



SAVONIA

OPINNÄYTETYÖ - YLEMPI AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

DIALOGISUUS AMMATILLI- SESSA KOULUTUKSESSA

Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutuskohtaaminen

TEKIJÄ: Anne Keinänen

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma/Tutkinto-ohjelma Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Anne Keinänen	
Työn nimi Dialogisuus ammatillisessa koulutuksessa – opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus kohtaaminen	
Päiväys	22.08.2018
Sivumäärä/Liitteet	55/1
Ohjaaja(t) Sinikka Tuomikorpi	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t)	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajan näkökulmasta opettajan ja opiskelijan välistä dialogista vuorovaikutuskohtaamista ammatillisessa koulutuksessa. Tarkoituksena oli tutkia vuorovaikutusta opettajan moninaisessa toimintaympäristöissä, joiden pyritään tukemaan opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista työelämälähtöisesti. Tavoitteena oli selvittää, miten opettajuus, vuorovaikutus ja erilaiset oppimisympäristöt mahdollistavat dialogisen vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä. Vastauksia haettiin myös siihen, mahdollistaako ammatillinen koulu instituutiona riittävät resurssit dialogisen pedagogiikan toteutumiseksi.</p> <p>Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin osin teoriaaohjaavan sisällönanalyysin mukaan. Lähestymistapana on käytetty fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkimuksen kohderyhmä muodostui viidestä toisen asteen ammatillista opettajasta aloilta, joilla kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat keskeisessä roolissa työelämässä. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna.</p> <p>Dialogista kohtaamista edistävät tekijät opettajan ja opiskelijan välillä ovat opettajuus, vuorovaikutus, luottamus, ilmapiiri, ryhmäytyminen ja oppimisympäristöt. Tulosten perusteella opettajan ammatillisuudella ja persoonalla on merkitystä siihen, millaisen dialogisen vuorovaikutuksen hän pystyy luomaan opiskelijoihin. Luottamuksellisen ilmapiiri edistää opiskelijoiden kykyä dialogiseen vuorovaikutukseen samoin kuin ryhmässä työskentely. Erilaiset oppimisympäristöt joko tukevat tai heikentävät dialogisen opettamisen mahdollisuuksia. Lähiopetuskontaktit, simulaatiot, koulujen klinikaharjoittelut ja työssäoppimisen harjoittelupaikat koettiin dialogisuutta edistäviksi. Erilaiset verkko-oppimisympäristöt puolestaan koettiin dialogisuutta heikentävinä tekijöinä, joskin niiden käyttöön liittyvää vuorovaikutusta haluttiin lisätä.</p> <p>Dialogista pedagogiikkaa tukivat opetussuunnitelma, resurssit, vuorovaikutteiset oppimisympäristöt sekä opettajien mahdollisuudet kehittää opettajuutta. Opetussuunnitelman katsottiin tukevan dialogista pedagogiikkaa oikein tulkittuna. Riittävät resurssit takaavat yksilöllisen ja ryhmäkohtaisen syvällisemmän dialogisen pedagogiikan toteutumisen, mikäli hallinnollinen puoli tukee opettajientekemää työtä. Vuorovaikutteiset oppimisympäristöt tukevat parhaiten dialogista opettamista siinä missä edistävät opiskelijoiden sosiaalisia työelämävalmiuksia. Opettajien mahdollisuudet kehittää omaa opettajuutta dialogisemman opetusmenetelmän suuntaan, on riippuvainen opettajasta itsestään. Myös ammattikoulun organisaation tapa johtaa alaisia ja kiinnittää huomiota opettajien toiveisiin toteuttaa dialogista pedagogiikkaa olisi kohdistettava huomiota. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ammatilliset opettajat voivat oman opettajuuden ja dialogisen pedagogiikan kautta edistää opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ammatillisen kasvun ja kehityksen rinnalla.</p>	
Avainsanat dialogisuus, dialogi, opettajuus, vuorovaikutus, luottamus, oppimisympäristöt, ilmapiiri	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Master's Degree Programme in Management and Development for Social and Health Care Professionals			
Author(s) Anne Keinänen			
Title of Thesis Dialogue in Vocational Education - Meeting of interaction between the teacher and the student			
Date	22.08.2018	Pages/Appendices	55/1
Supervisor(s) Sinikka Tuomikorpi			
Client Organisation /Partners			
<p>Abstract</p> <p>The purpose of this thesis was to find out the factors from the teachers' point of view that appear dialogical interaction between teacher and student in the vocational education. Also, the aim of this thesis was to research manifold learning environment of teacher that will be able supported by student communication skills from the working life point of view. This thesis gives answer to question of how teacherhood, the quality of communication and various learning environments will make possible worktable teachers and students dialogical communication. Additionally, the purpose of the thesis is to find out answer the question as do institution of vocational school have adequate resources to implement dialogical communication in nowadays society?</p> <p>This thesis was made by qualitative methods and based on collected data analysis using methods of phenomenological and hermeneutical approach. The data of thesis was collected by interviewing five vocational teachers whose has encountered the importance of dialogical interaction during their working career.</p> <p>Most crucial factors creating successful dialogical meeting between the teachers and students are respectful teacherhood, communication, trust, learning environments, climate of encounter and team spirit. Also, teacher's attitude towards own teacherhood, personal factors are a main element to achieve workable dialogical interaction with their students. Atmosphere of trust and group working are vital issues of progressing students' dialogical communication thus progressing learning itself. Learning environments can be seen factors which support students leaning or vice versa. Positive learning environments can be named as contact learning, simulation learning, learning by working places and clinical learning in the school environment were seen supporting dialogical learning. Web-learning environments were seen more negative support of dialogical learning factor.</p> <p>There are a couple of supportative issues that has showed up while using dialogical pedagogic as learning are method as curriculum, resources of schools, interactional learning environments and teacher's possibilities to develop teacherhood in their learning surroundings. Doing sensible interpretation of curriculum and reform of education will give change to develop the culture of dialogic and teacherhood in the learning environments by doing it by administrative means. Adequate resources will help to implement a deeper dialogical and pedagogical learning within a personal and group learning. Interactional learning environments are most important element of supporting dialogical learning, readiness of meeting challenges of working life and students' personal facility for independent thought. From point of view of teachers to developing their dialogical learning are more depended on their own willing of using dialogical ways of learning and the the real support of organization leader's ways of leading teachers are crucial elements to implement and make successful dialogical learning environments in their school. Conclusion of the thesis can be summerised as the teacherhood of professional teachers and practising of dialogical pedagogic in learning environment will make possible and progress students communicational skills and professional grows which are relevant issues to make students possible to be part of community engagement.</p>			
<p>Keywords dialogue, teaching, interaction, trust, learning environments, atmosphere</p>			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	DIALOGISUUS JA DIALOGI	8
2.1	Dialoginen vuorovaikutus	8
2.2	Dialoginen opettaminen.....	9
3	OPETTAJUUS	10
3.1	Ammatillinen opettajuus.....	11
3.2	Uudistunut opettajuus	13
3.3	Yhteiskunnan muutos ja opettajuus	13
3.4	Opettajan ja opiskelijan välinen luottamus.....	14
4	OPPIMISYMPÄRISTÖT	16
4.1	Fyysinen oppimisympäristö.....	17
4.2	Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö	17
4.3	Pedagoginen oppimisympäristö.....	18
4.4	Uudistuneet oppimisympäristöt.....	19
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	20
6	TYÖN TOTEUTUKSEN KUVAUS	21
6.1	Tutkimusmenetelmä.....	21
6.2	Kohderyhmä.....	22
6.3	Aineiston keruu.....	22
6.4	Aineiston käsittely ja analyysi	23
7	TUTKIMUSTULOKSET	25
7.1	Dialogista kohtaamista edistävät tekijät opettajan ja opiskelijan välillä	25
7.1.1	Opettajuus.....	25
7.1.2	Vuorovaikutus.....	27
7.1.3	Luottamuksellinen ilmapiiri ja ryhmäyttäminen	29
7.1.4	Oppimisympäristöt	30
7.2	Ammatillisen koulun tuomat mahdollisuuden dialogiseen pedagogiaan.....	33
7.2.1	Hallinnollinen näkökulma dialogisen opetuksen toteutumiseen	33
7.2.2	Vuorovaikutteinen oppimisympäristö koulussa.....	34
7.2.3	Resurssit	35

7.2.4 Opettajien mahdollisuudet kehittää opettajuutta	36
8 POHDINTA.....	37
8.1 Dialogista kohtaamista edistävät tekijät opettajan ja opiskelijan välillä	37
8.2 Ammatillisen koulun tuomat mahdollisuuden dialogiseen pedagogiaan.....	42
8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	44
8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	45
LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT	47
LIITE 1: TEEMAHAASTATTELURUNKO.....	54

1 JOHDANTO

Yhteiskunnalliset muutokset, kuten tietoyhteiskunnan- ja teknologian kasvu, työelämän muuttuneet vaatimukset, kansainvälistyminen sekä sosioekonomiset että kulttuurilliset taustat vaikuttavat tämän päivän nuorten maailmaan myös ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa (Himanen 2004). Yhteiskunnallisiin muutoksiin katsotaan kuuluvaksi vuoden 2018 alusta voimaan tullut ammatillisen koulutuksen reformi, joka on yksi hallituksen kärkihankkeista. Ammatillisen koulutuksen uudistus tuo muutoksia ammatillisten opettajien pedagogiseen työnkuvaan, jossa työelämän tarpeet on huomioitava. Yhteistyö työelämän kanssa tulee jatkossa lisääntymään, mikä tarkoittaa opettajan työnkuvan muuttumista entistä enemmän asiakaslähtöisemmäksi ja dialogista pedagogiikkaa selkeämmin hyödyntävämmäksi toisen asteen koulutuksessa. Lisäksi ammatillisen koulutukseen on käytettävissä vähemmän taloudellisia resursseja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.) Tämä näkyy lähiopetustuntien määrän vähentymisenä, mikä puolestaan heikentää opettajan ja opiskelijoiden välisen dialogisen vuorovaikutuskohtaamisen muodostumista (Niinistö 2017).

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä työelämävalmiuksia lisääviä sekä syrjäytymistä heikentäviä tekijöitä. Yhteiskunnallisista muutoksista syrjäytyminen yksi merkittävä tekijä, joka on lisääntynyt nuorten keskuudessa. Sosiaalinen vuorovaikutus voi jäädä vähäiseksi, jos elämäntilanteessa on käännteitä, mitkä eivät tue tasapainoista kasvua ja kehitystä. Opettajan ja opiskelijan välinen dialoginen vuorovaikutuskohtaaminen voidaan nähdä tärkeänä tekijänä edistämään vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Äärelä 2012, 42-43.) Kouluun liitetään kuuluvaksi opetukseen liittyvä sekä opetuksen ulkopuolinen vuorovaikutus opettajan ja toisten opiskelijoiden kanssa (Kiilakoski 2012, 11). Äärelän (2012, 187) mukaan opettaja on tärkeässä asemassa edistämään ja tukemaan opiskelijoiden myönteistä vuorovaikutuskohtaamista niin itseään kuin muita opiskelijoita kohtaan.

Dialogisuutta kuvataan yhteytenä kahden tai useamman yksilön välillä, mihin liittyy pyrkimys yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen (Laine 2008, 269). Dialogi nähdään keskustelua suurempana prosessina, mihin liittyy tiedon seulomista, eläytymistä eri ratkaisuvaihtoehtoinen sekä omien ajatusten kyseenalaistamista uuden tiedon kautta (Mäkinen 2002). Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka kautta pyritään saavuttamaan parempi ymmärrys maailmasta Burbulesin filosofian mukaan. Burbules määrittää dialogin pedagogiskommunikatiiviseksi suhteeksi, missä vuorovaikutuksellista keskustelua ohjataan tarkoituksenmukaisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämisen syventämiseen. (Huttunen 2008, 5.) Dialogin välityksellä oppijalla tarjoutuu mahdollisuus oman käsityksen kautta lähteä kokeilemaan oppimisen kohteena olevia ajatuksia, uskomuksia, teorioita tai käsityksiä (Mäkinen 2002). Dialoginen kohtaaminen on aina yhteydessä molempien osapuolten valmiuteen, jolloin avoin ja vastavuoroinen keskustelu on ylipäätään mahdollista (Gordon 2009).

Opettajan merkitys korostuu dialogisen ilmapiirin kehittämisessä opiskelijoiden kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä (Laine 2000, 93–94). Freiren ajatusten mukaan, dialogisessa opettamisessa tavoitteena on yhteisen tutkimisen kautta yhteisen mielipiteen löytäminen (Laine 2008, 5).

Opettajuudessa tulisi korostua aktiivinen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa, mikä pohjautuu luottamukseen ja toisten kunnioittamiseen (Korhonen 2010, 73). Ammatillisen toisen asteen koulutuksessa yhdistyivät vuoden 2018 alusta lait nuoria ja aikuisia koskevasta ammatillisesta koulutuksesta. Koulutusten yhdistyessä ammatillisessa opetuksessa on sekä nuoria että aikuisia samanaikaisesti. Tämän vuoksi opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen tasot ovat erilaisia, mikä haastaa ammatillisia opettajia dialogisessa vuorovaikutuksessa ja opettamisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.)

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan ammatillisen opettajan ja opiskelijan välistä dialogista vuorovaikutusta opettajan muuttuvissa toimintaympäristöissä. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi selvitetään ammatillisen koulun tarjoamia mahdollisuuksia dialogiselle pedagogiikalle. Asioita tarkastellaan opettajan näkökulmasta, jolloin tässä tutkimuksessa opiskelijan rooli näyttyy vain opettajan näkökulmasta.

2 DIALOGISUUS JA DIALOGI

Dialogisuuden käsite muodostuu kreikan kielen sanoihin dia ja logos. Dia tarkoittaa lukusanaa kaksi ja logos viittaa sanaan tai puheeseen, jolloin dialogi kuvaa kaksinpuhelua. Laajemmin määriteltynä dialogisuus on keskustelua, jossa yksilöt rakentavat merkitystä, tarkoitusta tai ymmärrystä sekä etsivät tulkintoja asioihin. Dialogi määritellään aktiivisena, merkitysten virtana yksilöiden välillä. (Jalava & Virtanen 1998, 54; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 97.)

Lefstein (2006, 3) ja Walton (1989, 174) näkevät dialogisuuden osana dialogia ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa tavoitteena on syventään ja saada lisää tietoa käsiteltävästä aiheesta, huomioiden kyseenalaistava ja kriittinen suhtautuminen jaettuun tietoon. Jalavan ja Virtasen (1998, 54) määritelmässä dialogi nähdään myös vuorovaikutteisena tapahtumana, yksilöt keskustelevat ja kuuntelevat avoimesti toistensa mielipiteitä tutkittavasta ilmiöstä. Dialogi mahdollistaa syvällisempien ajatusten ja kokemusten esille nousemisen, jonka tuloksena voi syntyä uusia oivalluksia jo olemassa olevasta tiedosta (Jalava & Virtanen 1998, 54-55).

2.1 Dialoginen vuorovaikutus

Dialogi kuvataan kahden tai useamman ihmisen välisenä viestinnällisenä suhteena (Jenlink & Banathy 2005, 5). Vuorovaikutus nähdään sosioemotionaalisenä tapahtumana, jossa pyritään välttämään negatiivisia tunteita ja ylläpitämään positiivista ajattelua (Learyn 1957). Dialoginen vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä mahdollistuu, kun tavoitteena on osapuolten erilaisten näkemysten yhdistäminen vastausten ja tulkintojen sijaan (Sarja 2003, 74). Opettajan ja opiskelijan välistä dialogista vuorovaikutusta voidaan kuvata myös mentorisenä vuorovaikutussuhteena, jossa kokenempi henkilö tukee ja edesauttaa vähemmän kokemusta omaavaa henkilöä ammatillisen kasvun kehittämisessä. Mentorointi voidaan nähdä näin ollen vastavuoroisena ajatusten vaihtona, keskusteluna tai dialogina, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus oppia. (Karjalainen ym. 2006.) Gordon (2009) viittaa Jaspersin eksistentiaaliseen filosofiaan, jonka mukaan dialogisen kohtaamisen onnistumiseen tarvitaan molempien osapuolten valmius avoimeen ja vastavuoroiseen kanssakäymiseen. Mönkkönen (2002, 32) viittaa myös siihen, että ammatillisessa vuorovaikutuksessa dialogi ilmenee tiedon rakentumisesta sekä vastavuoroisesta dialogisuudesta kahden osapuolen välillä.

Opettajalla on keskeinen merkitys ilmapiirin rakentumisessa sekä dialogisuuden syntymisestä opettavassa tilassa. Opettaja voi tahtomattaan estää dialogisen ilmapiirin kehittymisen toimiessaan suoran opettamistekniikan mukaisesti eli kertomalla vastaukset ilman keskustelun muodostumista. Dialogisen vuorovaikutuksen aikaansaaminen edellyttää hyvien kysymysten esittämistä vastausten sijasta. (Laine 2008, 271.)

Dialoginen vuorovaikutus perustuu myös opettajan työssä kiireettömälle kuuntelemiselle, tietoisuudelle oman näkökulman rajoista sekä muiden ihmisten näkökulmien hahmottamiselle ja huomioon ottamiselle. Opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutteisessa keskustelussa on muutosten, op-

pimisen ja luovuuden mahdollistaminen. Opettajan on osattava ohjata keskustelua siten, että se tukee opiskelijoita luopumaan totutuista keskustelutavoista ja näkemään toisenlaisia näkökulmia syventää tietouttaan dialogin avulla. Opettajan on tiedettävä ja hallittava, miten dialogista vuorovaikutusta ohjataan ja ylläpidetään oppimista tukevana prosessina. Dialogista vuorovaikutusta edistää opettajan oma aktiivisuus, tapa ohjata keskustelun kulkua sekä osallistaa yksilöitä mukaan keskusteluun. (Alhanen, Kansanaho, Ahtiainen, Kangas, Soini & Soininen 2011, 65.)

Dialogisen vuorovaikutussuhteen muodostumista opettajan ja oppilaan välille saattaa hidastaa opettajan valta-asema. Dialogisen vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää turvallisen ilmapiirin muodostumista. Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa hyväksyvän ja kunnioittavan kohtaamisen ihmisten välillä, jolloin valta ei myöskään ohjaa toimintaa eikä valtaa käytetä keinona muuttaa toisten ajatuksia (Laine 2008, 271; Alhanen ym. 2011, 65). Hannula (2012,105) korostaa turvallisen ja kiireettömän ilmapiirin merkitystä, mikä syntyy pitkäaikaisen yhteistyön ja pitkäjänteyden työskentelyn tuloksena. Opettajan tehtävä on mahdollistaa kaikenlaisten kokemusten esille tuominen opettamisen tai ohjaamisen aikana. Ohjaus kannustaa keskusteluihin, joissa ei pyritä muuttamaan toisten ajatuksia, tunteita tai mielipiteitä vaan asioita käsitellään tulkintojen, määrittelyjen ja johtopäätösten näkökulmista käsin. (Alhanen ym. 2011, 65.)

Positiivinen vuorovaikutussuhde ja vuorovaikutteinen viestintä opettajan ja opiskelijan välillä tukee asioiden syvällisempää käsittelyä sekä lisää opiskelijan ammatillisia vuorovaikutusvalmiuksia (Ahmad, Shaharim & Abdullah 2017). Dialogisen vuorovaikutuksen oppiminen vaatii kokemusta. Se pitää sisällään opettajan ja opiskelijoiden välisen dialogin, opiskelijoiden keskinäisen vuoropuhelun sekä yksilöiden, opettajan ja opiskelijan sisäisen dialogin. Eri ulottuvuuksien hallinta syventää vuorovaikutuksen luonnetta ja edistää laajempaa asioiden tulkintaa sekä tukee uusien oivalluksien syntymistä. (Skidmore 2006; Alhanen ym. 2011, 67.)

2.2 Dialoginen opettaminen

Alexanderin (2004) mukaan dialoginen opettaminen on vastavuoroista, tukevaa ja määrätietoista kollektiivista opettamista (Skidmore 2006). Dialogisessa opettamisessa opettajat ja oppilaat ovat tasa-arvoisia osallistujia. Dialogisessa pedagogiikassa näkyy opettajan vastavuoroinen toiminta opiskelijoihin. Opettaja nähdään ohjaajan tai valmentajan roolissa tukemaan opiskelijoiden dialogisten taitojen kehittymistä. Opettaja ohjaa opiskelijan tietämystä kohti syvällisempään ja laaja-alaisempaan asioiden hallintaan prosessin omaisesti. (Skidmore 2006; Huttunen 2008, 255; Alhanen 2011, 64-65.)

Lehesvuori, Viiri ja Rasku-Puttonen (2011) tuovat esille, että dialoginen opettaminen edistää luovuuden ja mielleyhtymien käytön syntymistä sekä edistää ongelmien ratkaisukykyä. Laineen (2008, 271) mukaan on opetuksellisesti merkittävää, että dialogisessa vuorovaikutuksessa opettaja antaa tilaa myös opiskelijoiden keskinäiselle dialogisuudelle. Alhanen ym. (2011, 66) ja Alexander (2008) korostavat, että dialogista vuorovaikutusta edistävät opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutuksellinen kommunikointi käsiteltäviin asiasisältöihin liittyen. Swain, Brooks ja Tocalli-Beller (2002) tuovat esille

vertaisoppimisen opiskelijoiden keskinäisen dialogisen vuorovaikutuksen mahdollistajana, mihin opettaja voi luoda hyvät edellytykset ohjaavassa roolissaan oppimisympäristössä. Tämä mahdollistaa syvällisemmän asioiden pohdinnan, jos opiskelijat pystyvät yhdistämään omat ajatukset osaksi muilta kuultuihin mielipiteisiin. Opettajan rooli korostuu dialogisen vuoropuhelun ohjaajana. (Alhainen ym. 2011, 66.) Burbules ja Bruce (2001) korostavat kuitenkin, ettei dialogi ole vain monimuotoinen lähestymistapa pedagogiikkaan, sillä sen eri muodot ilmaisevat syvempiä oletuksia viestinnän luonteesta, opettajan ja opiskelijan rooleista sekä niiden keskinäisistä eettisistä velvoitteista.

Värri (2000, 86-87) tuo esille dialogisen kasvattamisen, mikä edellyttää opettajalta kriittistä suhtautumista omaan ennakkokäsityksiin. Kasvatussuhde näyttäytyy Värriin (2000, 86-87) ajatuksiin pohjautuen opiskelijoiden välisenä kohtauksena, mihin opettaja pystyy vaikuttamaan hyödyntäen omaa rooliaan dialogisen opetuksen ohjaajana. Lylén (2008) mukaan dialogista opettamisen lähestymistapa tulee tarkastella opiskelijoiden näkökulman kautta. Opettaja pystyy vaikuttamaan opiskelijan ajatusmaailman syventymiseen arvostamalla hänen sanomisiaan ja sitä kautta syventämään hänen oppimista dialogisen opettamisen menetelmää käyttäen. Parhaimmillaan dialoginen opettaminen sitouttaa opiskelijan syvällisempään ajatteluprosessiin sekä edistää opetuksen laatua oppimisympäristössä. (Lyle 2008.) Arvaja (2005, 60-61) korostaa myös, että dialogisen vuorovaikutuksen oppimisen tavoitteena on opiskelijan oman ajatusmaailman kehittyminen sekä asioiden syvällisempi hahmottaminen. Toisaalta taas dialogisen opetuksen uhkina nähdään monologisuus, jännitteet ja hiljaisuus, mitkä eivät tue dialogisen opetuksen kehittymistä opettajan ja opiskelijan välillä (Lyle 2008). Myös Lehesvuori ym. (2011, 26) tuovat esille, että dialogisuuden rakentaminen opettajan ja opiskelijoiden välille on haastavaa suunnitelmallisuudesta huolimatta.

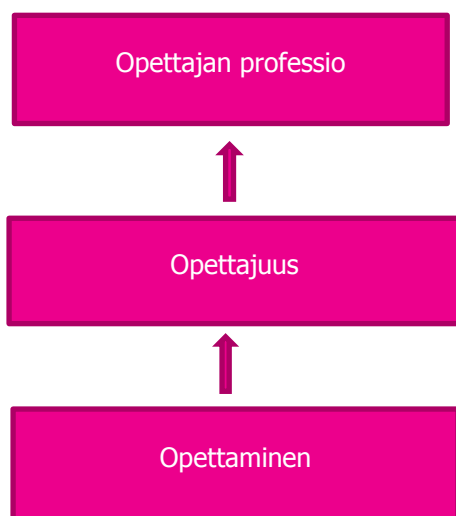
Soikan (2016, 261) mukaan dialogista pedagogiikkaa tulisi hyödyntää enemmän ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa, mikä mahdollistaisi ja edistäisi opiskelijoiden oppimista ja uusien ajatustapojen syntymistä. Lehesvuoren ym. (2011) mukaan dialogisuutta edistävien toimintatapojen huomiointi, kuten opiskelijoiden mielipiteiden huomioiminen opetuksessa lisää opettajan ja ryhmän välistä vastavuoroista toimintaa. Vuorovaikutteinen opettaminen lisää opiskelijoiden itsetuntemusta, mahdollistaa asenteiden ja käyttäytymisen muutoksille, tukee urakehitystä sekä ammatin hankkimista (Soikka 2016, 261). Juzwik, Borsheim-Black, Caughlan ja Heintz (2013) mainitsevat myös dialogisen opettamisen tuomat hyödyt laajemmassa, yhteiskunnallisessa perspektiivissä katsottuna.

3 OPETTAJUUS

Opettajuus ja ammatillinen opettajuus näyttävät suomalaisena käsitteenä, mihin teacherhood vastaa parhaiten kansainvälisenä käsitteenä (Tiilikkala 2004, 30). Opettajuuden määrittelyä vaikeuttaa sen moninaisuus. Opettajuus nähdään usein opettajan läsnäolon muotona, joka kehittyy ja muuntuu suhteessa toimintaympäristöön. Tällöin opettaminen on aina yhteydessä oppilaisiin, vanhempiin, kollegoihin tai organisaatioon. (Rodgers & Raider-Roth 2006.) Luukkainen (2004, 192) määrittelee opettajuuden olevan jatkuvaa uuden etsimistä ja kokeilemistä muuttuvassa ympäristössä. Tämä edellyttää myös opettajuudelta kohdata opiskelijat yksilöllisemmin, huomioiden heidän tavoitteet,

taustat sekä yksilölliset valmiudet (Luukkainen 2004, 192). Opettajuuden taustalla vaikuttaa Luukkaisen (2004, 81, 191-193) mukaan edelleen kyky kehittää itseään ja tehdä yhteistyötä monipuolisesti kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa huomioiden yhteiskunnan muutokset sekä koulutuksen kehittyminen. Jokiniemi (2006) kiteyttää opettajuuden olevan kuva opettajan työstä, jota raamittavat ammatillinen osaaminen sekä yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävästä.

Luukkaisen mallia (2000, 51) mukaillen opettajuuden kehittymistä voidaan tarkastella opettamisen, opettajuuden ja opettajan profession kautta (kuvio 1.). Opettaminen on keskeinen asia opettajan työnkuvassa, minkä ympärille muodostuu opettajuus. Opettajuus sisältää kaiken opettajan ammatinkuvaan kuuluvan työn vaatimuksineen, odotuksineen ja toiveineen. Opettajuus on myös yksilön persoonallisuuden tuomista opetustyöhön mukaan. Opettamisen ja opettajuuden kokemusten kautta vahvistuu ja syventyy opettajan ammatillinen professio. Opettajan professio kuvaa laaja-alaisemmin opettajan vastuuta yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksen huomioon ottamisesta. (Luukkainen 2002, 49; Korpinen 2003, 1). Luukkainen (2000, 51) kuvaa opettajan työtä kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa tulevaisuuden rakentaminen on keskeisesti läsnä. Yhteiskunta asettaa reunaehdot mutta jokainen opettaja rakentaa tulevaisuutta omalla opettajuudelleen oman käyttöteorian mukaisesti. Opettajan on ohjattava opiskelijoiden oppimista yhteiskunnallisten rakenteiden ja olosuhteiden muuttuessa. (Luukkainen 2000, 51.)



KUVIO 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2000, 49)

3.1 Ammatillinen opettajuus

Ammatillinen opettajuus eroaa yleisopettajuudesta siten, että ammatillisella opettajalla on taustalla muu ammatti. Ammatillinen opettaja on hakeutunut opetustehtäviin työelämätaustansa kautta. (Leinonen 2008, 25.) Työuralla hankittu vahva substanssiosaaminen yhdistettynä pedagogiseen osaamiseen ovat elementtejä, joista ammatillinen opettajuus kehittyy (Koski-Heikkinen 2013, 87). Ammatillisten aineiden opettajana voi työskennellä henkilö, joka täyttää Asetuksen (1998/986) asettamat kelpoisuusvaatimukset. Kelpoisuusvaatimuksissa edellytetään suoritettua korkeakoulututkintoa,

mikä vastaa koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuva korkeakoulututkintoa. Lisäksi vaaditaan vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetettavan aiheen vastavissa tehtävissä sekä pätevyys- tai lupakirjan, mikäli alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa. (Asetus 1998/986.)

Nuorten ja aikuisten ammatillisten aineiden opettaja työskentelee toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opettajan työ ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa on luonteeltaan vaativaa. Opettajalta edellytetään substanssiosaamisen lisäksi laaja-alaista osaamista ja näkemystä yhteiskunnan ja opetuskäytäntöjen muuttumisista. Opettajan on hallittava pedagoginen osaaminen ja osattava muuttaa omaa opetusta vastaamaan niin työlämän kuin yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. (Opetusalan ammattijärjestö 2018.) Ammatillisten aineiden opettajilta vaadittavat kelpoisuudet voivat vaihdella opetettavan aineen mukaan. Tämä lisää moniosaamista ja laajentaa näkökantoja sekä edistää vahvan yhteyden muodostumista oppilaitoksen ulkopuoliseen työelämään. Ammatillisen koulutuksen opettajille on annettava mahdollisuus päivittää ja syventää osaamistaan omista lähtökohdistaan käsin oman alansa työelämässä käytännön työnä ja /tai lisäopinnoilla. (Opetusalan ammattijärjestö 2018.) Fejes ja Köpsén (2014) esittävätkin huolen ammatillisten aineiden opettajien pedagogisesta pätevydestä ilman opettajakoulutusta. Ammatillisen opettajan työnkuva eroaa varsinaisesta opetustyöstä lähinnä oppisisältöjen, opetusjärjestelmien ja opiskelijoiden ikäjakautumisen kautta (Vertanen 2002).

Ammatillisen opettajuuden ihannekuva rakentuu hyvästä ammatillisesta identiteetistä ja arvostetusta auktoriteetista (Koski-Heikkilä 2014, 40). Ammatillinen identiteetti muodostuu yksilön aiemman elämänhistorian kautta muodostuneesta käsityksestä itsestä ammatillisena toimijana työyhteisössä. Ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavat yksilön omat kokemukset sekä samaistumisen tunteet työyhteisöön kuulumisesta. Lisäksi arvot ja ammattieettiset periaatteet syventävät ammatti-identiteetin sisäistämistä. (Almila 2008, 30-34.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26-28) näkevät ammatillisen identiteetin vastavuoroiseksi toiminnaksi ympäristön kanssa. Yksilön omat mielikuvat itsestä muokkautuvat ympäristön luomien uusien kokemusten kautta, jolloin ammatillinen identiteetti kehittyy. Ammatti-identiteettiä pidetään sosiaalisena identiteettinä, joka vaikuttaa henkilön jokapäiväiseen toimintaan ja käyttäytymiseen työelämässä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-28.)

Ideaalinen auktoriteetti kehittyy opettajan persoonallisuuden ja ammatillisen pätevyyden yhdistyessä. Nämä tekijät yhdessä tukevat opettamisen ja oppimisen kehittymistä luoden samalla työrauhan ja positiivisen ilmapiirin opetettavassa tilassa. (Harjunen 2002, 19.) Laineen (2000, 93-94) mukaan opettajan rooli on merkittävä positiivisen ilmapiirin luojana, mikä edistää opettajan ja opiskelijoiden välisten vuorovaikutussuhteiden rakentumista. Opettajan oma positiivinen kokemus minäpystyvyydestä ja tyytyväisyydestä mahdollistaa positiivisen ilmapiirin syntymisen luokkahuoneeseen (Van Uden, Ritzer & Peters 2013). Vartiainen (2011, 24) korostaa, että positiivinen pedagoginen auktoriteetti mahdollistuu, jos opettaja on aidosti läsnä omalla persoonallaan, luoden opiskelijoihin

välittämisen ja turvallisuuden tunteen. Kuunteleva, opiskelijoiden taidot ja tiedot huomioon ottava ja sopivasti vaativa opettaja näyttäytyy pedagogisena auktoriteettina (Vartiainen 2011, 24).

3.2 Uudistunut opettajuus

Opetuksessa on siirrytty vähitellen opettajakeskeisestä opetuksesta oppijälhtöiseen oppimiseen, jossa pyritään vuorovaikutukselliseen työskentelyyn (Kalliala & Toikkanen 2012, 13). Tätä tukevat myös useat tutkimukset, joissa korostetaan opiskelijoiden keskinäisiä vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoja sekä taitoa työskennellä ryhmässä. Tutkimusten mukaan näiden taitojen katsotaan parantavan yksilöiden työelämävalmiuksia. (Spitzberg & Cupach 2011; Wilmot & Hocker 2014.) Vertanen (2002) tuo esille opettajuuteen liittyviä vaatimuksia. Hänen tutkimuksen mukaan opettajalla on oltava hyvä substanssiosaaminen. Hänen on oltava asiantuntija, pedagogi, ohjaaja, kasvattaja, kouluttaja niin oppimisympäristön luojana kuin erilaisten yhteyksien luojana toimijoiden välillä. (Vertanen 2002.) Opettaja voidaan nähdä myös valmentajana, joka ohjaa, kannustaa ja seuraa oppijoiden opintopolkujen edistymistä (Kalliala & Toikkanen 2012, 13). Opettajalta odotetaan yrittäjähenkistä toimintaa, teknologisten taitojen hallintaa sekä työelämäyhteistyötä kansallisesti ja kansainvälisesti (Vertanen 2002). Kalliala ja Toikkanen (2012, 13) toteavat myös, että opettaja nähdään oppimisen asiantuntijana, joka kykenee auttamaan oppijoita saavuttamaan parhaan mahdollisen tuloksen oppimisprosessissa.

Uudistuva opettajuus muuttaa käsitystä perinteisestä opettajan tehtävästä luoden uudenlaisia haasteita opetustyöhön (Syrjäläinen 2002, 67). Uudistuva opettajuus edellyttää osaamista hyvästä pedagogisesta johtamisesta. Uudistuva opettajuus määritellään opettajuutena, jossa opettaja ei ole enää tiedon ja taidon jakaja. Opettajan tehtävänä on kannustaa ja ohjata opiskelijat elinikäiseen sekä yhteisölliseen oppimiseen. (Opetushallitus 2018a.) Opettajalta edellytetään opiskelijoiden elämänhallintataitojen huomioimista sekä työelämävalmiuksien omaksumista ammatillisen osaamisen kehittämisen rinnalla. Opettaja nähdään enemmän ohjaajana, joka mahdollistaa valmiudet itsenäiseen tiedon hankintaan, soveltamiseen ja ongelmanratkaisuun. (Opetushallitus 2018a.)

Uudistuvan opettajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä ovat niin opettajan tietojen kuin taitojen jatkuva päivittäminen, monipuolinen yhteistyö ja verkostoituminen, kollegoiden välisen yhteistoiminnan jatkuva kehittäminen ja ylläpitäminen sekä pedagogisten taitojen soveltaminen muuttuviin tilanteisiin ja opiskelijoiden tarpeisiin nähden. Opettajuuden uudistaminen ja sen kehittäminen nousevat muuttuneista työelämätarpeista, koulutustarpeen järjestämisen tulostavoitteellisuudesta sekä yhteiskunnan rakennemuutoksista. Yhteiskunnan muutoksen taustalla usein vaikuttavat valtion talous, nuorten elämänhallinnan taidot ja syrjäytyminen mutta myös nuorten yhteiskuntatakuu. (Opetushallitus 2018a.)

3.3 Yhteiskunnan muutos ja opettajuus

Yhteiskunnalliset muutokset heijastavat opettajuuden muutoksiin (Jokiniemi 2006, 59). Vertanen (2002, 3) mukaan opettajuuden on muututtava yhteiskunnan ja työelämän tarpeiden mukaisesti.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat merkittävässä roolissa niin opettajuuden kuin opettajan työnkuvan muuttumiselle. Oppimisympäristöjen muuttuminen, viestinnän digitalisoituminen, koulutustarpeiden uudelleen arviointi, perherakenteiden monimuotoistuminen, syrjäytyminen, väkivaltakulttuurin voimistuminen sekä median voimakas läsnäolo ihmisten arjessa ovat tekijöitä, jotka väistämättä ovat merkityksellisiä opettajan työssä sekä sitä kautta opettajuudessa. (Luukkainen 2004, 12-13; Sääntti 2008.)

Taloudelliset tekijät ja kansainvälistyminen edistävät muutosta, mikä näkyy opettajien tuotteistamisena (Wihersaari 2011, 66, Lindén 2010, 16-17). Lisäksi globalisaatio, EU ja lisääntynyt kansainvälisyys tuovat lisää haasteita koulu yhteisöön ja opettajuuteen (Luukkainen 2004, 12-13; Sääntti 2008). Modernia opettajuutta voidaan määritellä valmiudeksi osallistua yhteiskunnan, koulun ja opettajuuden muutoksia koskevaan keskusteluun, pyrkiä vaikuttamaan keskustelun sisältöön ja sen kautta kehittää omaa opettajuutta vastamaan yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin (Väljjarvi 2005, 111).

Yhteiskunnan ja opettajuuden muutoksesta puhuu vuoden 2018 alusta voimaan tullut ammatillisen koulutuksen reformi. Ammatillisen koulutuksen reformi kuuluu hallituksen kärkihankkeisiin. Reformin tarkoituksena on uudistaa ammatillinen koulutus ja yhdistää nuoriso ja aikuiskoulutukset. Lisäksi reformin myötä uudistuvat koulutuksen rahoitus, ohjaus, tutkintorakenne, koulutuksen toteuttamismuodot sekä järjestäjä rakenne. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistetään uudeksi laiksi, jossa keskeisenä lähtökohtana on osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään ja yksilöllisiä opintopolkuja mahdollistetaan sekä puretaan sääntelyä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a; Opetushallitus 2018b.)

Yhteiskunnalliset muutokset ovat ajaneet ammatillisen koulutuksen uudistaminen tarpeeseen. Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa. Taloudelliset tekijät vaikuttavat osaltaan uudistukseen ja sen myötä koulutukseen on käytettävissä aiempaa vähemmän rahaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.)

3.4 Opettajan ja opiskelijan välinen luottamus

Luottamus on vastavuoroinen suhde. Se kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten välillä ja on jatkuvassa liikkeessä oleva prosessi. (Maister, Green & Galford 2012, 49-50.) Häkkinen ja Savolainen (2008) tuovat lisäksi esille ajan luottamuksen rakentamisessa. Luottamus kehittyy ajan kuluessa, mikä syntyy osapuolten vastavuoroisen toiminnan kautta. Luottamusta on mahdollista syventää yhteistyöllä, mitä tukevat arvot ja normit. (Häkkinen & Savolainen 2008.) Hakanen (2017, 70) näkee luottamuksen rakentamisen hitaaksi ja jatkuvaksi prosessiksi, joka on henkilöiden välisten suhteiden alkuvaiheessa hyvin hauras. Luottamus rakentuu uskottavuudesta, varmuudesta, läheisyydestä ja minäkäsityksestä. Uskottavuuteen liitetään kuuluvan sisällön hallinnan lisäksi edustettavuus eli tapa vastaanottaa ja välittää tietoa eteenpäin. Tunne varmuudesta edistää luottamuksen syntymistä, kun yksilö toimii täsmällisesti ja odotusten mukaisesti. Läheisyys puolestaan liittyy koettuun ja läsnäolevaan tunteeseen vuorovaikutuksen aikana. Luottamusta heikentävät minäkeskeisyys ja oman edun tavoittelu, jolloin toisen osapuolen näkemyksiä ei arvosteta. (Maister ym. 2012, 107-108, 112, 115,

120.) Mäkipeskan ja Niemelän (2005, 34) mukaan luottamuksen muodostumiseen tarvitaan rehellisyyttä, sitoutumista, arvostusta sekä kunnioitusta. Hakanen (2017,70) viittaa tutkimuksessaan myös luottamusta lisääviin tekijöihin; kunnioitukseen, reiluuteen sekä avoimeen vuorovaikutukseen. Lisäksi hän tuo esille ympäristön ja ilmapiirin merkityksen luottamuksen kehittymiselle (Hakanen 2017,70).

Luottamuksen kehittymistä voidaan lisäksi määritellä viisivaiheisen prosessin kautta, johon kuuluvat yhteyden syntyminen, kuuntelu, määrittely, visiointi ja sitoutuminen. Yhteyden syntyminen käsittää luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostamisen ja sen ylläpitämisen avoimena ja todenmukaisena. Kuuntelemisen taito viestii yhteisymmärryksestä osapuolten välillä ja se on luonteeltaan aktiivista, osallistavaa ja vuorovaikutteista. Määrittely vaiheessa pyritään näkemään kokonaisuus, mitä visiointivaiheen aikana työstetään eteenpäin. Sitoutumisvaihe itsessään sisältää luottamuksen syntymisen osapuolten välille. (Maister ym. 2012, 127-132.)

Toimijoiden pätevyys näyttäytyy yhtenä luottamuksen määritelmänä, mikä viittaa rooliodotusten mukaiseen käyttäytymiseen ja asioiden hallintaan. Sosiaalinen luottamus heijastuu opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, jossa molemmat osapuolet odottavat toistensa käyttäytyvän yleisten odotusten mukaisesti. (Bryk & Schneider 1996; Tschannen- Moran & Hoy 2000; Raatikainen 2011.) Häkkinen ja Savolainen (2008) puolestaan mainitsevat luottamuksen näkyvän osapuolten välillä sitoutumisena yhteistyöhön ja yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin.

Opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta edistävät opettajan persoona sekä positiivinen suhtautuminen opiskelijoihin. Hyvä opettaja - opiskelija suhde vaatii ammatillisen osaamisen lisäksi myös luottamusta. Luottamuksen merkitys korostuu, kun tarkastellaan kasvatuksellisia ihmissuhteita sekä niiden kehittymistä syvällisemmiksi ja vakiintuneemmaksi. (Raatikainen 2011, 111.) Raatikainen (2011, 111) viittaa Willien (2000) ja Davisin & Dupperin (2004) ajatuksiin siitä, että luottamus opettajan ja oppilaan välillä on vastavuoroista. Jos opettaja ei luota opiskelijoihin, hän ei pysty opettamaan kunnolla. Toisaalta jos opiskelijat eivät luota opettajaan, he eivät pysty oppimaan toivotulla tavalla. (Raatikainen 2011, 111.) Opettaja saa opiskelijoiden luottamuksen ja yhteistyön onnistumaan muodostamalla hyvän vuorovaikutteisen suhteen liiallisen aktoriteetin sijasta (Gregory & Ripski 2008).

Opettajan varmuus ja selkeys opettamisessa edistävät luottamusta. Se luo kuvan, että opettaja tietää tavoitteet ja johtaa opettamisellaan opiskelijat kohti asetettuja päämääriä. Tämä lisää turvallisuuden tunnetta opiskelijoissa, sillä he kokevat oppivansa tulevaisuutensa kannalta oikeita asioita. Opettajan avoin ja helposti lähestyttävä olemus sekä opettajan käyttäytymisestä esiin nouseva varmuus edistävät luottamuksen kehittymistä. (Poutiainen 2009, 68.) Opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan luottamuksellisen tai epäluottamuksellisen ilmapiirin kehittymiseen luokassa (Raatikainen 2011, 123).

Raatikainen (2011,111) on tutkimuksensa pohjalta luonut mallin opettajan ammattiroolin mukaisesta opettajuudesta, joka sisältää kolme luottamuksen ulottuvuutta. Nämä ovat opettajan rooliodotus,

rooliylitys ja roolialitus. Rooliodotusten mukaiset opettajat koettiin hyvinä opettajina, joiden toimintaa tukivat huumori ja rentous, mutta myös jämähkyys. Rooliodotusten mukaisesti toimivat opettajat koetaan turvallisina ja hyvinä opettajina, joskin välillä tylsinä. Perusluottamus rooliodotusten mukaisesti käyttäytyviin opettajiin koetaan hyväksi. (Raatikainen 2011, 111-112.)

Rooliylityksen mukainen opettajuus luo vahvan luottamuksen ihmisiin. Rooliodotuksen ylittävät opettajat nähdään positiivisina, ammattitaitoisina, ystävällisinä. Opiskelijat kunnioittivat opettajan opetustaitoa ja opettajaa henkilönä. Erityisesti yksittäisissä tilanneissa rooliodotuksen ylittävät opettajat koettiin merkityksellisiksi. (Raatikainen 2011, 122.) Epäluottamus puolestaan näkyy opettajan roolialituksessa, jolloin opettajan ammattitaidottomuus, negatiivinen käyttäytyminen sekä asennoituminen häiritsevät opetusta. Luottamuksellinen suhde opiskelijoihin ei pääse kehittymään, sillä opettaja ei huomio ja arvosta opiskelijoita. (Raatikainen 2011, 122.) Poutiaisen (2009, 65) tutkimuksessa opettajaan luottamista tarkasteltiin opettajan ammattitaidon ja pätevyyden, avoimuuden, käyttäytymisen luotettavuuden sekä hyväntahtoisuuden kautta.

4 OPPIMISYMPÄRISTÖT

Oppimisympäristöllä käsitetään oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden sekä sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, joiden kautta syvällisempi oppiminen tapahtuu (Opetushallitus 2004, 18). Oppimisympäristöt määritellään paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi (Koramo 2012, 6). Oppimisympäristöt jaotellaan fyysiseen, sosiaaliseen, psykologiseen ja pedagogiseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristöjä ei nähdä toisistaan erillisinä osina vaan sen sijaan enemmän toisiaan tukevana osa-alueina. (Manninen ym. 2007, 35-37.) Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella myös mielikuvien kautta, jolloin oppimisympäristöjä voidaan tarkastella paikallisen, teknisen tai didaktisen oppimisympäristökäsitteen kautta (Manninen & Pesonen 1997). Oppimisympäristö voi olla avoin, jolloin viitataan enemmän opiskelijakeskeiseen lähestymiseen tai suljettu, joka puolestaan on enemmän opettajakeskeisempi. Oppimisympäristö voidaan luokitella myös aidoksi tai simuloituksi oppimisympäristöksi, jolla jäljitellään todellista ympäristöä. (Frisk 2010, 6.)

Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on lisätä myönteisiä oppimiskokemuksia innovatiivisten opetus- ja opiskelukäytäntöjen kehittämisen avulla (Koramo 2012, 6). Oppimisympäristö edistää parhaimmillaan vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentumista. Oppimisympäristö olisi nähtävä oppijan oppimista sekä kasvua tukevana tekijänä. Oppimisympäristön tulisi mahdollistaa turvallisen ja innostavan ilmapiirin syntyminen, mikä lisää opiskelijan itseohjautuvuutta lähteä syventämään osaamistaan. (Piispanen 2008, 143.) Oppimisympäristö ei myöskään saa rajoitua tiettyyn tilaan, vaan se tulisi nähdä myös oppilaitoksen ulkopuolisena ympäristönä (Manninen ym. 2007, 35-37; Piispanen 2008, 157-158). Samoin Zhuang, Fang, Zhang, Lu ja Huang (2017) sekä Falk (2005) korostavat, että oppimisympäristöt käsittävät nykyään laajemman kontekstin kuin pelkän kouluympäristön. Piispanen (2008, 110) mukaan hyvä oppimisympäristö ei ole stabiili tila, vaan sen on toimivuudestaan huolimatta pystyttävä elämään ja mukautumaan muuttuviin tilanteisiin. Myös Herbert (2010) viittaa, että oppimisympäristöjen ja oppimistilojen on oltava käyttötarkoituk-

seensa soveltuvia. Kontekstuaalinen oppimisympäristö määrittelee oppimisen ja opiskelun siirtymisen todellisiin tai todellista jäljitteleviin, simulaatiotyyppisiin ympäristöihin, mikä parhaimmillaan edistää osaamisen kehittymistä (Manninen 1996; Martikainen & Manninen 2000).

Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen kehittämisessä on huomioitava työelämäyhteistyö, opiskelijälähtöisyys, oppimisen monikanavainen tuki ja ohjaus sekä oppilaitosten toimintakulttuurin uudistaminen. Tavoitteena ammatillisessa koulutuksessa on luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat ja mahdollistavat työelämän tarpeiden edellyttämän osaamisen. Lisäksi oppimisympäristöjen kautta edistetään tavoitteiltaan, motivaatioltaan, oppimisvalmiuksiltaan ja eri kulttuuritaustaisten opiskelijoiden oppimista. (Koramo 2012, 6.) Kuuskorven (2012, 160) tutkimus osoittaa, että oppimisympäristöihin ja niiden kehittymiseen heijastuvat erilaiset yhteiskunnalliset ilmiöt, muutossuunnat ja valinnat. Kuusikorpi toteaa digitalisoituneen yhteiskunnan ja kansainvälistyneiden toimintaympäristöjen kehittymisen heijastuvan muuttuviin osaamistarpeisiin, millä on merkitystä kasvatukseen ja koulutukseen (Kuusikorpi 2012, 160). Billet (2004) pitää työpaikkoja merkittävänä oppimisympäristöinä, joissa harjoitellaan vuorovaikutusta ja varmistetaan työn edellyttämä osaamistaso.

4.1 Fyysinen oppimisympäristö

Fyysinen oppimisympäristö käsittää ihmiset, rakennetut ympäristöt ja luonnon sekä edellä mainittuihin elementteihin liittyviä rakennuksia ja tiloja, opetusvälineitä sekä lähiympäristöä (Manninen ym. 2007, 63-64). Fyysinen oppimisympäristö nähdään arkisena työ- ja toimintaympäristönä, missä mahdollistuu opetus -ja oppimisprosessit (Kuusikorpi 2012, 32). Piispanen (2008, 110) tuo esille fyysisen oppimisympäristön laajentuneen toimintamuodon, minkä mukaan luokkahuoneen korvaa useimmiten jokin muu opetusta tukeva tila.

Fyysinen oppimisympäristö koetaan tärkeäksi oppilaitoksen toimintakulttuuria ja työympäristöjä kehitettäessä. Etenkin silloin, jos fyysinen oppimisympäristö tarjoaa resursseja ja mahdollisuuksia uudistaa opetustyömuotoja, tukeakseen annettuja oppimistavoitteita. (Kuusikorpi 2012, 118.) Piispanen (2008, 140) korostaa, että fyysisen oppimisympäristön työtilojen ja elinympäristön on oltava tarkoituksenmukaisia ja niiden on vastattava nyky-yhteiskunnan opetukselle ja oppimiselle asetettuihin vaatimuksiin. Mäkelä (2018, 67) tarkastelee asiaa suunnittelun näkökulmasta, jolloin fyysisen oppimisympäristön on olisi tuettava opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen syntymistä. Lisäksi Brooks (2011) korostaa fyysisten oppimisympäristöjen merkitystä oppimista tukevana ympäristönä. Fyysinen ympäristö puitteineen voi Mäkelän (2018, 67) mukaan edistää opettajajohtoisen tai oppija-keskeisen opetuksen syntymistä.

4.2 Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö

Sosiaalinen oppimisympäristö muodostuu ihmisten välisestä vastavuoroisesta toiminnasta, mihin liittyvät erilaiset sosiaaliset verkostot. Näitä ovat opettajan lisäksi opiskelijat, vanhemmat ja oppilaitoksen muu henkilökunta. (Opetushallitus 2004, 18; Ahvenainen ym. 2002, 194.) Sosiaalinen oppimisympäristö vaikuttaa siihen, miten psyykinen ja psykologinen ilmapiiri tukevat oppimista (Manninen

& Pesonen 1997). Piispasen (2008, 142) tutkimusten mukaan sosiaalisessa oppimisympäristössä korostuu hyvän ilmapiirin tärkeys. Tämä mahdollistaa opiskelijalle turvallisen ja hyväksytyksi kokemisen tunteen. Sosiaalisen oppimisympäristön olisi tuettava opettajan ja oppilaan välisen sekä oppilaiden keskinäisen vastavuoroisen sosiaalisen kontaktin syntymistä. Toisin sanoen sosiaalinen oppimisympäristö edistää vuoropuhelua ja ryhmäytymistä, jolloin tavoitteena on avoin, kannustava ja positiivinen ilmapiiri. Tämä edellyttää opettajalta ja opiskelijoilta yhteistä sitoutumista. (Opetushallitus 2004, 18; Piispasen 2008, 142.) Sandberg (2016) tuo esille opiskelijoiden kuuntelemisen ja heidän huomioon ottamisen jo sosiaalista oppimisympäristöä suunniteltaessa, sillä sen on osoitettu edistävän opiskelijoiden sitoutumista ja hyvinvointia.

Gürten (2012) mukaan oppimisympäristö, missä opiskelijat saavat syventyä jo olemassa olevaan tietoon opettajan tukemana sekä kehittää tapoja oppimisen syventämiseen lisäävät sosiaalista vuorovaikutusta. Williams ja Sheridan (2006) korostavat, että onnistuessaan sosiaalisesti vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö tukee opiskelijan oppimista hänen omista lähtökohdista käsin. Oppiminen kehittyy erilaisten toimintojen, ongelmanratkaisujen sekä erilaisten ihmisten vastavuoroisen kohtaamisen ja jaettujen kokemusten myötä (Williams & Sheridan 2006).

Psyykinen oppimisympäristö muodostuu kognitiivisista ja emotionaalisista tekijöistä, joihin läheisesti liittyy myös sosiaaliset tekijät (Opetushallitus 2004, 18). Piispasen (2008, 144-145) mukaan sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö koetaan oppimista tukevaksi ympäristöksi unohtamatta kuitenkaan fyysisen oppimisympäristön tuomia puitteita. Henkisen ilmapiirin merkitys korostuu oppimista tukevana tai ahdistavana tekijänä. Folkman (2008) ja Fredrickson, Tugade, Waugh ja Larkin (2003) mainitsevat vahvan ja tukevan vuorovaikutussuhteen opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa lisäävän sosio-emotionaalista sitoutumista. Psyykkisessä oppimisympäristössä keskeisiä elementtejä ovat motivaatio, kiireettömyys ja yksilökeskeisyys. Motivaatio ilmenee opettajan ja opiskelijoiden toimintana, mitä myötäilee kannustava, rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri. (Piispasen 2008, 145.) Psykososiaalinen oppimisympäristö sekä positiivinen ja kannustava ilmapiiri tukevat opiskelijoita parhaiten selviämään myös haastavista tai stressiä aiheuttavista tilanteista, kun opettaja ja opiskeijakaarit ovat tukena (Folkman 2008; Fredrickson ym. 2003; Hanson, Trolan, Paulsen Pascarella 2016).

4.3 Pedagoginen oppimisympäristö

Pedagoginen oppimisympäristö käsittää laaja-alaisesti sekä opettajan toimintaan että opetukseen liittyvät tekijät. Pedagogisessa oppimisympäristössä korostuu tavoitteellisuus ja asioiden tärkeys, jota kohti toiminta suunnataan. Pedagogisen oppimisympäristön taustalla vaikuttavat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön elementit, mitkä tukevat erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia oppimisen onnistumiseen. (Manninen ym. 2007, 108; Piispasen 2008, 157.) Piispasen (2008, 157) mukaan pedagoginen oppimisympäristö nähdään opetukseen liittyvinä laitteina ja tiloina, mutta myös opettajan taitona opettaa oppimista tukevassa ilmapiirissä vuorovaikutuksellisesti.

Pedagogisessa oppimisympäristössä toiminnallisuudella on merkittävä rooli. Toiminnallisuutta edistävä aktiivinen ympäristö edesauttaa yhdessä opiskelijan oman motivaation kanssa luomaan pohjaa

ongelmaratkaisukeskeiselle oppimiselle. (Piispanen 2008, 158.) Jos opiskelija ei pysty näkemään tai kuulemaan opettajaa, ei oppimistakaan tapahdu samalla tavalla. Pedagogisen oppimisympäristön tulisi edistää opiskelijoiden valmiuksia mielekkääseen oppimiseen, mihin Gürten (2012) viittaa omassa tutkimuksessaan.

Pedagoginen oppimisympäristö syntyy pitkälti opettajan oman näkemyksen pohjalta eikä sen vuoksi voida pitää automaationa. Toimintaympäristö muokkautuu pedagogisesti käsiteltävän aihealueen mukaan, mihin vaikuttaa myös opettajan oma innostus luoda oppimisympäristöstä oppimista tukeva. (Piispanen 2008, 158-159.) Pedagogiseen oppimisympäristöön voi keskeisesti liittää didaktiivinen oppimisympäristö käsite. Didaktiivisen oppimisympäristö käsitteen myötä tarkastellaan, miten opiskelutilanne saadaan rakennettua oppimista tukevaksi hyödyntäen muun muassa eri oppimateriaaleja, laitteita ja välineitä, pedagogiikkaa, oppimiskäsityksiä yksilöllisyys huomioiden. (Manninen & Pesonen 1997.)

4.4 Uudistuneet oppimisympäristöt

Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella myös virtuaalisen ja digitaalisen ympäristön kautta (Rajala Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen 2010, 13). Näiden lisäksi oppimista tapahtuu perinteisten oppimisympäristöjen lisäksi epävirallisissa ympäristöissä, joita ei yleensä määritellä oppimisympäristöiksi. (Falk 2005, 274; Rajala ym. 2012, 14). Kuuskorven (2012, 160) mukaan oppimisympäristöihin sekä opetus- ja oppimisprosesseihin vaikuttavat yhteiskunnan muuttuvat tarpeet. Alati kehittyvä tietoyhteiskunta ja kansainvälistyvä toimintaympäristö pakottavat muuttamaan oppimisympäristöjä opetusta tukeviksi (Kuuskorpi 2012, 160). Teknologian mahdollistavat työvälineet sekä sosiaalinen media hyödyntäminen opetuksessa edistävät oppimisympäristöjen muokkaamista ja kehittämistä oppimista edistäviksi, joihin Kalliala ja Toikkanen (2012, 7,8) viittaavat. Isot ryhmäkoot haastavat perinteisen opetuksen toteutumisen edelle kuvatuissa oppimisympäristöissä, jolloin verkko-oppimisympäristö mahdollistaa suurempien ryhmien opettamisen (Kalliala & Toikkanen 2012, 10-11). Hillin, Songin ja Westin (2009) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus ja oppimisnäkökulmat ovat mahdollisia verkko-oppimisympäristöissä ja tukevat opiskelijoiden oppimista.

Teknologian käyttö lisää mahdollisuuksia avoimempiin oppimisympäristöihin, jolloin opiskelijat itse muodostavat raamit oppimisympäristöille. Avoimessa oppimisympäristössä opiskelijalla itsellään on vastuu oppimisesta ja sen edistymisestä. Opiskelijoiden on mahdollista rakentaa oma henkilökohtainen oppimisympäristö (personal learning environment, PLE) tai henkilökohtainen oppimisverkosto (personal learning network, PLN), mikä mahdollistaa vertaistuen saamisen oppimiseen sosiaalista mediaa apuna käyttäen. (Manninen 1996; Kalliala & Toikkanen 2012, 11.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

- 1.** Mitkä tekijät edistävät dialogisen vuorovaikutuksen syntymistä opettajan ja opiskelijan välille?
- 2.** Mahdollistaako ammatillinen koulu instituutioon riittävät resurssit dialogisen pedagogiikan toteutumiselle?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia vuorovaikutustilanteita opettajan moninaisessa toimintaympäristössä, joilla pyritään kehittämään opiskelijoiden ammatillista pätevyyttä dialogisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Työn tavoitteena on selvittää miten opettajuus, vuorovaikutuksen laatu sekä erilaiset oppimisympäristöt mahdollistavat vuorovaikutuksen syntymisen sekä kehittymisen opettajan ja opiskelijan välillä. Tavoitteena on myös arvioida, mahdollistaako ammatillinen koulu instituutioon sekä yhteiskunnallisena tekijänä riittävät resurssit toteuttaa dialogista pedagogiikkaa. Tämän opinnäytetyön taustalla on myös pyrkimys löytää ne merkittävät tekijät, joiden avulla voimme kehittää opiskelijoiden dialogisia taitoja työelämän sekä yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin.

6 TYÖN TOTEUTUKSEN KUVAUS

6.1 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyössäni käytettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullinen tutkimus pohjautuu tutkittavan aiheen ymmärtämiselle, jolloin se on luonteeltaan kokonaisvaltaista (Eskola & Suoranta 2005, 13–15). Laadullista tutkimusmenetelmää käytetään tutkittaessa luonnollisia tilanteita, kun olemme kiinnostuneet ilmiön yksityiskohtaisista rakenteista (Metsämuuronen 2006, 212–213). Pyrkimyksenä on enemmänkin löytää ja paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 160–164). Tutkijan objektisuus korostuu laadullisessa tutkimuksessa, sillä tarkoituksena on säilyttää asiat ja haastattelut objektiivisena. Tutkimuksessa esiin nousevat asiat kerrotaan sellaisina kuin ne ovat, mikä pohjautuu naturalistiseen näkökulmaan. Naturalistinen näkökulma kuvaa haastateltavien omien näkökulmien esille tuomista. (Eskola & Suoranta 2005, 16–17.)

Tässä työssä fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tukee laadullista tutkimusta silloin, kun selvitetään ihmisten kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeistä ovat kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34). Näin ollen fenomenologinen lähestymistapa antaa valmiuksia kokemusten tulkitsemiseen, jolloin merkitykset muovautuvat kokemusten mukaan. Tutkimuksen kohteena näyttäytyvät inhimilliset kokemuksen merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 34–36.) Fenomenologisessa tutkimuksessa minun tutkijana on oltava tietoinen omista kokemuksista, jotka liittyvät tutkittavaan aiheeseen. Näin ollen, pois suljetaan tavanomainen ajatusmalli tutkittavan aiheen todellisuudesta, mikä edesauttaa hahmottamaan paremmin tutkittavaa aihetta. (Mesiäislehto - Soukka 2005, 30.)

Hermeneutiikka on ymmärtämisen ja tulkinnan teoria, joka etsii oikeille ja väärille tulkinnoille sääntöjä. Hermeneutiikka käsitetään ilmiöiden merkityksen oivaltamisena. Hermeneuttinen kehä ja esiymmärrys liittyvät vahvasti hermeneutiikkaan. Ymmärryksen taustalla on aina peruskäsitys, esiymmärrys kohteesta. Ymmärtäminen syvenee kehämäisesti, niin sanottuna hermeneuttisena kehänä. (Tuomi ja Sarajärvi. 2013, 34–35.) Kokemukseen pohjautuvassa tutkimuksessa hermeettisellä ulottuvuudella on keskeinen merkitys, sillä kokemusten ymmärtämiseen vaikuttavat aina, se kuinka asioita tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 35–36). Laineen (2010, 36) mukaan hermeneuttinen kehä viittaa dialogiin tutkijan ja aineiston välillä, jolloin aineisto nähdään tutkijan dialogisena osapuolena. Dialogi tutkijan sekä aineiston välillä syventää ja selkiyttää tiedon ymmärtämistä (Laine 2010, 36). Fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä pohjautuu asioiden esille tuomiseen yksityiskohtaisemmin, huomioiden tutkittava ilmiö ja ihmisten kokemukset sekä luoda kokonaisvaltainen näkemys käsiteltävästä asiasta tai kokemuksesta (Laverty 2003).

Tutkimusmenetelmä pohjautuu osittain teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Tämän analyysimenetelmän mukaan tutkimus etenee myös aineistosta esiin nousseiden teemojen pohjalta. Teoriaa ohjauksessa menetelmässä teoreettiset käsitteet ovat jo ennalta määriteltyjä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117.) Virokannas (2015, 94) viittaa myös teoriaohjaavaan menetelmään, missä teoria ohjaa tutkimusta mutta aineistosta esiin nousseet ilmiöt otetaan huomioon.

6.2 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmä muodostui viidestä toisen asteen ammatillisten aineiden opettajista. Opettajat opettavat aloilla, joissa asiakkaan kohtaaminen ja vuorovaikutus ovat keskeisessä roolissa työelämässä. Tutkimukseen osallistujat valittiin harkitusti, jotta tutkittavasta aiheesta saataisiin mahdollisimman paljon syvällistä tietoa. Haastateltavien valintaa määritteli haastateltavien laaja ja monipuolinen työkokemus. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 85) mainitsevat laadullisen tutkimuksen kohderyhmän valinnassa tärkeäksi sen, että kohdehenkilöllä on runsaasti tietämystä ja kokemusta tutkittavasta asiasta. Kohderyhmältä saadun aineiston pohjalta pystyn luomaan syvän ja laaja-alaisen katsauksen opettajan ja opiskelijan monivivahteiseen vuorovaikutusprosessiin. Lisäksi pystyn pohtimaan dialogisuuden läsnäoloa opettajan ja opiskelijan välillä sekä miettimään niitä tekijöitä, miksi dialogia ei välttämättä aina saada aikaan luokkaympäristössä.

6.3 Aineiston keruu

Haastattelu on keino, jonka avulla on tarkoitus saada mahdollisemman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Haastattelussa haastattelija ja haastateltava luovat vuorovaikutussuhteen keskenään, jonka pohjalta tieto välittyy haastateltavalta tutkijalle (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen käytetyistä tiedonkeruumenetelmistä. Haastattelun etuna on joustavuus, mikä mahdollistaa tutkijan ja haastateltavan vuoropuhelun tutkimusaiheesta. (Kylmä & Juvakka 2007, 79–80; Hirsjärvi ym. 2014, 205.) Se antaa myös vastausten tulkinnoille enemmän mahdollisuuksia, sillä yleensä haastattelussa esiin nousee erilaisia asioita tutkittavasta aiheesta (Kylmä & Juvakka 2007, 79–80; Hirsjärvi ym. 2014, 205).

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa teemat on ennalta valittu, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi ym. 2014, 208). Teemahaastattelun kysymysten tulee tukea tutkimuksen tarkoitusta eli antaa merkityksellisiä vastuksia tutkittavaan ilmiöön (Tuomi & Sajavaara 2013, 75). Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla lähdin hakemaan tietoa tutkittavasta aiheesta. Teemahaastattelurunko suunniteltiin etukäteen ja se esitettiin kahdella koehenkilöllä. Tämän jälkeen kysymyksiä tarkennettiin ja tehtiin tarvittavia muutoksia. Näin ollen valitut teemat tukivat haastattelua, jotta tutkittavasta aiheesta saatiin oleellinen tieto kerättyä.

Haastateltaviin olin yhteydessä henkilökohtaisesti ja kerroin tutkimuksen taustat ja tarkoituksen. Heiltä kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen ja samalla korostettiin, ettei haastateltavien henkilöllisyys tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa. Haastattelut toteutettiin joulukuun 2017 ja tammikuun 2018 aikana. Haastattelut nauhoitettiin käyttämällä ääninauhuria, jonka jälkeen litteroitiin

luotettavuuden säilyttämiseksi. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 92) korostavatkin, että nauhoittamisen avulla saadaan säilytettyä paremmin haastattelun ominaispiirteitä, sanankäyttöjä ja äänenpainoja, jotka ovat tärkeitä asiakokonaisuuksia osana haastattelua.

Haastattelut litterointiin sanatarkasti huomioiden äänenpainot, tauot ja muut haastattelutilanteessa esiin nousseet tekijät, joilla katsoin olevan merkitystä tutkimuksen kannalta, joihin Hirsjärvi ja Hurme (2008, 92-93) viittaavat. Haastatteluihin olin varannut aikaa kaksi tuntia, mistä ilmoitin etukäteen haastateltaville. Haastatteluihin kului aikaa tunnista puoleentoista tuntiin. Osa haastateltavista kertoi laajemmin aiheesta, jolloin syvällisempää keskustelua haastateltavan ja haastattelijan välille muodostui enemmän.

6.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen aineiston käsittelyssä pyritään tiivistämisen ja selkiyttämisen kautta löytämään uutta tietoa aiheesta (Eskola & Suoranta 2005, 137). Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoitus luoda teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tukee aineiston analyysiä merkityskokonaisuuksien kuvauksista, tulkinnoista ja arvioinnista. Toisin sanoen tutkimuskysymysten näkökulmasta tutkimusaineistosta nostetaan esille olennaiset asiat. Tämän jälkeen aineistosta nostetaan esille merkitysten muodostamat kokonaisuudet. Merkityskokonaisuudet havaitaan yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden perusteella. Tältä pohjalta analyysissä pyritään teemoittelemaan esitetyt kuvaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101-102.)

Aineiston analyysillä luodaan selkeys aineistoon, mikä edesauttaa luotettavien tulkintojen syntymistä tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Aluksi haastattelut kuunneltiin ja kirjoitettiin auki sanasta sanaan tallentaen ne Microsoft Word tiedostopohjaan. Haastatteluaineistoa muodostui yhteensä 79 sivua. Haastattelujen yhteiskesto oli 5 tuntia, 32 minuuttia ja 14 sekuntia. Tämän jälkeen perehdyin aineistoon lukemalla sitä useampaan kertaan läpi saadakseni kattavan ja laajan kuvan asiakokonaisuuksista. Induktiivinen aineiston analysointi jaetaan redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin. Aineiston pelkistämisen eli redusoinnin tarkoituksena on pilkkoa ja tiivistää aineistoa niin, että saatu tieto tukee tutkimuksen tutkimustehtävää. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108.) Tässä tutkimuksessa etsin aineistosta pelkistettyjä ilmauksia alleviivaten aineistoa. Samalla listasin pelkistettyjä ilmauksia, teemoja kunkin haastateltavan osalta erikseen, joilla näin olevan yhteyden asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aineistosta nousi jonkun verran esille myös asiakokonaisuuksia, jotka eivät sinänsä tämän tutkimuksen kannalta ole merkityksellisiä. Analyysin lähtökohtana pidetään ydinteeojen löytymistä, joita pyrin löytämään lukemalla aineistoa useampaan otteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92–93.)

Aineistosta esiin nousseita ydinteeoja kokosin erilliseen tiedostoon, millä tässä tutkimuksessa on merkitystä. Tämän tiivistelmän ja ryhmittelyn pohjalta lähdin etsimään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, mitkä edistivät teoreettisen viitekehityksen syntymistä. Aineiston ryhmittely eli klusterointi vaiheen tarkoituksena on etsiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia haastateltujen vastauksista.

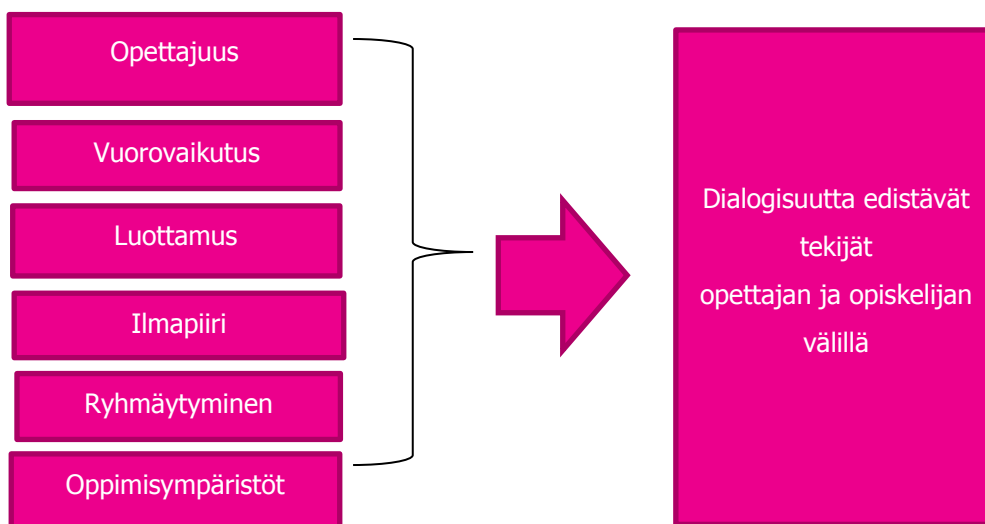
Tässä vaiheessa samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään yhdistäen ne alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109-110.) Alaluokkien kautta pystyin tarkemmin hahmottamaan teemat ja yhdistämään ne tutkimuskysymykseen.

Aineiston abstrahoinnissa johtopäätöksiä tarkastellaan yleisemmällä käsitteellisellä ja teoreettisella tasolla. Näin ollen ne eivät edusta lähtökohtaisesti vain tutkittavia henkilöitä (Metsämuuronen 2006, 122). Klusterointivaiheen jälkeen pyritään erottelemaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoreettisen käsitteiden luomista jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston kannalta on tarpeellista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–112.) Tässä tutkimuksessa jatkoin abstrahointia niin kauan että tutkijana minulle muodostui selkeä kuva aineistoa kuvaavista käsitteistä alaluokkien, yläluokkien ja pääluokkien kautta.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa tarkastelen saamiani tutkimustuloksia. Tutkimustuloksia tarkastelen asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimustulosten esittelyssä käytän apuna viittauksia, mitkä pohjautuvat haastattelvien mainitsemiin asioihin. Tuon aluksi esille niitä tekijöitä, mitkä edistävät dialogisuutta opettajan ja oppilaan välille. Eri tekijät olen jaotellut tutkimustuloksissa ilmaantuneiden teemojen kautta. Näitä ovat opettajuus, vuorovaikutus ja ryhmäytyminen, luottamuksellinen ilmapiiri ja oppimisympäristöt. Tulosten esittelyssä käytän apuna kuviota 2. jossa olen esittänyt eri tekijät, joilla on vaikutusta dialogisuuden kehittymiseen opettajan ja opiskelijan välillä. Seuraavaksi tarkastelen mahdollista ammatillinen koulu instituutioon riittävät resurssit dialogisen pedagogiikan toteutumiselle eli haen vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen. Kuviossa 3. olen esittänyt dialogisen pedagogiikan mahdollistamiseen vaikuttavat tekijät ammatillisessa kouluinstituutiossa.

7.1 Dialogista kohtaamista edistävät tekijät opettajan ja opiskelijan välillä



Kuvio 2. Dialogista vuorovaikutuskohtaamista luovat tekijät opettajan ja opiskelijan välillä

7.1.1 Opettajuus

Opettajuus näkyi moninaisena ilmiönä. Opettajat kokevat opettajuuden haasteelliseksi, kokonaisvaltaiseksi ja tietyllä tapaa opettajuus nähdään elämäntapana. Opettajuus muodostuu vastanneiden mielestä monista pikkuasioista ja vastuullisuudesta. Opettajan rooli tai työnkuva on muuttunut opettajien työuran aikana. Opettajat ovat pohtineet omaa rooliaan opettajana, kasvattajana, kouluttajana tai ohjaajana. Rajan vetäminen ammatillisen työnkuvan ja rooliodotuksen välillä ei aina ole selkeä, sillä opettajuus on muuttanut muotoaan nyky-yhteiskunnan muutosten myötä. Opettajuuden katsottiin muodostuvan siinä toimintaympäristössä, missä opettamista toteutetaan.

"...Olen miettinyt mikä on kouluttajan ja opettajan ero minussa."

"...olen miettinyt myös, olenko mä enemmän kasvattaja vai opettaja."

"...Olen etsinyt omaa roolia kouluttajana tai opettajana..."

"...Opettaja on tiimivetäjä ja oppilaan ohjaaja, ei mikään niin kun yli-ihminen tai autoritäärinen johtaja..."

"...Minä olen opettaja, en kuraattori, psykologi tai sosiaalityöntekijä."

Opettajat kokivat tärkeäksi tuoda oman persoonallisuuden ammatillisen auktoriteetin myötä mukaan opettajuuteen. Opettajat käyttivät erilaisia menetelmiä hyödyntäen omaan persoonallisuuttaan opetuksessa ja kohdistamalla huomiota opiskelijoihin opettajana toimiessaan. Opettajat kuvasivat käyttämiensä keinojen tehoavan hyvin, mikä edisti ryhmän ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Käytettyinä keinoina mainittiin muun muassa kehon kielen ilmaisut, hiljaisuus, puhuttelu ja tilanteen halltuun ottaminen. Vastauksista tuli esille tilanteen raamittaminen, selvittäminen sekä suunnitelmallisuus ja johdonmukainen eteneminen, mitkä tukevat opettajuuden ilmentymistä. Opettajan nöyrä asennoituminen siihen, ettei opettaja pysty tänä päivänä hallitsemaan kaikkea tietoa, mutta pystyy omalla opettajuudellaan hallitsemaan epätietoisuuden asettamat haasteet, koettiin haastateltavien keskuudessa tärkeäksi.

"...uskaltaa olla sellainen, kun on ja sitten että mä osaan inspiroida niitä opiskelijoita ja motivoida."

"...mää oon reilu ja rento, mutta sitten kuitenkin tietyissä tilanteissa autoritäärinen."

"...ja yksi mikä on niin menee ihan lähellä ja puhuttelee nimellä..."

Omaa opettajuutta tukivat positiiviset tilanteet, joissa opiskelijat puhuivat "samaa kieltä" tai olivat "samalla aallolla". Teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistyminen opiskelijoiden työskentelyssä koettiin omaa opettajuutta edistävinä tekijöinä.

"...sellaisia onnistumisen hetkiä, että se asia menee läpi mitä pyrin tuomaan siinä esille..."

Lisäksi selviytyminen haastavista ja vaikeista tilanteista edisti tunnetta omasta opettajuuskokemuksesta. Haastavat tilanteet liittyivät siihen, kuinka opettajat pystyivät muuttamaan omaa asennoitumista muuttuneisiin opetuskuvioihin. Erityisen tärkeänä koettiin tilanteet, joissa oman opettajuuden ja osaamisen avulla on saanut heikommatkin opiskelijat valmistumaan ammattiin.

"... kun tiesin, minkälainen matka heillä oli, niin oli todella hieno juttu, että he saivat sen paperin, mutta minkälaisen matkan ne on tehnyt sen paperin saamiseksi..."

"...jos jollain moniammatillisella yhteistyöllä saadaan se nuori valmistumaan..."

Omaa opettajuuskokemusta heikensivät tilanteet, joissa opettaja koki epävarmuutta. Epävarmuuden kokemiseen vaikuttivat tilanteet, joihin ei ehditä valmistautua riittävästi. Toisaalta taas opettajan kokema riittämättömyyden tunne altisti negatiivisen ajatusmaailman syntymiselle. Opiskelijoiden

kautta välittyneet negatiiviset puheet opettajista henkilökohtaisesti aiheuttivat myös negatiivisia tuntemuksia opettajien keskuudessa. Negatiivisten asioiden tiedostaminen, hallinta ja niiden prosessointi kuitenkin vahvistivat kokemusta omasta opettajuudesta.

"...aina ei mene niin kuin Strömsössä."

"...hokaa jälkeen päin, että tonkin asian ois voinut hoitaa fiksummin tai ois pitänyt asettaa sanansa toisin..."

"...jotka puhuu kaikista niin kun todella ilkeesti tai purkaa sitä miten huonoja ihmisiä tai surkeita opettajia..."

7.1.2 Vuorovaikutus

Vuorovaikutusosaamisen katsottiin olevan yhteydessä opettajan persoonallisuuteen. Opettajien vuorovaikutustaidot näyttäytyvät persoonallisuuden piirteiden mukaan hyvinkin erilaisina. Opettajien vuorovaikutusta arvioitiin suhteessa opettajuuteen, persoonallisuuden piirteisiin sekä haluun kehittää omia vuorovaikutustaitoja.

"...opettajilla on hyvät vuorovaikutustaidot mutta meillä on niin erilaisia persoonia."

"...vuorovaikutusta voidaan opiskella ja sitä voidaan kehittää, mutta siellä taustalla on sun persoonia."

Opiskelijoiden vuorovaikutusosaaminen näkyy opettajien mielestä monin eri tavoin. Opiskelijoiden ikä, persoonallisuuden- ja luonteenpiirteet sekä lähtötaustat ovat moninaiset. Haastavaksi vuorovaikutuksen toteutumisen puolestaan tekevät kieli- ja kulttuurierovaisuudet sekä opiskelijoiden haasteelliset että vaikeat elämäntilanteet.

"...se kielellisyys vuorovaikutuksessa, arvot ja asenteet vaatisivat vähän korjausta."

"...opiskelijoilla on erityisen hyvät vuorovaikutustaidot ja varmasti se heijastuu sieltä heidän henkilökohtaisesta taustasta."

"...siellä on myös opiskelijoita, joilla on kehittymisen varaa siinä vuorovaikutuksessa."

"...vuorovaikutus on myös persoonallisuus kysymys."

"...kaikkien kanssa ei ole yhteistä kieltä, mikä aiheuttaa sitä haastetta."

Opettajat kuvasivat positiivisia ja negatiivisia vuorovaikutuskohtaamisia opiskelijoiden kanssa. Opettajien kokemusten myötä vuorovaikutus näkyy merkittävänä tekijänä dialogisuuden rakentumisessa opiskelijoiden kanssa. Opettajille on ollut merkityksellistä opiskelijoiden oppimisen ja etenkin ammatillisen kasvun ja ammatillisten valmiuksien kehittyminen vuorovaikutustilanteissa niin opettajan kanssa toimiessa kuin ryhmätyöskentelyssä. Opiskelijoiden oivaltaminen ja oma-aloitteisuus uskallautua keskustelemaan positiivisista ja negatiivisista asioista koettiin opettajan työtä palkitsevana tekijänä. Lisäksi opettajan rooli avata vuorovaikutustilanteissa syntyneitä pelkotiloja opeteltavan aiheisällön mukaan koettiin merkitykselliseksi vuorovaikutuksen kehittymisen näkökulmasta.

"...Ehkä kaikista oleellisinta on sen oppilaan kasvu, miten hän siinä vuorovaikutuksessa kasvaa."

"Kun he aloittavat tämän koulun.... niin ihan selkeästi näkee, että heidän vuorovaikutus on vähäistä."

"... ja kun se opiskelija kasvaa niin tämä on minusta opettajalle tosi palkitsevaa, että on alkanut juttelemaan toisen kanssa... ja sitten alkaa kertomaan omia kokemuksia mitä perhepiirissä on ollut... ja osaa reflektoida miten itse kokisin tässä tilanteessa"

Negatiiviset vuorovaikutuskohtaamiset opiskelijoiden kanssa liittyivät opiskelijan arviointiin ja oppimiseen, väärinymmärryksiin, opettajien ammattitaitoon tai temperamentin mukanaan tuomiin haasteisiin. Toisaalta myös kiire ja ajanpuute sekä kieli- ja kulttuurieroavaisuudet näkyivät negatiivisesti vuorovaikutustilanteissa. Esille nousivat myös opiskelijoiden henkilökohtaiset tragediat, jotka vaikuttivat opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuskohtaamiseen negatiivisesti. Negatiiviset vuorovaikutuskohtaamiset ratkaistiin usein keskustelemalla joko kahden opettajan ja opiskelijan kanssa tai hyödyntämällä koulun tai työelämän ammattihenkilöstön apua.

"... on hirveän vaikea kuulla haistattelua aikuiselta ihmiseltä, vaikka tietää että kyseessä on temperamentti."

"...oli sitten useampi tai yksittäinen ihminen niin lähtökohtaisesti sitä pitää lähteä keskustellen selvittämään mistä se johtuu ja mitä sille voisi tehdä."

"...joudutaan käyttämään opiskelijahuoltoa ja tukiverkoston aika pitkälle"

Opettajat kokivat tasa-arvoisen ja kunnioittavan opiskelijoiden kohtaamisen erittäin tärkeänä. He katsoivat opettajan kunnioittavan ja rehellisen käytöksen lisäävän myös kunnioitusta opettajaa kohtaan. Kun opettaja ei asetu opiskelijoiden yläpuolelle niin sen vuoksi vuorovaikutussuhde pääsee syventymään. Lisäksi kuuntelemisen taito ja aito välittäminen koettiin tärkeiksi.

"...kantava kulmakivi on se tasa-arvoisuus ja toisen kunnioittaminen."

"...myöskin se, että osaa oikeassa paikassa kuunnella eikä vaa puhua..."

"...jos sä et pysty kuuntelemaan niin on vaikea olla sellaisessa tasapuolisessa vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa."

Opettajan kyky vastaanottaa palautetta ja kehittää omia vuorovaikutustaitoja nähtiin edistävän vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä. Lisäksi opettajan ohjaamisen tärkeys korostui opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa, minkä katsottiin edistävän opiskelijan ammatillista kehittymistä. Toisaalta korostui myös opiskelijoiden taito opettaa opettajaa, minkä hyväksyminen lisäsi tasa-arvoista ja kunnioittavaa vuorovaikutuskohtaamista.

"...pitää olla nöyrä omaa tietämättömyyttään kohtaan. "

"Se aika, kun opettaja on kaikkietävä niin se aika on ohi."

Monipuoliset opetusmenetelmät, tarinat, kertomukset sekä aktiivinen kannustaminen omien kokemusten jakamiseen ryhmässä näkyivät keinoina, joilla opiskelijoita sitoutetaan vastavuoroiseen keskusteluun. Dialogiringissä asioiden läpi käymisen katsottiin syventävän opiskelijoiden argumentointitaitojen kehittymistä mutta ennen kaikkea sen avulla harjaannutetaan vuorovaikutustaitoja. Se nähtiin myös luottamusta rakentavana tekijänä ryhmän keskuudessa.

”Kannatan kokemuksellista oppimista.”

”Rohkaisen opiskelijoita kertomaan omia esimerkkejä.”

Vuorovaikutukseen sitouttamisessa on kuitenkin huomioitava yksilöllisyys. Merkityksellisenä asiana nousi esille, etteivät kaikki halua tai eivät kykene vastavuoroiseen dialogiin, joka sekkin pitäisi hyväksyä. Opiskelijoille tulisi sallia omien voimavarojen ja resurssien mukainen läsnäolo vuorovaikutustilanteissa.

”...sitähän voi olla mukana tavallaan siinä vuorovaikutuksessa sanattomastikin.”

7.1.3 Luottamuksellinen ilmapiiri ja ryhmäyttäminen

Luottamus nousi keskeisesti esille etenkin ilmapiirin ja ryhmäytymisen luomisen yhteydessä. Opettajat kokivat luottamuksen merkittävänä tekijänä edistämään opettajan ja opiskelijan välistä dialogista kohtaamista. Avoin, rehellinen ja luottamuksellinen toiminta tulivat näkyvästi esille. Opettajaan luottamisen tärkeys korostui vahvasti.

”...Opiskelijoiden pitää voida luottaa siihen, ettei opettaja kerro asioita eteenpäin.”

Luottamuksen rakentumista kuvattiin katsekontaktien, esittelyn ja kaikkien opiskelijoiden huomioimisella tasa-arvoisesti. Luottamuksellisen ilmapiiriin muodostumiseen katsottiin vaikuttavan sekä opettajan että opiskelijan oma aktiivinen osallistuminen. Etenkin haastavissa vuorovaikutustapauksissa tai -kohtaamisissa luottamuksen saavuttaminen koettiin merkitykselliseksi ja vuorovaikutussuhdetta syventäväksi opiskelijan kanssa.

”...joillekin opiskelijoille me ollaan merkityksellisiä aikuisia...”

”...on saanut sen luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymään nuoren kanssa, niin ne on varmasti sellaisia menestystarinoita.”

Opettajat kokivat opetustilanteissa ilmapiirin eroavaisuuksia opiskelijaryhmien välillä. Ilmapiirin tunnelmaan vaikuttivat ryhmässä olevien opiskelijoiden persoonallisuudet sekä ryhmän toimiminen yhteen. Osalla vastaajista oli haasteellisia ryhmiä, joihin vaikuttivat opiskelijoiden oman elämäntilanteen hallinnan vaikeus, oppimisvaikeudet, kulttuurilliset eroavaisuudet tai kieliongelmat. Nämä tekijät vaikuttivat myös ilmapiiriin sitä edistävänä tai heikentävänä tekijänä. Opettajien havaintojen mukaan joissakin ryhmissä ilmapiiri on enemmän positiivinen, kun taas toisissa ryhmissä ilmapiiri näkyy ahdistavampana, jännittyneempänä tai hermostuneempänä. Ilmapiiriin muodostumiseen vaikuttivat

persoonallisten luonteenpiirteiden lisäksi ryhmän jäsenten aiempi tuntemus. Jos opiskelijat tunsivat jo entuudestaan toisensa, muodostuu ryhmään nopeammin luottamuksellisempi ilmapiiri. Toisaalta kävi ilmi, että ilmapiiri luokassa muuttaa olemustaan, jos ryhmässä on persoonia, jotka omalla käyttäytymisellään häiriköivät muiden oppimista.

"...sitten kun tällöinen opiskelija on poissa, niin huomaa hyvin miten se ilmapiiri muuttui..."
"...riittää, että siellä on yksi, joka hämmäntää sitä tilannetta niin se ilmapiiri voi muuttua suuntaan tai toiseen..."

Paineeton ja rauhallinen ilmapiiri koettiin luottamusta lisäävänä tekijänä. Tässä korostui se, että opiskelijat uskaltavat luottaa opettajan ja ryhmän toimintaan niin paljon, että uskaltavat ilmaista omat mielipiteensä. Hyvän ilmapiirin opettajat kertoivat syntyvän, kun ryhmä toimii keskenään yhteisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseksi. Tähän tarvitaan ekstroverttien ja introverttien ihmisten kuulumista ryhmään. Lisäksi hyvän ilmapiirin syntymiseen tarvitaan opettajan kykyä analysoida opiskelijoiden ryhmädynamiikkaa. Opettajan esitietämys ryhmästä nähtiin tärkeänä. Ryhmätuntemuksen pohjalta opettaja pystyy rakentamaan osaltaan luottamuksellisen ilmapiirin ja dialogisen vuorovaikutussuhteen opiskelijoihin. Luottamuksellinen ilmapiiri syntyy myös siitä, ettei luokassa esiinny kiusaamista. Jokaisella on lupa ilmaista mielipiteensä ja virheiden tekeminen on sallittua muuttamatta opiskelijan arvoa. Lisäksi opettajat näkivät huumorin tärkeänä edistämään hyvän ilmapiirin muodostumista opettajan ja ryhmän väliseen dialogiseen vuorovaikutukseen. Opettajalla on iso merkitys dialogisen kohtaamisen syntymisessä ja etenkin siinä, että opiskelijat saadaan keskustelemaan ryhmässä avoimesti.

"...Opettajalla on tärkeä rooli siinä, että pitää huolen siitä, että jokaisella on lupa puhua"
"...Kyllä se opettajasta kiinni millaisen hengen se sinne luo", "Opettaja on enemmän hengenluoja ja se luo sen avoimen vuorovaikutus ilmapiirin..."
"...Olen oppinut tässä kouluttajan työssä, että jos opiskelija vaistoaa opettajan olevan yläpuolella, niin silloin se kohtaaminen on vähän kyllä kärsinyt"
"...Ryhmänohjaajan on tehtävä paljon töitä, että saadaan luotua sellaisia tilanteita, että opiskelijat lähtevät juttelemaan keskenään."

7.1.4 Oppimisympäristöt

Opettajan rooli oppimisympäristön luojana on merkittävä. Opettajan katsottiin omalla toiminnallaan muokkaavan oppimisympäristöä vuorovaikutusta tukevaksi.

"...se opettaja omalla toiminnallaan muokkaa sitä oppimisympäristöä..."

Opettajat kuvasivat käyttämiään oppimisympäristöjä perinteisestä luokkaopetuksesta ja erilaisista verkkoympäristöistä aina käytännön harjoittelun ohjaamiseen oppilaitoksissa. Erilaiset oppimisympä-

ristöt koettiin vuorovaikutusta edistäväksi tai sitä heikentäväksi, riippuen opetettavasta aiheesta. Toisaalta kävi ilmi, ettei ympäristöllä näytä olevan merkitystä vuorovaikutuksen kehittymiseen opettajan ja opiskelijan välillä.

“...vuorovaikutusta syntyy ihan missä tilanteessa tahansa....tila ei sinänsä vaikuta siihen, että vuorovaikutuksellinen tapahtuma syntyy.”

Vuorovaikutusta edistäväksi ja rikastuttavia keskusteluja aikaan saavina oppimisympäristöinä opettajat kokivat sellaiset oppimisympäristöt, jotka tukevat opiskelijan oppimista ja työelämävalmiuksien kehittymistä. Lähiopetus yhdistettynä case-tapausten käsittelyyn, simulaatioihin tai käytännön harjoitteluun edistivät parhaiten työelämävalmiuksien ja vuorovaikutuksen syntymistä. Erityisesti simulaatiopedagogiikka nousi esille oppimisympäristönä, jota opettajien tulisi hyödyntää enemmän. Näiden lisäksi vastauksista kävi ilmi erilaisten koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen merkitys vuorovaikutusosaamista tukevinä ympäristöinä. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt luovat mahdollisuuksia kohdata vuorovaikutteisesti eri taustoista lähtöisin olevia ja eri ikäisiä ihmisiä. Esimerkkeiksi mainittiin työssäoppimisen paikat.

“...Aidoissa työtilanteissa pystyy parhaiten opettelemaan sitä vuorovaikutusta...”

Vuorovaikutusta heikentäviä oppimisympäristöjä opetuksellisesti olivat tilat, jotka eivät mahdollista opetettavan aihealueen käsittelyä. Esimerkeistä nousi esille auditoriot, joissa fyysisessä tilassa istutaan penkkirivistöillä. Myöskään simulaatio-opetuksen ei katsottu mahdollistavan oppimisympäristönä dialogisen vuorovaikutuksen syntymistä, mikäli siihen liittyviä elementtejä ja tarvittavia välineitä puuttuu. Näissä tapauksissa opettajat kuitenkin mainitsivat luovuuden ja tilanteeseen heittäytymisen pelastavan oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet vuorovaikutteiseen kanssakäymiseen. Hankala tai haastava tila koettiin mahdollisuutena uusien näkökulmien tarkastelulle opettamisen ja oppimisen näkökulmasta.

“...opetetaan jotain sellaista mihin se toimintaympäristö ei anna edellytyksiä oppimiseen, niin silloin se vuorovaikutustilanne on huono.”

“...se vaatii ehkä sellaista heittäytymistä tilanteeseen...”

“...täytyy käyttää vähän mielikuvitusta ja rakennettava se vähän opetettavasta aiheesta riippuen toimintaa vastaavaksi.”

Opettajat kokivat vuorovaikutuksen näkökulmasta haasteellisimpina oppimisympäristöinä digitaaliset verkko-oppimisympäristöt. Verkko-oppimisympäristöt eivät tue riittävästi opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutuskohtaamista. Vuorovaikutus koettiin näissä ympäristöissä jäävän vähäiseksi tai pinnalliseksi. Digitaalisten oppimisympäristöjen haasteellisuudesta huolimatta, niiden tuomat mahdollisuudet vuorovaikutteisen oppimisen kehittämiseen kiinnostivat. Opettajat olivat halukkaita kehittämään digitaalisia oppimisympäristöjä siten, mikä edistäisi vuorovaikutustaitojen kehittymistä opettajan ja opiskelijoiden sekä eri opiskelijaryhmien välillä.

"... olisin halukas kokeilemaan verkkopohjaista opetusta entistä enemmän..."

"... miten saada kehitettyä sellaisia vuorovaikutuksellisia nettiympäristöjä..."

"...Pitäis saada enemmän video Chateja missä ois taas enemmän aktiivisempaan vuorovaikutukseen mahdollisuus."

Opettajien mukaan oppimisympäristöllä on vaikutusta hyvän vuorovaikutustilanteen syntymiseen. Opiskelijan vuorovaikutustaitojen kehittymistä tukee oppimisympäristö, mikä fyysisten puitteiden ja suotuisan ilmapiirin mukaan tarjoaa mahdollisuudet vuorovaikutteiseen kanssakäymiseen. Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat etenkin fyysisesti muunneltavien tilojen tai paikkojen mahdollistavan erilaisten tuntien pitämisen ja edistävän erilaisten vuorovaikutustilanteiden syntymistä. Fyysisten puitteiden lisäksi vastauksista kävi ilmi opettamista ja oppimista tukevien laitteiden merkitys, joiden kautta vuorovaikutusta pystytään tehostamaan.

"...tilat on asialliset niin silloin se vuorovaikutuskin toimii selkeämmin ja konkreettisemmin."

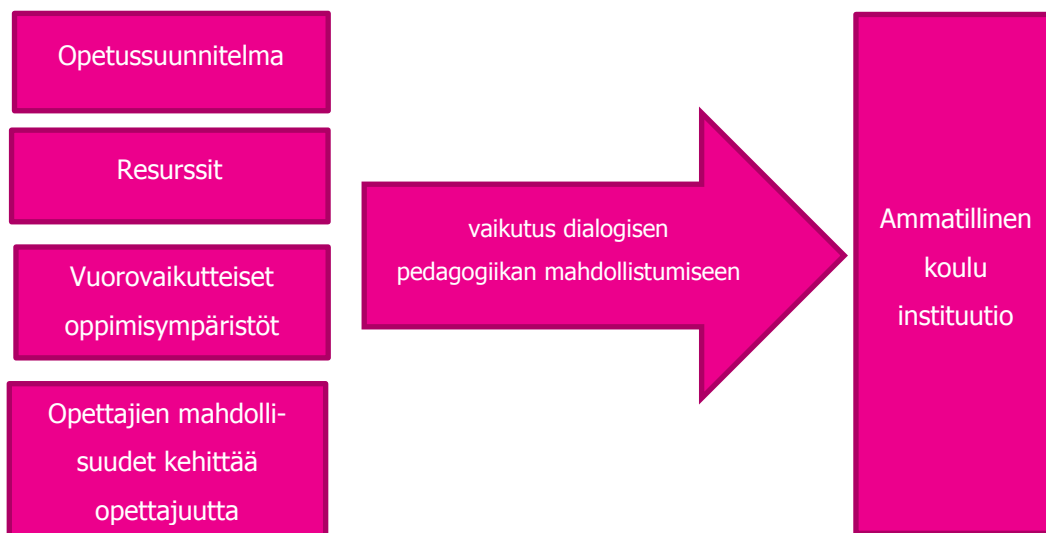
Lisäksi dialogista vuorovaikutusta tukee oppimisympäristö, joka mahdollistaa kasvokkain tapahtuvan kommunikoinnin. Oppimisympäristö, jossa opettajalla ja opiskelijoilla on turvallinen ja luottavainen tunne, koettiin edistävän vuorovaikutusta. Lisäksi paikan ja tilanteen rauhallisuus kuin myös hiljaisuuden ja paineettoman ilmapiirin katsottiin tukevan vuorovaikutteisuutta valitussa oppimisympäristössä.

"...ei ole mahdollisuutta puhtaalle vuorovaikutussuhteelle, kun se osa siitä kontaktista häviää sinne hälinään ja ajatuksistakin."

"...ei se tila vaan enemmänkin se tunne, että kaikki tietäisi miksi tätä venettä soudetaan samaan suuntaan..."

7.2 Ammatillisen koulun tuomat mahdollisuuden dialogiseen pedagogiaan

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella dialogisen pedagogiikan mahdollistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat opetussuunnitelma, opettajien vuorovaikutusosaamisen taidot, riittävät resurssit sekä opettajien mahdollisuudet kehittää omaa opettajuutta dialogisen pedagogiikan suuntaan (Kuvio 3). Haastattelu hetkellä opettajilla oli käytössä vanha opetussuunnitelma, mutta he olivat perehtyneet uuteen opetussuunnitelmaan jonkun verran.



Kuvio 3. Dialogisen pedagogiikan mahdollistumiseen vaikuttavat tekijät ammatillisessa kouluinstituutiossa

7.2.1 Hallinnollinen näkökulma dialogisen opetuksen toteutumiseen

Tulosten mukaan opetussuunnitelmassa huomioidaan opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusosaamisen mahdollistuminen. Hallinnollinen näkökulma puolestaan ei tue riittävästi tämän hetkistä tarvetta lähiopetukseen. Uudet oppimisympäristöt ja niiden lisääntynyt käyttö vähentävät lähiopetuksen kontaktitunteja, joista opettajat olivat aidosti huolissaan. Opetussuunnitelma tarjoaa mahdollisuudet toteuttaa vuorovaikutusosaamista, kun sitä osaataan tulkita, soveltaa ja hyödyntää oikein. Koska perinteistä luokkahuoneopetusta tai kasvokkain tapahtuvaa lähiopetusta ollaan supistamassa entisestään, jää vuorovaikutteinen opettaminen vähäisemmäksi. Huolissaan oltiin enemmän opetuksen toteutumista kuin itse opetussuunnitelman mahdollisuuksista käytännön opetuksen järjestämiseen liittyen. Jos opettajalla on useita ryhmiä opetettavan kuuden viikon jaksossa, niin se koettiin haasteelliseksi. Tällöin opiskelijatuntemus jää pinnalliseksi, ellei hallinto mahdollista sen toteutumista lisäämällä opettajien resursseja.

"...jos sää opetat monta ryhmää koko ajan niin se voi tuoda sellaista hankaluutta siihen vuorovaikutukseen..."

Uuden opetussuunnitelman koettiin tuovan haasteita dialogisen pedagogiikan toteutumiseen. Etenkin, jos ryhmäkoot jatkossa kasvavat, niin sillä on merkitystä opiskelijoille, joiden vuorovaikutusosaaminen on heikompaa. Uudessa opetussuunnitelmassa nähtiin kuitenkin mahdollisuuksia vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen eri ikäisten opiskelijoiden keskuudessa. Opettajan työn nähtiin tulevan haasteellisemmaksi, sillä ison ryhmän kanssa dialoginen pedagogiikka ei yllä samalle tasolle kuin pienryhmissä tai yksilötasolla.

“...jos nää vanhemmat ottaisivat mukaan niihin keskusteluihin näitä nuorempia...”

“...sulla voi olla hyvä vuorovaikutus sen luokan kanssa mutta se ei ole sama, että on hyvässä vuorovaikutuksessa yksilön kanssa.”

Uuden opetussuunnitelman myötä lisääntyvät digitaaliset oppimisympäristöt ja simulaatiot mahdollistavat ujojen ja hiljaisten opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen esille tulemisen perinteistä luokkaopetusta selkeämmin. Aidon sosiaalisen vuorovaikutusosaamisen tärkeys korostuu, mikä toteutuu vain vastavuoroisessa kanssakäymisessä.

“...se on nyt haaste ehkä meille sen vuorovaikutuksen kannalta, että pitäis ottaa parhaat ominaisuudet irti niistä menetelmistä mitä meillä on käytössä.”

7.2.2 Vuorovaikutteinen oppimisympäristö koulussa

Opettajien vuorovaikutusosaamisessa näkyvät persoonallisuuden ja oman opettajuuden tuomat piirteet, mitkä ohjaavat opettajien omaa viestintää ja vuorovaikutusta. Opiskelijoiden vuorovaikutus taitoihin vaikuttavat persoonallisuuden piirteiden lisäksi sosiaalisen elämän taustat, joista he tulevat. Opettajan rooli ja erilaisten oppimisympäristöjen merkitys korostuvat edistettäessä opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja. Opiskelijoiden ikä vaihtelee ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa, joten se tulisi huomioida fyysiseen ikään nähden. Lisäksi opiskelijoiden eri elämänvaiheet ja -tilanteet vaikuttavat siihen, kuinka aktiivisesti he itse lähtevät opettajan ja ryhmän kanssa vastavuoroiseen vuorovaikutukseen oppimisympäristöissä.

“...minkälaista se oma vuorovaikutus on ja voiko sitä omaa vuorovaikutusta kehittää...”

“...oma kasvu on enemmän se mikä mahdollistaa sen vuorovaikutuksen kehittymisen.”

Vuorovaikutteinen oppimisympäristö, jossa ollaan vastavuoroisessa tekemisessä opettajan ja ryhmän muiden jäsenten kanssa ovat parhaita ympäristöjä kehittää sosiaalisia taitoja. Lähiopetuskontaktit ja ryhmissä työskentely edistävät sosiaalisten taitojen kehittymistä. Etenkin, jos ryhmissä on eri ikäisiä opiskelijoita, niin heidän vastavuoroinen kommunikointi vahvistaa heikompien opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen syventymistä. Lisäksi koulujen harjoitteluklinikat tai simulaatiot, joissa kohdataan eri ikäisiä ja eri elämäntilanteissa olevia ihmisiä, mahdollistavat dialogisen pedagogiikan olemassa olon ja toteuttamisen.

“...aidot työelämätilanteet missä joutuu erilaisten ja eri elämäntilanteissa olevien ihmisten kanssa olemaan tekemisissä...”

Ryhmäytyminen ja yhteisöllisyys tulee esille lähiopetusympäristöissä mutta myös sosiaalisen median ja verkko-oppimisympäristöjen kautta on mahdollisuus kehittää vuorovaikutusta. Digitaalisia oppimisympäristöjä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia dialogiselle pedagogiikalle tulisi hyödyntää enemmän.

“...verkkoympäristöt tarjoaa sitä vuorovaikutusta ja yhteistyötä kirjallisessa lyhyt viesti muodossa.”

7.2.3 Resurssit

Resurssit ohjata opiskelijoita riittävästi vuorovaikutusosaamiseen vaatii pitkäaikaisempaan läsnäoloa saman opiskelijaryhmän kanssa. Pitkäaikainen ja yhtäjaksoinen opettaminen saman ryhmän kanssa koettiin merkitykselliseksi vuorovaikutustaitojen kehittymiseksi opettajan ja ryhmän välillä. Resurssien vähentäminen etenkin ammatillisten aineiden lähiopetuksesta ja saman ryhmän opetuksesta heikensivät vuorovaikutusosaamisen syntymistä. Vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen opettajan ja opiskelijoiden kanssa eri lähiopetustilanteissa koettiin tärkeäksi heti koulutuksen alusta alkaen. Resurssien oikein mitoittaminen hallinnollisen suunnittelun ja kokonaisuuksien hahmottamisen avulla edistävät sekä tukevat opiskelijoiden vuorovaikutusosaamistaitojen kehittymistä.

“...pystyt opettamaan kuusi tai kaksitoista viikkoa samoja ihmisiä, niin sulle tulee erilainen suhde niihin ja sä pystyt tukemaan sitä yksilöllistä ammatillista kasvua ja asiakkaan kohtaamista...”

Vuorovaikutusosaamisen kasvaminen edellyttää riittävästi resursseja tuntien järjestämiseen. Vuorovaikutusosaamisen ohjaamisen tulisi korostua enemmän muun opetettavan aiheen rinnalla aktiivisemmin. Mikäli tunteja on riittävästi käytettävissä, silloin jää aikaa enemmän ohjata ja harjaannuttaa opiskelijoita aktiiviseen dialogiseen vuorovaikutukseen.

“...se tulee ikään kuin sivutuotteena vuorovaikutuksen opettaminen tai ohjaaminen.”

“...ohjataan sitä opiskelijaa harjoittamaan vuorovaikutustaitojaan mutta me ei varmaan sanallisteta sinänsä.”

Uusi opetussuunnitelma lisää opiskelijoiden henkilökohtaistamista mutta samalla opettajien mahdollisuudet ja resurssit toteuttaa ryhmätunteja tai tukitunteja jäävät vähäisemmäksi. Riittävien resurssien tulisi mahdollistaa sellaiset puitteet opettajien työhön, mitkä edistäisivät opiskelijoiden ammatillista kehittymistä vuorovaikutustaitojen osalta.

“...opetussuunnitelmaa tärkeämpää olisi ne olosuhteet mitä johto mahdollistaa ja se miten sitä opetussuunnitelmaa toteutetaan.”

7.2.4 Opettajien mahdollisuudet kehittää opettajuutta

Opettajien mahdollisuudet oman työn ja opettajuuden kehittämiseen edistäisivät dialogisen pedagogiikan esiintyvyyttä. Organisaation hallinnon osalta järkevä suunnittelu ja kokonaisuuksien hallinta mahdollistaisivat opettajien työn joustavuuden, jotta opettajien työ tukisi vuorovaikutteisten oppimistilanteiden kehittymistä. Opettajille tulisi antaa enemmän resursseja lähiopetuksen toteuttamiseen, jolloin opettajan ja ryhmän tuntemus tukisivat luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin syntymistä. Työn organisointi nähtiin tärkeänä samoin työn tasapuolinen ja oikeudenmukainen jakaminen, joiden katsottiin vaikuttavan vuorovaikutusosaamiseen.

"...semmoista toivoisi mikä voisi auttaa viemään sitä vuorovaikutusta eteenpäin oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa."

Tärkeänä koettiin opettajien kuulemista ja tukemista esimiesten taholta. Tämän katsottiin edistävän opettajien työhyvinvointia ja lisäävän opettajien motivaatiota työskennellä vastavuoroisesti oppimisympäristöissä opiskelijoiden kanssa. Jos esimiehen tuki oli vähäistä tai esimies ei kokenut opettajien kehittämistarpeita dialogiseen opettamiseen liittyen tärkeiksi, niin opettajien työmotivaation katsottiin laskevan. Samoin myös vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa saattaa jäädä vähäisemmäksi.

"...jos yhtä palikkaa liikuttaa yhteen suuntaan, niin mihin kaikkeen se vaikuttaa..."

"...opetussuunnitelmaa tärkeämpää ois ne olosuhteet mitä johto mahdollistaa."

Dialogisen pedagogiikan kehittämisen osalta opettajat kokivat erilaisten vuorovaikutusta lisäävien ja sitä tukevien kurssien edistävän opiskelijoiden vastavuoroista kommunikointia. Itsensä ilmaisemisen taito nähtiin merkityksellisenä työelämävalmiutena. Samalla sen katsottiin lisäävän itsetuntemusta ja rohkeutta lähteä kommunikoimaan dialogisesti. Lisäksi sanallisen viestinnän kautta omien mielipiteiden rakentavaa ilmaisemista pidettiin tärkeänä edistämään vuorovaikutusta.

"...kun osataan sanoa miltä musta tuntuu ja miksi musta tuntuu..."

"... on se sitten kuvallista ilmaisua tai teatteria, draamaa mitä tahansa niin semmoinen vahvistaisi ja opiskelija hyötyisi siitä ihan, että niitä taitoja lähettäisiin opettelemaan."

Ammattietiikka koettiin tärkeänä syventämään vuorovaikutusta, minkä tulisi kulkea koko ajan koulutuksessa mukana. Ammattietiikka luo pohjan ammatillisuudelle, jota kohti opettajat dialogisen pedagogiikan myötä ohjaavat opiskelijoita. Ammattietiikan vähyyks opetuksessa tiedostettiin, mihin osataan vaikuttavat resurssit.

Työelämäyhteistyön katsottiin lisäävän mahdollisuuksia opettajan näkökulmasta edistää dialogista pedagogiikkaa. Työelämän edustajien kanssa yhdessä käytyt asiat edistävät opiskelijoiden valmiuksia lähteä vuorovaikutteisesti kohtamaan ammatillisia haasteita.

"...ois hyvä, että tulis tilanteita, joissa voisi työelämän kanssa yhdessä pohtia näitä..."

Opettajan oma rooli ja asennoituminen kehittävät vuorovaikutteista opettamista. Innovatiivinen ja inspiroiva opettaja rakentaa luottamusta opiskelijoihin ja edistää sitä kautta vuorovaikutuksen kehittymistä. Kun opettaja luo turvallisen ilmapiirin ja vuorovaikutustilanteen, niin opiskelijaa on helpompi tukea.

"...opettajalle tulisi näkemys, miten hän pystyy kannattelemaan sitä opiskelijaa."

Lisäksi opettajan tilanneherkkyys ja sallivuus ovat tekijöitä, joiden kautta omaa työtä ja opettajuutta kehitetään kohti dialogista pedagogiikkaa. Tämä vaatii opettajalta huumoria, erilaisuuden hyväksymistä niin ryhmässä kuin opetustilanteissa tai opetusympäristöissä.

"Opettajat olkoon innovatiivinen ja muutoksen edessä löytää sellaisen kivan tien näitten opiskelijoiden kanssa mennä eteenpäin."

Opettajat toivoisivat ammatillisen koulu näkyvän organisaationa, missä opettajilla on aikaa opettaa samoja ryhmiä mahdollisimman paljon. Tällöin hyvä opiskelijatuntemus edistäisi ammatillista kasvua ja vuorovaikutus olisi syvällisempää. Kollegoiden ja johdon kanssa yhteistyö tukisi dialogisuutta ja opiskelijat olisivat etusijalla. Työskentely-ympäristöt, tilat, laitteet ja välineet tukisivat opettajuutta ja mahdollistaisivat eri ympäristöissä vuorovaikutuksellisen kommunikoinnin eri menetelmin.

"...pitää olla fyysinen paikka mihin opiskelijat voivat tulla ja tavata toisiaan..."

Lisäksi opettaminen pohjautuisi enemmän vuorovaikutteiseen läsnäolemiseen, käytännön tekemiseen ja sen kautta oppimiseen, jota tuetaan teorian avulla. Ryhmäkoot olisivat pienempiä, ilmapiiri pysyisi rauhallisena ja opetuksesta tulisi yksilöllisempää sekä vastaisi paremmin muuttuvan työelämän tarpeisiin.

8 POHDINTA

8.1 Dialogista kohtaamista edistävät tekijät opettajan ja opiskelijan välillä

Tarkastelen saamiani tutkimustuloksia peilaten niitä samalla aiempiin tutkimustuloksiin. Laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluvat aineiston esittäminen tieteelliseen teoreettiseen taustaan kytkettynä, johon Alasuutari (1993) viittaa. Tarkastelen aluksi dialogiseen kohtaamiseen liittyviä tekijöitä; opettajuutta, vuorovaikutusta, luottamusta, ilmapiiriä, ryhmäytymistä ja oppimisympäristöjä, mitkä nousivat esille tuloksista.

Haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset opettajuudesta olivat yhtäläisiä sen suhteen, että opettajuus on tullut entistä haasteellisemmaksi heidän työuransa aikana. Opettajan rooli ei ole enää selkeästi vain opettamisessa, vaan siihen kietoutuu paljon muutakin kasvatukseen,

ohjaamiseen sekä kouluttamiseen liittyviä elementtejä, joihin muun muassa Vertanen (2002), Leinonen (2008, 108) sekä Skidmore (2006) myös viittaavat. Lisäksi yhteiskunnanmuutos ja digitalisoituminen näkyy opettajan työnkuvan muutoksessa. Opettajuuden katsottiin muodostuvan siinä toimintaympäristössä, missä opettamista toteutetaan. Luukkaisen (2000, 191) mukaan opettajan tiedostava ote itsestään, yhteiskunnasta ja koulutuksen muutoksesta ovat tekijöitä, jotka luovat opettajuuden perustan. Wihersaari (2011, 280) korostaa opettajuuden ja kasvatuksen yhteyttä toisiinsa, missä opettajan työ pohjautuu kiinteästi kasvatukseen ja siihen liittyviin arvopohjiin. Luukkainen (2000, 191) on samoilla linjoilla todeten, että opettaja tarvitsee vahvan henkilökohtaisen kasvatuskäytännön oman opettajuutensa tueksi. Lisäksi opettaja tarvitsee avukseen luomansa käyttöteorian, mikä sisältää ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset liittyen omaan työhön ja sen kehittämiseen (Luukkainen 2000, 191). Tässä tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä ammatillisen auktoriteetin säilyttämistä. Lisäksi he korostivat oman persoonallisuuden läsnäoloa opettajuudessa, jonka kautta edistetään vuorovaikutuksen muodostumista opettajan ja opiskelijoiden välille. Koski-Heikkisen (2013, 138) mukaan ammatillisen opettajan persoonallinen tyyli tuoda henkilökohtaisia ominaisuuksiaan mukaan opetukseen näyttäytyy merkityksellisinä tekijöinä opiskelijoille vuorovaikutustilanteissa sekä luo perustaa opettajan ja opiskelijan väliselle auktoriteettisuhteelle.

Opettajat kuvasivat tässä tutkimuksessa omia persoonallisia keinoja herättää opiskelijoiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Tilanteen raamittamisen, selvittämisen, suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisen etenemisen katsottiin tukevan opettajuuden ilmentymistä. Opettajan yksilöllinen, rento ja omistautuva tapa opettaa, näkyy opiskelijoiden motivaation lisääntymisenä ja mielenkiinnon säilymisnä opetustilanteissa. Opettajan arvostus itseään, omaa persoonaa sekä työtä kohtaan tukee myös opiskelijoiden käsitystä siitä, että opettaja arvostaa heitä, jonka seurauksena vastavuoroinen vuorovaikutus mahdollistuu oppimistilanteissa (Koski-Heikkinen 2013, 140). Ahmad ym. (2017) toteavat, että opettajan vastavuoroinen kommunikointi viestii opiskelijoille oppimisen mukavuudesta, mikä lisää opiskelijoiden tunnetta aidosta välittämisestä ja kuulluksi tulemisesta.

Opettajat kokivat oman opettajuuden kehittyvän positiivisesti, havaistessaan opiskelijoiden oppimisprosessissa selkeää kehittymistä. Positiivisuutta lisäsi myös tietämys siitä, opettajat pystyivät oman opettajuutensa avulla varmistamaan opiskelijoiden tutkintoon valmistumisen sekä kykenivät muuttamaan omaa asennoitumista muuttuneisiin opetusmenetelmiin liittyen.

Leinonen (2008, 115) viittaa opettajan olevan laajasti opiskelijoiden oppimisen tukija, jonka täytyy hallita muuttuvat ohjaustavat monipuolisesti erilaiset opiskelijat huomioiden. Heikentävinä tekijöinä koettiin omaan opettajuuteen liittyvät epävarmat tilanteet. Lisäksi riittämättömyyden tunne ja negatiiviset puheet omaa opettajuutta koskien heikensivät opettajuuden kokemusta, millä puolestaan näytti olevan merkitystä vuorovaikutuksen laatuun opettajan ja opiskelijoiden välillä. Koski-Heikkinen (2013, 87) toteaa, että oman opettajapersoonallisuuden löytäminen suhteessa substanssiosaamiseen ja pedagogiseen taitoon opettaa vahvistavat ja auttavat myös opettajaa jaksamaan paremmin työssään. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että oman opettajuuden positiivinen kokeminen muuttuvissa olosuhteissa ja siinä esiin tulevien haasteiden tai vaikeuksien hallitsemi-

nen edistää dialogista vuorovaikutusta opiskelijoihin. Hanson (2016) viittaa lisäksi opettajan ammatillisen osaamisen ja pedagogisen tietämyksen edistävän osaltaan opiskelijoiden sitoutumista vasta-
vuoroiseen oppimiseen.

Opettajien kokemusten myötä vuorovaikutus näyttäytyi merkittävänä tekijänä dialogisuuden rakentamisessa opiskelijoiden kanssa. Opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen taustalla vaikuttivat selkeästi yksilöiden persoonallisuuden- ja luonteenpiirteet. Lisäksi haastateltavien mielestä opiskelijoiden vuorovaikutustaidot näkyvät erilaisena ja monitasoisena. Vuorovaikutuksen toteutumisen haasteina koettiin opiskelijoiden kieli- ja kulttuurieroisuudet sekä opiskelijoiden haasteelliset ja vaikeat elämäntilanteet. Koski-Heikkinen (2013, 136) näkee opettajan myönteisen vuorovaikutuksen synnyttäjänä ja edistäjänä. Hän lisää, että opettajan aito ja ystävällinen välittäminen opiskelijoista edistää hyvän vuorovaikutuksellisen ilmapiirin muodostumista (Koski-Heikkinen 2013, 136). Hovila (2004, 163) puolestaan kuvaa hyvän kasvatussuhteen merkitystä opiskelijan kohtaamisessa, mikä tukee ja edistää vuorovaikutuksen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat korostivat opiskelijan tasa-arvoisen ja kunnioittavan kohtaamisen tärkeyttä, mikä välittyi myös opiskelijoiden kunnioituksena opettajaa kohtaan. Lisäksi haastateltavat toivat esille, että dialoginen vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välille pääsee syntymään, jos opettaja ei asetu opiskelijoiden yläpuolelle ja pystyy kehittämään omaa toimintaansa saadun palautteen kautta. Idsoen (2015) mukaan opettajan tasa-arvoinen lähestyminen opiskelijoita kohtaan edistää positiivisen ja sosiaalisen ilmapiirin syntymistä sekä vahvistaa ryhmän toimintaa. Lisäksi kuuntelemisen taito ja aito välittäminen sekä opiskelijan ohjaaminen koettiin tärkeiksi lisäämään dialogista vuorovaikutusta. Kun kohtaamiselle luodaan oikeat edellytykset, se voi toteutua omilla ehdoillaan toteaa Wihersaari (2011, 282).

Mönkkösen (2002, 82) mukaan dialoginen vuorovaikutus mahdollistaa eri toimijoiden vuoropuhelun ja yhteistyön. Haastateltavat kertoivat edistävän ja sitouttavan opiskelijoita dialogiseen vuorovaikutukseen käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä, case-tapauksia ja kannustamalla jakamaan omia kokemuksia ryhmässä. Asioiden läpi käyminen dialogisen vuorovaikutuksen keinoin katsottiin syventävän vuorovaikutustaitoja. Lylén (2008) ja Lehesvuori ym. (2013, 23-24) viittaavat dialogisen opettamisen mahdollisuuksiin edistää opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja. Ryhmätyöskentelyn sekä ”kaverilta oppimisen” on tutkimusten mukaan katsottu vaikuttavan positiivisesti sosiaalisiin suhteisiin, henkilökohtaiseen kasvuun sekä elämän tarkoituksen löytämiseen. Ryhmätyöskentelyä tulisi hyödyntää enemmän opetuksessa, sillä sen on todettu edistävän ryhmän välisten yksilöiden oppimista sekä dialogista vuorovaikutusta (Hansen ym. 2015). Tässä tutkimuksessa haastateltavat toivat esille myös opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimisen dialogiseen vuorovaikutukseen sitouttamisessa. Haastateltavien mukaan kaikki eivät kykene vastavuoroiseen kanssakäymiseen, joka opettajien olisi tiedostettava. Opiskelijalle olisi sallittava omien voimavarojensa mukainen läsnäolo, ja osallistuminen vuorovaikutukseen. Lyle (2008) tuokin esille dialogisen vuorovaikutuksen haasteista juuri monologisuuden ja hiljaisuuden, joihin opettaja törmää helposti, mikäli opiskelijalla ei ole riittävää kykyä tai taitoa dialogiseen vuorovaikutukseen. Dialogin toteuttaminen suunnitelmallisesti on vaikeaa. Kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tavoittelemisen dialogisuuden kautta vaatii aikaa ja on pitkäkestoista (Wihersaari 2011, 282).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kuvasivat lisäksi kieli- ja kulttuurierovaisuuksien sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten strategioiden vaikuttavan dialogista vuorovaikutusta heikentävinä tekijöinä. Reznitskaya ja Gregory (2013) ovat huolissaan dialogisen vuorovaikutuksen vähyydestä kouluissa, mikä osaltaan pohjautuu edellä kuvattuihin seikkoihin. Juswik ym. (2015) toivat esille Nystrandin ym. (1997) tutkimuksen, jonka mukaan toisen asteen opiskelijat, joiden sosioekonominen tausta oli parempi, omasivat myös paremmat dialogiset vuorovaikutustaidot. Dialogisen vuorovaikutuksen mahdollistumiseen tarvitaan molempien osapuolten valmius, jolloin vuorovaikutus on luonteeltaan avoimempaa ja vapautuneempaa, johon Gordon (2009) viittaa. Ahmad ym. (2017) korostavat samoin vahvan positiivisen vuorovaikutussuhteen merkitystä opettajan ja opiskelijoiden välillä.

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät luottamuksen merkittävänä tekijänä edistämään opettajan ja opiskelijan sekä muiden opiskelijoiden välistä dialogista kohtaamista. Opettajan hyvät sosiaaliset taidot edistävät luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä sekä lisää vastavuoroisia ystävällisyyden tunteita opettajassa ja opiskelijoissa (Koski-Heikkinen 2013, 137). Raatikainen (2011, 123) viittasi opettajan oman toiminnan vaikuttavan luottamuksellisen tai epäluottamuksellisen ilmapiirin muodostumiseen. Vastaaviin tuloksiin päätyivät myös Gregory ja Ripski (2008) tutkimuksessaan.

Kodin ja kaverisuhteiden lisäksi koulun tuomat vuorovaikutteiset ihmissuhdemallit opettajan toiminnan kautta ohjaavat opiskelijan vuorovaikutussuhtautumista sekä lisää sosioemotionaalisia valmiuksia suhteessa muihin ihmisiin ja elämään (Fredrickson 2003; Folkman 2008; Raatikainen 2011, 178). Luottamuksen rakentumista opettajat kuvasivat tässä tutkimuksessa muun muassa kaikkien opiskelijoiden huomioimisella tasa-arvoisesti ja eettisten periaatteiden mukaisesti. Luottamuksellisen ilmapiiriin muodostumiseen katsottiin vaikuttavan niin opettajan kuin opiskelijan oma aktiivinen osallistuminen. Vartiainen (2011, 113) puolestaan kuvaa vuorovaikutuksen ja luottamuksen syntymisen riippuvan siitä, miten opettaja pystyy huomioimaan tai hallitsemaan opiskelijaryhmän luokanhallinta- ja opetustaidoillaan. Gregory ja Ripski (2008) toivatkin esille opettajan kyvyn rakentaa oman vuorovaikutusosaamisen avulla luottamuksellinen ilmapiiri, jolloin auktoriteettisyys jää vähemmälle.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajat pitivät tärkeänä esitietämystä sekä kykyä analysoida sitä, millainen opiskelijaryhmä on kyseessä ja minkälaisin menetelmien luottamuksellista ilmapiiriä lähdetään rakentamaan. Yhteyden syntyminen opettajan ja opiskelijoiden välille tarvitsee luottamuksen ja avoimen dialogisen vuorovaikutuksen muodostumisen, kuten Maister ym. (2012, 127-130) toteavat. Koulu näkyy opiskelijoiden elämässä instituution mallina, missä luottamus tai epäluottamus esiintyvät. Manninen (2018, 90) viittaa opettajasuhteen ja opiskelijoiden vertaissuhteiden edistävän opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä. Tämän voidaan katsoa lisäävän luottamuksen kehittymistä ja sitä kautta edistävän dialogisen vuorovaikutuksen syntymistä.

Haastateltujen opettajien mukaan luokan ilmapiiriin vaikuttivat opettajan lisäksi ryhmän sisäinen dynamiikka sekä opiskelijoiden persoonallisuudet. Esiin nousivat myös aiemmin mainitut kulttuuri- ja kielierot sekä oppimisvaikeudet ja elämänhallintataidot, joiden katsottiin vaikuttavan dialogisen vuo-

rovaikutuksen laatuun. Lisäksi opettajat arvioivat luokan ilmapiirin olevan positiivisempi ja luottamuksellisempi, jos opiskelijat tunsivat toisiaan entuudestaan. Vastaavasti yksilöiden tavat häiritä toisten opiskelijoiden työrauhaa, näkyivät ilmapiiriä heikentävinä tekijöinä. Hanson ym. (2015) mainitsevat ryhmän oppimisvaikutuksen heijastuvan opiskelijoiden hyvinvointiin sitä edistävästi tai heikentävästi. Raatikaisen (2011, 20) mukaan opettajalla on tärkeä rooli ohjata oman toiminnan kautta ryhmäsuhteita luokassa siten, että jokaisen opiskelijan osallistuminen mahdollistuu vaativammassakin ryhmässä. Hakanen (2017,70) sekä Gregory ja Ripski (2008) korostaa ilmapiirin merkitystä luottamuksen kehittämisessä.

Tässä tutkimuksessa korostui paineettoman ja rauhallisen ilmapiirin merkitys, mikä edisti opettajan ja opiskelijoiden avointa dialogista vuorovaikutusta. Kun opiskelijat uskaltavat ilmaista mielipiteensä ja ajatukset ilman kiusaamisen tai virheiden pelkoa, mahdollistuu syvällisempi dialoginen ja vastavuoroinen kommunikointisuhde opettajan ja ryhmän välillä. Tschannen-Moran ja Hoy (2000) tiivistävät luottamuksen olevan keskeinen tekijä koulutusta parannettaessa, tarkasteltaessa opettajan ja ryhmän välistä dialogisuutta. Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan pedagoginen rakkaus ja opettajan vahva ammatillinen pätevyys käyttää auktoriteettia harkitusti edistää luottamuksen ja lämminhenkisen ilmapiirin syntymiseen.

Oppimisympäristöillä näytti olevan merkitystä siihen, miten dialoginen vuorovaikutus mahdollistuu sekä kuinka hyvin opettaja pystyy muuntuviissa oppimisympäristöissä tukemaan opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Lähiopetuskontaktit, erilaiset simulaatio-opetukset ja käytännön työelämävalmiuksien harjoittamiseen mahdollistavat oppimisympäristöt koettiin parhaiksi ympäristöksi edistämään vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Ahmad ym. (2017) toteavat luokahuoneessa tapahtuvan opettajajohtoisen opetuksen edistävän opiskelijoiden motivaatiota opiskeluun. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan myös päätellä, että opettajan läsnäolo luokassa edistää dialogisen vuorovaikutuksen syntymistä verrattuna verkko-oppimisympäristöihin.

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat haasteellisimpina oppimisympäristöinä digitaaliset verkko-oppimisympäristöt, sillä ne eivät tukeneet riittävästi opettajan ja oppilaan välistä dialogista kohtaamista. Herbert (2010) kuitenkin muistuttaa, että vuorovaikutteista oppimista voi tapahtua riippumatta oppimisympäristön muodosta. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat olivat kuitenkin halukkaita kehittämään digitaalisia oppimisympäristöjä, jotta ne edistäisivät vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Lisäksi ammatillisen koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt, kuten työharjoittelupaikat, nähtiin merkityksellisinä, joihin Billet (2004) myös viittasi. Zhuang ym. (2017) mukaan koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia oppimiselle. Kuinka paljon kouluorganisaation ulkopuolisissa oppimisympäristöissä tapahtuu dialogista vuorovaikutusta, riippuu pitkälti oppimisympäristön luonteesta sekä sosiaalisista kontakteista (Zguang ym. 2017).

Opiskelijan vuorovaikutustaitojen kehittymistä tukee oppimisympäristö, joka fyysisten puitteiden ja suotuisan ilmapiirin mukaan tarjoaa mahdollisuudet dialogiselle vuorovaikutukselle. Tämän tutkimuksen mukaan rauhallinen ja paineeton oppimisympäristö koettiin turvalliseksi ja dialogista vuorovaiku-

tusta edistäväksi. Ahmad ym. (2017) mainitsevat mukavan ja fyysisesti muunneltavissa olevan oppimisympäristön sekä oikeanlaisten välineiden ja laitteiden takaavan opetuksellisesti vuorovaikutteisen kanssakäymisen. Samoilla linjoilla ovat sekä Brooks (2011) että Kuuskorpi (2012, 118). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kokivat vuorovaikutuksellisesti haasteelliset oppimisympäristöt kuitenkin mahdollisuutena lähteä tarkastelemaan dialogisuuden toteutumista erinäkökulmasta. Oppimisympäristöjen uudelleen suunnittelussa on huomioitava niiden tuomat mahdollisuudet ja rajoitteet dialogisen vuorovaikutuksen onnistumiselle. Fyysisten tekijöiden lisäksi on kiinnitettävä huomiota psykososiaalisiin tekijöihin oppimisympäristöjen tarkastelussa. (Mäkelä 2018, 53, 67.)

8.2 Ammatillisen koulun tuomat mahdollisuuden dialogiseen pedagogiaan

Tarkastelen seuraavaksi ammatillisen koulun tuomia mahdollisuuksia dialogiseen pedagogiaan. Tarkastelun kohteina ovat tutkimustulosten pohjalta esiin nousseet teemat: opetussuunnitelma, resurssit, vuorovaikutteiset oppimisympäristöt ja opettajien mahdollisuudet kehittää opettajuutta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat kuvasivat haastattelu hetkellä voimassa olevien opetussuunnitelmien huomioivan vuorovaikutusosaamisen toteutuminen. Uuden opetussuunnitelman myötä tulivat 1.8.2018 voimaan ammatillisen koulutuksen perusteet, joissa entiseen malliin korostuu viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Lisäksi ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä asiakaslähtöisyyteen kiinnitetään enemmän huomiota. (Laukkanen 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.) Tässä kohtaa asiakaslähtöisyydellä voidaan tarkoittaa opettajan ja opiskelijan kohtaamista, jossa lähdetään muodostamaan kaksisuuntaista dialogista yhteyttä.

Uusi opetussuunnitelma herätti ajatuksia dialogisen vuorovaikutuksen onnistumiseen sekä opetuksen laatuun, etenkin jos ryhmäkoot kasvavat. Ammatillisen koulutuksen laki uudistuksen myötä nuoris- ja aikuisopetus yhdistyvät (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a). Tämän tutkimuksen mukaan muutos nähtiin hyvänä, sillä se mahdollistaa dialogisen vuorovaikutuksen rakentumisen eri ikäisten opiskelijoiden välille. Huolta herätti kuitenkin lähiopetuksen vähentyminen, mikä ei vastaa tämän hetkistä tarvetta, eikä tue dialogisuuden rakentumista.

Uusien oppimisympäristöjen, etenkin verkko-oppimisympäristöjen lisääntyminen, vähentää kontaktitunteja lähiopetuksesta, jonka katsottiin heikentävän dialogista opettamista. Leinonen (2008, 170) tuo kuitenkin esille verkko-opetuksen nivoutumisen osaksi muuhun opetukseen. Lisäksi hän mainitsee muutokset tiedon jakelussa ja opetussisältöjen siirtymisen verkkoon, joiden kautta koulutusjärjestelmää kehitetään (Leinonen 2008, 170). Ahmad ym. (2017) sitä vastoin pitävät tärkeänä opettajan läsnäoloa luokkatilassa, minkä katsottiin tukevan opiskelijoiden oppimisprosesseja. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan huolta herätti enemmän opetuksen toteutuminen ja pinnalliseksi jäävä opiskelijatuntemus kuin itse opetussuunnitelmaan liittyvät tekijät. Skidmoren (2006) mukaan isot opiskelijaryhmät toisen asteen koulutuksessa eivät mahdollista dialogisen pedagogiikan onnistumista. Tämä huoli näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Dialogisen pedagogiikan kautta tarkasteltuna vuorovaikutteiset oppimisympäristöt ovat juuri niitä ympäristöjä, joissa opettajat ja opiskelijat kohtaavat. Lähiopetustunnit ja ryhmätyöskentely ovat merkittäviä vuorovaikutustaitoja lisääviä elementtejä samoin kuin toiminta aidossa tai simuloitussa oppimisympäristössä. Litman ja Forbes-Riley (2006, 170-172) mainitsevat myös opiskelijoiden välisen dialogisen vuorovaikutuksen lisäävän laaja-alaisempaa näkemystä opeteltavista asioista, jonka voidaan katsoa myös edistävän dialogisuutta.

Frisk (2010, 11, 45) puolestaan tuo esille aitojen ja simuloitujen oppimisympäristöjen merkityksen, joiden kautta opiskelija pystyy kehittämään vuorovaikutustaitoja luontevasti. Tämän tutkimuksen mukaan simulaatiot sekä muut digitaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat arempien tai hiljaisempien opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymisen, mitä opettaja dialogisen pedagogiikan keinojen kautta pystyy tukemaan. Poikela (2012, 26-27) toteaa simulaatio oppimisympäristöjen edistävän opiskelijan ammatillista kehittymistä simulaatioprosessien kautta, jolloin opiskelija prosessoi ja jakaa tietoa muiden kanssa. Tämän perusteella voidaan päätellä, että opettajien käyttämät simulaatio oppimisympäristöt tukevat opiskelijoiden dialogisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Oppimisympäristöjen digitalisoitumisen on osoitettu edistävän opiskelijoiden aktiivisempaa roolia, lisäävän sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä parantavan työelämävalmiuksien kehittymistä. Muutokseen ovat vaikuttaneet etenkin sosiaalisen median sovellusten ja virtuaalimaailmojen mukaan tuleminen opetukseen. Hill, Song ja West (2011, 100) pitävät mahdollisena dialogisen vuorovaikutuksen toteutumisen digipohjaisissa oppimisympäristöissä. Vähämäki (2011, 294) kuitenkin tuo julki, että verkko-oppimisympäristöissä dialogisuus on haastavaa, sillä osallistujien taidot kommunikoida vuorovaikutteisesti on vaihtelevaa. Muuttuvien oppimisympäristöjen kautta opettajan on uudistettava omia pedagogisia käytäntöjä, jotta dialoginen opettaminen mahdollistuu muissakin kuin lähiopetusympäristöissä. (Koramo 2012, 67.) Tämänkin tutkimuksen tuloksista käy ilmi opettajien halukkuus kehittää omaa dialogista opettajuutta digioppimisympäristöihin paremmin soveltuvammaksi.

Resurssit nousivat esille dialogisen pedagogiikan toteutumisessa. Skidmore (2006) arvoi yhteiskunnallisten ja poliittisten asioiden vaikuttavan siihen, että ryhmäkoot ovat isoja ja lähiopetustunteja vähennetään kovenevan killpailun takia. Tässä tutkimuksessa tulokset osoittavat, että vähäiset tai lyhytaikaiset kontaktit opiskelijaryhmiin eivät edistä dialogisuuden läsnäoloa siinä määrin kuin pitempi aikaisempi tuntemus opiskelijoihin. Lisäksi vähäiset resurssit pitkäaikaisempaan opiskelijoiden ohjaamiseen saman opiskelijaryhmän kanssa koettiin haastavaksi. Hovila (2004, 166) mainitsee opiskelijan huomioimisen koulun tasolla edellyttävän sellaisia opetusjärjestelyitä, mitkä tukevat yksilöllisen huomioimisen. Lisäksi aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajien mahdollisuudet vaikuttaa oman työn kannalta tärkeisiin päätöksiin ovat selkeästi vähentyneet ammatillisessa koulutuksessa (OAJ 2018, 8). Voidaan päätellä, että opettajien vähäiset tai riittämättömät resurssit eivät tue dialoginen vuorovaikutuksen toteutumista odotetulla tavalla.

Uusi ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma sisältää enemmän opiskelijoiden henkilökohtaistamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b). Tämän hetkisten resurssien määrä ei välttämättä turvaa dialogisen pedagogiikan toteutumista siinä määrin kuin opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen

vaatisi. Resurssien oikein mitoittaminen, hallinnollinen suunnittelu ja kokonaisuuksien hahmottaminen ovat tekijöitä, jotka tämän tutkimuksen mukaan edistäisivät opettajien dialogista pedagogista työtä opiskelijoiden hyväksi.

Mahdollisuus kehittää omaa opettajuutta näkyy annettujen resurssien ja hyvän esimiestyöskentelyn kautta. Esimiehen ja opettajien välisen kommunikoinnin haluttiin näkyvän opettajien kuulluksi tulemisena. Jos esimies tuki opettajien ammatillista kehittymistä ja tarjosi riittävät resurssit opettamiseen, katsottiin sen edistävän opettajien työhyvinvointia sekä lisäävän dialogista opettamista. Lisäksi tasapuolisen ja oikeudenmukaisen työnjaon katsottiin tukevan opetusta. Aiemmat tutkimukset antavat viitteitä siitä, etteivät esimiehet tue riittävästi opettajien toimintaa ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat OAJ:n (2018, 22) työolobarometrin mukaan, ettei esimiehet kohtelee työntekijöitä tasapuolisesti, tarjoa tukea tai apua riittävästi tehtävien hoitamiseen eivätkä anna rakentavaa palautetta työssä onnistumisessa.

Näiden tekijöiden voidaan katsoa vaikuttavan heikentävästi dialogisen pedagogiikan toteutumiseen opettajan työssä. Jos opettajan työssä viihtyminen/jaksaminen kärsii hallinnollisista syistä johtuen, näkyy se mielestäni myös opettajan ja opiskelijaryhmien välisessä dialogisessa vuorovaikutuksessa.

Bryk ja Schneider (2003) pitävät tärkeänä koulun henkilöstön keskinäisen luottamuksen olemassa olemista, sillä sen katsotaan edistävän yhteistoimintaa suotuisasti. Tämän voidaan katsoa edistävän dialogista pedagogiikkaa ammatillisessa kouluinstituutiossa yleisesti.

8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Eettisyys nähdään luotettavuutta tukevana tekijänä. Näin ollen laadullisen tutkimuksen on täytettävä eettiset kriteerit, jotta laadullista tutkimusta voidaan määritellä laadulliseksi tutkimukseksi. Eettisyys näyttäytyy laadullisen tutkimusprosessin eri vaiheissa pohjautuen luotettavuus- ja arviointikriteereihin. Tutkijan eettinen sitoutuminen työhön lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127.)

Tutkimusaiheen valintaa voidaan pohtia eettisyyden näkökulmasta. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 129) toteavat, että tutkimusaiheen valinnassa tulisi huomioida miksi tutkimukseen ryhdytään ja ketä tutkimus palvelee. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää dialogisuuden esiintymistä vuorovaikutusprosessissa opettajien ja opiskelijoiden välillä. Tutkimusaiheen kautta pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten opettajat pystyvät edistämään oppilaiden vuorovaikutustaitoja oman opettajuutensa kautta. Lisäksi selvitettiin ammatillisen kouluinstituution mahdollisuuksia toteuttaa dialogista pedagogiikkaa. Tutkimustulosten pohjalta voidaan pohtia, miten opettaja ja ammattikoulu instituutiona mahdollistaa opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä työelämän tarpeita vastaavaksi.

Tutkimuksen kohderyhmä on pieni eikä näin ollen saatujen tutkimustulosten luotettavuutta voida täysin yleistää. Vaikka kohderyhmä on pieni, niin aineistoni pohjalta huomasin sen alkavan toistaa itseään. Kohderyhmän laaja osaaminen näkyi selkeästi heidän vastauksissaan. Eskola ja Suoranta

(2005, 210–212) toteavat, etteivät tutkimustulokset ole koskaan täysin yleistettävissä, sillä jokaisen tutkimuksen sosiaalinen maailma on erilainen. Eskola ja Suoranta (2005, 210–212) tuovat esille tutkimuksen uskottavuudesta puhuttaessa tutkijan oman perspektiivin, jolloin tukija näyttäytyy tutkimusvälineenä omine arvoineen ja kokemuksiineen.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta on hyvä tarkastella haastattelututkimuksen osalta. Ennen varsinaista tutkimusta esitetasin haastattelukysymykset. Esitestauksen jälkeen saamieni korjausehdotusten jälkeen muotoilin kysymyksiä uudelleen, jotta ne olisivat paremmin tulkittavissa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää saatujen tulosten yhdentyminen aikaisempiin tutkimuksiin.

Luotettavuutta heikentävinä tekijöinä voidaan pitää haastateltavien taipumusta antaa vastauksia, mitkä näkyvät hyvinä tutkimuksen tulosten valossa. Tutkimustuloksiin sisältyy aina tulkintaa, mikä puolestaan vaikuttaa tulosten yleistämisen kriteereihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 193–194.) Lisäksi jokaisen tutkimuksen ajankohta on ainutkertainen ja jokaisen tutkimuksen sosiaalinen maailma on erilainen (Eskola & Suoranta 2003, 210–212; Tuomi & Sarajärvi 136–139).

8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Yhteiskunnalliset muutokset ovat ajaneet uudistamaan ammatillisen koulutuksen rakenteita ammatillisen reformin kautta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että työelämän vaatimukset kasvavat ja opetuksen laatu, opetusmenetelmät, oppimisympäristöt sekä opettajien työnkuva ovat muuttaneet muotoaan. Toisaalta myös yhteiskunnan eriarvoistuminen ja opiskelijoiden erilaiset taustat ja kulttuurierot näkyvät selkeämmin opettajan työssä, mitkä tulivat esille myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Ammatillisten koulutusten yhdistyessä vuoden 2018 alusta, ammatillisessa opetuksessa on sekä nuoria että aikuisia samanaikaisesti. Tästä johtuen opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen tasot ovat erilaisia, mikä haastaa ammatillisia opettajia dialogisessa vuorovaikutuksessa ja opettamisessa. Lisäksi ammatillisen koulutuksen reformin myötä taloudelliset resurssit ovat tiukentuneet, mikä näkyy opettajien työssä entisestään (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a).

Opettajan ja opiskelijoiden välistä dialogista kohtaamista edistävät tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajan persoonallinen, avoin, kunnioittava sekä luottamusta ja tasa-arvoa edistävä vuorovaikutteinen toiminta. Opiskelijoiden moninaiset taustat, kulttuuri- ja kielieroavaisuudet sekä hankalat elämäntilanteet toivat haasteita dialogisen vuorovaikutuksen rakentumiseen. Luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen luokkaan opettajan ja ryhmän toiminnan tuloksena edisti dialogisen kohtaamisen syntymistä. Tulosten perusteella turvallinen ilmapiiri edesauttoi opiskelijoiden ryhmäytymistä ja ryhmän välisen dialogin kehittymistä.

Oppimisympäristöt, joissa välittyy aito vuorovaikutuksellisuus, koettiin dialogisuutta mahdollistavina. Lähiopetustunnit, koulun harjoituslinikat, simulaatioympäristöt sekä työssäoppimispaikat korostuivat selkeästi tämän tyyppisinä oppimisympäristöinä. Ylipäätään fyysiset oppimisympäristöt, joissa tilaa voidaan muokata opetukseen soveltuvaksi, nähtiin hyvänä dialogisuutta tukevana ympäristönä.

Tutkimuksen tulosten mukaan huolta herättivät lisääntyvä digitalisoituminen sekä opetuksen siirtyminen verkko-opetukseen, mikä supistaa lähiopetustuntien määrää. Verkko-oppimisympäristöjen ei katsottu edistävän dialogista vuorovaikutuskohtaamista siinä määrin kuin lähiopetuskontakteissa. Digitaalista oppimisympäristöä haluttiin kuitenkin kehittää tukemaan dialogisuutta nykyistä enemmän.

Ammatillisen koulutuksen mahdollisuudet dialogisen pedagogiikan toteuttamiseen nähtiin tämän tutkimuksen tulosten perusteella mahdolliseksi mutta osin haastavaksi. Tulosten perusteella uuden opetussuunnitelman käyttöön ottamisen ja ammatillisen koulutuksen uudistuksen koettiin tuovan haasteita opettajuuteen ja dialogisen pedagogiikan onnistumiselle ryhmäkokojen kasvaessa. Toisaalta nähtiin, että nuoriso- ja aikuiskoulutuksen yhdistyminen lisää dialogisen vuorovaikutuksen mahdollisuutta eri ikäisten opiskelijoiden välillä. Tämän katsottiin tukevan opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla vuorovaikutusosaamisen alueella on haasteita.

Ammatillisen kouluinstituution hallinnolliset tekijät, kuten esimiesten toiminta, opettajien kuunteleminen ja tukeminen, riittävät resurssit sekä toimivat opetusjärjestelmät nähtiin tekijöinä, mitkä edistävät toimiessaan dialogisen pedagogiikan onnistumista. Jos hallinnolliset tekijät ovat kunnossa, niiden katsottiin lisäävän opettajien motivaatiota kehittää omaa opetusta dialogisemmaksi.

Opettajat kuvasivat ihannekoulun organisaationa, missä opettajilla on aikaa opettaa samoja ryhmiä mahdollisemman paljon. Tällöin opiskelijatuntemus edistää ammatillista kasvua ja vuorovaikutus on syvällisempää. Kollegojen ja johdon kanssa tehty vuorovaikutteinen yhteistyö edistää dialogisuutta, jossa opiskelijat ovat etusijalla. Työskentely-ympäristöt, tilat, laitteet ja välineet tukevat opettajuutta ja mahdollistavat eri ympäristöissä vuorovaikutuksellisen kommunikoinnin eri menetelmin. Lisäksi opettaminen pohjautuu enemmän vuorovaikutteiseen läsnä olemiseen, käytännön tekemiseen ja sen kautta oppimiseen, mitä tukee teoria. Ryhmäkoot ovat pienempiä, jolloin ilmapiiri pysyy rauhallisena ja opetuksesta tulee yksilöllisempää.

Tulosten pohjalta voidaan todeta, että ammatilliset opettajat voivat oman opettajuuden ja dialogisen pedagogiikan kautta edistää opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ammatillisen kasvun ja kehityksen rinnalla. Ammatillisen kouluinstituution ei opettajien mukaan tue riittävästi dialogisen pedagogiikan toteutumista tiukentuneiden resurssien ja taloudellisten vaikutteiden vuoksi. Kuitenkin opettajan oma innovatiivinen asennoituminen ja motivaatio uudistaa omaa opettajuutta dialogisemmaksi, on ohjaavampi tekijä kuin itse hallinnollinen organisaatio.

Jatkotutkimusaiheena voisi tutkia millaiset näkemykset ja valmiudet koulutuskuntayhtymien koulutuspäälliköillä on dialogisen pedagogiikan toteutumiselle ja kehittämiselle organisaatiossa strategisten tavoitteiden mukaisesti. Sen lisäksi tutkimusaihetta voitaisiin tutkia opiskelijoiden näkökulmasta, jolloin saataisiin laaja-alaisempi näkemys dialogisuuden tarpeista ja mahdollisuuksista osana työelämälähtöistä osaamista.

LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

- AHMAD, Che Nidzam Che, SHAHARIM, Saidatul Ainoor & ABDULLA, Faizal Nizam Lee. 2017. Teacher-Student Interactions, Learning Commitment, Learning Environments and Their Relationship with Student Learning Comfort. *Journal of Turkish Science Education* 14 (1), 57-72.
- AHVAINEN, Ossi., IKONEN, Oiva & KORO, Jukka. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- ALASUUTARI, Pertti. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- ALEXANDER, Robin. 2004. Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. Cambridge: Dialogos.
- ALEXANDER, Robin. 2008. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Teoksessa Neil, Mercer & Steve Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in schools: inspired by the work of Douglas Barnes*. Los Angeles: Sage, 91–114.
- ALHANEN Kai., KANSANHO., Anne, AHTIAINEN, Olli-Pekka., KANGASS, Marko., SOINI, Tiina & SOININEN, Jarkko. 2011. Työnohjauksen käsikirja. Helsinki: Tammi.
- ALMIALA, Mariikka. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuranmuutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia128. [Viitattu 2018-04-19] Saatavissa: http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/almiala_mieli/almiala.pdf
- ARVAJA, Maarit. 2005. Collaborative Knowledge Construction in Authentic School Contexts. Jyväskylä: University of Jyväskylä. [viitattu 2017-09-25] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44295/978-951-39-3227-5.pdf?sequence=1>
- ASETUS opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986). [Viitattu 2018-04-18]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L5P13>
- BILLET, Stephen. 2004. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16, (5/6), 312-324.
- BROOKS, Christopher. 2011, Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology* 42 (5), 719–726
- BURBULES, Nicholas & BRUCE, Bertram C. 2001. Theory and Research on Teaching as Dialogue University of Illinois Urbana/Champaign. [verkkojulkaisu] In Virginia Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th Edition (pp. 1102-1121), Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. [viitattu 2018-06-09] Saatavissa: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/13448/teaching_as_dialogue.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- BRYK, Anthony & SCHNEIDER, Barbara. 2003. Trust in Schools. A Core Resource for Improvement. NY: Russel Sage Foundation 60 (6), 40-45.
- GREGORY, Anne & RIPSKEI Michael. 2008. Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behavior in the High School Classroom. *School Psychology Review* 37, (3), 337-353.
- ESKOLA, Jari & SUORANTA, Juha. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- ESKOLA, Jari & VASTAMÄKI, Jaana. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja Opetukset. Teoksessa AALTONEN, Juhani & VALLI, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: PS-Kustannus.
- ETELÄPELTO, Anneli & VÄHÄSANTANEN, Katja. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto A. & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy.
- FALK, John. 2005. Free-choice environmental learning: framing the discussion. *Environmental Education Research* 11 (3), 265-280.

- FEJES, Andreas & KÖPSÉN, Susanne. 2014. Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work* 27 (3), 265-283.
- FOLKMAN, Susan. 2008. "The Case for Positive Emotions in the Stress Process." *Anxiety, Stress & Coping* 21 (1), 3-14
- FREKRICKSON, Barbara. L., TUGADE, Michele. M., WAUGH, Chirstian. E. & LARKIN, Gregory. R. 2003. "What Good are Positive Emotions in Crisis? A Prospective Study of Resilience and Emotions following the Terrorist Attacks on the United States on September 11th, 2001." *Journal of Personality and Social Psychology* 84 (2),365-376.
- FRISK, Tarja. 2010. Oppimisympäristöjä avartamassa. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:1. Opetushallitus.
- GORDON, Ronald. 2009. Karl Jaspers: Exisrential philosopher of dialogical communication. *Southern Journal of Communication* 65 (2-3), 105-118.
- GÜRLEN, Eda. 2012. Meaningful Learning and Educational Environment. *Journal of Education and Future* 1, 21-35.
- HAKANEN, Mila. 2017. The Development and Management of Interpersonal Trust in a Business Networkin Health, Exercise, and Wellbeing Markets. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 2018-02-02] Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6996-7>
- HANNULA, Marja. 2012. Dialogia etsimässä: pienryhmäkeskusteluja luokahuoneessa. Jyväskylän yliopisto.
- HANSON, Jana., TROLIAN, Teniell., PAULSEN, Michael & PASCARELLA, Ernest T. 2016. Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education* 21 (2), 191-206)
- HATAKKA, Tuija & NYBERG Rhea. 2009. Turvallinen oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu, kehittämishanke 2009.
- HARJUNEN, Elina. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- HERBERT, Thomas. 2010. Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning. *British Journal of Educational Technology* 41, (3), 502-511.
- HILL, Janette., SONG, Liyan & WEST, Richard, E. 2009. Social Learning Theory and Web-Based Learning Environments: A Rewiew of Reasearch and Discussion of Implications. *The American Journal of Distance Education* 23, (2) 88-103.
- HIMANEN, Pekka. 2004. Tulevaisuusvaliokunta teknologian arviointeja 18. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. [viitattu 2018-05-25] Saatavissa: https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/julkaisut/Documents/ekj_4+2004.pdf
- HIRSJÄRVI, Sirkka & HURME, Helena. 2008. Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- HIRSJÄRVI, Sirkka, REMES, Pirkko & SAJAVAARA, Paula 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- HUTTUNEN, Rauno. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa - itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin.
- HÄKKINEN, Heidi & SAVOLAINEN, Taina. 2008. Luottamus organisaation sisäisessä toimijasuhhteessa: muutoksen tuki. HR-foorumi 25.4.2008. Johtamistaidon opisto, Aavaranta.
- IDSOE, Ella Maria Cosmovici 2015. The importance of social learning environment factors for affective well-being among students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 155-166.

- JALAVA, Urpo & VIRTANEN, Petri. 1998. Tietoa luova projekti. Polku oppivaan organisaatioon. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- JENLINK, Patrick & BANATHY, Bela, 2005. Dialogue. Conversation as Culture Creating and Consciousness Evolving. Teoksessa Banathy, B. & Jenlink, P. (Edit by) Dialogue as a means of collective communication. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer academic Publisher.
- JOKINIEMI, Sinikka. 2006. Uusi opettajuus, ammatti-identiteetti ja tiedonhankinta. Informaatiotutkimus 25 (3), 57-68.
- JUZWIK, Mary., BORSHEIM-BLACK, Carlin., CAUGHLAN, Samantha & HEINTZ, Anne. 2013. Inspiring Dialogue. Talking to learn in the english classroom. Foreword by martin Nystrand. Amesterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- KALLIALA Eija & TOIKKANEN Tarmo. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki: Finn Lectura.
- KARJALAINEN, Merja., HEIKKINEN, Hannu., HUTTUNEN, Rauno & SAARNIVAARA, Marjatta. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus (2) 96-103.
- KIILAKOSKI, Tomi. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Opetushallitus. [viitattu 2018-05-23] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- KORAMO, Marika. 2012. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjä kehittämässä. Kansallisia kehittämislinjauksia ja kuvauksia. Opetushallituksen valtionavustuksilla tuetuista oppimisympäristöjen kehittämishankkeista 2008–2010 (toim.) Raportit ja selvitykset 2012:8.
- KORHONEN, Anu. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä, Kasvatustieteellisiä julkaisuja 129. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. [viitattu 2018-05-11] Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-173-1/urn_isbn_978-952-219-173-1.pdf
- KORPINEN, Eira. 2003. Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä. VIRKAANASTUJAISESITELMÄ 3.12.2003, yliopiston juhlasali (päärakennus C1). [Viitattu 2018-04-18] Saatavissa: <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/12/tiedote-2009-10-01-12-18-58-820246/eirakorpinen.pdf>
- KOSKI-HEIKKINEN, Anne. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- KUUSKORPI, Marko. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Väitöskirja. Turun yliopisto. [viitattu 2017-11-12] Saatavissa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- KYLMÄ, Jari & JUVAKKA, Taru. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- LAINEN, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- LAINEN, Timo. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa: Tomperi, T., Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa - itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin & Näin.
- LAUKKANEN, Tuija. 2017. Yhteiset tutkinnon osa uudistuvat! Yhteistyöseminaari 15.8.2017. Opetushallitus. [Viitattu 2018-11-05] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/186522_YTO_ja_elinikaisen_oppimisen_avaintaidot.pdf
- LAVERTY, Susann. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. International Journal of Qualitative Methods, 2 (3). Article 3. [Viitattu 2018-01-16.] Saatavissa: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/laverty.pdf.
- LEARTY, Timothy. 1957. Interpersonal diagnosis of personality. New York, NY: The Ronald Press Co.

- LEFSTEIN, Adam. 2006. Dialogue in school – toward a pragmatic approach. *Urban language and literacies* 33. [Viitattu 2018-01-20] Saatavissa: http://www.academia.edu/6465356/WP33_Lefstein_2006._Dialogue_in_schools_Towards_a_pragmatic_approach
- LEHESVUORI, Sami., VIIRI, Jouni & RASKU-PUTTONEN, Helena. 2011. Introducing dialogic teaching to science student teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 705–727. Electronic reprint of the original article. [Viitattu 2018-05-22] Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41221/Lehesvuori_Viiri_Rasku-Puttonen_Introducing.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- LEINONEN, Anna Mari. 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämissankkeessa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. [Viitattu 2018-19-04] Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67869/978-951-44-7360-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LINDÉN, Jyri. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampereen yliopisto
- LUUKAINEN, Olli. 2000. Muuttuva opettajuus. Opettaja vuonna 2010. Opetushallitus. [Viitattu 2018-01-25] Saatavissa: <https://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/muuttuva-opettajuus.pdf>
- LUUKKAINEN, Olli. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja Tampere: Tampereen yliopisto
- MESIÄISLEHTO-SOUKKA, Helinä. 2005. Perheenlisäys isien kokemana – fenomenologinen tutkimus. Väitöskirja. Lääketieteellinen tiedekunta. Oulun yliopisto.
- LITMAN, Diane & FORBRS-RILEY, Kate. 2006. Correlations between dialogue acts and learning in spoken tutoring dialogues. *Natural Language Engineering* 12 (2), 161-176.
- LYLE, Sue. 2008. Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *LANGUAGE AND EDUCATION*, 22 (3), 222-240. [Viitattu 2018-04-18] Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780802152499>
- MAISTER, David., GREEN, Charles & GALFORD, Robert. 2012. Luottamuksen arvoinen. Helsinki: Talentum.
- MANNINEN, Jyri. 1996. Virtuaali didaktiikka? Ote - opetus ja teknologia, 6 (96), 3-5.
- MANNINEN, Jyri., BURMAN, Anne., KOIVUNEN, Annukka., KUITTINEN, Esko., LUUKANNEL, Saara., PASSI, Sanna., & SÄRKKÄ, Hanna. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt - Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- MANNINEN, Jyri & PESONEN, Senja. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17 (4) [Viitattu 2018-26-03] Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/17/4/uudetopp.pdf>
- MARTIKAINEN, Janne & MANNINEN, Jyri. 2000 (toim.). Aikuiskoulutus verkossa - verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimuskeskus
- MANNINEN, Seija. 2018. Kouluviihtyvyyden ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 2018-05-22] Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57878/978-951-39-7429-9_v%C3%A4it%C3%B6s18052018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- METSÄMUURONEN, Jari. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- MÄKELÄ, Tiina. 2018. A Design Framework and Principles for Co-designing Learning Environments Fostering Learning and Wellbeing. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 603. Väitöskirja. [Viitattu 2018-05-10] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/56703>

- MÄKIPESKA, Marja & Niemelä, Terttu. 2005. Haasteena luottamus - Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne. Helsinki: Edita Prima Oy.
- MÄKINEN, Päivi. 2002. Dialogi oppimisessa ja opetuksessa. Verkko-tutor. [Viitattu 2018-05-11]
- MÄÄTTÄ, Kaarina & UUSIAUTTI, Satu. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of whole Schooling* 8 (1), 21-39.
- MÖNKKÖNEN, Kaarina. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- NIINISTÖ, Ville. 2017. Välikysymys ammatillisen koulutuksen leikkausten aiheuttamista seurauksista ja koulutuksen eriarvoistumisesta. VälikysymysVK12017 vp. [viitattu 2018-06-04] Saatavissa: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Sivut/VK_1+2017.aspx
- OAJ 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. [Viitattu 2018-05-22] Saatavissa: <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPPage%2Fsisalto&cid=1398855048744&contentID=1408921086431>
- OPETUSALAN AMMATTIJÄRJESTÖ -OAJ. 2018. Toinen aste. [Viitattu 2018-04-18] Saatavissa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Toinen%20aste1#IIaste>
- OPETUSHALLITUS. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [Viitattu 2018-01-27] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- OPETUSHALLITUS. 2018a. Uudistuva opettajuus. Ammattipeda. [Viitattu 2018-01-20] Saatavissa http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=uudistuva_opettajuus
- OPETUSHALLITUS. 2018b. Ammatillisen koulutuksen reformi. [Viitattu 2018-03-17] Saatavissa: http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/ammattillisen_koulutuksen_reformi
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ 2018a. Ammatillisen koulutuksen reformi. [Viitattu 2018-03-17] saatavissa: <http://minedu.fi/amisreformi>
- OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ. 2018b. Opintojen henkilökohtaistaminen. [Viitattu 2018-05-11] Saatavissa: <http://minedu.fi/henkilokohtaistaminen>
- PIISPANEN, Maarika. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 2018-01-27] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- POIKELA, Esa. 2012. Knowledge, Learning and Competence – The Boundary Conditions of Simulation Pedagogy. POIKELA, Esa. & POIKELA, Paula (Eds.) Towards simulation pedagogy. Developing Nursing Simulation in a European Network. Rovaniemi: Rovaniemi university of applied sciences. [Viitattu 2018-05-22] Saatavissa: <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=5b4aab22-091a-477e-928b-9edaec160a34>
- POUTIAINEN, Heli. 2009. Luottamus oppilaan ja opettajan välissä suhteessa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän Yliopisto. [Viitattu 2018-02-03] Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21766/URN_NBN_fi_jyu-200909083893.pdf?sequence=1
- PURSIAINEN, Sirpa. 2013. Uudistuvan opettajuuden tunnuspiirteitä kaavio. [Viitattu 2018-01-20] Saatavissa: <https://www.slideshare.net/sirpapurainen/uudistuvan-opettajuuden-tunnuspiirteit-kaavio>
- RAJALA, Antti., HILPPÖ Jaakko., KUMPULAINEN Kristiina., TISSARI, Varpu., KROKFORS, Leena & LIPPONEN, Lasse. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010:3. Opetushallitus. [Viitattu 2018-01-26] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/125605_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista_UUSI_5.8.2010.pdf

- RAATIKAINEN, Eija. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. [Viitattu 2018-05-15] Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24546/luottamu.pdf?sequence=1>
- REZNITSKAYA, Alina & GREGORY, Maughn. 2013. Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanism of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist* 48 (2), 114-133.
- RODGERS, Carol & RAIDER-ROTH Miriam. 2006. Presence in teaching. *Teachers and teaching*. 12(3), 265-287.[viitattu 2018-01-25] Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13450600500467548?needAccess=true>
- SANDBERG, Gunilla. 2016. Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education* 32 (2), 191-203
- SARJA, Anneli. 2003. Dialogisuus ja aito kohtaaminen ohjausprosessissa. Teoksessa Silkelä, Raimo (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. [Viitattu 2018-02-03] Saatavissa <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>
- SKIDMORE, David. 2006. Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education* 36 (4), 503-514.
- SOIKKA, Anita. 2016. Conditions for Use of Dialogue Method of Students' Career Guidance in Secondary Vocational Education. Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics. [Viitattu 2018-04-18] Saatavissa: <http://lufb.ltu.lv/conference/REEP/2016/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2016proceed2255-808X-255-262.pdf>
- SPITZBERG, Brian & CUPACH, Wiliam. 2011. Interpersonal skills. Teoksessa Knapp, Mark & Daly, Jhon (toim.) *The Sage Handbook of interpersonal communication*. 4. painos. 481-524
- SYRJÄLÄINEN, Erja. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- SWAIN, Merrill., BROOKS, Lindsay & TOCALLI-BELLER, Agustina. 2002. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171-185.
- SÄNTTI, Janne. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7-22. [viitattu 2017-09-02] Saatavissa: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/santti_0903082257.pdf
- TIILIKKALA, Liisa. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education psychology and social research 236. Jyväskylän yliopisto. [viitattu 2017-11-05] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf>
- TUOMI, Jouni & SARAJÄRVI, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan. & HOY, Wayne. 2000. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research* 70 (4), 547-593.
- van UDEN, Jollien., RITZEN, Henk & PIETERS, Jules. 2013. I think I can engage my students: Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*. 32, 43-54.
- VARTIAINEN, Katriina. 2011. Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi. Aineenopettajaopiskelijan ammatillinen kasvu ohjatussa harjoittelussa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 325. Turku: Turun yliopisto. [Viitattu 2018-04-22]. Saatavissa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72565/AnnalesC325Vartiainen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- VERTANEN, Ilkka. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. HAMK & AKTK-julkaisuja 6. Hämeenlinna.

- VIROKANNAS, Elina. 2015. Kertomusten rakentuminen haastatteluvuorovaikutuksessa. Teoksessa MOISIO, Olli-Pekka, SILVASTI Tiina & KAUPPINEN, Ilkka (toim.) Polkuja yhteiskuntatieteisiin. SoPhi: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 2018-27-05] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45418/paasykoekirja.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- VÄHÄMÄKI, Minna. 2011. Dialogi verkossa. *Aikuiskasvatus* 31 (4), 292-294.
- VÄLIJÄRVI, Jouni. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen, Olli & Valli, Raine (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: P-S Kustannus.
- VÄRRI, Veli-Matti. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyään. Tampere. Tampere University Press. [viitattu 2018-02-12] Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101122/varri_hyva_kasvatus_kasvatus_hyvaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- WALTON, Douglas. 1989. Dialogue Theory for Critical Thinking. *Argumentation* 3:169—184. [viitattu 2018-03-15] Saatavissa: <http://www.dougwalton.ca/papers%20in%20pdf/89DiaTheo.pdf>
- WIHERSAARI, Jari. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. [viitattu 2018-03-18] Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- WILLIAMS, Pia & SHERIDAN, Sonja. 2006. Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, (1) 83-93.
- WILMOT, Wilian & HOCKER, Joyce. 2014. *Interpersonal conflict*. 9. painos. Boston: McGraw Hill
- ZHUANG, Rongxia., FANG, Haiguang., ZHANG, Yan., LU, Aofan & HUANG, Ronghuai. 2017. Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning. *Smart Learning Environments* 4 (6), 1-21. [Viitattu 2018-04-19] Saatavissa: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-017-0044-8>
- ÄÄRELÄ, Tanja. 2012. "Aika paljón vaikuttaa minkäläinen ilime opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. [Viitattu 2018-05-21] Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELURUNKO

Merkittävät vuorovaikutuskokemukset / kohtaamiset opettajan työssä**1. Haastateltavan taustat**

- nimi
- ikä
- työkokemus
- ammatillinen tausta (Miltä alalta olet? Millainen tausta?)
- perhetausta
- koulutustausta
- millä koulutustasolla työskentelet tällä hetkellä?

2. Merkittävät vuorovaikutuskokemukset / - kohtaamiset opettajan työssä

1. Kuvaile, millaisia positiivisia sekä negatiivisia merkittäviä vuorovaikutustilanteita työpaikallasi on esiintynyt?
2. Millainen merkitys niillä on sinulle ollut?
3. Kuvaile, millainen ilmapiiri oppilaiden keskuudessa luokassasi on?
4. Mistä mielestäsi hyvä luokkailmapiiri syntyy?
5. Millaisia asioita korostat oppilaan ja opettajan välisessä keskustelussa / vuorovaikutuksessa/ oppimistapahtumassa?
6. Millaiset asiat/ tapahtumat/ kokemukset ovat jääneet mieleen erilaisista vuorovaikutustilanteista toimiessasi opettajana?
7. Kuvaile, opettajantyössä kohtaamasi erilaisia oppimisympäristöjä, kuinka koet niiden merkityksen opettajantyössä vuorovaikutteisuuden näkökulmasta?
8. Millainen merkitys mielestäsi on oppimisympäristöllä hyvän vuorovaikutustilanteen syntymiseen? Millainen oppimisympäristö mielestäsi tukee oppilaan vuorovaikutuksellista kehittymistä?
9. Millaisissa tilanteissa tapahtumat / kokemukset ovat sattuneet? Miksi ne ovat erityisesti jääneet mieleen?
10. Millaisia "konfliktitilanteita" haastavia vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaan välillä olet kohdannut opettajan työssä?
11. Millaisia keinoja olet käyttänyt, jotta tilanteet on saatu ratkaistua?
12. Millä keinoilla tai tavoilla saat oppilaat kuuntelemaan / kiinnittämään huomiota sinuun opettajana?
13. Millainen oppimisympäristö / ilmapiiri edesauttaa mielestäsi oppilaita havainnoimaan paremmin vuorovaikutuksellista yhteistyötä -/ toimintaa opettajan kanssa? millainen ympäristö saa oppilaat aktivoitumaan oppimiseen sekä opettajan toimintaan?
14. Millä toiminnoilla edistät oppilaan osallisuutta vastavuoroiseen vuorovaikutustilanteeseen?

1. Kokemuksen kautta oppiminen

1. Millainen kokemus sinulla on opettajan työstä?
2. Kuvaile, millaiset tekijät ovat mielestäsi tärkeitä opettajan vuorovaikutusosaamisessa? Miksi pidät juuri näitä tekijöitä merkittävänä?
3. Onko tapahtunut joitakin sellaisia asioita opettajan työssä, jotka ovat vaikuttaneet sinuun opettajana opettaja - oppilas suhteen näkökulmasta?
4. Kuvaile, millaisissa vuorovaikutustilanteissa olet tuntenut, että olet onnistunut opettajana? Entä millaisissa tilanteissa vastaavasti olet tuntenut epäonnistuneesi? Miksi tunnet onnistuneesi / epäonnistuneesi?
5. Tuleeko mieleesi muita asioita, jotka ovat vaikuttaneet opettajan työhön tai sinuun henkilökohtaisesti opettajana oppilaan kohtaamisessa / oppilaan välisessä vuorovaikutustilanteissa?
6. Kohtaavtko mielestäsi opettajan ja oppilaan kokemukset / näkemykset koulun arjessa? Kuinka opettajana voit edesauttaa oppilaiden kokemuksia osana vuorovaikutusprosessia / -tilannetta? Miksi?
7. Kuinka luot omalla osaamisella oppilaalle positiivisia kokemuksia oppimisesta / konflikteista / erilaisista vuorovaikutuskokemuksista?

2. Opetussuunnitelma ja hallinnollinen näkökulma onnistuneeseen vuorovaikutukseen?

1. Onko mielestäsi nykyisessä / tulevassa opetussuunnitelmassa huomioitu riittävästi opettajan ja oppilaan vuorovaikutusosaaminen mahdollistamista?
2. Onko opettajilla riittävät valmiudet/resurssit edistää oppilaan vuorovaikutuksellisen osaamisen kehittymistä, jotta asiakkaan kohtaaminen työelämässä olisi riittävän ammatillisesti sekä vuorovaikutuksellisesti pätevää?
3. Millaiset vuorovaikutusosaamisen taidot mielestäsi on tällä hetkellä koulun oppilailla? Entä opettajilla?
4. Kuinka opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja tulisi mielestäsi kehittää?
5. Millä tavalla koulusi oppimisympäristöt tukevat nuorten vuorovaikutustaitojen osaamista?
6. Kuinka oppilaalle opetetaan / kiinnitetään huomiota oppilaan vuorovaikutusosaamiseen?
7. Jos saisit lisätä 3 osa-aluetta opetussuunnitelmaan vuorovaikutuksen näkökulmasta, mitä ne olisivat?
8. Millainen olisi sinun koulusi?
9. Haluatko vielä kertoa jotain opettajan työstäsi, joka liittyy aiheeseeni?