksi. Grupon opettajat puhuivat ajan ”hukkaamisesta”, jotta päästään lasten elämän ja tiedonmuodostuksen kannalta aidosti merkittävien asioiden äärelle. Calinilla tämä oli helpompaa kuin Mompianilla, jossa oppitunnit olivat puolet lyhyempiä.⁶³

Rehtorin tuella ja hyväksynnällä oli keskeinen merkitys ajan ja rauhan turvaamisessa keskustelemaan didaktiikan toteuttamiselle. Luvussa 5 kuvasin Centro Tre –koulun eläkkeelle jääneen rehtorin, Angela Battagliolan, tarjoamaa tukea Grupon toiminnalle. Battagliola oli aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa, ja hänen sitoutumisensa keskustelemaan didaktiikkaan välittyi sekä hänen teksteissään että puheessaan. (Ks. luku 5) Grupon toiminta vaikeutui hänen jäätyään eläkkeelle keväällä 2012. Vaikka uusi rehtori suhtautui keskustelemaan didaktiikkaan myönteisesti, väheni käytännön tuki merkittävästi. Grupon toimintatapa vaatii perehtymistä ja sitoutumista, mikä puolestaan vaatisi aikaa myös rehtorilta. Hallinnollisten tehtävien keskellä aika on vähissä, etenkin, kun Centro Tre –koulun rehtorin vastuulla oli kahden muunkin koulun johtaminen. Grupon opettajat kuitenkin jatkoivat työtään parhaansa mukaan, ja uusimman tietoni mukaan syksyllä 2017 aloittanut (Battagliolan jälkeen jo kolmas rehtori) tukee heidän työtään.

Mauran toiminnassa näkyy konkreettisesti ajan ja tilan antaminen lapsille. Olen edellisessä luvussa esitellyt dialogin analyysin (Seikkula ym. 2012) avulla erittelemäni moderoinnin tavat, joilla Maura ohjaa Terran lasten keskustelua. Hänen toimintaansa leimaa uteliaisuus ja kiinnostus lasten ajattelua kohtaan: hän ei valitse perinteistä opettajan, tiedollisen auktoriteetin (Kleemola 2007), roolia, vaan auttaa lapsia ajattelemaan ja luomaan tietoa yhdessä. Historiantunnilla Maura käyttää paljon aikaa siihen, että lapset saavat itse esittää hypoteesejaan ”seurauksena”-käsitteen merkityksestä. Kokoustunnilla hän antaa Nicolòn puhua pitkään, mikä osoittautuu

⁶³ Juuri tämän alaluvun kirjoittamista aloitellessani, helmikuussa 2018, oli Helsingin Sanomissa artikkeli siitä, kuinka oppituntien pidentäminen 90 minuuttiin vaikutti Lappeenrannassa varsin myönteisesti koulunkäyntiin ja keskittymiseen. Oppitunneille lisättiin uuden opetus suunnitelman (POPS 2014) mukaisesti toiminnallisuutta ja oppilaiden osallisuutta, ja tauoilla tarjottiin liikuntaa. Oppilaat pääsivät lisääntyneen ajan ansiosta yhä useammin sekä keskittymään rauhassa että toimimaan itse. (Pölkki 2018.)

lopulta koko ryhmälle hedelmälliseksi ratkaisuksi. – Nicolòn ääneen ajattelun ja Mauran moderoinnin kautta tulee näkyviin useita dialogisia elementtejä, minkä lisäksi Nicolòn sanoista lähtee kaikumaan ja syntymään Terran elämän kannalta oleellinen keskustelu säännöistä, viittaamisesta, jännittämisestä ja ajattelemisesta. Keskustelu johti ryhmän sääntöjen muokkaamiseen. Tehokkaasti ja jämpästi opetussuunnitelmaa noudatteleva opettaja olisi saattanut valita toisin – historiantunnilla selittää käsitteen merkityksen yhdellä virkkeellä⁶⁴, ja kokoustunnilla ”vetää” Nicolòn auttavaisesti pois umpikujasta. Aikaa olisi säästynyt ja tunti olisi jatkunut sulavasti. Kokemuksensa, herkkyytensä ja fronesiksensa (Knuuttila 1989; ks. luku 4, alaviite 29 sivulla 70) avulla Maura kuitenkin valitsee toisin. Hän ei ”tiedä paremmin” kuin lapset⁶⁵, vaan käyttää runsaasti aikaa ja toimii heidän apunaan ajatusten synnyttämisessä. Eihän hän voi tietää, mitä lapset ajattelevat, ennen kuin hän on kysynyt! Toinen on aina erilainen ja osittain tuntematon, mutta juuri tämän hyväksyminen mahdollistaa dialogin ja tekee sen tarpeelliseksi (Arnkil T.E. & Seikkula 2014, 20; Huttunen 1999, 53, 54; Huttunen 2008, 255, 256).

Mauran valinnassa antaa Nicolòn ajatella rauhassa ääneen, konkretisoituu myös Deweyn peräänkuuluttama koulun pyrkimys tarjota jokaiselle oppilaalle tilaisuuksia ylittää kasvuympäristönsä rajoitteet (Alhanen 2013, 140). Terran lapset muodostivat yhteisön, jonka lapset olivat lähtöisin hyvin erilaisista sosiaalisista ryhmistä. Terran keskuudessa käydyt dialogit tarjosivat eri lähtökohdista tuleville lapsille mahdollisuuden kuulla toistensa ajatuksia ja kokemuksia, ja näin laajentaa omaa ymmärrystään ja kokemuksiaan. Luvussa 5 mainitsin Bourideu ja Passeron’in (1990) ajatuksesta, miten koulusysteemi ja sen kieli uusintavat yhteiskunnan valtakulttuuria ja luokkajakoa. Esitin, että Terran kontekstissa, yhteisissä dialogeissa, eri lasten kotiympäristöjen tarjoamalla kulttuurisella pääomalla oli mahdollisuus ”päästä kiertoon”, kaikkien yhteiseksi hyväksi.⁶⁶

⁶⁴ Sivuuttaen samalla, ironista kyllä, ainakin Suomen peruskoulujen historian opetussuunnitelman peräänkuuluttaman tavoitteen syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen kehittymisestä, ks. alaviite 58 sivu 131.

⁶⁵ Paremmiin tietämisen eetoksesta, katso Hakala 2007.

⁶⁶ Nina Saarisen kanssa pohdimme Bresciassa, että Gruppon opettajien tunneilla, kulttuurisen pääoman sekoituessa, esimerkiksi syntyperäisen italialaisen arkkitehdin lapsi ja Afrikasta Italiaan muuttaneen paimentolaisen lapsi voivat tarjota merkittävästi erilaista tietoa, kokemuksia ja viisautta koko ryhmän hyväksi. Väitän, että tätä ei pääse tapahtumaan koulusysteemissä, jossa lapset jaotellaan ryhmiin jonkinlaisten erityispiirteiden tai –tarpeiden perusteella (kielitaidon puute, kehitysvamma, autismin kirjo, keskittymisvaikeudet tms.), ja jossa oppilaiden on vieläpä perinteisesti nähty toimivan autonomisina tiedonmuodostajina tai –omaksujina.

Kasvatettava on aina yhtä aikaa kasvattajalleen tuttu ja tuntematon, ja aito kohtaaminen syntyy välitilassa kasvattajan ja kasvatettavan välillä (Värri 2004). Kohtaaminen, aito dialogi, vaatii syntyäkseen aikaa. Grupon opettajien ajan ”hukkaaminen” on havaintojeni mukaan yksi keskeisimmistä dialogisuuden reunaehdoista.⁶⁷ Ajan antaminen lapsille mahdollistaa nimittäin myös odottamattomien ajatusten ja kysymysten esiin nousemisen ja huomioimisen. Odottamattoman ottaminen vastaan ja aitoon dialogitilanteeseen pyrkiminen voi olla opettajalle vaikeaa, sillä se vaatii erilaisen asenteen ja roolin kuin mihin perinteisesti on totuttu. Tilanteessa eläminen ja suunnan vaihtaminen spontaanisti kysyvät uskallusta, jos opettaja pelkää auktoriteettiasemansa menettämistä tai uskoo oman asiantuntijuutensa olevan opettamisen keskiössä (Huttunen 1999; 2008, Laine 2008), tai jos opetussuunnitelman sisällöt tuntuvat asettavan paljon vaatimuksia (ks. Metsäpelto ym. 2017).

Opettajan ja oppilaan suhteessa alati läsnä oleva yllätyksellisyys (Aspelin 2014) tarjoaa kuitenkin hedelmällisen maaperän kohtaamiselle. Taitava opettaja pystyy sekä toteuttamaan opetussuunnitelmaa että olemaan avoin tilanteessa nouseville, omintakeisille äänille. Sallivassa ilmapiirissä nämä äänet voivat synnyttää ennakoimattomia oppimistilanteita. (Laine 2008.) Odottamaton on yksi keskustelelevan didaktiikan kulmakivistä, ja sen tärkeyttä Grupon opettajat painottavatkin. Kun aikaa on käytetty (”hukattu”) huolelliseen tutustumiseen ja luottavaisen ilmapiirin luomiseen, uskaltavat lapset kysyä ja kommentoida vapaammin, ja opettajan on helpompi hahmottaa, miten auttaa kutakin lasta muotoilemaan ajatuksiaan. Tämä näkyy luvussa 5 esittämässäni aineistoesimerkissä, jossa Anna auttaa kirjallisuudentunnilla Marcelia verbalisoimaan ensi kuulemalta sekavan ja asiaan liittymättömän kysymyksen. Odottamattoman kysymyksen ansiosta oppitunnilla tehdään mielenkiintoinen lenkki maailmanuskontoihin ja kulttuurisiin näkökulmiin. Koko ryhmälle suunnatun pienoislunnon lisäksi Marcel saa Annan toiminnasta suoran palautteen siitä, että hänen ajatuksensa ovat tärkeitä ja ansaitsevat tulla yhdessä kuulluiksi.

7.2.3 Säännöt. Lapsen vai koulun ”hyvä”?

Ryhmän säännöt ovat yksi havainnoimistani tekijöistä dialogisuuden mahdollistamisessa. Säännöt lienevät keskeinen osa mitä tahansa yhteisöä, olivat ne sitten viral-

⁶⁷ On syytä painottaa, että sana ”hukkaaminen” on lainausmerkeissä. Tehokkaan tulosajattelun näkökulmasta kyse voi olla ajan haaskaamisesta, mutta lasten kohtaamisen kannalta ajan antaminen on avainasemassa.

lisesti päätetyt tai ”kirjoittamattomat” säännöt. Koulun kaltaisessa instituutiossa säännöt ovat itsestäänselvyys, joita tuskin kyseenalaistetaan arjessa kovin usein. Toinen asia siten on, miten syvällisesti säännöt on perusteltu, tai onko ne luotu lasten tarpeista lähtien. Tätä tarkoitan kenttäpäiväkirjassani kysymyksellä ”lapsen vai koulun ’hyvä?’”

Keskustelevaa didaktiikkaa käsittelevässä luvussa 5 vertailin Grupon opettajien toimintaa Deweyn (2015b, Alhanen 2013) näkemyksiin demokratiasta. Etenkin Mauran sanoissa ja toimissa kiteytyy demokratiaa ja huolenpitoa vaaliva toimintafilosofia: Terran elämässä järjestys ja kontrolli syntyivät yhteistoiminnasta, johon jokaisella on oikeus ja velvollisuus osallistua. Tarvittaessa Maura käytti auktoriteettiaan, jämäkästikin, ryhmän etujen edustajana. Tällainen toiminta ei kuitenkaan ole henkilökohtaisen vallan pönkittämistä vaan nimenomaan ryhmän hyväksi toimimista, oikeudenmukaisuudesta huolehtimista. Puhutellessaan lapsia huonosta käytöksestä lounastunnilla, Maura tähdensi lopuksi sitä, että koulu tarjoaa mahdollisuuden kasvuun, ja että opettajatkin kasvavat osana yhteisöä (katso luku 5, lainaus kenttäpäiväkirjasta 11). Säännöt oli perusteltu hyvin ja luotu yhdessä lasten kanssa. Ne olivat neuvoteltavissa, mutta tämän tuli tapahtua yhdessä. (Analysoimani kokoustunnin aiheena oli säännöt. Tunnilla käydyn keskustelun perusteella Maura ja lapset muokkasivat Terralle senhetkiseen tilanteeseen parhaiten sopivat säännöt, jotka Maura lähetti minulle sähköpostitse nähtäväksi keväällä 2014.)

Yksi luokkahuoneen elämän näkyvimmistä säännöistä koskee uskoakseni sitä, miten ja milloin lapset saavat puhua. Perinteisin tapa lienee opettaa lapsille viittaaminen, jonka avulla voi pyytää puheenvuoroa opettajalta. Mercer ja Littleton (2008) kirjoittavat keskustelun perussäännöistä (ground rules), jotka sovitaan yhdessä supportiivisen ja inklusiivisen ilmapiirin luomiseksi. Grupon opettajien tapa suhtautua lasten puhumiseen ja puheenvuoroihin vaihteli tilanteen (muodollisuuden) mukaan, ja kuten yllä kuvasin, säännöistä myös neuvoteltiin lasten kokemusten ja toiveiden perusteella.

Koulun arjessa on muodollisempia ja epämuodollisempia tilanteita, joiden mukaan puhumisen tapa vaihtelee. Dialogin synnyttämisessä vaikuttaa olevan olennaista, että puheenvuoroihin ja kuuntelemiseen liittyvät säännöt ovat selkeät, ja että opettaja huolehtii niiden noudattamisesta, toimintaansa tilanteen mukaan sovittaen. Mompianin 1A-luokan tunneilla dialogilla ei ollut mahdollisuutta syntyä, koska nuoret puhuivat omin luvuin ja yhtä aikaa. (Ks. luku 5.) Jos kaikki saavat puhua, ketään ei voi aidosti kuulla: dialogisen polyfonian sijaan seurauksena on epämääräinen kakofonia. Jokaisella tulee olla lupa puhua, mutta vastuu dialogisen raamin

rakentamisesta ja puheenvuorojen oikeudenmukaisuudesta huolehtimisesta on opettajalla.

Elena puolestaan pyrki mielestäni toimimaan autoritäärisenä puheenvuoroista päättäjänä, joka usein esimerkiksi sivuutti lasten yritykset esittää kysymyksiä. Tästä autoritäärisyydestään huolimatta hän ei huolehtinut siitä, että lasten käytös olisi pysynyt asianmukaisena. Hänen toimintansa vaihteli ankaruuden, jopa kovaäänisen huutamisen, ja epäjohdonmukaisen ”sormien lävitse katsomisen” välillä, kaoottisenkin toiminnan keskellä. Terran ja Acquan lapsille autoritääriin järjestyksenpito ei vaikuttanut olevan toimiva ratkaisu. Ojakangas (2001, 69) toteaa, että ”pakottaminen ja auktoriteetti ovat [--] toisensa poissulkevassa suhteessa”. Kokemukseni mukaan väitän (havainnoituani Terran ja Acquan lapsia yhteensä kolmena eri lukuvuonna), että lapset olisivat toimineet rauhallisemmin ja yhteistoimintaan halukkaampina, jos Elena olisi sallinut heille aidon osallistumisen oppitunnin sisältöön taululta koptioimisen sijaan, kunnioittanut heidän ajatteluaan ja olemisen tapojaan.

Palatkaamme jälleen Deweyn sanoihin, joiden mukaan järjestys ja kontrolli kumpuavat yhteistoiminnasta itsestään, kun se tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden osallistua ja kantaa vastuuta. (Dewey 2015b, 54–55.) Elena ei mielestäni suonut lapsille osallisuutta tai vastuuta yhteistoiminnasta (ainoastaan jokaisen omista tehtävistä, ei ryhmän yhteisestä ajattelusta), Federican tunneilla puolestaan ei yhteistoimintaa päässyt syntymään ryhmän hajanaisuuden ja kaikille selkeän sääntöraamin puuttumisen takia. Nähdäkseni voidaan ajatella, että koska kummassakaan tapauksessa – vaikkakin erilaisista syistä johtuen – käsillä ei ollut intensiivistä, koko ryhmää osallisena pitävää toimintaa, ei Deweyn ajatuksen mukaista, luontaista järjestystä ja kontrollia voinut syntyä. (Oppilaan toimijuuden muodostavasta dialektisesta suhteesta kontrollin ja vapauden välillä, ks. Rainio ja Hilppö 2017.) Elenan tunneilla tämän esti mielestäni autoritäärisuus, Federican tunneilla liiallinen sallivuus.⁶⁸ Myös Huttusen (1999, 2008) dialogisuuden maksimeihin sisältyvä osallistumisen sääntö jäi toteutumatta, sillä kaikilla ei ollut oikeutta osallistua dialogin aktiviteetteihin.

⁶⁸ Joka ei välttämättä olisi ollut liiallista, mikäli nuoret olisivat olleet tottuneita keskustelemaan didaktiikan työskentelytapoihin ja toistensa kunnioittavaan kuuntelemiseen. Havainnoidessani aiemmin, joulukuussa 2012, Federican opettamaa kolmatta luokkaa, oli tunnin ilmapäiri rento, mutta järjestys säilyi ja nuoret kuuntelivat toisiaan.

7.2.4 Puhetapa. Minä vai me? (Kiinnitty edelliseen)

Luvussa 4 kirjoitin Mauran tavasta puhutella oppilaita lapsina. Tämä sanavalinta pitää suhteessa mukana myös lapsen vanhemmat, toisin kuin kouluun kytkeytyvä sana ”oppilas”. Nähdäkseni lapsi-sana pienentää myös riskiä redusoida lapsi institutionalisoiduksi oppilas-subjektiksi ja voi estää liukumista pelkkään Minä–Se –suhteeseen koulussa (ks. Fischbein ja Österberg 2009). Mauran puheessa kuuluu myös yhteisöllinen ajattelu, yhdessä eläminen ja toimiminen. Huomautettakoon, että Terran kokoustunnilla 21.11.2013, Maura piti puheessaan mukana kaikki ryhmän lapset, myös sinä päivänä koulusta poissa olleen Onin. Hän siis mainitsi keskustelun aikana kaikki lapset nimeltä, joko erilaisissa kuvitteellisissa esimerkeissä tai lainaten heidän sanojaan. Näin poissa olleet tai hiljaa kuuntelevatkin lapset otettiin mukaan Terran elämään, jatkuvasti elävään dialogiin.

Alasuutarin (2003) tutkimuksessa tulee ilmi oppilaan vanhemman kokemus siitä, että opettaja ottaa puheessaan asiantuntijuuden määritellä, miten lapsen kohdalla toimitaan. Maura ei havaintojeni mukaan yksiselitteisesti käytä tällaista ”minä”-asiantuntijuutta edes lapsia kohtaan, jollei se ole hyvin perusteltua, esimerkiksi huonon käytöksen tai läksyohdusten kohdalla. Tämä kietoutuu yllä esitettyyn pohdintaan säännöistä ja ryhmän hyvästä: opettaja kantaa perimmäisen vastuun, mutta lasten hyväksi. Hänen auktoriteettinsa tulee siis perustelluksi vastuun ja oikeudenmukaisuuden kautta, eikä perustu tyhjälle ”olen opettaja” –argumentille.

Keskustelevaa didaktiikkaa toteuttava opettaja ei pyri tarjoilemaan tietoa, vaan luomaan sitä yhdessä lasten ja nuorten kanssa. Tämä näkyy vaikkapa Mauran mode-rointitavassa, jossa hän verbalisoi lasten esittämiä ajatuksia. Hän ei tarjoa tietoa vaan ”tarjoaa sitä *takaisin*”, kysymällä oman tulkintansa jälkeen esimerkiksi ”tätäkö tarkoittit”. On myös syytä huomata, että ohjatessaan 6.11.2013 historian tunnilla Sumania ja asemoituessaan selkeästi opettajaksi – paremmin tietäjäksi – Maura huomaa pian erehtyneensä ja pyytää lapselta anteeksi sekaantumistaan asiaan (ks. esimerkki 15 sivulla 124). Lasten kunnioittaminen tarkoittaa opettajallekin omien erehdysten myöntämistä sekä tässä-ja-nyt –hetkeen parhaiten sopivinta asemoitumista, joka ei aina (jos koskaan?) ole tiedollisen auktoriteetin positio. Tulkintani mukaan tässä tullaan lähelle Huttusen (1999, 2008) dialogin maksimeihin sisältyviä vilpittömyyden sääntöä ja refleksiivisyyden sääntöä.

Maura myös ohjaa lapsia esittämään sanansa suoraan sille henkilölle, jolta haluaa kysyä jotain. Hän ei siis pidä lankoja käsissään ja toimii automaattisesti yleisenä pu-

heenjohtajana, vaan auttaa lapsia konkreettisesti opettelemaan keskustelemisen taitoja.⁶⁹

Kaikki havainnoimani Grupon opettajat käyttivät puheessaan huumoria ainakin aika ajoin. Etenkin Maura ja Lavinia puhuivat humoristiseen sävyyn, joskin Lavinian huumori oli ajoittain melko hurjaa. (Omaan korvaani jopa lasta loukkavaa, jos se kohdistui vaikkapa lapsen manereihin.) Maura saattoi lempeästi piikitellä lapsia, kuten todetessaan Anjulle tämän viimein uskaltamalla viitata, että oli mukavampaa kun lapsi pelkäsi, koska silloin tämä pysyi hiljaa.⁷⁰ Hän kuitenkin rakensi päivittäin rakastavaa ilmapiiriä, kutsuen Terran lapsia esimerkiksi ”elämäni aarteiksi” ja ”aurinkoksi” ja niin edelleen. Lavinia puolestaan saattoi kutsua Acquan lapsia jopa pöllöiksi, mikä oli yllättävää, eikä tukenut dialogisuutta.

7.2.5 Elekieli ja äänenkäyttö

Vilkas italialainen elekieli ei ole pelkästään kulttuurinen stereotypia. Grupon opettajista etenkin Lavinia ja Maura puhuivat eloisesti myös käsillään. Kuten olen aiemmin kuvannut, tämä tuotti minulle aluksi päänvaivaa, ja jouduin kysymään joidenkin käsieleiden merkitystä. Dialogisuutta ajateltaessa elekieltä on kuitenkin syytä katsoa vielä hieman tarkemmin. Mitä opettajien kehonkieli, äänenpainot ja ilmeet kertovat lapsille?

Luvussa 4 kuvasin virittäytymistä ja ihmisen perustavanlaatuaista valmiutta dialogiin Brätenin (2007) ajatusten avulla. Tiivistin myös Seikkulan ym. (2015) havaintoja kehollisen dialogin viriämisestä sympaattisen hermoston tasolla. Opettaja ei voi paeta vastuutaan siitä, millaisia viestejä hän kehollaan välittää lapsille. Kaikki viestintä ei ole tahdonalaista (esimerkiksi verenpaineen ja pulssin nousun aiheuttama kehollinen viriäminen, ks. Seikkula ym. 2015), mutta sitä suuremmalla syyllä opettajan on hyvä olla dialogisesta viriämisestä tietoinen. Opettajan vireystila ja toiminnan

⁶⁹ Työskennellessäni luokanopettajana olen usein törmännyt samanlaiseen ilmiöön. On tavanomaista, että lapsi kysyy minulta esimerkiksi, mitä joku toinen lapsi parhaillaan tekee, missä joku toinen asuu, tai muuta vastaavaa. Kutsun tätä ilmiötä squash-efektiksi: olo on kuin kössiseinällä, jonka kautta lasten sanat kimpoilevat toisilleen – vaikka he voisivat aivan hyvin pelata tennistä! Kokemukseni mukaan lapset tarvitsevat paljon ohjaamista ”tenniksen” opetteluun; kysymiseen ja keskustelemiseen ilman opettajan olemista välittäjänä. Ehkäpä ”perinteinen koulu” on toiminut rajoittavasti suoran kommunikaation ja dialogin opettelussa, velvoittamalla lapset puhumaan (so. vastaamaan luvan kanssa, viittaamalla, puhuteltaessa) lähinnä opettajalle. Grupon opettajien toiminnan tavoin Merclin ja Litteltonin (2008) perussäännöt (*ground rules*) auttavat lapsia tenniksen taidon opettelussa.

⁷⁰ Ks. luku 5, keskusteleva didaktiikka.

intensiivisyys välittyvät lapsille suoraan kehollisesti. On siis turhaa sanoa olevansa innostunut, jos keho kertoo muuta. Mauralla oli tapana kertoa lapsille rehellisesti, jos hän oli hyvin väsynyt tai esimerkiksi kipeä. Väsymyksen kertominen avoimesti on mielestäni reilu teko lapsia kohtaan, koska nämä aistivat sen joka tapauksessa, ja huonoimmassa tapauksessa joutuisivat pohtimaan ristiriitaa opettajan pirteyttä väitettävien sanojen ja kehon viestien välillä. (Voidaan myös mielestäni ajatella, että Maura noudatteli toiminnassaan Huttusen (1999, 2008) dialogisuuden maksimiensa mainitsemaa vilpittömyyden sääntöä.) Olen luvussa 4 kuvannut, kuinka opettajien läsnäolo tuntui – tai ei tuntunut – omassa kehossani. Varsinkin Mauran ja Annan läsnäolo resonoi omaan kehooni voimakkaana intensiteettinä, mutta Elenasta en saanut minkäänlaista ”otetta”.

Grupon opettajien tapa käyttää kehoaan vaihteli aika tavalla. Jotkut osoittivat ilmeillään ajatuksiaan suoraankin, joskus jopa melko tyyli. (On kuitenkin huomioitava läsnäolon vaikutus – ehkäpä opettajan ilmeet olivat viesti minulle?) Toiset taas käyttivät kehonkieltään kannustavasti, nojautuen puhujaa kohti, nyökkäilemällä, hymyilemällä ja antamalla kannustavia mikrovastauksia (äännähdyksiä tai huudahduksia) tai osoittaen muuten ilmeillään kiinnostusta lasten sanoja kohtaan. Maura kertoi minulle, että hänen tapanaan oli puhua sitä hiljempaa, mitä tärkeämpi ja intensiivisempi asia oli kyseessä, tai jos hän nuhteli jotakuta lasta kahden kesken. Mauran lailla Annan puhetapa oli varsin selvästi artikuloiva, ja hänen äänensä raikui joskus voimakkaanakin. Sen volyymin tasapainotti kuitenkin hänen hymyilevä perusolemuksensa. Ero huutamiseen, moittimiseen, oli helppo huomata.

7.2.6 Kiinnostus

Kirjoittaessaan keskustelelevasta didaktiikasta ja toimintatutkimuksesta, Neva (2008) pitää tärkeänä opettajan asettumista nöyräksi kuuntelijaksi. Oppilasryhmän ajattelutapojen ja elämäkokemusten kirjo on läsnä koulussa. Vaikka koulutodellisuus on pitkälti institutionalisoituneiden, Minä–Se –suhteiden värittämä, voi opettaja ottaa oppilaat vastaan Sinuna (Aspelin 2005, 2014). Grupon opettajien toimintatavoissa tämä näkyi muun muassa valinnalla puhutella oppilaita lapsina ja nuorina, ei oppilaina (ks. luku 4 ja ”Puhetavasta” yllä).

Italian kouluissa käytäntönä oleva inklusio asettaa Grupon opettajille omat haasteensa lasten kohtaamiseen. Kohtaamiseen pyrkivän opettajan on osattava kuulla, huomioida ja hyväksyä jokaisen lapsen ainutlaatuiset tarpeet ja piirteet (ks. Collins 1980; Värrä 2004). Inklusion ansiosta erilaisia tarpeita ja piirteitä on lapsi-

ryhmissä vielä runsaammin kuin suomalaisissa perusopetuksen ryhmissä. Siinä, missä lapsiryhmän heterogeenisyys voi näyttäytyä suomalaisopettajalle dialogia vaikeuttavana tekijänä (Metsäpelto ym. 2017), pitävät Grupon opettajat moninaisuutta ja näkökulmien kirjoa keskeisenä tekijänä kohtaamiselle ja syvälliselle oppimiselle (ks. Peticari 2008, 2012).

Esimerkiksi Lavinian salamannopea tarttuminen Lauran musiikilliseen aloitteen 6.11.2013 (ks. alaluku 4.6 sivulla 73) osoittaa nähdäkseni vilpittömyyden kiinnostusta lapsen ajattelua kohtaan, samoin kuin Annan valinta antaa Marcelin jatkaa aluksi epämääräiseltä kuulostavaa puheenvuoroaan kirjallisuuden tunnilla 4.11.2013. Maurra puolestaan toivoi Terran historiantunnilla 14.11.2013 lapsilta useita hypoteeseja ”seurauksena”-käsitteen merkityksestä sen sijaan, että olisi selittänyt sen lapsille itse.

Elena sen sijaan torjui lasten tarjoumia etenkin luonnontieteiden tunneilla, sanoen toisinaan, ettei ole sopivaa kysyä mitään. Tämä olisi nähdäkseni ymmärrettävää, jos kyseessä olisi vaikkapa koe. Tapaukset sattuivat kuitenkin tavallisilla tunneilla, joilla oman näkemykseni kannalta ei olisi pitänyt olla esteitä antaa lapsille lupaa puhua. Elenan toiminnan voisi tulkita Fischbein ja Österbergin ajatuksiin nojautuen vastavuoroisuuden ja ymmärtämyksen puutteeksi, joka muuttaa Minä–Sinä-suhteen Minä–Se-suhteeksi. Tällöin oppilas nähdään välineenä, jonka avulla opetussuunnitelman tavoitteet voidaan saavuttaa. (Fischbein & Österberg 2009, 268.)

Grupon opettajien kiinnostus lasten ajattelua oli selvästi havaittavissa heidän toiminnassaan. Aina ei oppitunneilla kuitenkaan ole aikaa antautua keskustelemaan esiin nousevista, yllättävistä, kysymyksistä. Mauran valinta tällaisissa tilanteissa oli esimerkiksi sellainen, että hän pyysi lasta kirjoittamaan kysymyksen muistiin sopivampaa hetkeä varten. Tällä tavalla lapsen ajattelu tuli heti huomioiduksi, mutta kysymystä ei alettu käsitellä tilanteessa, jossa ei ollut tarpeeksi aikaa.

Elenan tunneilla lasten kiinnostus saattoi tulla tyrmätyksi tyllystikin. 27.9.2013 Terran luonnontiedontunnilla jäljennettiin tekstiä taululta vihkoihin. Fatiman kiinnostus tehtävää kohtaan oli konkreettista: hän kysyi, onko tiettyssä kohtaa tekstiä piste. Elena moitti lasta kysyen, miten ihmeessä tämä ei näe. Osvaldo koetti puolustaa Fatimaa sanoen, että tytön silmälasit olivat jääneet kotiin. Tämä ei saanut Elenaa pyytämään Fatimalta anteeksi, mutta seuraavat pisteet hän piirsi korostetummin. Samalla tunnilla Marco – joka Mauran tunneilla osallistui aktiivisesti dialogien synnyttämiseen ja ruokkimiseen älykkäillä ja analyyttisillä ajatuksillaan – oli aiheuttanut häiriötä, mistä syystä Elena kirjoitti pojan nimen rangaistukseksi taululle ja kirjoitti viestin tämän vanhemmille. Hetkeä myöhemmin Marco kävi näyttämässä Elenalle tunnin aiheesta vihkoonsa piirtämänsä kuvaa. ”Minua ei kiinnosta piirustuksesi,

istu alas”, totesi opettaja. Marco pyrki kurottautumaan Elenaa kohti, mutta opettaja ei ottanut tarjoumaa vastaan.⁷¹

7.2.7 Tarpeisiin vastaaminen, sääntöjen ja kiinnostuksen kanssa kietoutuneena

Kirjoitin Deweyn toiminnallisesta tasa-arvosta (Alhanen 2013, 232) keskustelemaa didaktiikkaa käsittelevässä luvussa 5. Ajatuksen mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus toisten tukeen tarpeidensa täyttymisessä. Samalla jokaisella on velvollisuus, kykijensä puitteissa, antaa tukea muille (Alhanen 2013, 232). Mauran puhettavassa kuuluu ajatus siitä, että on koko ryhmän velvollisuus auttaa ja tukea luokkatoveria (ks. esimerkit 6 ja 7 sivulla 97). Tämä on nähdäkseni linjassa Huttusen (1999, 2008) dialogin maksiimeihin sisältyvän vastavuoroisuuden säännön kanssa. Myös Huttusen sitoutumisen sääntö näkyy mielestäni lasten tarpeisiin vastaamisen yhteydessä. Vakuuttaessaan lapsille (ks. esimerkit 6 ja 7 sivulla 97) auttavansa heitä (yhdessä muiden lasten kanssa) saamaan ajatuksensa sanottua, Maura tarjoaa tulkintani mukaan tukensa sille, että ”persoonaa ottaa dialogiin osallistumisen tosissaan eikä luovuta ensimmäisen vastoinkäymisen tai vastaväitteen kohdalla” (Huttunen 1999, 2008). Tarpeisiin vastaaminen ja sitoutumiseen kannustaminen näkyvät mielestäni myös Annan toiminnassa, esimerkiksi kun hän auttaa Marcelia muotoilemaan sekalta tuntuvan ajatuksensa kirjallisuuden tunnilla 4.11.2013.⁷²

Lapsen tarpeisiin vastaaminen konkretisoitui Terran historiantunnilla 25.10.2013, kun Rodolfo nukahti.⁷³ Maura moitti Abdulin ja Sumanin, jotka olivat herättäneet pojan. Hän teki selväksi, että on opettajan tehtävä arvioida tilanteet ja toimia niiden mukaan. Hän huomautti Abdulille, että tämäkin kävi WC:ssä usein, eikä siitä huomauteltu. (Minulle Maura kertoi, että WC-käynneillä oli myös Abdulin keskittymisvaikeuksia lieventävä vaikutus. Luvallinen liikkuminen auttoi lasta jaksamaan opiskelua paremmin.) Mauran toimintaa voidaan tulkita Buberin kasvatustideaalin kautta: arvioidessaan jokaisen lapsen tarpeet tässä-ja-nyt –hetkessä, hän vastasi joustavasti ”vaihtelevien tilanteiden ainutlaatuisiin vaatimuksiin” (Värri 2004, 87).

⁷¹ Olen usein pohtinut, kuka tai mikä aiheuttaa oppilaiden ”ongelmakäytöstä”. Osaammeko me opettajat rehellisesti reflektoida omaa osuuttamme asiaan, tapojamme vastata lapsille?

⁷² Pohdintaa kenttäpäiväkirjan pohjalta 5, ks. alaluku 5.3.2.1, sivut 86–88.

⁷³ Lainaus kenttäpäiväkirjasta 10, ks. alaluku 5.6, sivu 99.

7.3 Johtopäätökset

Siirryn seuraavaksi vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni, joka koskee opettajan valintoja dialogin synnyttämisessä. Ennen sitä palaan vielä hetkeksi yllä kirjoitamiini ajatuksiin dialogisen tilan luomisessa, ja esitän seuraavaa: Jotta opettaja voisi tehdä dialogia avaavia valintoja pedagogisten tilanteiden ja valintojen virrassa, tulee tiettyjen elementtien olla kohdallaan. Tätä tukevat myös aiemmat tutkimukset (dialogisesta tilasta Hannula 2012; dialogin maksiimeista Huttunen 1999, 2008).

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastatakseni esittelin yllä dialogisuuden reunaehdot. Tämän dialogisen raamin rakennusosiksi opetustilanteissa, listasin seuraavat tekijät, joita käsittelemme yksityiskohtaisesti edellisessä aluvuossa:

- aika
- säännöt
- puhetapa
- elekieli
- kiinnostus
- äänenkäyttö
- tarpeisiin vastaaminen.

Näiden tekijöiden tiettyjen, edellä kuvattujen reunaehtojen toteutuessa ilmapiiri voi muuttua dialogille hedelmälliseksi. Havaintojeni mukaan toiminnan ytimenä on kiinnostus lasta ja hänen ajatteluaan kohtaan, ja ”solmukohtana” – elementit yhteen liittäjänä tekijänä – tämän kiinnostuksen motivoimana syntyvä kohtaaminen. Väitän, ettei dialogisen tilan luominen kuitenkaan yksin riitä takaamaan dialogin syntymistä. Väite haastaa yksioikoisen ajatuksen lapsilähtöisyydestä tai osallisuudesta, jossa lapsille vain annetaan ”vapaa sana” ilman opettajan fasilitointia. Tämän takia pedagogisissa tilanteissa esiintyviä dialogisia hetkiä koskeva tutkimusintressini jakantuu kahteen tutkimuskysymykseen, joista jälkimmäinen koskee opettajan valintoja, hänen tapojaan ohjata eli moderoida oppituntikeskusteluja avaten tilaa dialogille.

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseeni esitän seuraavaa: Dialogin reunaehtojen ollessa kohdillaan, opettaja voi valinnoillaan auttaa dialogia syntymään. Olen dialogin analyysin avulla eritellyt opettajan moderointitapoja, jotka kutsuvat lapsilta avoimia vastauksia. Nimeämäni moderoinnin tavat esittelin luvussa 6 ja ne olivat:

- dialogin esteitä poistava
- demokratiaa ilmentävä
- kaiuttava
- (yhteiseen) ymmärrykseen pyrkivä
- dialogiseen ajatteluun ohjaava
- pinteestä päästävä
- toisen ääntä lainaava sekä
- sanoittava moderointi.

Sekä historiantunnilla esiintyvä ohjaava moderointi.

Seuraavaksi peilaan näitä opettajan keskustelussa tekemiä valintoja – moderoinnin tapoja – teorialuvuissa esittelemääni kirjallisuuteen, reflektoidakseni ja perustellakseni niiden dialogisia piirteitä. Joitain moderoinnin tapoja olen käsitellyt jo yllä, dialogisuuden reunaehtoien yhteydessä.

Moderoinnin tapa, jonka nimesin dialogin esteitä poistavaksi, liittyy dialogisuuden reunaehtoien, raamien, rakentamiseen. Yllä mainitut fyysiset tekijät, istumajärjestys ja ovi, ovat tärkeässä roolissa dialogin esteiden poistamisessa. Mauran valinnoissa puolestaan esteiden poistaminen näkyy esimerkiksi silloin, kun hän vaihtaa narisevaa tuoliaan Terran kokoustunnilla, jotta kuulisi Nicolòn puheen paremmin. Samoin Maura ohjaa lapsia puhumaan yksi kerrallaan, kun nämä intoutuvat selittämään ajatuksiaan yhtä aikaa. Tämä lienee jokapäiväistä useimmille opettajille ja voi tuntua turhan arkiselta, mutta on kiehtovaa ajatella, että se voikin olla ensimmäinen askel kohti aitoa dialogisuutta. Oleellista on se, ettei yksi kerrallaan puhuminen tarkoita (näennäisesti) autonomisten, irrallisten ajatusten esittämistä vuoron perään, vaan että luokassa voi syntyä elävää, puheenvuorosta toiseen linkittyvää ja kehittyvää dialogia. Tähän tarvitaan opettajan moderointia. (Vrt. Metsäpelto ym. 2017, joiden tutkimat opettajat pohtivat taka-alalle astumista oppilaiden muodostamien pienryhmien käydessä keskustelua, sekä ylempänä esittämäni kritiikki yksioikoista lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta kohtaan.) Maura myös ohjaa Manuelea puhumaan hitaammin historian tunnilla (Ks. luku 6, esimerkki 16), jotta hänen sanansa voitaisiin ymmärtää. Mielestäni valinta ilmentää dialogisuutta sekä poistamalla sen esteitä että painottamalla koko ryhmän olemista mukana kuulemassa Manuelen ajatuksia

Ohjaavaksi moderoinniksi nimeämäni valinnat ovat Mauran historian tunnilla esiintyviä tapoja suunnata oppituntia strukturoidusti eteenpäin. Tällainen moderointi lienee millä tahansa oppitunneilla yleisimmin esiintyvää. Ohjaava moderointi ei vaikuta olevan dialogista sinänsä, mutta se voi tukea dialogin syntymistä auttamalla raamin muodostamisessa. Toisaalta, opettaja saattaa tehdä myös virheellisiä valintoja, kuten Maura ohjatessaan Sumania historian tunnilla (ks. luku 6 esimerkki 15 sekä yllä). Lasta kunnioittava Maura pyytää Sumanilta anteeksi väärää valintaansa, ja tässä astutaankin jo lähemmäs dialogisuutta.

Demokratiaa ilmentäväksi moderoinniksi nimeämäni valinnat kietoutuvat tarpeista huolehtimiseen ja sääntöjen noudattamiseen, joita olen tarkastellut yllä dialogisuuden reunaehtoien yhteydessä, muun muassa Deweyn ja Värriin ajatuksiin peilaten. Demokratiaa ja huolenpitoa heijastelevat tulkintani mukaan sellaisetkin, ehkä arksilta tuntuvat, valinnat, joilla Maura mahdollistaa lapselle ajattelun rauhan. Historian tunnilla Maura toimi Manuelen rinnalla tämän piirtäessä kaaviotaan liitutaullulle (luku 6 esimerkki 20). Opettajan toiminta tähtäsi tulkintani mukaan Manuelen tarpeisiin vastaamiseen: lapsella oli tarve selventää hypoteesinsa, ja Mauran valinta oli asettua tukemaan häntä tässä koko keskittymisellään ja kiinnostuksellaan. Valinta konkretisoi nähdäkseni Deweyn ajatusta toiminnallisesta tasa-arvosta (Alhanen 2013, 232). Maura ei myöskään kieltänyt Nicolòn puhumisyrittystä katkaisemalla yhteytensä Manueleen ja kääntymällä Nicolòn puoleen –tilanteessa ei tarvittu äänten lausuttuja moitteita tai tuimia ilmeitä. Käsiele riitti Mauran toimintaan tottuneelle Nicolölle, joka tyytyi odottamaan omaa vuoroaan. Mielestäni Mauran moderointitapa ilmensi demokratiaa koko ryhmälle, viestittäen, että vuorossa olevalla lapsella on oikeus sanoa asiansa loppuun.

Mauran demokraattinen valinta teki näkyväksi myös keskusteleavan didaktiikan teach back –ajatuksen: Manuelen pohdinta tarjosi koko ryhmälle, opettaja mukaan luettuna, mahdollisuuden oppia uutta. Dialogisuudessa oleellista on aktiivinen kuunteleminen (mm. Andersen 1990), johon Manuelen pohdinta antoi, Mauran tuella, mahdollisuuden. Näkyviin nousee dialogisuuden kannalta muitakin keskeisiä tekijöitä. Linellin (2009, 40) mukaan lausumat ja tulkinnat luodaan yhdessä, eli puhujat eivät itse voi määrittää kaikkia lausumansa näkökulmia. T.E. Arnkil ja Seikkula (2015, 111) puolestaan kirjoittavat, että kaikki dialogin osanottajat toimivat ajattelevana subjektina, eikä ajattelulla ole ainoastaan yksilösubjekteja.

Kolmas nimeämistäni moderoinnin tavoista on kaiuttava moderointi. Tällaisissa tilanteissa Maura toistaa sellaisinaan lapsen sanat. T.E. Arnkil ja Seikkula kirjoittavat dialogisten perheterapeuttien työskentelyä kuvatessaan, kuinka terapeutit toistavat asiakkaan sanoja:

Terapeuttien johtoajatus oli seurata heidän [asiakkaiden] kertomuksiaan ja olla läsnä heidän ilmauksissaan, ja tämä tapahtui usein toistamalla sanasanaisesti osia heidän ilmaisuistaan. Näin myös koetettiin varmistaa, että heidät oli ymmärretty oikein. Asiakkailla oli tuollaisessa keskustelussa mahdollisuus muodostaa lisää sanoja [---]. (Arnkil T.E. & Seikkula 2015, 27.)

T.E. Arnkil ja Seikkula kirjoittavat edelleen, että kun puhuja kuulee omat sanansa vastaanotettuina ja toistettuna kunnioittavasti, hän ”saa avartuvia mahdollisuuksia ymmärtää, mitä on itse sanonut” (Arnkil, T.E. & Seikkula 2015, 28). Mauran kaiuttava moderointi näyttää olevan samankaltaista dialogisten terapeuttien työskentelytavan kanssa.

Sekä tuloksia eritellessäni että yllä olen todennut, ettei Maura keskustelua moderoidessaan pyri tietämään ”paremmin” kuin Terran lapset. Hänen positionsa on siis erilainen kuin perinteisen opettajan, joka voidaan nähdä tiedollisena auktoriteettina (vrt. Kleemola 2007). Maura noudattaa valinnoissaan keskustelemaan didaktiikan periaatteita, antaen havaintojeni mukaan runsaasti tilaa esimerkiksi teach backille, vastavuoroiselle opettamiselle/oppimiselle (Ks. luku 5 Peticari 2008, 2012). Tämä näkyy vaikkapa moderoinnissa, jonka olen nimennyt yhteiseen ymmärrykseen pyrkiväksi. Maura pyytää lapsilta muun muassa esimerkkejä, joilla nämä voivat havainnollistaa ja konkretisoida ajatuksiaan ja ideoitaan. Marková ym. (2007) mainitsevatkin esimerkkien käyttämisen yhtenä näkyvänä piirteenä keskustelun synnyttäessä uusia ajatuksia ja ideoita. Esimerkkien, vertailujen ja analogioiden avulla keskustelijat voivat heidän mukaansa esittää argumentteja ja vasta-argumentteja, jotka auttavat heitä paikantamaan puheena olevia ilmiöitä (Marková ym. 2007). Pyytäessään lapsilta esimerkkejä, Maura nähdäkseni auttaa sekä puhujaa että koko ryhmää hahmottamaan kyseessä olevaa aihetta tai ilmiötä tarkemmin.

Edelleen, antaessaan lasten itse muotoilla esimerkit, Maura mielestäni tähdentää myös haluaan ymmärtää itse, mitä juuri kyseinen lapsi tarkoittaa – sen sijaan, että tietäisi tai ymmärtäisi itse jo valmiiksi ”paremmin” (tiedollisen auktoriteetin mielessä). Arkiselta tai pieneltä vaikuttava valinta sisältää nähdäkseni dialogisuuden kannalta tärkeän viestin: Toinen on aina enemmän kuin voin ymmärtää (Levinas 1996), kasvatettava on aina kasvattajalleen osittain tuntematon (Värri 2004). Mauran moderointitapa, jonka olen nimennyt dialogiseen ymmärrykseen ohjaavaksi, konkretisoi mielestäni tämän pyrkimyksen. Terran kokoustunnilla (21.11.2013, katso luku 6, esimerkki 12) Maura kysyy Antonilta Nicolòn puheenvuoron aikana, onko tämä ymmärtänyt Nicolòn ajatuksen. Anton vastaa myöntävästi, mutta Maura ei anna

periksi vaan tähdentää, ettei pelkkä sanojen ymmärtäminen riitä. On ymmärrettävä niiden merkitys puhujalle, se, mitä juuri kyseinen puhuja niillä tarkoittaa. (”On ymmärrettävä, mitä hänellä on mielessään.”) Tällöin ei riitä, että olettaa tietävänsä, vaan on kysyttävä, pyydettävä tarkennusta. Ja kuten Antonin tapauksessa kävi myöhemmin ilmi, lapset eivät olleet ymmärtäneet, mitä Nicòlo tarkoittaa, mitä hänellä oli mielessään.

Pinteestä päästäväksi nimeämäni moderointi valottaa samankaltaista asiaa. Teran kokoustunnilla Maura kysyy, ovatko lapset ymmärtäneet Nicòlon ajatuksen pienistä säännöistä (luku 6, esimerkki 13). Lasten vastatessa myöntävästi, Maura laittaa itsensä likoon ja asemoituu (perinteisestä opettajapositiosta poiketen) ainoaksi ei-ymmärtäneeksi. Valinta saa ensin Carlan, ja sitten muitakin lapsia myöntämään, etteivät hekään olleet ymmärtäneet. Nicolò saa mahdollisuuden selvittää ajatustaan kasvojaan menettämättä, sillä Maura pyytää nauraen Carlaa esittämään tälle kysymyksen. Carlan kysymyksen ja Mauran sanoittavan moderoinnin avulla Nicòlo saa ajatuksensa muotoiltua. Käy ilmi, että se oli muuttanut muotoaan Nicolòn puhuesssa. Tässä näkyy Linellin (2009, 40) ajatus siitä, ettei puhuja tiedä etukäteen, mitä hänen puheessaan tulee tapahtumaan. Ääneen puhuminen sai Nicolòn tekemään ajatuksessaan täyskäännöksen, jonka hän Carlan ja Mauran avulla, yhdessä, sai lopulta selvitettyä.

Sanoittava moderointi ja toisen ääntä lainaava moderointi heijastelevat Bahtinin (1987) ja Markován ym. (2007) näkemyksiä dialogisuudesta. Bahtinin (1987) ajatuksiin nojautuen, lausumat linkittyvät aina loputtomien sanojen ketjuun. Mauran lausumissa nämä linkitykset kuuluvat myös konkreettisesti, hänen auttaessaan lapsia ajattelemaan lainaamalla heidän sanojaan tai ääntään.⁷⁴ On syytä huomata, kuten edellisessä luvussa kirjoitin, että Maura tekee tämän reilulla tavalla, varmistaen lapsilta, että on ymmärtänyt oikein. Esimerkiksi sanoittaessaan Nicolòn ajatusta pienistä säännöistä (ks. luku 6 esimerkki 12), Maura varmistaa vielä asian Nicololtä itseltään: ”Eli siis hän sanoo ’kun puhun minulle tulee mieleen toinen asia ja siten ymmärrän että että’, Tätäkö sinä sanot?”

Myös analysoimallani historiantunnilla, Maura sanoittaa Fatiman ja muiden esittämiä hypoteeseja seurauksena-käsitteen merkityksestä. Dialogisuutta korostaa se, ettei Maura kommentoi ja korjaa lasten hypoteeseja akselilla oikein–väärin, vaan kannustaa heitä ajattelemaan, puhumaan, piirtämään kaavioita ja vertailemaan.

⁷⁴ Myös lapset lainaavat toistensa ääniä puheessaan, ks. luku 6 muun muassa esimerkki 12. Esimerkiksi Marková ym. (2007) kirjoittavat tästä äänien, lainausten, kuvitteellisten repliikkien jne. tuomisesta keskusteluun. (Ks. luku 3.)

Vaikka Mauralla voidaan ajatella olevan hallussaan seurauksena-käsitteen yksiselitteinen merkitys (tai ainakin se oltaisiin voitu tarkistaa suoraan sanakirjasta), on hän kiinnostunut Terran lasten ainutlaatuisesta tiedosta. Hän haluaa tietää, miten juuri kyseiset lapset hahmottavat käsitteen merkityksen, ja millaisilla eri tavoilla sitä voidaan yhdessä ajatella ja havainnollistaa.

Yllä esitetyn perusteella esitän seuraavanlaisen johtopäätöksen: kun dialogista tilaa avaavat elementit (joita kutsun reunaehdoiksi) ovat kohdillaan, mahdollistuvat opettajan dialogiset valinnat hänen lausumissaan ja olemuksessaan. Dialogin reunaehtojen täyttyessä, opettaja voi alkaa moderoida keskustelua dialogisesti, avaten näin tilaa kohtaamiselle.

Ajatus on jännitteinen: jotta Toisen autenttinen, ei-välineellinen ja ei-kontrolloiva kohtaaminen olisi luokkahuoneessa mahdollista, tulee taustalla olla selkeä raami, josta pidetään kiinni. Opettajan tehtävänä on toimia yhtäältä jämäkkänä auktoriteettina, joka rakentaa (yhteistyössä lasten kanssa) tämän raamin, ja toisaalta herkkänä kuuntelijana, joka on kiinnostunut lasten ajatuksista eikä pyri kontrolloimaan niitä. (Hän ei pyri ”saavuttamaan oikeita vastauksia”). Jämäkkyuden ja herkkyyden harmoninen tasapaino mahdollistaa dialogille hedelmällisen ilmapiirin syntymisen. Liiallinen sallivuus aiheuttaa kaaosta, ja autoritäärisyyteen turvautuminen tukahduttaa lasten äänet.

Jos tulosluvussa esittämäni oppituntikeskustelujen analyysia tarkastelee yksioikoisesti, se vaikuttaa toistavan tietoa, että opettaja käyttää suurimman osan oppituntipuheenvuoroista (ks. luku 3 Metsäpelto 2017, 7–8).⁷⁵ Asia ei kuitenkaan ole näin suoraviivainen. Maura kyllä puhuu määrällisesti enemmän kuin lapset, mutta on kiinnitettävä huomiota puheen laatuun, siihen, mitä Mauran lausumissa oikeastaan tapahtuu. Kuten tuloksia käsittelevässä luvussa kuvasin, jotta ymmärrettäisiin keskustelun dialogisuutta, tulee Mauran lausumien määrällisten dominanssien sijaan tarkastella lasten lausumissa esiintyviä keskustelun aiheita määrittäviä semanttisia dominansseja. Kun keskustelua katsotaan tästä näkökulmasta, piirtyy esiin Mauran ja lasten vastavuoroinen ”tanssi”, jossa opettajan lausumat ovat vastauksia lasten vastauksiin (responses). Mauran puheenvuorot eivät siis useimmiten ole perinteiseksi miellettyjä opettajan puheenvuoroja, vaan hän säätää tulkintani mukaan toi-

⁷⁵ Toisaalta, jos suurin osa puheenvuoroista olisi lapsilla, tämä voisi tarkoittaa myös opettajan liiallista vetäytymistä keskustelun tukemisessa ja raamin luomisessa. Näin hän saattaisi jättää lapset ajattelemaan yksin. (Opettajasta keskustelun mahdollistajana sekä näkökulmien pohtijana ja tähän auttajana, ks. esim. Hannula 2012. Opettajan taidoista dialogisuuden toteutumisesta, ks. Metsäpelto ym. 2017.)

mintaansa, asemoitumistaan ja moderointinsa tapaa jatkuvasti lasten vastausten perusteella. Näin dialogille, uusille sanoille, avautuu tilaa yhteisessä keskustelussa.

7.4 Tutkimuksen kriittistä arviointia

Kuten johdannossa kirjoitin, dialogista opettamista on tutkittu runsaasti niin teoreettisesti kuin empiirisestikin. Empiirisissä tutkimuksissa dialoginen opettaminen on useimmiten nähty jonkinlaisena opetusmenetelmänä, ja dialogia on tutkittu lähinnä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoreettisissa, dialogifilosofisissa, tutkimuksissa dialogisuus on ymmärretty kohtaamisena, mutta empiriaan perustuva näyttö koulukontekstista on luonnollisestikin jäänyt puuttumaan. Tutkimukseni täyttää tätä aukkoa, sekä tarkastellen dialogia ja dialogisuutta teoreettisesti eri tieteenalojen näkökulmista että empiirisin menetelmin.

Tutkimustani voi luonnehtia poikkitieteelliseksi, sillä se peilaa dialogisuutta niin filosofian, kasvatustieteiden, psykologian, kielitieteen, kognitiotieteiden kuin sosiaalitieteidenkin kautta. Etnografiselle tutkimukselle tämä on usein välttämätöntä, sillä etnografiassa on oleellista – jopa vaatimuksena – tarkastella ilmiötä kokonaisuudessaan, kentän ja toimijoiden näkökulmaa ymmärtäen: yhden tieteenalan ymmärrys tai viitekehys ilmiöstä olisi tästä syystä useimmiten riittämätön (Rainio & Hilppö 2017). Tietyllä tavalla poikkitieteellisyys on kuitenkin sekä tutkimukseni vahvuus että heikkous. Uskon, että usean tieteenalan ”ristivalotus” vahvistaa pohjaa näkemykselleni dialogisuudesta kohtaamisena myös käytännön tasolla – ei siis ainoastaan filosofis-eettisenä ohjenuorana. Dialogisuuden tarkasteleminen kohtaamisena useista näkökulmista – ennen kaikkea empiirisin menetelmin, pikkutarkkaa analyysia hyödyntäen – on mahdollistanut dialogisen opettamisen tutkimisen *käytännössä* ilman, että tutkimus jäisi vuorovaikutustapojen tai opetusmenetelmien tasolle. Menetelmällinen valintani on uusi avaus kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mikä voidaan nähdä tutkimukseni vahvuutena.

Poikkitieteellisyydessä on kuitenkin myös heikkoutensa. Koska olen tarkastellut dialogisuutta useista eri suunnista, olen joutunut valitsemaan tietynlaisen keskitien: en ole voinut syventyä tematiikkaan laajemmin jonkun tietyn tieteenalan näkökulmasta. Olen johdannossa määritellyt ymmärtäväni dialogisuuden suhteessa olemisena, virittäytymisenä ja pyrkimyksenä ymmärtää toista. (Arnkil & Seikkula 2014, Aspelin 2005, 2010, 2014; Bråten 2007; Buber 1999, 2014; Seikkula ym. 2015; Värri 2004.) Olen myös korostanut käsittäväni dialogin ja dialogisuuden maailmassa olemisen ja ymmärtämisen tapana – niiden ehtona. (Esim. Linell 2009, Marková ym.

2007.) Voitaneen ajatella, että tämä määrittely ankkuroisi tutkimukseni vahvasti (dialogi)filosofian kentälle, mutta olen kuitenkin korostanut, että tarkastelen dialogia ja dialogisuutta myös sosiaali- ja kognitiotieteiden sekä kielitieteiden kautta. Käydäkseni dialogia eri teorioiden ja teoreetikkojen kanssa, olen valinnut poikkitieteellisen lähestymistavan sen sijaan, että olisin syventynyt teoreettista viitekehystäni rakentaessani lähinnä dialogifilosofiaan. Koska tutkin dialogisuutta myös vuorovaikutuksena, on luontevaa, että myös vuorovaikutustutkimuksen näkökulma on edustettuna. Dialogifilosofiaan syventyminen olisi ollut luonteva ja arvokas valinta, mutta se olisi rajannut muita vaihtoehtoja pois. Näin ollen olen päätenyt ammentamaan filosofisesta perinteestä kutsumatta kuitenkaan väitöskirjaani dialogifilosofiseksi tutkimukseksi. Valintani onnistuneisuus jää lukijan arvioinnin varaan. Uskon ja toivon kuitenkin, että olen valinnallani tuonut uutta näkökulmaa kasvatustieteelliseen tutkimukseen.

Tutkimusmenetelmäni valintaa ja toteutusta voitaneen myös pitää etuna, mutta dialogin analyysin soveltaminen on oma kysymyksensä. Kuten olen luvussa 2 todennut, etnografioilla on vakaa jalansija kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, joten sikäli väitöskirjani sijoittuu osaksi pitkää perinnettä. Aineiston analyysimenetelmän valinta on kuitenkin tutkimuksessani perinteestä poikkeava. Hyödyntäessäni ja muokatessani Seikkulan ym. (2012) dialogin analyysia, olen tuonut uudenlaisen vaihtoehdon koulututkimuksen kontekstiin, mikä on uskoakseni tutkimukseni vahvuus ja yksi suurimmista ansioista. Oppituntikeskustelujen dialogisten hetkien yksityiskohtainen analysoiminen ja opettajan lausumissa kaikuviin äänten ja aseoitumisten erittely on dialogisen opettamisen tutkimuksessa uutta, ja se yhtäältä tukee vanhaa tutkimusta ja toisaalta rakentaa uutta ymmärrystä aiempaan tutkimukseen nojautuen. Valinnassa on kuitenkin kääntöpuolensa. Koska kyseessä on perheterapiakontekstiin luotu menetelmä, sillä ei ole aiempaa koeteltua näyttöä kasvatustieteiden kentällä. Suorittamaani analyysia ei siis voida verrata aiempaan opetusvuorovaikutusaineistoa koskevaan analyysiin, koska sellaista ei – tietääkseni – ole. Toisaalta analyysiin pätevät samat kriteerit kuin muussakin vuorovaikutusanalyysissa. Tästä syystä analyysini ja tulkintojeni luotettavuus jää yksityiskohtaisen ja vilpittömän kuvaukseni ja raportointini varaan. Samalla nousee esiin toinen analyysimenetelmää koskeva heikkous työssäni: olen suorittanut analyysin ja tulkinnut tuloksia yksin, enkä yhdessä tutkijakollegoiden kanssa, kuten olisi suotavaa. Olen toki käynyt jatkuvaa kriittistä keskustelua itseni kanssa, ohjaajieni ja tutkijakollegoideni mielipiteitä kysyen sekä kirjallisuuteen tukeutuen, minkä lisäksi olen tehnyt parhaani tarjotakseni lukijalle mahdollisuuden arvioida työni luotettavuutta. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa olisi kuitenkin tärkeää, että analyysin suorittaisi useampi samaan

aineistoon perehtynyt tutkija, jolloin sen tuloksista ja niiden luotettavuudesta olisi mahdollista keskustella useamman asiantuntijan voimin.

8 POHDINTA

Pohdin seuraavaksi dialogisuuden toteutumista tutkimukseni eri vaiheissa sekä reflektoin Seikkulan ym. (2012) terapiakontekstiin kehittämän dialogin analyysin soveltuvuutta luokkahuonekeskustelu analysoimiseen. Tämän jälkeen reflektoin tutkimukseni eettisiä haasteita, merkitystä ja luotettavuutta sekä esitän avauksia mahdollisille jatkotutkimuksille.

8.1 Dialogisuuden vaalimisesta aineiston keräämisessä ja analysoimisessa

Olen kuvannut tutkimukseni menetelmiä luvussa 2 väitöskirjani luotettavuuden arvioimiseksi. Nyt keskityn pohtimaan käyttämiäni menetelmiä dialogisuuden näkökulmasta. Väitöskirjani tarkoitus on eritellä ja käsitteellistää dialogisuuden reuna-ehdoja pedagogisessa kontekstissa sekä niitä valintoja, joilla opettaja avaa dialogille tilaa luokkahuonekeskustelussa. Koska tutkimukseni viitekehyksenä on dialogisuus, toiseuden kunnioittaminen, tämän pyrkimyksen on nähdäkseni ulotuttava myös menetelmällisiin valintoihin. Gruppoin opettajien ja Calinin ja Mompianin lasten ajatteluun puhtaasti tutkimuskohteina tai informantteina olisi mielestäni välineellistävää ja valtahierarkioita vahvistavaa.

Menetelmäluvussa olen pohtinut etnografian asemaa, roolia ja valtasuhteita suhteessa kentän ihmisiin (ks. luku 2). Vaikka tutkija olisi täynnä hyvää tahtoa ja kunnioitusta havainnoimiaan ihmisiä kohtaan, ja vaikka he lopulta ystävystyisivät, on tutkijalla lopullinen valta ja vastuu kirjoittamastaan raportista (ks. Hakala ja Hynninen 2007, 215). Samoin, huolimatta siitä, että tieto syntyy suhteessa tutkijan ja tutkittavien välillä (Alava 2007, 139), on tutkijalla edelleen roolinsa takia valta-asema kenttään nähden. Roolini kunnioittavaan vuoropuheluun pyrkivänä osallistuvana havainnoijana asetui siis väistämättä tietynlaiseen, lähtökohtaisesti hierarkkiseen, raamiin. Tehtäväni oli toimia ja elää mahdollisimman dialogisesti tuon raamin puitteissa, ilman että olisin luonut illuusion raamin olemattomuudesta. Pyrin havainnoimaan avoimin mielin, arvottomatta, vilpittömän uteliaana osallistuen ja kysellen.

Elenan kohdalla tämä tuotti vaikeuksia, kuten olen aiemmin maininnut ja edempänä kuvaan. Vaikka en hyväksynyt Elenan valintoja opettajana, tuli minun – dialogisuuden periaatteet mielessä pitäen – kunnioittaa häntä ihmisenä. (Juuri tästä syystä lopetin hänen tuntiensa seuraamisen, kun aloin ajautua liian suureen sisäiseen konfliktiin, ks. alaluku 8.3.1.)

Toivon, että päivittäiset keskustelumme Gruppun opettajien kanssa kenttäjaksoni aikana ovat vaalineet dialogisuutta, näkökulmien avointa tarkastelua ja toiseuden kunnioittamista. Ainakin keskustelut (ja myöhemmin sähköpostiviestit) ovat tarjonneet mahdollisuuden kysyä, ja kysyä tarvittaessa vielä uudelleen. (Gruppun opettajilta oppineena: ”Tarkoititko, että..? Tätäkö tarkoittit..?”)

Mitä analysoimaani aineistoon tulee, sen kunnioittamisessa dialoginen lähestymistapa on uskoakseni ollut ainoa mahdollisuus. Vaaliakseni Mauran ja lasten keskusteluja, litteroin ne mahdollisimman tarkasti, jotta äänensävyt, hymyt, tauot, toistot ja epäröinnit eivät katoaisi näkyvistä. Yksi puute aineiston käsittelemisessä kuitenkin oli: tilanahtauden takia en saanut videokameraa aseteltua siten, että kaikkien lasten kasvot olisivat näkyneet kuvassa koko ajan. Tätä puutetta olen pyrkinyt kompensoimaan kuuntelemalla puheenvuorojen äänensävyjä entistäkin tarkemmin, sekä tukeutumalla tilanteessa tekemiini muistiinpanoihin. Analyysini luotettavuuden kannalta mainitulla puutteella ei ole merkitystä, mutta se on silti syytä mainita.

Edelleen, tehdäkseni oikeutta rikkaalle ja monikerroksiselle aineistolleni, oli se analysoitava dialogisuutta vaalien. Esimerkiksi sisällönanalyysin toteuttaminen olisi ollut mielenkiintoista sinänsä, mutta se olisi jättänyt huomiotta dialogisuuden. Samoin totutumpi diskurssianalyysi olisi varmasti taannut tarkkuuden, mutta dialogisuutta se ei olisi ottanut huomioon. Tästä syystä Seikkulan ym. (2012) menetelmä *Dialogical Methods for Investigations of Happening of Change* oli nähdäkseni hedelmällisin valinta keskustelujen analysoimiseen. Menetelmä tarjosi mahdollisuuden tarkastella dialogia tarkasti, kohdistuen katseen niihin hetkiin, joissa keskustelu alkaa muuttua dialogiseksi, liikkuen internaalisella tai reflektiivisellä tasolla (ks. luku 2.4.2). Näin pääsin erittelemään niitä Mauran valintoja, moderoinnin tapoja, jotka avasivat tilaa lasten dialogiselle kohtaamiselle.

8.2 ”Educational quality” – mitä se voisi tarkoittaa?

Tehdessäni analyysia ja kirjoittaessani auki tuloksia, palasin usein Seikkulan ym. (2012) käsitteeseen *therapeutical quality*, terapeuttinen laatu. Pohdin, mikä olisi tämän vastine luokkahuonekeskusteluun sovellettuna. *Educational quality*, kasvatukselli-

nen/opetuksellinen laatu? Ajatus laadusta tuntui kyseenalaiselta, sillä se aiheutti tulostavasti miellelyhtymiä. Toisaalta, olinhan tutkimassa dialogin laatua – sitä, oliko keskustelu dialogista vaiko ei. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole ollut yrittää määrittää sitä, onko keskustelu hyvää tai huonoa, vaan ainoastaan sitä, onko siinä dialogisia elementtejä ja piirteitä. Toki oma asemoitumiseni dialogista kiinnostuneeksi tutkijaksi antaa jo sinänsä ymmärtää, että dialogin löytyminen olisi toivottavampaa kuin ei-dialogisen keskustelun, muutenhan koko tutkimuksessa ei olisi ollut mieltä.

Terapeuttinen laatu sai minut miettimään kokoustunnin ja historiantunnin analyysin tulosten eroavaisuuksia. Yksi selkeä ero tulee nimittäin lasten vastauksissa näkyviin selkeästi. ”Seurauksena” -jaksossa ei liikuta internaalisella tai reflektiivisellä tasolla Seikkulan ym. (2012) määritelmän mukaan, sillä lapset eivät puhu omista kokemuksistaan tai tunteistaan ja niiden moninaisista merkityksistä (kuten kokoustunnilla). Kuitenkin, koska tehtävänäni on soveltaa Seikkulan ym. terapiakontekstiin kehittämää analyysia luokkahuonekeskusteluihin, esitän seuraavanlaiset ehdotuksen: Voisivatko aineen oppitunnilla syntyvässä keskustelussa dialogisia (vrt. reflektiivinen taso) olla sellaiset lausumat/vastaukset, joissa puhuja kuvaa sanojaan ja ymmärrystään suhteessa muihin (sanoihin) ja ymmärryksiin, tutkien niiden eroja, samankaltaisuuksia ja moninaisia merkityksiä? Voisiko tämä olla juuri hahmottelemaani kasvatuksellista/opetuksellista laatua? Kysymys tarjoaa mahdollisuuksia jatkotutkimukselle, jossa oppiaineeseen keskittyviä – muodollisempia – keskusteluja verrattaisiin lasten henkilökohtaista – omiin kokemuksiin liittyvää – pohdintaa sisältäviin keskusteluihin.

8.3 Etiikasta

8.3.1 Eettistä pohdintaa tutkijan arjessa

Clarkeburn ja Mustajoki (2008, 22) näkevät etiikan arkista päätöksentekoa tukevana taitona ja toteavat, ettei eettisiin kysymyksiin ole yksiselitteisiä ja selkeitä vastauksia. Mäkinen (2006, 97–98) taas kirjoittaa, että osallistuvana havainnoijana toimivan tutkijan osallistujan- ja tutkijanroolit sekoittuvat helposti. Kokemukseni kenttäjaksoilta mukailevat mainittuja ajatuksia. Osallistuessani luokkahuoneen arkeen kohtasin konkreettisia, eettisiä, pulmia ja jouduin pohtimaan omaa rooliani sekä moraalisia periaatteitani. Kuten olen yllä kuvannut, Elenan työskentelytapa ei noudattanut

keskustelemaa didaktiikkaa, eivätkä Maura, Lavinia ja Lucia olleet hänelle siitä kullempu puhuneetkaan. Elena työskenteli opettajajohtoisesti, pyrkien autoritäärisyyteen, mutta toimien kuitenkin epäjohdonmukaisesti. Hän ei antanut tilaa lasten omille ajatuksille tai kysymyksille, mikä oli keskusteluun pohjautuvaan opetukseen ja oppimiseen tottuneille lapsille tulkintani mukaan yllätys. Oman opettajansa tunneilla kauniisti käyttäytyvät ja syvälliseen keskusteluun kykenevät lapset alkoivat häiritä tunnin kulkua ja käyttäytyä kehnosti. Tämä tarjosi oivallisen peilauskohdan tutkimustani ajatellen, mutta herätti minussa myös epä tietoa ja kiukkuu. Roolini alkoivat sekoittua ja limittyä, ja mielessäni kävin keskustelua useasta eri näkökulmasta.

Luvussa 3 sivusin lyhyesti Haarakankaan ajatuksia horisontaalisista ja vertikaalisista äänistä. Tutkiessaan perheterapian hoitokokousten ääniä, dialogia, Haarakangas (1997) kirjoittaa Bahtinin (1987, 1991) tavoin polyfonisuudesta. Haarakangas toteaa, että ”polyfonian vallitessa puhetilanteessa voidaan kuulla eri henkilöiden ääniä, erilaisia todellisuusnäkemysiä, jotka voivat tasa-arvoisina ja täyspainoisesti osallistua keskusteluun” (Haarakangas 1997, 29). Hän kirjoittaa, että polyfonisuus voi olla sekä horisontaalista että vertikaalista. Horisontaalinen polyfonisuus pitää sisällään keskustelussa esiintyvät eri äänet – vaikkapa perheen ja hoitosysteemin äänet. Vertikaalinen polyfonisuus puolestaan on ”eri äänien samanaikaista kuuluvuutta saman henkilön puheessa”. (Haarakangas 1997, 33.) Tällaisen, henkilökoh- taisen ja sisäisen, vertikaalisen polyfonian kanssa taiteilin havainnoidessani Elenan oppitunteja. Kokiessani opettajan käytöksen ja työskentelyn epäjohdonmukaisena ja jopa epäreiluna, mielessäni kaikuivat niin tutkijan, opettajan, äidin kuin ”tavallisen ihmisenkin” äänet, jotka kävivät kärkeästä väittelyä. Tutkijan ääni kehotti malttiin ja neutraaliuteen, olinhan paikalla tekemässä tiedettä. Opettajan ääni tuskaili nähtyä ammattitaidottomuutta. Äidin ääni puolestaan koetti huutaa oikeutta lapsille, ja ”tavallisen ihmisen” ääni ihmetteli, että tällaista tämä koulunkäynti nykyään (edelleen) on. Verbalisoidussa puheessani pääsivät ääneen vain tutkija ja muutama otteeseen opettaja, joka hienovaraisesti korjasi tunnin aktuaalisen opettajan englannin kielen virheitä. Tähän ratkaisuun päädyin melkoisen pohdinnan jälkeen: pysyisinkö neutraalina tutkijana ja antaisin lasten oppia englantia väärin, vai painotaisinko rooliani osallistuvana havainnoijana, joka voi puuttua tapahtumiin? Valitsin viimeisen vaihtoehdon, vaikkakin jouduin vielä puntaroimaan, heikentääkö interventioni opettajan valmiiksi huteraa asemaa lasten edessä. Koin, että on lasten oikeus saada pätevää opetusta, ja annoin äänen sisäiselle englanninopettajalleni.

Yhdellä Elenan oppitunnilla päädyin melkoisen puntaroinnin jälkeen toimimaan hetkellisesti myös kasvattajana. 27.9.2013 Terran luonnontiedontunnilla, Elena oli

piirtänyt taululle tunnin kulkua mallintavan neljän ruudun jonon. Hän kertoi, että kun työ etenee hyvin ja rauhassa, hän värittää aina yhden ruudun kerrallaan merkiksi onnistumisesta. Kun kaikki neljä ruutua olisi väritetty, saisivat lapset puuhata omia touhujaan hetken itsekseen. Kun ruuduista kaksi oli jo onnistuneesti väritetty, Marco kävi vaivihkaa, Elenan huomion ollessa toisaalla, värittämässä kolmannen ruudun. Istuin aivan hänen lähellään taulun lähetyvillä. Marco huomasi minun huomanneen tekemänsä huijauksen. Kuiskasin hänelle hiljaa ”oletko aivan varma?”, jolloin hän kävi pyyhkimässä värityksensä ja palasi istumaan paikalleen. Voidaan kysyä, toiminko oikein vai väärin asemoituessani kasvattajaksi tutkijan sijaan. Vielä vuosia tapahtuman jälkeenkin muistan ristiriitaisen tunnelmani, mutta tavoitan myös hyvin sen viikkoja jatkuneen hämmennyksen ja turhautumisen, mitä koin Elenan tunneilla: kokemukseni ja tulkintani oli, että hänen oma toimintansa ajoi lapset käyttäytymään huonosti. Marco, yksi Terran lahjakkaimmista lapsista ja keskeisimmistä dialogeihin osallistujista, jota olin kiinnostuneena seurailut jo hänen ollessaan toisella luokalla, ajautui häiriköimään tunneilla ja tekemään vilppiä. Yllä lainaamiini Clarkeburniin ja Mustajokeen (2008, 22) viitaten joudun toteamaan, ettei tähän eettiseen pohdintaani ja ratkaisuuni liene yksiselitteistä vastausta, ja että toimin tässä-ja-nyt –hetkessä parhaimmalta tuntuvan vaihtoehdon mukaisesti, kirjaimellisesti osallistuvana havainnoijana.

Eräällä oppitunnilla vertikaaliset ääneni ajautuivat niin suureen ristiriitaan, että katsoin parhaaksi poistua paikalta kesken tunnin. Tilanne oli mielestäni niin kaoottinen ja epäreilu, että pelkäsin tutkijan-ammattitaitoni pettävän. Jälkikäteen kerroin oman näkökulmani tapahtumista Mauralle, sillä aavistelin, että Elena valittaisi lasten huonoa käytöstä kollegoilleen. (Ks. luku 5.) Jälleen kävin melkoisen eettisen painin, mutta päädyin pitämään lasten puolia. Koin, että vaikka joutuisin valintani takia muokkaamaan tutkimustani mahdollisten luotettavuuspulmien takia, ovat lasten oikeudet väitöskirjaani tärkeämmät.

8.3.2 Luotettavuudesta

Kysymykset tutkimuksen validiteetista, reliabiliteetista ja yleistettävyydestä on jo muutama vuosikymmen sitten asetettu kriittisen tarkastelun valoon laadullisen tutkimuksen kentällä, sillä on nähty, etteivät ne sellaisenaan vastaa jälkimodernin ajan ymmärrystä tiedon käsitteestä. Jälkimodernilla ajalla tietoa ei voida enää pitää todellisuuden peilinä, vaan se nähdään sosiaalisesti konstruoituna, neuvoteltua ja tulkituttuna ymmärryksenä elämismaailmasta. (Kvale 1994, 6.) Steinar Kvalen sanoin

laadullisilla menetelmillä on poikkeuksellisesta voimaa peilata ja käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä sekä tavoittaa sosiaalisen todellisuuden monitahoisuutta. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen validointi linkittyy sisäsyntyisesti sosiaalista todellisuutta koskevien teorioiden kehittämiseen. (Kvale 1989, 82–83.)

Yvonne Lincoln ja Eugene Guba (1985, 289) kirjoittivat Kvalen kanssa samoihin aikoihin siitä, kuinka luonnollisissa oloissa toteutetun (esimerkiksi etnografisen) tutkimuksen tekijää syytetään usein huolimattomuudesta ja pelkästään subjektiivisista havainnoista. Nyt, yli kolmekymmentä vuotta myöhemmin, laadullisen tutkimuksen asema on jo vakaampi kuin Lincolnin ja Guban aikoihin. Tutkimuksen tekijän on kuitenkin edelleen vastattava kysymykseen siitä, millaisilla mittareilla laadullisia tutkimuksia tulisi arvioida. Kiinnostava on myös Kvalen näkemys siitä, kuinka liiallinen vakuuttelu tutkimuksen luotettavuudesta saattaa jopa herättää lukijassa epäilyksiä. Hän painottaa tutkimustyön laadun tarkkailua läpi koko tutkimusprosessin, ei ainoastaan sen lopussa. Toisekseen Kvale peräänkuuluttaa vahvoja tuotoksia, jotka ovat niin vahvoja ja vakuuttavia itsessään, että ne niin sanotusti validoivat itsensä. Ihanteellisessa tapauksessa tutkimuksen vaiheet olisivat hänen mukaansa läpinäkyviä ja tulokset ilmeisiä, ja johtopäätökset olisivat itsessään vakuuttavia tosina, kauniina ja hyvinä. (Kvale 1994, 12–13.)

Kvale (1994, 4) kirjoittaa tutkimuksen validiteetista ammattitaitona (validity as quality of craftsmanship) tarkoittaen, että työn laatua tarkkaillaan koko prosessiin ajan, ei vain tutkimalla lopputulosta. Validointi siis pitää sisällään sen, että väitteiden uskottavuutta, empiiristen todisteiden voimaa ja tulkintojen uskottavuutta tarkistetaan ja varmistetaan. Validointi on myös kyseenalaistamista ja jatkuvaa kysymistä, mitä tutkitaan ja miksi. (Kvale 1989, 78, 81). Olen kuvannut tutkimustyöni kulkua mahdollisimman avoimesti ja tarkasti. Olen pyrkinyt etnografisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävään tiheään kuvaamiseen (Rantala 2006, 271) kirjoittaessani Centro Tre –koulun arjesta ja kentällä tekemistäni havainnoista, esiin nousseista kysymyksistä ja kehollisista tuntemuksistani. Menetelmiä ja tuloksia kuvaavissa luvuissa olen kertonut, miten olen arvioinut ja uudelleenarvioinut tutkimukseni luotettavuutta, jotta lukija voisi tehdä siitä oman arvionsa. Myös oleelliset osat alkupe-
räisestä aineistosta (italiasta suomeksi käännettyinä) ovat väitöskirjan liitteinä tulkintojeni uskottavuuden arvioimiseksi.

Kvale (1989, 1994) kirjoittaa myös tutkimuksen käytännöllisestä validiteetista (pragmatic validity). Lincoln ja Guba (1985) puolestaan kirjoittavat tutkimustulosten sovellettavuudesta. On siis syytä kysyä, onko tekemälläni tutkimuksella annettavaa kentälle. Voidaanko saavuttamiani tutkimustuloksia soveltaa? Voidaanko niiden

avulla kehittää ja parantaa opetuksen ja koulujen olosuhteita tai laatua? Vastaan kysymyksiin alaluvussa 8.4 pohtiessani tutkimukseni kasvatustieteellistä merkitystä.

Seuraavaksi pohdin suhdettani Grupon opettajien toimintaan. Etnografin on oleellista reflektoida henkilökohtaista suhdettaan tutkittaviinsa sekä siihen, miten tämä suhde voi vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen ja tulosten tulkitsemiseen (Larsson 2005, 5; Rainio 2010, 99). Heti ensimmäisessä tapaamisessamme helmikuussa 2012, yksi toimintatutkimusryhmän opettajista asetti havainnointini ehdoksi sen, etten kuvittelisi heidän työskentelynsä olevan pelkkää helppoa ja kaunista. (Ks. luku 2.) Lupasin tehdä näin ja pysyä kriittisenä, mutta tiedostin, ja tiedostan edelleen, riskin idealisoida Grupon toimintaa ja keskustelevan didaktiikan mahdollisuuksia. Etenkin Mauran työskentely teki minuun niin suuren vaikutuksen, että olen joutunut reflektoimaan ajatteluani, tulkintojani ja tekemääni analyysia huomattavasti. Uskon, että luokanopettajan-ammattini on lisännyt tätä Mauran idealisoimisen riskiä. Opin paljon havainnoimalla Terran oppitunteja, ja olen omaksunut Mauran työskentelytavoista paljon. Miten tämä vaikuttaa kriittisyyteeni ja analyttisyyteeni tutkijana? Ohjaajieni apu on ollut tärkeää kysymyksen pohtimisessa.

Tutkimukseni ensimmäiset vuodet kuluivat, rehellisyyden nimissä, korkealla idealisoinnin sfääreissä. Tutkimustyöni edetessä ja asiantuntijuuteni karttuessa aloin hiljalleen suhtautua asiaan rauhallisemmin ja kriittisemmin. Opin tarkastelemaan asiaa etäisyyden päästä (ks. Rainio 2010, 99), enkä enää esimerkiksi automaattisesti ajatellut, että täysi inkluusio olisi aina ja kaikkialla paras ratkaisu koulunkäynnin järjestämiseen. Kuten Terran ja Acquan lapset osasivat todeta, näkökulmia on useita, kaikilla on omansa.

Intoiluni laantui vuosien saatossa, mutta Mauran ihailusta en ole päässyt, eikä siihen liene syytäkään. Hänen kokemuksensa, herkkyytensä ja viisautensa tekivät minuun pysyvän vaikutuksen. Toivon, että olen osannut välittää jotain hänen toimintansa kauneudesta tämän väitöskirjan lukijoille. Dialogista kohtaamista on vaikea kuvailla käsitteellisesti. Olen koettanut päästä mahdollisimman lähelle tätä sanallistamista, erittelemällä omia kehollisia kokemuksiani kentällä (luku 4 sekä Mauran ja lasten keskusteluja (luvut 5 ja 6). Toivon, että mahdollisimman moni pääsisi koulussa, ja elämässään yleensä, kokemaan samankaltaisia, dialogisia kohtaamisia.

8.4 Tutkimuksen kasvatustieteellinen merkitys

Tutkimukseni merkitystä voidaan tarkastella sekä käytännöllisestä että teoreettisesta näkökulmasta. Pohdin ensin käytännön näkökulmia. Vuodesta 2016 portaittain

käyttöön otetut peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) painottavat muun muassa laaja-alaista oppimista, oppilasintegraatiota, osallisuutta ja vuorovaikutuksen taitoja. Tutkimani keskustelevala didaktiikka tarjoaa sekä näkökulmia että käytännön työkaluja opetussuunnitelman vaatimusten toteuttamiseen. Ennen kaikkea koen, että tutkimukseni on tärkeä avaus integraatiokeskustelussa. Integraatio voi aiheuttaa kuormitusta sekä opettajille että lapsille hätäisesti ja liian vähäisin resurssein toteutettuna. Havaintojeni mukaan kentän suomalaiset opettajat puhuvat integraatiosta usein empien. Moninaisuus voidaan kokea uhkana sen sijaan, että nähtäisiin sen mahdollisuudet toiseuden kunnioittamiselle ja aidolle kohtaamiselle, kuten Gruppon opettajat asiaan suhtautuvat. Toivon, että tutkimukseni avulla hahmottuu uudenlaisia ajatustapoja ja käytäntöjä kohdata moninaiset lapsiryhmät ja kunkin lapsen ainutlaatuisuus.

Kirjoitin keskustelevaa didaktiikkaa käsittelevässä luvussa 5, ettei opetustapa sinänsä ole mitään uutta ja ihmeellistä, ja että luultavasti moni suomalainenkin opettaja työskentelee monessa suhteessa samalla tavalla kuin kollegansa Bresciassa. Tämä ei kuitenkaan mielestäni vähennä tutkimukseni painoarvoa vaan päinvastoin lisää sitä. Tutkimukseni mahdollistaa aitoon kunnioitukseen ja kiinnostukseen – dialogiseen kohtamiseen – perustuvan tai tähtäävän opettamisen ja kasvatuksen analysoimisen ja käsitteellistämisen. Uskon, että tutkimukseni ehdottamat näkökulmat sekä tarjoavat resonanssipintaa että avaavat keskustelumahdollisuuksia kentän opettajille ja kasvattajille, jotka ovat työssään pohtineet samaa tematiikkaa. Toivon, että tutkimukseni auttaa sanallistamaan hiljaista tietoa (Koivunen 1997, 78–79; Nonaka & Takeuchi 1995, viii; Polanyi 1983, 4), jota heille on kertynyt työskentelyvuosiensa aikana.

Tutkimukseni menetelmällisellä osuudella on uskoakseni merkitystä ja painoarvoa kasvatustieteiden kentällä. Vaikka dialogia opetuksessa ja kasvatuksessa on tutkittu runsaasti aiemminkin, ei dialogia kohtaamisen merkityksessä ole ymmärtääkseni tutkittu empiirisesti. Tutkimukseni avaa näkökulman siihen, millainen on dialogisen kohtaamisen ja opettajan auktoriteetin suhde: millaisin edellytyksin opettaja voi olla dialoginen auktoriteetti. Soveltaessani Seikkulan ym. (2012) dialogin analyysia olen tehnyt uudenlaisen avauksen dialogisen opettamisen tutkimuksessa.

9 LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alava, H. 2016. Hiljaisuuden ja hämmennyksen etnografia Pohjois-Ugandassa. Teoksessa Jeremy Gold & Katja Uusihakala (toim.) 2016. *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto.* Helsinki: Gaudeamus. 113–143.
- Alhanen, K. 2013. *John Deweyn kokemusfilosofia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. 2016. *Dialogi demokratiassa.* Helsinki: Gaudeamus.
- Andersen, T. (toim.) 1990. *The reflecting team. Dialogues and dialogues about the dialogues.* Broadstairs: borgmann publishing ltd.
- Arnkil, M. 2008. “Tuli ihan ajatuksena mieleen” – opettajien dialogia auktoriteetista. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2014. “Nehän kuunteli meitä!” *Dialogeja monissa suhteissa.* Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Aspelin, J. 2005. Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationfilosofi som pedagogisk vägvisning. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. 2010. What really matters is between. Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry* Vol. 1, No. 2, June 2010, 127–136.
- Aspelin, J. 2014. Beyond individualised teaching. A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry* Vol. 5, No. 2, June 2014, 233–245.
- Bahtin, M. 1987. *Speech genres and other late essays.* Englanniksi kääntänyt Vern W. McGee. Toinen taskukirjapainos. Austin: University of Texas Press.
- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia.* Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. RT-paino. Alkuperäijulkaisu 1929.
- Bateson, G. 1988. *Mind and nature: A necessary unity.* Uudelleenjulkaisu. New York: Bantam Books. Alkuperäisjulkaisu 1979. New York: Dutton.
- Battagliola, A. 2008. *Presentazione.* In Paolo Peticari & Progetto “Moltitudini”. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia.* Roma: Armando Editore. 11–19.
- Battagliola, A. 2012. *Introduzione.* In Paolo Peticari & Progetto “Moltitudini”. 2012. *Alla prova dell’inatteso. Scuola e crisi educativa: dalla malaripetizione agli insegnamenti profondi.* Roma: Armando editore. 9–28.
- Bottari, F. 2008. *Gli errori sono belli... come la Torre di Pisa.* Teoksessa Paolo Peticari. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia.* Roma: Armando Editore. 209–213.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1990. *Reproduction in education, society and culture.* Translated by Richard Nice. 2nd edition. London: Sage.

- Bråten, S. 2007. *On being moved: From mirror neurons to empathy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Buber, M. 1999. *Minä ja sinä*. Suom. Jukka Pietilä. 3. painos. Juva: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Buber, M. 2014. *Between man and man*. Translated by Ronald Gregor Smith. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing.
- Burbules, N.C. 1993. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press, cop.
- Burbules, N. C., & Bruce, B C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. In Virginia Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th Edition (pp. 1102-1121), Washington, DC: American Educational Research Association.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Collins, P.M. 1980. Philosophy and "alternative humanistic education": Buber and Neill in contrast. *Journal of Thought*, Vol 15, Summer 1980. University of Oklahoma. 47–62.
- Cresswell, J. 2016. Disengagement, pedagogical Eros and (the undoing of?) dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. Vol. 4, 2016. <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2016.182.
- Dewey, J. 2015a. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Jefferson Publication. Alkuperäisjulkaisu 1916. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 2015b. *Experience and education*. 1st Free press edition. New York: Free Press. Alkuperäisjulkaisu 1938, Illinois: Kappa Delta Pi.
- Fermani, A. 2008. *Didattica conversazionale*. Teoksessa Peticari, P. 2008. *La scuola che non c'è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista*. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia. Roma: Armando Editore. s. 151-155.
- Fischbein, S & Österberg, O. 2009. *Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen*. Suom. Riikka Toivanen. Helsinki: Tietosanoma.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. Sussex: The Harvest Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. From ethnography to life history: Tracing transitions of school students, *International Journal of Social Research Methodology*, 6:3, 245-254, DOI: 10.1080/1364557032000091842
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2005. Gazing with intent: ethnographic practices in classroom. *Qualitative research*. Vol. 5(1): 113-131.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu T. & Tolonen, T. 2006. Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26. 3–15.
- Gould, J. 2016. *Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus*. Teoksessa Jeremy Gold & Katja Uusihakala (toim.) 2016. *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus. 9–37.
- Gylling, H. A. 2002. *Tutkijan ammattietiikka*. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS. 349–359.
- Haarakangas, K. 1997. *Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokoukseskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.). 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 209–225.
- Hannula, M. 2012. Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 446.
- Hirvonen, A. 2002. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS. 31–49.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa: ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hotanen, J. 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen & Joonas Taipale (toim.). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. 134–148.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.). *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Niin & Näin. 246–265
- Jokisaari, O.-J. 2017. *Kasvatus tuotemaailmassa. Günther Anders kasvatusfilosofina*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 2268. Tampere University Press.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 61–89.
- Knuuttila, S. 1989. Selitykset. Teoksessa Aristoteles: *Nikomakhoksen etiikka*. Suomenos: Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus. 207–267.
- Koivunen, H. 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kuula, A. 2002. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen ja I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS. 124–140.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. In Steinar Kvale (ed.) 1989. *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur. 73–92.
- Kvale, S. 1994. *Validation as communication and action. On the social construction of validity*. Educational resources information center.
- Kämäräinen, A., Kärnä, E., Björn, P. M. & Eronen, L. 2016. Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa rakentuvat keskustelut ja asemoinnit oppilaskeskeisillä matematiikan oppitunneilla. *Kasvatus* 47 (1), 7–19.
- Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa Tuukka Tomperi & Hannu Juuso (toim.). *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Niin & Näin. 266–282.
- Lappalainen, S. 2007a. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.). 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 9–14.

- Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.). 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 113–133.
- Larsson, S. 2005. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rasku-Puttonen, H. 2013. Dialoginen vuorovaikutus luonnontieteissä. *Kasvatus* 44 (4), 381–393.
- Levinas, E. 1996. *Etiikka ja äärettömyys*. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suomentos: Antti Pönni. Alkuperäisteos 1986. Helsinki: Gaudeamus.
- Lima, A & von Duyke, K. 2016. Reflections on a dialogic pedagogy inspired by the writings of Bakhtin. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* Vol. 4 (2016) <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2016.159
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind and world dialogically*. Interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lundan, A. 2003. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiassa. *Kasvatus* 34 (5), 476–487.
- Lundan, A. 2009. *Kutsu dialogisuuteen - Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. 2007. *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. *EcoJustice education. Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. 2nd edition. New York, NY: Routledge.
- Matusov, E. & Miyazaki, K. 2014. Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* Vol. 2 (2014) / <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2014.121
- McLaren, P. 1986. *Schooling as a ritual performance :towards a political economy of educational symbols and gestures*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2008. *Dialogue and the development of children’s thinking. A sociocultural approach*. Re-printed. Originally published in 2007. New York: Routledge.
- Metsäpelto, R-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Salminen, J. & Mäensivu, M. 2017. Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus* 48 (1), 6-20.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Neva, B. 2008. *Riflessioni*. In Paolo Perticari & Progetto “Moltitudini”. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia*. Roma: Armando Editore. 159–160.
- Niinivirta, M. 2014. *Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa*. Teoksessa Antti Saari, Olli-Jukka Jokisaari & Veli-Matti Värrä (toim.) 2014. *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 285–321.

- Niinivirta, M. 2017. Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa. Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 2330. Tampere Univeristy Press.
- Noel, J. 1999. Phronesis and phantasia. Teaching with wisdom and imagination. *Journal of Philosophy and Education*. Vol. 33, No. 2. 1999. 277–286.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R. 2001. Emerge of ”ba”. In I. Nonaka & T. Nishiguchi (ed.) 2001. *Knowledge emergence. Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation*. New York: Oxford University Press. 13–29.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas – kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Onodera, H. 2016. Etnografinen häilyvyys ja tietämisen halu. Kriittisiä peilauksia kenttätööhön Egyptin aktivistinuorten parissa. Teoksessa Jeremy Gold & Katja Uusihakala (toim.) 2016. *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus. 62–87.
- Perticari, P. 2005. *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Ristampa. Prima edizione 1996. Torino: Bollati Boringhieri.
- Perticari, P. 2007. *L’educazione impensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*. Milano: Elèuthera.
- Perticari, P. & Progetto ”Moltitudini”. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia*. Roma: Armando Editore.
- Perticari, P. 2008a. *La scuola che non c’è*. In Paolo Perticari & Progetto ”Moltitudini”. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia*. Roma: Armando Editore. 25–68.
- Perticari, P. 2008b. *Rimettere in movimento la testa*. In Paolo Perticari & Progetto ”Moltitudini”. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia*. Roma: Armando Editore. 115–145.
- Perticari, P. & Tira, R. 2008. *Una buona didattica nella prospettiva del pianeta*. In Paolo Perticari & Profetto ”Moltitudini”. 2008. *La scuola che non c’è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista. Il caso del 2° Istituto Comprensivo di Brescia*. Roma: Armando Editore. 69–113.
- Perticari, P. & Progetto ”Moltitudini”. 2012. *Alla prova dell’inatteso. Scuola e crisi educativa: dalla malaripetizione agli insegnamenti profondi*. Roma: Armando editore.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen ja J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus. 58–69.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Uudelleenjulkaisu. Gloucester, Mass.: Peter Smith. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Pönni, A. 1996. *Toinen on ensimmäinen. Lähtökohtia Emmanuel Levinasin ajatteluun*. Teoksessa Emmanuel Levinas 1996. *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Suomennos: Antti Pönni. Alkuperäisteos 1986. Helsinki: Gaudeamus. 7–32.

- Rainio, A. P. 2010. Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. *Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 233.
- Rainio, A.P. & Marjanovic-Shane, A. 2013. From ambivalence to agency: Becoming an author, an actor and a hero in a drama workshop. *Learning, Culture and Social Interaction* 2 (2013), 111–125.
- Rainio, A. P. & Hilppö, J. 2017. The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography & Education* 12(1), 78-94.
- Ranta, E.M. 2016. Vastavuoroisuuden ja hyväksikäytön rajapinnoilla: Etnografian positiot Bolivian poliittisen murroksen kontekstissa. Teoksessa Jeremy Gold & Katja Uusihakala (toim.) 2016. *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus. 38–61.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky. 216–287.
- Seikkula, J., Laitila, A., & Rober, P. 2012. Making sense of multi-actoral dialogues in family therapy and network meetings. *Journal of Marital and Family Therapy* 38 (4), 667-687. Doi: 10.1111/j.1752-0606.2011.00238x
- Seikkula, J., Karvonen, A., Kykyri, V-L., Kaartinen, J. & Penttonen, M. 2015. The embodied attunement of therapists and a couple within dialogical psychotherapy: An introduction to the relational mind research project. *Family Process*, Vol. 54, No. 4, 2015. 703-715. doi: 10.1111/famp.12152
- Suomalainen tietosanakirja, osa 10. 1992. Helsinki: Weilin+Göös.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaus tutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. Vuosiluokalta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 15–58.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
- Uusihakala, K. 2016. Totuuksia Afrikasta? Kitkaisia kenttäkohtaamisia valkoisten zimbabweilaisten siirtolaisyhteisössä. Teoksessa Jeremy Gold & Katja Uusihakala (toim.) 2016. *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus. 88–112.
- Voloshinov, V. 1990. Kielen dialogisuus. *Marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino. Suomennos Tapani Laine. Alkuperäisjulkaisu 1929.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1931.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5. painos. Tampere: Tampere University Press. Alkuperäisjulkaisu 1997.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Suomennos Airi Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.

Wolcott, H. F. 2002. Ethnography? Or educational travel writing? Teoksessa Zou, Y & Trueba, E. T. (edit.) 2002. Ethnography and schools. Qualitative approaches to the study of education. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers inc. 27–48.

Toisen käden lähteet

Ellsworth, E. 1997. Teaching positions. Difference, pedagogy and the power of address. New York and London: Teachers College Press. Columbia University.

Keravuori, K. 1988. Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja - funktioista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lindman, S. 1985. Bröd med också rosor. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Pask, G. 1975. Conversation, cognition and learning. London: Elsevier.

Von Foerster. H. 1987. Sistemi che osservano. Roma: Astrolabio.

Verkkolähteet

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 12.3.2018)

Pölkki, M. 2018. Lappeenrantalaisen koulun rohkea muutos: päivärytmi uusiksi ja lapset liikkumaan oppituntien välillä – keskittyminen parani ja kiireen tuntu väheni. Helsingin Sanomat 26.2.2018, kotimaa, verkkouutiset.

10 LIITTEET

10.1 Liite 1(4) Kuvauslupa



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Istituto Comprensivo Centro 3 Brescia
Via dei Mille 4b – 25122 Brescia Tel. 030/3753253 – Fax 030/3759618
Cod. mecc. BSIC81600V – Cod. fiscale 80052510171 e-mail:
bsic81600v@istruzione.it – ddmanzon@provincia.brescia.it – bsic81600v@pec.istruzione.it
<http://rsb.provincia.brescia.it/comprendivo2>

Circolare n. 18 Brescia, 30/09/2013

Informativa ai sensi art. 13 D. Lgs. 196/2003 per utilizzo foto/filmati

La Professoressa Marikki Arnkil dell'Università di Tampere (Finlandia) sta effettuando un'osservazione sulla classe quarta della scuola "Calini" nel periodo compreso tra settembre e dicembre 2013.
L'attività della Professoressa prevede anche l'effettuazione di foto/filmati che saranno utilizzati solo ed esclusivamente per la ricerca. Il materiale non verrà in nessun modo pubblicato.

I filmati e le foto utilizzati sono pertinenti rispetto al contenuto e **non** sarà abbinata alcuna informazione di carattere personale dell'alunno.

L'utilizzo verrà consentito solo per gli alunni autorizzati dal genitore/tutore.


Il Dirigente Scolastico
dott. Aizio Monteleone


Consenso al trattamento

Io sottoscritto _____
in qualità di genitore/tutore dell'alunno/a _____
frequentante la classe _____ della scuola _____, in riferimento alla nota prot.
n. _____ del _____, relativa alla diffusione di foto/filmati per le finalità indicate
nell'informativa stessa dichiara di

autorizzare non autorizzare

Brescia, _____ Firma del genitore

10.2 Liite 2(4) Litteraatiomerkit

=	(yhtäläisyysmerkki) saumaton, tauoton, jatko kahden henkilön lausumien välillä
◦ ◦	(astemerkit) hiljaisella äänellä/kuiskaten puhuttu lausuma
[osoittaa kahden (tai useamman) puhujan yhtäaikaista puhumista, vasen hakasulku merkitsee yhtäaikaisen puhumisen summittaisen alun
]	osoittaa yhtäaikaisen puhumisen summittaisen loppumiskohdan
:	äänteen venytys
* *	osoittaa naurua puhujan äänessä
(vaikuttaa)	(sanat sulkeissa) epävarma litteraatio
(xxx)	puhe, josta ei saa selvää
(())	((sanat kaksoissulkeissa)) kommentti puhettavasta tai ympäröivistä tapahtumista

Lähde:

Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. 2007. Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge. London: Equinox Publishing Ltd.

10.3 Liite 3(4) Näyte kokoustunnin analyysisarakkeista

Maura	Joku	Marco			VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT (os.), ASEMOITUMISET (posit)
Tiedätkö että minua miellyttäisi järjestää päivä jolloin kaikki saavat tehdä mitä haluavat?					VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI AIHEISIIN LIITTYVÄ DOMINANSSI Dialoginen (avoin, kutsuva) Haluaa kutulla lisää, syyn.	TEMAATTINEN EPISODI: Päivä ilman sääntöjä Os. kaikille Posit. utelias Posit. kiinnostunut Os. Maura
	Miksi?				VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI Avaava	Posit. kannustava Os. Maura
Mm?					Kannustava	Os. Marco
		Niin mutta siinä on ongelma.			Vastaa säännöttömyyteen, kriittinen	Posit. kriittinen tarkastelija Os. Maura
Mm ((sanoja))					Antaa luvan jatkaa Vastaa siihen, että jokainen saisi tehdä, mitä haluaa. REFLEKTIVINEN taso SEMANTTINEN DOMINANSSI (riikkaa ikkuna)	Oma ääni: oma virtuaaliääni ("ei ole sääntöä jota voisit soveltaa"); Huonon käytöksen ääni Os. Maura Posit. (Oman käytöksen) epäillyä, ikkunanriikkoja
		Koska sitten noh sii- siis minä, jos haluan jos haluan voin myös tyyliin ((Joku puhuu)) siis minä voin myös rikkoa ikkunan. Kyllä mutta voi tehdä mitä haluaa. seuraa kaaos koska ((mutinaa)) voin rikkoa ikkunan ja olla korvaamatta sitä sinulle koska sanon "ei ole sääntöä jota voisit soveltaa)". Ja siispä mielestäni lopussa kaaos. Minä (en tekisi sitä)				

Maura	Marco	Abdul	Fatima	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
		Mutta ei hän puhu asioiden rikkomisesta, öö hän sanoo vain että, että haluaa kokeilla vain ilman sääntöjä mutta ei rikkoa laseja kuten ((jotkut puhuvat))		VUOROV.DOMINANSSI Vastaa ikkunan rikkomiseen.	Oma ja Mauran ääni, "perinteinen opettajan ääni"
	No joo ((xxx))		Hän sanoj, tehdä mitä ha- mitä haluamme tyyliin jos Marco haluaa rikkoa ikkunan hän tekee sen ((sanoja))	EKSTERNAALINEN taso INTERNAALINEN taso Kieltää Marcon ajatuksen Vastaa myöntämällä	os. Marco Posit. Mauran puolustaja, Mauraä ymmärtänyt, maltillinen
	Sitten jos		((keskeyttää)) hän sanoi että ((xx)) ((päällekkäin puhumista)) voimme tehdä mitä haluamme ((xxx))	VUOROV. DOMINANSSI Vastaa vastustamalla Abdulin ajatusta, puoltamalla Marcon ajatusta. Vastaa nappaamalla kiinni, myöntämällä?	Oma, Marcon ja Mauran ääni, "perinteisen opettajan ääni" Posit. Marcon puolella, oikein ymmärtänyt. Os. Abdul ja muut.
	((heti perään)) ja jos haluamme			Vastaa rakentamalla yhdessä	Oma ja M:n ääni, "perint." open ääni Os. Abdul ja muut. Posit. Oikein ymmärtänyt, Marcon puolella
					Posit. Fatiman kanssa oikein ymmärtänyt

Maura	Nicolò	Domenico	Fatima	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
Yksi kerrallaan tai tästä tulee tragedia (yskii) Nicolò, sitten Domenico, odota		(viittaa käsi todella korkealla)		VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI Vastaa yhtä aikaa puhumiseen: MOD: Dialogin esteitä poistava	Oma ääni, huolenpidon ääni, opettajana ääni Os. kaikille, etenkin Fatima, Marco? Posit. Puheenjohtaja, huolenpitäjä
	(heti perään) Ei minun mielestäni oo hän tarkoittaa sääntöjä kuten ei saa huutaa tai sanotaan ei saa juosta muttei sentään. Mm. Tämä jos tämä rikkominen on vähän liioiteltua, (mutnaa) ikkunoiden jos ei tunnin aikana olet luokassa voit myös häipyä ja tehdä mitä haluat. Oo tämä vähän mielestäni on vähän liioiteltua. Koska, jotain sääntöjä ehkä. (Joku puhuu) voi ehkä poistaa päiväksi, mutta jotain jos ei vähän turhan liioiteltua			Vastaa Marcolle, Abdulille Vastaa myös Manuelen aiempaan (juosta, huutaa) REFLEKTIIVINEN TASO SEMANTTINEN & AIHEISIIN LIITTYVÄ DOMINANSSI <i>Poistaa sääntöjä</i>	Oma ääni, Mauran, Marcon, Fatiman, Abdulin, Manuelen. Harkitsevan oppilaan ääni. Os. Marco, Fatima, Abdul, kaikki Posit. Maittilinen, oikein ymmärtänyt, kohtelias

Maura	Nicolò	Fatima	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
((heti perään)) Minkä sinä poistaisit päiväksi: Nicolò sitten menemme eteenpäin lukemisessa minikä sinä poistaisit päiväksi?			VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI Vastaa Nicolòlle poistamiseen. DIALOGINEN MOD: sanat toistava	Oma ääni, Niccon ääni (<i>poistaa</i>). Os. Nicolò. Posit. kiinnostunut, puheenjohtaja
	((heti perään)) Mm esimerkiksi. Öö jonkun joka		Vastaa Mauran kysymykseen	
((keinuttaa selkäänsä)) Juuri minulla on tuoli joka laulaa.			VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI Keskeyttää Niccon Vast. Mauralle, tuoli.	Posit. Se, joka saa keskeyttää. Os. Maura
((vaihtaa tuolia)) Anteeksi Nicolò mutta en siedä sitä koska jos jos jokin meteli peittää lapsen äänen minusta tulee (muttaa)) vähän hermostunut. anteeksi öö. En haluaisi koskaan keskeyttää lasta henkilöä joka puhuu mutta todella tässä metelissä en kuule mitä sanot.		Minullakin on sellainen.	VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI Vastaa omaan keskeytykseensä. INT. TASO. REFL. TASO MOD: Dialogin esteitä poistava, demokratiaa ilmentävä (<i>en haluaisi koskaan keskeyttää lasta</i>)	Oma ääni. Hermostuneisuuden ääni. Os. Nicolò Posit. Hermostunut, pahoillaan, ei- kuuleva, huolenpitäjä.
		((sanoo jotain)).	Mauralle	

Maura	Nicolò	Joku (Abdul?)	Fatima	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
O. Sinulle se sopii koska siten opit olemaan paikallasi. (xxx) öö Nico? ((mutinaa)) Anteeksi, anteeksi, mutta ehkä (xxx)			(naurahtaa)	Vastaa Fatimalle tuolista. Vastaa Nicolòlle, kutsuu uudelleen.	Oma ääni. Fatiman opettajan ääni. Add. Fatima, Nico. Posit: Opettaja (joka tietää, mitä Fatiman tulee oppia)
	Minun mielestäni, päiväksi voisi, sanotaan sääntö, joka ei ole liian suuri, kuten kuten Marco sanoo rikkoo ikkunan, koska käytännössä, se ei ole kiva asia. Sitten sinun täytyy, sinä et ole, rikoit sen mutta. Sitten			Vastaa Mauralle, Marcolle SEMANTTINEN DOMINANSSI "ei liian suuri" INT. TASO.	Posit. Pahoillaan keskeytyksestä Oma ääni, Marcon ääni. Harkitsevan oppilaan ääni. os. Maura Posit. maltillinen, seurauksia ajatteleva
		Sinun täytyy korvata		VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI Vastaa Nicolòlle, liittyy, jatkaa	Oma ääni os. Nico Posit. ymmärtänyt, myönteellinen. Seuraukset ymmärtävä.

Maura	Nicolò	Anton	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITTEUT. ASEMOITUMISET
	Sen korvaa joku muu, ja se on siis epäreilua. Sen sijaan jos ase- asetat teet säännön (päiväksi) säännön, pienen esimerkiksi pienen, ei ei tapa- ei tapahdu katastrofia, kuten se ikkunan rikkominen		Vastaa edelliseen, nappaa (<i>korvata</i>) ja jatkaa. Vastaa Marcolle (<i>rikkoo ikkuna</i>) SEM. & TOP. DOM. "pieni sääntö" REFL taso	Oma ääni, Marcon, Abduin ääni ("rikkoo"). Huolen ja oikeudenmukaisuuden ääni. Os. Maura
((mutisee jotain Antonille))		Minä joo. ((kuiskaten))	Vastaa Antonille, ei Nicolle	Posit. Oikeudenmukainen, maltillinen Os. Anton
Minä en.		Mitä?	Vastaa Mauralle, pyytää tarkennusta Vastaa Antonin tarkennuspyyntöön. Vastaa kysymykseen.	Os. Maura Os. Anton
Sinä tiedät mitä hän tarkoittaa?		Minä ymmärsin	Vastaa edelleen tarkentaen MOD: implikoi dialogin ymmärryksen ohjaamista Vastaa kysymykseen.	Opettajan ääni Os. Anton Itsevarmuuden ääni. Os. Maura. Posit. Asian ymmärtänyt.
Sinä tiedät mitä hän tarkoittaa, mitä hänellä on mielessään?		En mutta ymmärsin mitä hän haluaa.	Vastaa kysymykseen.	Opettajan ääni. Os. Anton Posit. Tarkka, vastausta haluava Os. Maura Posit. Asian ymmärtänyt, varma

Maura	Nicolò	Mamele	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
(heti perään) Mutta minäkin ymmärsin hänen sanansa mutta. (Nicolòlle;) Mitä tarkoitat pienillä säännöillä?			Vastaa Antomille. INT. DOM. Vastaa Nicon ajempaan. MOD: Dialoginen.	Oma ääni, Antonin ääni, Nicon ääni (<i>pienet säännöt</i>) Os. Anton, Nicolò Posit. Sanat ymmärtänyt, mutta lisää ymmärrystä haluava Os. Maura
Koska täytyy nähdä että tarkoitamme kaikki samoja asioita pienillä säännöillä (mutinaa taustalla).	Öö että ne eivät tee		Alkaa vastata Mauran kysymykseen Vastaa Antonin ja omiin aiempiin sanoihin. INT. TASO. -> MOD: Dialogin ymmärrykseen ohjaava	Oma ääni, Nicon ääni. Opettajan ääni. Os. Kaikki Posit. Yhteistä ymmärrystä haakeva, tarkka
	Että ajattelen että pienet säännöt	((Sanoo jotain ja haukottelee))	Alkaa vastata Mauran kysymykseen INT. DOM. Vastaakin Manuelelle: tarkistaa jotain	Posit. Se, joka voi puhua päälle? Haluaa tarkistaa Manulta? Oma ääni. Huolen ääni. Os. Maura/kaikki Posit. Huolenpitäjä.
((sanoo jotain Manulle))	Tyyltiin säännöt, näinä, että ei, tehdä, esimerkiksi asiaa. lyödä henkilöä. ja. ja se on vähän ja sitten henkilö, loukkaa itsensä ja sitten, hän		SEM. DOM. " <i>loukkaa itsensä</i> " REFL. TASO.	

Maura	Nicolò	Domenico	Abdul		VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
		((heti perään)) Riidellään.			Vastaa liittyy Nicon sanoihin VUOROV. DOM. SEM. DOM: <i>riidellään</i>	Os. Nico Posit. Nicon sanat ymmärtäneet
	Ja ja todella riidellään.				Vastaa liittyy Domenicon sanoihin	Oma ääni, Domenicon ääni kaikuu (<i>riidellä</i>) Os. Domenico, Maura Posit. samaa mieltä Domenicon kanssa
			((puhuu päälle)) Tai alkaa (xxx)		Vastaa Domenicon ja Nicon sanoihin VUOROV. DOM.	Posit. ajatuksen edelleen kehittäjä
((keskeyttää)) ja tämä, anteeksi, on sinusta suuri sääntö vai pieni sääntö?					Ei vastaa Abdulin aloitteeseen MOD. Kaiuttava. Dialoginen	Oma ääni, Nicolon ääni kaikuu (<i>suuret/pienet säännöt</i>) Os. Nico Posit. kiinnostunut, puheenjohtaja
	Esimerkiksi ((joku puhuu)) sääntö, olis. Sellainen. Öö, mm, ((Abdul? puhuu))että kun olet luokassa, voit, viitata myös silloin kun siinä on kaveri. Mutta myös tä- mutta mutta				Vastaa Mauran sanoihin, jatkaa tarkentamista. SEM. DOM. " <i>viitata</i> " (Myöhempää keskustelua ajatellen AIH. DOM.) REFL. TASO	Oma ääni Add. Maura/kaikki
((heti perään)) Miten myös silloin kun siinä on kaveri?					VUOROV. DOM. Liittyy Nicon sanoihin MOD. kaluttaa, dialoginen	Oma ääni, Nicon ääni kaikuu Os. nico Posit., P, kiinnostunut

Maura	Nicolò	Lapset			VASTAUSKATEGORIA	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
<p>No niin, ei, ensin haluan oletko varma että olet ymmärtänyt mitä hän sanoi eh? Oletteko oletteko ymmärtäneet oikein hyvin?</p>	<p>Nicolò (heti perään)) Kun yksi puhuu ja yksi viittaa, mm, se on vähän pienempi kuin, jos lyö. Ja siinä, myös myös jos säännöt, sitten. Eh kaikki nämä säännöt, ovat tarpeen koska siten emme satuta itseämme keskenämme. Kuten myös jos, yksi viittaa toisen puhuessa jos ei ole ymmärtänyt hyvin ja täytyy sanoa asia ja toinen tietää sen, toinen pahoittaa silloin vähän mielensä. Ja siis myös jos sääntö, että en poistaisi mitään.</p>				<p>Vastaa Mauraan sanoihin, jatkaa tarkentaista. REFL. TASO</p>	<p>Oma ääni, kaikki omat sanat (<i>satuttaa itsensä, viitata, poistaa</i>). Harkitseva, toisten hyvää ajattelevan oppilaan ääni. os. Maura/kaikki Posit. Maitillinen, harkitseva, huolepentäjä</p>
<p>No niin, ei, ensin haluan oletko varma että olet ymmärtänyt mitä hän sanoi eh? Oletteko oletteko ymmärtäneet oikein hyvin?</p>					<p>VUOROV. DOM. Aloite, "no niin" Ei vastaa lasten (konkreettiseen) viittaamiseen. MOD. ymmärtystä varmistava, dial.</p>	<p>Oma ääni, opettajan ääni. os. kaikki, sitten viittaajat, sitten kaikki Posit. Puheenjohtaja, kiinnostunut, ymmärtystä varmistava</p>
		<p>Kyllä, kyllä.</p>			<p>Vastaavat kysymykseen</p>	<p>Os. Maura Posit. ymmärtänyt</p>

Maura	Nicolò	Carla	Jotkut lapsista	VASTAUSKATEGORUAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
Siispä, ainoastaan minä en ole ymmärtänyt paljoakaan.				Vastaa omaan edelliseen sekä lasten sanoihin.	Os. lapset Posit. Ainoa ei-ymmärtänyt
		Ei minä en ole ymmärtänyt (xxx)		VUOROV.DOM. Vastaa, liittyy sanoihin	Os. Maura Posit. ei-myöskään-ymmärtänyt
((puhuu päälle)) Oo hyvä juttu Carla!				Vastaa ei-ymmärtämiseen	Os. Carla
			((puhumista)) Minäkin, minäkin.	VUOROV. DOM: Liittyyvät Carlan sanoihin	os. Maura/Carla Posit. ei-myöskään-ymmärtänyt
Kysy sinä häneltä jotain ((hymyillen)) koska hän on kyllästynyt kuulemaan minun kysymyksiäni katsotaan mitä				Vastaa ei-ymmärtämiseen (REFL. TASO?) MOD. Dialoginen, "pinteestä päästävä"	Oma ääni, Nico mukana, itseironian ääni Os. Carla, Nico Posit. Liikaa kyselyt, Pj
		((heti perään)) En ymmärtänyt vähän mitä sanoit lopussa.		Vastaa kehoitukseen	Oma ääni os. Nico? Posit. ei-ymmärtänyt, kohtelias
	Öö että jos			Alkaa vastata Carlalle	

Maura	Nicolò	Carla	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
((keskeyttää)) Koska sinusta vaikuttaa että kuulit hänen sanovan asian, joka oli vastakohta sille, mitä hän sanoi aiemmin?			VUOROV. DOM. SEM. DOM. "vastakohta"	Oma ääni, Nicon ääni mukana Os. Carla
		Eh joo, vähän joo.	INT/REFL. TASO? MOD: sanoittava Vastaa kysymykseen	Posit. mahdollisesti Carlan sanat ymmärtänyt Os. Maura
Ah, ah. Katsotaan			Vastaa Carlan sanoihin. Dialoginen, avaava. INT. DOM.	Posit. myöntävä, varovainen Os. Carla/kaikki
	((heti perään)) Sanon, että kaikki nämä säännöt, ne ovat koska		Alkaa tarkentaa	Posit. kiinnostunut Os. Carla, Maura, kaikki?
Odota, Nico.			Ei anna Nicon jatkaa MOD. Puheenvuoroista huolehtiminen	Opettajan ääni. Os. Nicolò
		((katsoo Maura)) Koska sinä sanoit	Aiempiin sanoihin liittyvä VUOROV. DOM.	Posit. Pj, demokratian ylläpitäjä? Os. Maura
((keskeyttää)) Minä en ole sanonut mitään			Torjuu MOD: Dialogiin ohjaava	Os. Carla Posit. Ei-mitään-sanonut

Maura	Nicolò	Carla	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
		Ei, sinä sanoit ((Nicolle))		Os. Nico
	((sanoo jotain))	eEtä aiemmin, aiemmin sinä, poistaisit ne pienet sanotaan päiväksi ja sitten sanoit "en poistaasi sääntöjä".	Aiempiä sanoja kaiuttava, niihin liittyvä	Oma ääni, Niccon ääni Os.: Nico
	Öö ajatus vaihtui sinä vähän.		Liittyä sanoihin, selventää SEM. DOM. " <i>ajatus vaihtuu</i> "	Os.: Carla
((Maura nauraa ja sanoo jotain Marikille joka hymyilee ja nyökkää Mauralle))			Intertekstuaalisuus aiempiin dialogeihin	Oma ja Marikin ääni. os. Marikki
	Koska vähän kun puhun sitten, muodostan, muodostan toisen.		INT./REFL. TASO	os. Nico
((nauraen)) Ei siis hän sanoo "kun puhun minulle tulee mieleen toinen asia ja siten ymmärrän että että" tätäkö sinä sanoit?			VUOROV. DOM. INT. TASO Vastaa edellisiin sanoihin MOD: sanoittava	Oma ääni, Niccon ääni os. Kaikki, Nico Posit. Tulkitseja, mahdollisesti ymmärtänyt

Maura	Nicolò	Carla	Anton	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITTEUT. ASEMOITUMISET
	Mm.			Myöntävä INT. TASO	os. Maura
"Kun puhun (hymyillen) ajatus kirkastuu vaihtuu" mitä hän oli sanonut aiemmin (että)				MOD: Sanoittava, kaiuttava	Oma ääni, Nicon ääni Add. kaikki, Nico
	((keskeyttää)) Joo. ja, siispä eh			VUOROV. DOM.	Posit. Tulkitsija, ymmärtänyt Add. Maura
Siispä. Siispä (puhuu päälle)				Myöntää, liittyy, pyrkii jatkamaan VUOROV. DOM.	Opettajan ääni. Nicon ääni (siispä)
				Ei vastaa Nicolle, viittaa aiempiin sanoihin	Add. Anton
			((Hymyilee))		
	Mielestäni viimeinen ajatukseni oli se että			VUOROV. DOM. INT. TASO	Add. Maura
				Pyrkii jatkamaan tarkennustaan VUOROV. DOM.	
((heti perään)) Ei ole totta että kaikki olivat ymmärtäneet.				Ei vastaa Nicon sanoihin, keskeyttää. Viittaa aiempiin. MOD: Ymmärrykseen /dialogin ymmärrykseen ohjaava	Oma ääni, taustalla kaikuvat lasten sanat ("oleme ymmärtäneet") Add. Anton, kaikki Posit. Tilanteen kokoaja, toteaja, P)

	Nicolò				VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMISET
Maura	En en muuttaisi sääntöjä koska, myös jos yksi, se sääntö, kun yhden puhussa toinen viittaa.				Jatkaa vastaamista, tarkentamista INT. T.ASO	Oma ääni Os. Maura, kaikki

10.4 Liite 4(4) Näyte historiantunnin analyysisarakkeista

							VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
Maura	Marco						MOD. ohjaus VUOROVAIKUTUKSELLINEN DOMINANSSI	TEMAATTINEN EPISODI: Seurauksena Oma & opettajan ääni
---	Seurauksena						(SEMANTTINEN DOMINANSSI, tekstistä) MOD. kaiuttava	Oma ääni, tekstin ääni
((heti perään)) seurauksena.								
	Karjankasvatuksen ja maanviljelyksen käsityötaidon syntyminen ((seurauksena)) kyllien väkiluku kasvoi yhä enemmän							Oma ääni, tekstin ääni (→ auktoriteetin ääni)
((heti perään)) Pysähdy siihen. Seurauksena. Seurauksena. Seurauksena. ((katsoo ympärilleen, lapset viittaavat)) Tämän jutun seurauksena, tämä kasvoi yhä enemmän. ((Robertille:)) Keneltä kysymme? Minä kysyisin Fatimalta. Mitä sanot? ((Fatima on aloittamaisillaan))							MOD. ohjaus MOD. kaiuttava; kutsuva (eleet, katse, ääni) MOD. (varmistus/varmisteleva) ohjaus	Oma & opettajan ääni, Marcon ääni; houkuttelun ääni Os. Marco; kaikki; Robert; Fatima Positio: opettaja; mukaan kutsuja; Robertin kanssa päättävä

		Fatima			VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
Maura		Fatima				
Sitten (xxx) Jos kysyn Fatimalta sinä tulkitset minulle tämän seu-					SEMANTTINEN DOMINANSSI (toinen toisensa jälkeen)	Oma ääni. Os. Maura. Positio: Varma aslastaan.
Eli peräkkäm?		((keskeyttää)) seurauksena tarkoittaa, toinen toisensa jälkeen.			Mod. sanoittava; ymmärrykseen pyrkivä	Oma ääni. Os. Fatima. Positio: varmistaja, kiinnostunut.
Eli sinusta sillä on ajallinen merkitys?		Niin.			Myöntää. Mod. sanoittava; Dialogiseen ajatteluun ohjaava (sinusta)	Os. Fatima
		Mm.				

Maura			Abdul	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
<p>Seurauksena on ajallinen sana. ((Joku kuiskaa: seurauksena)) Ajatelkaa eh ((Yhteen ääneen puhumista)) haluan nähdä savua, joka (xxx nousee?) päästänne. Seurauksena ((Abdul kuiskaa jotain vieruskavereille)) ((Maura kirjoittaa taululle)) Jollekulle se merkitsee aikaa. OK? Fatialle merkityksessä yksi ((liitu katkeaa)) hyvää yötä, toisensa jälkeen. ((kirjoittaa)) Eli peräkkäin, se viittaa peräkkäisyyteen. ((kuiskintaa)) (Kysymme xxx) Nyt kysymme Abdullilta.</p>				<p>MOD. sanoittava</p> <p>MOD. ajatteluun kannustava</p> <p>MOD. Sanoittava; demokratiaa ilmentävä (OK?)</p>	<p>Oma & opettajan ääni, Fatiman ääni;</p> <p>leikkillisyyden ääni (päästänne nousee savua)</p> <p>Os. Kaikki</p> <p>Positio: Opettaja</p> <p>Positio: huumorintajuinen opettaja (hyvää yötä)</p> <p>Os. Abdul</p> <p>Positio: se, joka kysyy</p> <p>Oma ääni.</p> <p>Os. Maura</p> <p>Positio: omasta puolestaan vastaaja</p>
			Minusta seurauksena tar-		

Maura			Abdul	Oni	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
((puhuu päälle)) niin kuin sinulla olisi tämä seurauksena					MOD. (varmisteleva) ohjaus	Os. Abdul Positio: Neurovoja
Siitä syystä. Siispä se ei ole enää ajallinen suhde?			-koittaa. Siitä, siitä syy- eh siitä syystä		SEMANTTINEN DOMINANSSI (siitä syystä)	
Mutta minkälainen suhde se on? ((kuiskintaa)) ((nyökkää Omia kohti))			Ei.		Mod. Kaiuttava Varmistava Sanoittava	Os. Abdul Positio: Kiinnostunut, varmistaja.
					Dialoginen, avoin kysymys (oikeutettu)	Os. Abdul, kaikki
((Omille)) Tämä ((näyttää taululta)) määrittää ajallisen suhteen. Tämän asian seurauksena tapahtui tämä toinen. Mm? ((katsoo Abdulia)) Että se on ajallinen suhde, yhden ja toisen asian välillä. Hän ((Abdul)) sen sijaan sanoo siitä syystä. Se ei siis ole ajallinen vaan toisenlainen suhde. Miten näet sen asian, Nico?				Ei	Mod. Sanoittava	Oma & open ääni, Fatiman ja Abdulin ääni
					MOD. Dialogiseen ajatteluun ohjaava (<i>hän sanoo, miten sinä näet sen</i>)	Os. Oni, Abdul kaikki Posit. Kokoaja, ymmärtänyt Os. Kaikki Os. Nicolò

Maura	Nicolò		Fatima		VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
	Että, siitä syystä					Oma ääni, Abdulin ääni Os. Maura
((heti perään)) siitä syystä					MOD. kaiuttava	Oma & open ääni; Nicolò'n ja Abdulin ääni Os. Nicolò
	Eeh					
(Mikä se) syy on? Lue se ole hyvä.					MOD. Ohjaava VUOROVAIKUTUKSELINEN DOMINANSSI	Os. Nicolò Positio: Opettaja Os. Maura
	((lukien monisteesta)) Kerjankasvatuksen ja maanviljelyksen ((seurauksena)), jotka (kehittivät käsitöitä)					
Tuo tapahtui, siitä syystä?					MOD. Kaiuttava; ymmärrystä varmistava	Os. Nicolò
	Sitä syystä (kyljen) väliluku lisääntyi.					Os. Maura
Ymmärsitkö Fatima?					MOD. Ymm. pyrkivä	Os. Fatima
			((nyökkää))			

Maura		Fatima	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
<p>Fatima sanoo, ensin, ensin oli, tuli karjankasvatuksen, maanviljelyksen, käsityötaidon syntymä. Sitten, sitten, aivan itsestään, väkiluku kasvoi. Fatima sanoo näin. ((Fatima nyökkää.)) Abdul sanoo, ennen ja jälkeen eivät liity siihen MITENKÄÄN. Hän sanoo juuri siksi, siitä syystä siitä juuri siksi, lisääntyi ((tarkistaa monisteesta)), lisääntyi, kar- k- k-, karjankasvatuksen maanviljelyksen käsityötaidon syntymä kehittyi pitemmälle juuri siitä syystä väkiluku kasvoi.</p>			<p>MOD. Sanoittrava</p> <p>MOD. Dialogiseen ajatteluuun ohjaava (Fatima sanoo, Abdul sanoo)</p>	<p>Oma & opettajan ääni; Fatiman ääni; Abdulin ääni</p> <p>Os. kaikki</p> <p>Posit. kokoaja; ymmärtänyt</p>

	Nicolò				VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
<p>Maura</p> <p>Siispä nämä kaksi asiaa ovat suhteessa väkiluku karjankasvatus maanviljelys ovat suhteessa toisiinsa. Hän ((osoittaa Fatimaa)) sanoo ajallisessa suhteessa hän ((osoittaa Abdulia)) sanoo ei ne ovat toisenlaisessa suhteessa. Minkälaisessa? Teidän päässänne. (Sitten) sanon teille mitä minulla on päässäni mutta se tarkoittaa että (väittelen ((kanssanne)) eh)</p>					<p>MOD. Sanoittava</p> <p>MOD. Dialogiseen ajatteluun ohjaava</p>	<p>Oma & opettajan ääni; Fatiman ääni; Abdulin ääni</p> <p>Os. kaikki</p> <p>Posit. kokoaja; ymmärtänyt</p> <p>Posit. Lasten ajattelusta kiinnostunut (Haluaa kuulla lasten ajatukset ennen omiensa kertomista.)</p>
<p>Oletko varma?</p> <p>Oletko varma siinä mielessä, että olet ymmärtänyt?</p>	<p>Minun mielestäni, minä olen olen minäkin olen Abdulin (ajatuksen) ((kannalla)).</p>				<p>MOD. ymmärtäystä varmistava</p>	<p>Os. Nicolò</p>

Maura	Nicolò	Abdul	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
	((puhuu päälle)) Olen varma. Ja minä ei vain koska, ottaen huomioon että syn- maa- maatalous ja karjankasvatus ((auto ajaa ohii)) kasv- eh, miten sanoisin, eh jos se on aina kehittyneempää			Oma ääni, varmuuden ääni. Posit. Asian ymmärtänyt.
Mm.	Sen jälkeen. Siitä syystä		Hyväksyvä	
Mm	väkiluku (on myös suuri)		Hyväksyvä	
((heti perään)) Ja siispä. MIKÄ suhde väkivun ja maatalouden ja käsityötaidon välillä on jos se ei ole ajallinen suhde? Ehkä siinä on myös ajallinen mutta. Mikä suhde tässä tässä ((menee näyttämään taululta))			MOD. ohjaus (oikeutettu kysymys)	Oma ääni, opettajan ääni. Kaikeu Fatiman ajatus (ajallinen suhde)
	((heti perään)) Seuraus		SEMANTTINEN DOMINANSSI (seuraus)	
		Mutta		

Maura	Nicolò	Federico	Lapset	VASTAUSKATEGORIAT	ÄÄNET, OSOITETUT, ASEMOITUMINEN
((heti perään)) Se on seuraus- se on seuraussuhde?				MOD. kauttava; ymmärrykseen pyrkivä/varmistava	Os. Nicolò
Ja seuraus mitä (se tarkoittaa) että olisi ensin?	Mm mm.			Hyväksyvä	
				MOD. kauttava; ohjaava	
		Syy.		SEMANTTINEN DOMINANSSI (syy)	
			Syy.		

