

OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN YHTEYDET
3. LUOKAN OPPILAIDEN LUKUTAIDON JA
TEHTÄVÄKOHTAISEEN MOTIVAATIOON

Laura Malila ja Terhi Ovaskainen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Malila, L. & Ovaskainen, T. 2012. Opettajan ohjauksetöntöjen yhteydet 3. luokan oppilaiden lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 76 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 3. luokan opetusryhmissä havainnoitujen opettajan lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauksetöntöjen ilmenemistä sekä niiden ryhmätasoisia yhteyksiä lasten lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon. Tutkimus on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla), jossa lapsia seurattiin esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto käsitti 31 opettajaa ja 453 lasta, ja se kerättiin kolmella paikkakunnalla kevätlukukaudella 2010. Ohjauksetöntöjen havainnointi toteutettiin ECCOM -menetelmällä (Stipek & Byler 2004) ja taitojen arvioinnissa käytettiin oppilaiden ryhmätestejä. Aineistoa analysoitiin korrelaatio-analyysien.

Kaikilla kolmella alaskaalalla, ryhmän toiminnan organisoinnissa, ilmapiirissä ja oppimisen ohjauksessa, havaittiin enemmän lapsilähtöisiä kuin opettajajohtoisia ohjauksetöntöjä. Lapsilähtöisyyttä ilmeni eniten ryhmän toiminnan organisoinnissa. Opettajan ohjauksetöntöillä havaittiin olevan lapsilähtöisyyden osalta positiivisia ja opettajajohtoisuuden osalta negatiivisia yhteyksiä lukutaitoon: mitä enemmän lapsilähtöisyyttä ja mitä vähemmän opettajajohtoisuutta havaittiin ohjauksetöntöissä, sitä paremmin kyseisen luokan oppilaat keskimäärin selviytyivät lukutaitoa arvioivissa testeissä. Opettajan ohjauksetöntöjen ja oppilaiden tehtäväkohtaisen motivaation väliset yhteydet olivat puolestaan vähäisiä. Tämän tutkimuksen havainnot tukivat aiempaa kirjallisuutta opettajan ohjauksetöntöjen yhteyksistä oppilaiden lukutaitoon. Ohjauksetöntöjen yhteys tehtäväkohtaiseen motivaatioon oli oletettua vähäisempi ja nostaa esiin tarpeen lisätutkimukseen.

AVAINSANAT: opettajan ohjauksetöntöt, lapsilähtöisyys, opettajajohtoisuus, lukutaito, tehtäväkohtainen motivaatio

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Opettajan ohjauskäytännöt	7
2.1 Lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset ohjauskäytännöt.....	7
2.2 ECCOM -havainnointimenetelmä.....	10
2.3 Opettajan ohjauskäytäntöjen yhteydet lasten kehitykseen	14
3 Lukutaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät.....	19
3.1 Lukutaitoa ennustavia tekijöitä	20
3.2 Lukutaidon kehittyminen	21
3.3 Luku- ja kirjoitustaidon yhteys.....	23
3.4 Oppimisympäristön ja ohjauskäytäntöjen yhteydet lukutaitoon	24
4 Tehtäväkohtainen motivaatio	27
4.1 Tehtäväkohtainen motivaatio odotusarvoteorian näkökulmasta	28
4.2 Tehtäväkohtaisen motivaation kehittyminen.....	31
4.3 Oppimisympäristön ja ohjauskäytäntöjen yhteydet oppimismotivaatioon	33
5 Tutkimusongelmat.....	36
6 Tutkimuksen toteutus	37
6.1 Tutkittavat	37
6.2 Menetelmät	38
6.3 Aineiston analyysi	42
7 Tulokset.....	44
8 Pohdinta.....	55
8.1 Tulosten tarkastelua.....	55
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys	60
Lähteet	65
Liitteet	75

1 Johdanto

Viime aikoina on käyty keskustelua suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon heikentymisestä. Vaikka suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito on edelleen maailman kärkitasoa, heikkojen lukijoiden määrän lisääntyminen seitsemästä prosentista kahdeksaan prosenttiin (Pisa 2009, 23) herättää tarpeen pohtia lasten ja nuorten välisten erojen lisääntymisen syitä. Sulkusen (2010) mukaan tämä muutos tarkoittaa tuhansia nuoria, jotka useimmiten hallitsevat mekaanisen peruslukutaidon, mutta joiden lukutaito on nykyisen tietoyhteiskunnan vaatimuksiin nähden riittämätön. Nämä nuoret eivät kykene hyödyntämään kaikkia oppimis- ja koulutusmahdollisuuksia, mikä voi johtaa riskiin syrjäytyä yhteiskunnasta. (Sulkunen 2010, 167.) Koulun näkökulmasta on siis tärkeä tarkastella, miten opettaja pystyy edistämään lasten ja nuorten lukutaitoa. Yhtenä merkittävänä tekijänä lukutaidon kehittämisessä on oppilaan motivoituminen lukemista kohtaan (Gambrell 1996, 15; Linnakylä 2002, 146–147), jota opettaja voi omalla toiminnallaan tukea. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opettajan ohjauskäytäntöjen merkitystä oppilaiden lukutaidon sekä lukemisen ja kirjoittamisen tehtäväkohtaisen motivaation kannalta.

Opettajan ohjauskäytäntöjä arvioivissa tutkimuksissa käytetään usein jaottelua lapsilähtöisiin ja opettajajohtoisiiin ohjauskäytäntöihin (ks. Donohue, Perry & Weinstein 2003; Stipek & Byler 1997; 2004). Lapsilähtöiset ohjauskäytännöt on nähty pääsääntöisesti suotuisampina lapsen kehityksen kannalta, vaikka aiemmin nähtävissä ollut vastakkainasettelu lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten käytäntöjen välillä onkin väistymässä (Stipek & Byler 2004, 376). Opettajan käyttämien ohjauskäytäntöjen tutkimiseen on kehitelty useita luokkahuoneen havainnointimenetelmiä, joista tässä tutkimuksessa käytetään Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämää ECCOM -havainnointimenetelmää. Kyseisessä menetelmässä tarkastellaan luokan oppimisen ohjauksessa, ilmapiirissä ja ryhmän toiminnan

organisoinnissa ilmeneviä lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä (Stipek & Byler 2004, 376).

Opettajan ohjauskäytäntöjen lapsilähtöisyydellä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lasten lukutaitoon (Lerikkanen, Kiuru, Pakarinen, Poikkeus, Siekkinen, Rasku-Puttonen & Nurmi 2011b; Perry ym. 2007; Stipek ym. 1998). Perryn ym. (2007, 285) mukaan lapsilähtöisimmissä luokissa useimmat oppilaat ylsivät lukemisen taitojen kriteeritasolle verrattuna opettajajohtoisempien luokkien oppilaisiin. Lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on todettu olevan myönteinen vaikutus myös lasten kielellisiin taitoihin (Stipek ym. 1998, 62). Suomessa opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä lasten lukutaidon kehitykseen on tutkittu Alkuportaot – seurannassa (Lerikkanen ym. 2011b, 18), ja siinä tehtyjen havaintojen mukaan lapsilähtöinen opettajan toiminta oli positiivisesti yhteydessä lasten lukutaitoon 1. luokalla. Toisaalta myös opettajajohtoisuudella on osoitettu olevan positiivisia vaikutuksia lukemiseen ja kirjaintuntemukseen lukemaan oppimisen alkuvaiheessa (Stipek ym. 1995, 219). Tämän tuloksen selityksenä on se, että kirjaintuntemus edellyttää assosiaatioiden opettelua, jota perustaitojen harjoittelua korostava opettajajohtoinen opetus voi edesauttaa. Tässä tutkimuksessa kiinnostavaa on tarkastella opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä luokan oppilaiden tekniseen lukutaitoon, mutta myös luetun ymmärtämiseen.

Opettajan ohjauskäytäntöjen on havaittu olevan lukutaidon lisäksi yhteydessä myös lasten oppimismotivaatioon (ks. esim. Lerikkanen, Kiuru, Pakarinen, Viljaranta, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2011c; Perry, Donohue & Weinstein 2007; Stipek, Feiler, Byler, Ryan, Milburn & Salmon 1998; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). Tässä tutkimuksessa keskitytään tehtäväkohtaiseen motivaatioon Ecclesin ja hänen kollegojensa (1983) kehittämän odotusarvoteorian näkökulmasta. Aiemmissä tutkimuksissa on tarkasteltu opettajan merkitystä lasten tehtäväkohtaisen motivaation kannalta käyttäen opettajakyselyjä (ks. Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wiegfield & Blumenfeld 2001; Aunola, Leskinen & Nurmi 2006), mutta opettajan ohjauskäytäntöjen tutkiminen havainnoimalla on ollut vähäistä. Tästä poikkeuksena Lerkkasen ym. (2011c) tutkimus, jossa selvitettiin opettajien havainnoitujen ohjauskäytäntöjen yhteyksiä lasten tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemisessa ja matematiikassa esiopetuksessa. Siinä saatujen havaintojen mukaan

esiopetusryhmissä, joissa havainnoitiin olevan enemmän lapsilähtöisiä ohjauksetöntöjä, lapset osoittivat enemmän tehtäväkohtaista motivaatiota lukemista ja matematiikkaa kohtaan verrattuna opettajajohtoisempiin opetusryhmiin. (Lerikkanen ym. 2011c, 25–26.)

Vaikka joitakin luokkahuonehavainnointiin pohjautuvia tutkimuksia opettajan ohjauksetöntöjen yhteydestä lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon on siis tehty, ohjauksetöntöjen yhteyksistä lasten kehitykseen suomalaisissa kouluissa tiedetään vasta vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 3. luokan opetusryhmissä havainnoitujen ohjauksetöntöjen ilmenemistä sekä niiden mahdollisia ryhmätasoisia yhteyksiä oppilaiden lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon. Viime aikoina julkaistuissa tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa esi- ja alkuopetusikäisiin lapsiin (ks. Aunola ym. 2006; Lerikkanen ym. 2011b; Lerikkanen ym. 2011c), joten tutkimuksemme tulokset lisäävät tietoa koskien myöhempää ikävaihetta, 3. luokan oppilaita ja heidän opettajiaan. Tutkimus on osa oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön Alkuportaat -seurantatutkimusta.

2 Opettajan ohjauskäytännöt

Lasten oppimiseen ja motivaatioon koulussa ovat yhteydessä kasvatus- ja opetusprosessin laatu eli *prosessitekijät* sekä erilaiset *rakennetekijät*. Rakennetekijöillä tarkoitetaan opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja, kuten opetussuunnitelmaa, opettajankoulutusta, standardeja ja materiaaleja. Prosessitekijät liittyvät puolestaan opettajan käyttämien ohjauskäytäntöjen laatuun ja siihen, millaista vuorovaikutusta opetusryhmässä ilmenee. (Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2010.)

Opetusryhmän vuorovaikutusta on tutkittu muun muassa opettajan antaman emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen sekä ryhmätoiminnan organisoinnin kautta (ks. Hamre & Pianta 2005; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes 2008; NICHD 2002; Pianta, La Paro & Hamre 2008). Opettaja voi rakentaa positiivisia vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa kuuntelemalla ja kunnioittamalla lapsia, näyttämällä positiivisia tunteita, antamalla oppimista tukevaa palautetta ja käyttämällä selkeitä sääntöjä toiminnan organisoinnissa (Pianta ym. 2008, 24, 46, 63). Opettajan tarjoaman emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen sekä ryhmän toiminnan organisoinnin on osoitettu olevan yhteydessä lasten akateemisten taitojen, oppimismotivaation ja sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen (ks. esim. Hamre & Pianta 2005; Mashburn ym. 2008; NICHD 2002). Tässä luvussa tarkastelemme opetuksen prosessitekijöitä ja niiden yhteyksiä lasten kehitykseen erityisesti opettajan ohjauskäytäntöjen näkökulmasta.

2.1 Lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset ohjauskäytännöt

Opettajan ohjauskäytäntöjä arvioivissa tutkimuksissa käytetään usein jaottelua lapsilähtöisiin ja opettajajohtoisin ohjauskäytäntöihin (ks. Donohue ym. 2003; Stipek & Byler 1997; 2004). Stipekin ja Bylerin mukaan (2004) opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä kuvastavat opettajan kontrolli ja opetuksen painottuminen perustaitojen harjoitteluun. Toimintaa ohjaavat opettajan päätökset, joihin lasten

omat aloitteet tai heidän sosiaalisten taitojensa kehitystarpeet eivät juuri vaikuta. (Stipek & Byler 2004, 387.) Lapsilähtöisiä käytäntöjä luokassa kuvastavat puolestaan jaettu vastuu sekä opettajan aktiivinen tuki lasten sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehitykselle. Opettaja havainnoi lasten yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita sekä ottaa nämä huomioon oppimistavoitteiden asettamisessa ja ryhmän ohjauksessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapset saisivat auktoriteettiaseman luokassa. (Stipek & Byler 2004, 386–387.) Lapsilähtöisessä lähestymistavassa opetuksen päämääränä on lasten korkeatasoisen ajattelun, itsenäisen päätöksenteon ja ongelmanratkaisun kehittäminen sekä itsetunnon vahvistaminen (Stipek 2004, 562; Stipek & Byler 1997, 313).

Lapsilähtöisten ohjaukseenkäytäntöjen käsite perustuu yhdysvaltalaisen NAYEC:n (The National Association for the Education of Young Children) kehittämään linjaukseen kehityksellisesti suotuisista (DAP, developmentally appropriate practices) ja epäsuotuisista (DIP, developmentally inappropriate practices) käytännöistä (Bredekamp & Copple 1997). Bredekampin ja Copplen (1997) mukaan kehityksellisesti suotuisien opetuskäytäntöjen katsotaan pohjautuvan kolmeen periaatteeseen, joiden tulisi toteutua opetuksessa. Ensimmäisenä näistä on opettajan tietämys lasten kehityksestä ja oppimisesta eri ikävaiheissa, minkä pohjalta opettaja valitsee lapsille soveltuvan vuorovaikutuksen laadun sekä toiminnan ja oppimateriaalin. Toisena periaatteena ovat opettajan tiedot oman ryhmänsä lasten tarpeista, vahvuuksista ja kiinnostuksenkohteista. Kolmantena on tietämys sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä, jossa lapset elävät, mikä mahdollistaa lasten kannalta merkittävien oppimiskokemusten valinnan sekä kunnioituksen lapsia ja heidän perheitään kohtaan. (Bredekamp & Copple 1997, 8-9.)

Suomessa lapsilähtöisyys -käsitteen sijaan perusopetuksen kentällä puhutaan enemminkin konstruktivismista. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004) voidaan katsoa nojaavan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16). Konstruktivismiin taustalla vaikuttavat mm. Piagetin ja Vygotskyn teorioiden lähtökohdat ja perusolettamukset, ennen kaikkea näkemys siitä, että lapsi on aktiivinen toimija rakentaessaan ja laajentaessaan tietovarastoaan. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista,

vaan lapsi rakentaa käsitystään ja ymmärrystään maailmasta ympäristönsä kanssa toimiessaan (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159).

Lapsilähtöinen opetus perustuu konstruktivistiseen, erityisesti sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan oppimisen sosiaalista luonnetta ja vertaisryhmän merkitystä lapselle oppimisessa (Niiranen & Kinos 2001, 75). Oppimisen perustana on yhteistoiminta, joka tarkoittaa lasten keskinäistä yhteistyötä sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta (Hujala 2002, 64). Lapsilähtöisessä opetuksen suunnittelussa otetaan huomioon lapsen omat kokemukset ja osaaminen, minkä pohjalta lasta tuetaan ymmärtämään omaa ajatteluaan ja kehittämään omia oppimisen strategioitaan (Hujala 2002, 64, 68–70). Tämä edellyttää opettajalta herkkyyttä ja empatiaa oivaltaa lapsen maailmaa. Lapsilähtöinen opetus ei tarkoita kuitenkaan liian yksipuolisesti lasten mielenkiinnon kohteisiin rakentuvaa kasvatusta, vaan opettajan yhtenä tehtävä on herättää lapsissa myös uusia kiinnostuksen kohteita. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 45, 51–53.)

Opettajajohtoiset ohjauskäytännöt perustuvat oppimisteorioihin, jotka näkevät opettajan roolin oppimisessa eri tavoin kuin lapsilähtöiset, konstruktivistiset oppimisen teoriat. Opettajajohtoista opetusta eivät ohjaa niinkään lasten yksilölliset tarpeet tai kehitys, vaan enneminkin opettajan odotukset ja tavoitteet (Perry ym. 2007, 271). Lähtökohtana on, että oppilaiden tulee hallita tietyt perustaidot ennen kuin heillä on mahdollisuus korkeamman tason oppimiseen. Nämä perustaidot rakentuvat yksittäisten osataitojen pohjalle, jotka kumuloituvat laajemmiksi kokonaisuuksiksi harjoittelun ja kertaamisen avulla. (Stipek 2004, 551.) Stipek ja Byler (2004) käyttävät opettajajohtoisista opetuskäytännöistä myös nimitystä didaktiset opetuskäytännöt, mikä kuvastaa hyvin opettajajohtoisen opetuksen luonnetta. Opetusohjelma perustuu opettajan päätöksiin, oli kyse sitten työskentelytapojen, tehtävien tai materiaalin valinnasta. (Stipek & Byler 2004, 379–380, 387.)

Opettajan käyttämien ohjauskäytäntöjen tutkimiseen on kehitelty monia luokkahuoneen havainnointimenetelmiä. Näistä tunnetuimpia ovat Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta ym. 2008), Early Childhood

Environment Rating Scale (ECERS; Harms, Clifford & Cryer 1998) ja Early Childhood Observation Measure (ECCOM; Stipek & Byler 2004). Havainnointimenetelmien avulla on osoitettu saatavan luotettavaa tietoa autenttisista opetustilanteista, luokan käytänteistä ja ilmapiiristä (ks. Pianta ym. 2008; Stipek & Byler 2005). Tässä tutkimuksessa käytämme Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämää ECCOM -havainnointimenetelmää (ks. Taulukko 1), jota käsittelemme seuraavaksi.

2.2 ECCOM -havainnointimenetelmä

ECCOM (Early Childhood Classroom Observation Measure; Stipek & Byler, 2004) on havainnointiin perustuva menetelmä, jonka avulla voidaan tarkastella opetusryhmän *oppimisen ohjausta, ilmapiiriä ja ryhmän toiminnan organisointia*. Se on suunniteltu alunperin 4–7-vuotiaiden lasten opetusryhmien toiminnan tarkasteluun ja niissä esiintyvien lapsilähtöisten (child-centered) sekä opettajajohtoisten (teacher-directed) opetuskäytäntöjen arviointiin. (Stipek & Byler, 2004, 376.) ECCOM -menetelmä on laadittu ryhmätoiminnan kokonaislaadun arviointiin. ECCOM -menetelmän kolme alaskaalaa (ks. Taulukko 1) jakaantuvat alkuperäisessä versiossa 17 eri osioon (Stipek & Byler, 2004, 376.).

Taulukko 1. Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämän ECCOM -havainnointimenetelmän alaskaalat ja osiot

Alaskaalat	Osiot
Ryhmän toiminnan organisointi (Management)	Ryhmän säännöt Valinnan mahdollisuudet Käyttäytymisen rajoittaminen Vastuun jakautuminen ryhmässä
Ilmapiiri (Social climate)	Sosiaalisten taitojen tukeminen Lasten osallistaminen Opetuksen merkityksellisyys Opettajan antama tunnetuki Vuorovaikutustaitojen tukeminen Oppimistehtävien eriyttäminen

Taulukko 1. (jatkuu)

Alaskaalat	Osiot
Oppimisen ohjaus (Instruction)	Käsitteiden opettaminen Opetuskeskustelu Oppimistavoitteiden integrointi Oppilaan työskentelyn kriteerit Matematiikan opetus Matematiikan arviointi Luku- ja kirjoitustaidon opetus

Ryhmän toiminnan organisointi (Management). ECCOM –menetelmässä ryhmän toiminnan organisointiin liittyviä arvioitavia osioita on neljä: ryhmän säännöt, valinnan mahdollisuudet, käyttäytymisen rajoittaminen ja vastuun jakautuminen ryhmässä (Stipek & Byler, 2004). Opetusryhmän toiminnan organisointia voidaan pitää näiden tekijöiden suhteen lapsilähtöisinä, jos opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia tehdä valintoja niin opettajan suunnittelemien aktiviteettien kuin vapaan ajankin suhteen. Oppilaille annetaan vastuuta, joka vastaa heidän yksilöllistä kehityksellistä tasoaan. Käyttäytymisen rajoittaminen ja ongelmien ratkaiseminen on sujuvaa eli siihen liittyy perusteleminen ja lasten osallistuminen sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen. Ryhmän säännöt ja rutiinit ovat selkeät, mutta tarpeen tullen joustavat. (Stipek & Byler 2004, 386, 389.)

Opettajajohtoista ryhmän toiminnan organisointia puolestaan kuvaavat opettajan tarkasti määrittelevät säännöt ja rutiinit. Opettaja kontrolloi ja pitää järjestystä luokassa, eivätkä lapset saa tilaisuutta vastuun ottamiseen. (Stipek & Byler 2004, 387.) Opettaja myös tekee suurimman osan ryhmän toimintaan liittyvistä valinnoista ja rajoittaa oppilaiden käyttäytymistä ilman perusteluja tai selityksiä (Stipek 2004, 556).

Ilmapiiri (Social climate). ECCOM –menetelmässä opetusryhmän ilmapiiri jakautuu seuraaviin kuuteen osioon: lasten sosiaalisten taitojen tukeminen, lasten osallistaminen toimintaan, opetuksen merkityksellisyys, opettajan antama tunnetuki, lasten vuorovaikutustaitojen tukeminen ja oppimistehtävien eriyttäminen (Stipek & Byler, 2004). Lapsilähtöisen opetusryhmän ilmapiirin mahdollistaa opettaja, joka on empaattinen, vastuuntuntoinen, joustava ja lapsia arvostava. Opettaja mukauttaa

tehtäviä ja aktiviteetteja lapsen yksilöllisen taitotason suhteen ja ottaa huomioon lasten omat kiinnostuksen kohteet ja kokemukset. Opettaja myös tukee lasten sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehitystä muun muassa ohjaamalla niitä luontaisissa konfliktitilanteissa ja mahdollistamalla vertaisvuorovaikutuksen. (Stipek & Byler 2004, 386–387, 389.) Lapsilähtöistä ilmapiiriä opetusryhmässä kuvaavat siis jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja osallisuuden tukeminen.

Stipekin ja Bylerin mukaan (2004) opettajajohtoisessa opetusryhmässä lapsia ei rohkaista vertaisvuorovaikutukseen tai tietoiseen sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Toiminnan tavoitteet ovat pelkästään opettajan tai opetussuunnitelman määräämiä, ja ne koskevat samanlaisina kaikkia lapsia riippumatta heidän erilaisista edellytyksistään ja tarpeistaan. Suurin osa ajasta käytetään opettajan tiukasti johtamaan koko ryhmän toimintaan tai yksilötyöskentelyyn tehtävien parissa. (Stipek & Byler 2004, 387.) Vahvasti opettajajohtoisesta ilmapiiriä luonnehtii vähäinen painotus niin sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen sekä yhteisöllisyyden rakentamisen kuin yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen suhteen.

Oppimisen ohjaus (Instruction). ECCOM –menetelmässä oppimisen ohjausta tarkastellaan seitsemän osion suhteen: käsitteiden opettaminen, opetuskeskustelu, oppimistavoitteiden integrointi, oppilaan työskentelyn kriteerit, matematiikan opetus, matematiikan arviointi ja luku- ja kirjoitustaidon opetus (Stipek & Byler, 2004). Oppimisen ohjaus on lapsilähtöistä, jos opettaja antaa lapsille vastuuta oman työn loppuun saattamisessa ja yksilöllisesti määriteltyjen, selkeiden kriteerien saavuttamisessa. Opettaja kiinnittää huomiota lasten aiempaan tietämykseen ja suunnittelee opetusta suhteessa niihin sekä aikaisempiin opetustuokioihin. Lapsilla on siis mahdollisuus muodostaa yhteyksiä käsitteiden ja toimintojen välille. Tavoitteena on myös tietyn tunnistettavan käsitteen opettaminen ja syvällisen ymmärtämisen kehittäminen. Opetuskeskusteluissa lapset ovat aktiivisia osallistujia, joiden ajatukset, ideat, kysymykset ja selitykset ovat avainasemassa. Opettaja pyrkii osallistamaan jokaista lasta tämän edellytysten mukaisesti keskusteluun ja kannustaa lapsia kommentoimaan, haastamaan ja tukemaan toistensa ajattelua. (Stipek & Byler 2004, 386, 389.)

Myös matemaattisten taitojen opetus painottaa laajempaa matemaattista ymmärrystä. Opettaja korostaa matemaattisia prosesseja ja ongelmanratkaisua, käyttää opetuksessa konkreettisia välineitä ja autenttisia oppimistehtäviä, integroi matematiikkaa muuhun opetukseen, kannustaa oppilaita matematiikan ilmiöitä koskevaan keskusteluun sekä oman ajattelun ja ratkaisumallien selittämiseen. (Stipek & Byler 2004, 386.) Luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa käytetään fonologista tietoisuutta kehittävää toimintaa, painotetaan ymmärtämistä ja rohkaistaan lapsia erilaisten tekstien lukemiseen sekä kirjoittamiseen (Stipek 2004, 555–556).

Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan opettajajohtoisessa matematiikan sekä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa keskitytään enemmän yksittäisten perustaitojen, faktojen opetukseen. “Oikeat vastaukset” ja ulkooppiminen ovat tärkeitä sen sijaan, että pyrittäisiin syvempään ymmärrykseen ja käytettäisiin yhteistä keskustelua oppimisen välineenä. Opetuskeskustelut ovat myös opettajan vahvasti kontrolloimia. Opettaja asettaa lapsille tavoitteita, jotka ovat yleisten, etukäteen asetettujen kriteerien mukaisia. (Stipek & Byler 2004, 387.)

ECCOM -menetelmässä lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset käytännöt arvioidaan erillisinä ulottuvuuksina käyttäen 5-portaista asteikkoa (1 = 0–20 % ajasta, 5 = 80–100 % ajasta). Arviointi kuvastaa, missä määrin kyseisen osion suhteen (esimerkiksi käsitteiden opettaminen) opettajan toiminnassa ilmeni lapsilähtöisiä käytäntöjä ja missä määrin opettajajohtoisia käytäntöjä. Havainnoidussa opetusryhmässä voi esimerkiksi ilmetä opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä pääasiallisesti ja lapsilähtöisiä harvoin. Sellainen mahdollisuus, että opetusryhmässä ilmenisi täsmälleen yhtä paljon (esimerkiksi vallitsevasti) sekä lapsilähtöisiä että opettajajohtoisia käytäntöjä, ei ole periaatteessa mahdollista. (Stipek & Byler 2004, 380.) Lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset käytännöt eivät siis ole toisiaan pois sulkevia, mutta jossain määrin vastakkaisia kylläkin.

Stipek ja Byler (2005) tuovat esille ECCOM -menetelmässä myös kolmannen ulottuvuuden opetuskäytäntöjen laadun kuvaamiseen. Tästä käytetään nimitystä strukturoimattomat (child-dominated) ohjauskäytännöt, ja sen kriteerinä ovat lasten suuri päätävävalta toiminnan suuntaamisessa, työskentelystä puuttuvat selkeät tavoitteet sekä opettajan tuen ja ohjauksen puute (Lerkkanen, Kikas, Pakarinen,

Trossmann, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2011a, 6). Tämä kolmannen ulottuvuuden käyttö ei kuitenkaan ole vakiintunut, mistä johtuen jätämme strukturoimattomat ohjauskäytännöt tutkimuksemme ulkopuolelle.

ECCOM –havainnointimenetelmän käyttö Suomessa. ECCOM -menetelmää on käytetty myös suomalaisissa tutkimuksissa (ks. Lerkkanen ym. 2011b; Lerkkanen ym. 2011c). Vaikka menetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa, sen on osoitettu olevan luotettava havainnointimenetelmä myös muissa kulttuurisissa konteksteissa ja koulujärjestelmissä (Lerkkanen ym. 2011a, 25, 27). Lerkkasen ym. (2011a) tutkimuksessa suomalaisten opettajien ohjauskäytäntöjen lapsilähtöisyyttä ja opettajajohtoisuutta tutkittiin esiopetuksessa. Opettajien ohjauskäytäntöjen osoitettiin olevan enemmän lapsilähtöisiä kuin opettajajohtoisia kaikkien alaskaalojen osalta. Lapsilähtöisyyttä ilmeni eniten ryhmän toiminnan organisoinnissa ja vähiten oppimisen ohjauksen alaskaalalla. Opettajajohtoisuutta ilmeni puolestaan eniten oppimisen ohjauksen alaskaalalla ja vähiten ilmapiirissä. Verrattuna opettajien ohjauskäytäntöihin Yhdysvalloissa suomalaisten opettajien ohjauskäytännöissä ilmeni enemmän lapsilähtöisyyttä ja vähemmän opettajajohtoisuutta. Virolaisten opettajien ohjauskäytäntöjen havainnoitiin puolestaan olevan enemmän lapsilähtöisiä ja vähemmän opettajajohtoisia verrattuna suomalaisten opettajien ohjauskäytäntöihin. (Lerkkanen ym. 2011a, 21.)

2.3 Opettajan ohjauskäytäntöjen yhteydet lasten kehitykseen

Opettajan ohjauskäytäntöjä ja opetusryhmän vuorovaikutusta tutkittaessa otetaan usein huomion kohteeksi niiden vaikutukset lasten kehitykseen. Tutkimusten mukaan lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on myönteisiä vaikutuksia lasten oppimismotivaatioon, akateemisiin taitoihin sekä sosioemotionaaliseen kehitykseen (esim. NICHD 2002; Mashburn ym. 2008; Perry ym. 2007; Stipek ym. 1998; Stipek ym. 1995). On kuitenkin huomioitava, että kaikki tässä luvussa esiteltävät luokkahuonehavainnoiteihin perustuvat tutkimukset eivät tarkastele opettajan ohjauskäytäntöjä lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden kautta. Osassa tutkimuksissa luokkahuoneen vuorovaikutusta on havainnoitu CLASS -menetelmällä

eli sen suhteen, millaista emotionaalista ja ohjauksellista tukea sekä ryhmän toiminnan organisointia opetusryhmissä ilmenee.

Ohjauskäytäntöjen yhteys oppimismotivaatioon. Tutkimuksissa on saatu tuloksia siitä, että lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on myönteisiä vaikutuksia lasten oppimismotivaation (esim. Perry ym. 2007; Stipek ym. 1995). Perryn ym. (2007, 286) mukaan luokissa, joissa opettajat käyttivät lapsilähtöisiä ohjauskäytäntöjä, lasten käsitykset omasta akateemisesta kyvykkyydestä olivat positiivisempia. Myös Stipekin ym. (1995) tutkimustulosten mukaan lapsilähtöiset ohjauskäytännöt olivat suotuisia lasten motivaation suhteen. Lapsilähtöisissä luokissa lapset arvioivat omat kykynsä paremmiksi, heillä oli korkeammat odotukset omasta pärjäämisestään koulutehtävissä, ja he valitsivat vaikeampia matematiikan tehtäviä. Lisäksi lapsilla ilmeni vähemmän riippuvuutta aikuisiin, he osoittivat enemmän ylpeyttä omista aikaansaannoksistaan sekä murehtivat kouluasioissa vähemmän kuin opettajajohtoisempien luokkien oppilaat. (Stipek ym. 1995, 220.)

Lapsilähtöisten ohjauskäytäntöjen myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon ei ole tutkimusten mukaan kuitenkaan yksiselitteinen. Stipekin ym. (1998) mukaan myös opettajajohtoisuudella oli myönteinen vaikutus motivaatioon liittyen: opettajajohtoisissa luokissa lapset tarttuivat mieluummin vaikeampiin tehtäviin ja olivat sinnikkäämpiä tavoitteen saavuttamisessa. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tämä tulos kosketti vain toista tutkituista ikäryhmistä (5-vuotiaita eli Yhdysvalloissa ”kindergarteners”) ja saattoi ennemmin kuvastaa luokan vaatimuksia kuin lasten sisäistä motivaatiota tehtävien suorittamiseen. (Stipek ym. 1998, 62.)

Ohjauskäytäntöjen yhteys akateemisiin taitoihin. Lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lasten akateemisiin taitoihin (esim. Perry ym. 2007; Stipek ym. 1998; Stipek ym. 1995). Perryn ym. (2007, 284–285) mukaan lapsilähtöisimmissä luokissa useimmat lapset myös ylsivät sekä matematiikan taidolle että lukutaidolle asetetulle kriteeritasolle verrattuna opettajajohtoisempien luokkien lapsiin. Lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on havaittu olevan myönteinen vaikutus myös lasten ongelmanratkaisutaitoihin sekä lasten parempiin kielellisiin taitoihin (Stipek ym. 1998, 62).

Toisaalta on näyttöä siitä, että myös opettajajohtoisilla ohjaukskäytännöillä on myönteisiä vaikutuksia lasten akateemisiin taitoihin (Stipek ym. 1998; Stipek ym. 1995). Stipekin ym. (1995) mukaan opettajajohtoisuudella oli positiivisempia vaikutuksia lukemiseen ja kirjaintuntemukseen verrattuna lapsilähtöisimpiin opetusryhmiin. Tämän havainnon selityksenä voi olla se, että kirjaintuntemus edellyttää assosiaatioiden opettelua, jota yksittäisiä taitoja korostava opetus mahdollisesti edesauttaa. (Stipek ym. 1995, 219.) Myöhemmässä Stipekin ym. (1998) tutkimusraportissa ilmenee kuitenkin, että ikävaiheella ja kontekstilla saattaa olla merkitystä opettajajohtoisuuden yhteyksiin lasten akateemisiin taitoihin. Stipekin ym. mukaan (1998, 60–62) toisessa tutkituista ikäryhmistä (5-vuotiaat, ”kindergarden”) opettajajohtoisimmissa ryhmissä lapset pärjäsivät paremmin lukemisen ja matemaattisten taitojen valmiuksia mittaavissa testeissä kuin lapset, jotka olivat lapsilähtöisimmissä ryhmissä. Nuorempien ikäryhmässä (4-vuotiaat, ”preschool”) tulokset olivat päinvastaisia, sillä lapsilähtöisimmissä ryhmissä saavutettiin paremmat tulokset lukemisen ja matemaattisten taitojen valmiuksia mittaavissa testeissä.

Luokkahuonehavainnointien yhteyksiä lasten akateemisten taitojen kehittymiseen on tutkittu myös käyttäen muita kuin lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden ulottuvuuksiin pohjaavia käsitteitä. Alla kuvataan lyhyesti löydöksiä opettajan tarjoaman ohjauksellisen ja emotionaalisen tuen merkityksestä taitojen kehitykselle, jotka nojaavat Classroom Assessment Scoring System –menetelmällä (CLASS; Pianta ym. 2008) toteutettuihin havainnoiteihin. Mashburnin ym. (2008, 743) tutkimuksessa osoitettiin, että opettajan antamalla ohjauksellisella tuella oli myönteinen vaikutus lasten akateemisiin ja kielellisiin taitoihin. Ponitzin, Rimm-Kaufmannin, Grimmin ja Curbyn (2009, 114) mukaan opetusryhmissä, joissa esiintyi korkeaa emotionaalista ja ohjauksellista tukea sekä hyvää ryhmän organisointia, lapset osoittivat vahvaa toimintaan sitoutumista, mikä puolestaan edesauttoi lukutaidon kehittymistä. Hamren ja Piantan (2005) mukaan opettajan antamalla tunnetuella on erityinen merkitys lapsille, joilla on arvioitu olevan riskejä oppimisessaan. Riskiryhmään kuuluvat lapset saavuttivat ei-riskiryhmään kuuluvien lasten taitotasoa paremmin niissä opetusryhmissä, joissa opettaja tarjosi korkealaatuista tunnetukea. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että opettaja huomioi

lasten yksilölliset tarpeet ja loi luokkaan positiivisen ilmapiirin. (Hamre & Pianta 2005, 961–962.)

Ohjauksetöiden yhteys sosioemotionaaliseen kehitykseen. Lapsilähtöisten ohjauksetöiden on tutkittu vaikuttavan myönteisesti lasten sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (esim. Perry ym. 2007; Stipek ym. 1998) sekä vähentävän käyttäytymisen ongelmia ja ikätovereiden torjuntaa luokassa (Donohue ym. 2003). Stipekin ym. (1998) tulosten mukaan lapsilähtöiset opetusryhmät edistivät lasten sopeutumista kouluun sekä lasten sosiaalisia taitoja. Lapsilähtöisimmissä ryhmissä lapsilla oli vähemmän negatiivisia tunteita sekä konfliktitilanteisiin johtavaa käyttäytymistä. (Stipek ym. 1998, 61–62.) Samansuuntaisesti Perry ym. (2007) havaitsivat, että lapsilähtöiset ohjauksetöet edistivät oppilaiden kouluun sopeutumista. Lapsilähtöisissä opetusryhmissä lapset kehittivät enemmän vuorovaikutustaidoiltaan. Näissä ryhmissä lapset tulivat keskimäärin paremmin toimeen vertaistensa kanssa, leikkivät todennäköisemmin toistensa kanssa ja osallistuivat yhdessä tavoitteenmukaiseen toimintaan. Heillä esiintyi myös keskimäärin vähemmän masennusta ja ahdistusta. (Perry ym. 2007, 286, 288.) Myös Donohue ym. (2003) ovat osoittaneet lapsilähtöisyydellä olevan positiivisia vaikutuksia lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Heidän mukaansa lapsilähtöisimmissä opetusryhmissä lapset osoittivat vähemmän vihamielisyyttä ja enemmän empatiaa vertaisiaan kohtaan. Lisäksi lapsilähtöisimmissä ryhmissä käyttäytymisen ongelmat olivat vähäisempiä ja ikätovereiden torjuntaa ilmeni vähemmän. (Donohue ym. 2003, 105–107.)

Mashburn ym. (2008) ovat puolestaan tutkineet CLASS -menetelmällä luokassa ilmenevän emotionaalisen tuen yhteyttä lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan emotionaalinen tuki luokassa oli positiivisesti yhteydessä lasten sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen ja puolestaan negatiivisesti yhteydessä lasten ongelmakäyttäytymisen kehittymiseen. (Mashburn ym. 2008, 742.) Opettajan emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen on myös havaittu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden keskinäiseen sekä oppilaiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. (NICHD 2002).

Luokkahuonehavainnoiteihin perustuvissa tutkimuksissa on siis osoitettu, että lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on myönteisiä vaikutuksia lasten oppimismotivaatioon, akateemisiin taitoihin sekä sosioemotionaaliseen kehitykseen (ks. Perry ym. 2007; Stipek ym. 1998; Stipek ym. 1995). Lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen yhteydestä lasten kehitykseen ei ole kuitenkaan saavutettu täysin yhdenmukaista näkemystä. Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan aiemmin nähtävissä ollut vastakkainasettelu lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten käytäntöjen välillä on väistymässä. Nykyisin keskustelua käydään pikemminkin siitä, missä suhteessa lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia käytäntöjä tulisi olla, jotta saavutetaan paras mahdollinen tulos lapsen kehityksen kannalta. (Stipek & Byler 2004, 376.)

Opettajan ohjauskäytäntöjen ja lasten kehityksen yhteyksiä tarkasteltaessa on otettava huomioon, että yhteys voi olla molempiin suuntiin. Ohjauskäytäntöjen laadun on havaittu myönteisesti ennustavan esimerkiksi lasten akateemisten taitojen kehitystä, mutta toisaalta myös lasten aikaisemmat taidot voivat vaikuttaa opettajan ohjauskäytäntöihin. Cornon (2008) mukaan opettajat mukauttavat ohjaustaan oppilaiden aikaisemman taitotason mukaan. Opettajan antama tuki oppilaalle voi siis vaihdella sen mukaan, millaisena opettaja näkee oppilaan tuen tarpeen olevan. (Corno 2008, 171.) Pakarisen, Lerkkasen, Poikkeuksen, Siekkisen ja Nurmen (2011, 47–48) tutkimuksen mukaan esiopetusryhmän keväällä opetusryhmässä havainnoitu vuorovaikutuksellinen tuki (tunnetuki, opetuksellinen tuki ja ryhmän organisointi) oli korkeampaa niissä esiopetuksen ryhmissä, joissa lasten varhaiset lukemiseen ja matematiikkaan liittyvät valmiudet olivat olleet esiopetusvuoden syksyllä alhaisemmat.

3 Lukutaito ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Lukutaitoa voidaan tarkastella peruslukutaidon, toimivan lukutaidon ja kriittisen lukutaidon näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitytään peruslukutaitoon, jolla tarkoitetaan kykyä purkaa tekstikoodia, ymmärtää kirjoitettujen sanojen merkitys, vastaanottaa informaatiota ja päätellä merkityksiä luetusta tekstistä (Linnakylä 1990, 3–6). Tätä lukutaidon perustekniikan oppimista painotetaan erityisesti lukutaidon kehityksen alkuvaiheessa. Peruslukutaidon kehityksen myötä painopiste siirtyy yhä enemmän myös toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemalla oppimiseen ja lukijaksi sitoutumiseen. (Lerikkanen 2006, 10.) Lukutaidon oppiminen ja kehittäminen ovat tärkeitä koulussa opittavia taitoja, koska lukutaitoa voidaan pitää pohjana oppimiselle, koulusopeutumiselle, lapsen ja nuoren itseluottamukselle sekä peruskoulun jälkeisille opinnoille (Ahvenainen & Holopainen 1999, 3).

Sanojen teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämisen taitoa pidetään edellytyksinä taitavaksi lukijaksi kehittymiselle (Adams 1990; Ahvenainen & Holopainen 1999; Hoover & Gough 1990; Lerikkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004a; Lerikkanen 2006). Hooverin ja Goughin (1990, 132-134) kehittämän lukutaidon yksinkertaisen mallin (The Simple View of Reading) mukaan kirjoitetun kielen tekninen lukutaito eli dekodaus sekä kielellinen ymmärtäminen ovat edellytyksinä sille, että ihminen pystyy ymmärtämään lukemaansa. Dekoodauksella tarkoitetaan kykyä tunnistaa kirjoitettuja sanoja muuntamalla kirjaimia niitä vastaaviksi äänneiksi ja yhdistämällä äänneitä tavuiksi ja sanoiksi (Hoover & Gough 1990, 130–131; Lerikkanen 2006, 10). Kielellisellä ymmärtämisellä tarkoitetaan puolestaan kykyä ottaa vastaan sanojen sisältämää informaatiota sekä kykyä tehdä tulkintoja lauseista ja keskusteluista, ja usein tätä taitoa arvioidaan kuullun ymmärtämisen tehtävillä. Luetun ymmärtäminen on kirjoitetun tekstin ymmärtämisen taitoa. (Hoover & Gough 1990, 131.)

3.1 Lukutaitoa ennustavia tekijöitä

Teknisen lukutaidon ennustajat. Sanojen teknisen lukutaidon taustalla on useita kognitiivisia kykyjä (Adams 1990; de Jong & van der Leij 2002; Lerkkanen ym. 2004a; Lerkkanen 2006; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess & Hecht 1997). Sanojen teknisen lukutaidon oppimisessa yhtenä vahvana ennustajana on pidetty *kirjaintuntemusta* erityisesti lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa (Adams 1990; Holopainen, Ahonen & Lyytinen 2001; Lerkkanen ym. 2004a). On esitetty, että paljon kirjaimia tuntevat koulutulokkaat ovat olleet paljon tekemisessä kirjoitetun kielen kanssa sekä kiinnostuneita kirjaimista, mikä on eduksi lukemaan oppimiselle (Lerkkanen 2006, 24–25). Kirjainten tuntemisesta on etua, koska kirjainten nimet muistuttavat niitä vastaavia äänneitä, ja hyvä kirjaintuntemus auttaa lasta kiinnittämään huomiotaan äänneisiin ja sanojen tavutukseen opetellessaan lukemaan (Adams 1990, 63). Erityisesti säännönmukaisissa kielissä, kuten suomen kielessä, kirjaintuntemus on todettu olevan lukemisen alkuvaiheessa merkittävä ennustaja (Holopainen ym. 2001, 410).

Toinen vahva sanojen lukemista ennustava tekijä on *fonologinen tietoisuus* (Adams 1990; de Jong & van der Leijn 2002; Lerkkanen 2006; Torgesen ym. 1997). Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi on aluksi sensitiivinen puhutun kielen äännerakennetta kohtaan, ja vähitellen lapselle kehittyy yhä tarkempi kyky kiinnittää huomiota kielen pienempiin yksiköihin sekä käsitellä yksittäisiä äänneitä (Lerkkanen 2006, 25). De Jongin ja van der Leijn (2002, 70) hollantilaisen tutkimuksen mukaan fonologinen tietoisuus ennusti sanatasoista lukutaitoa lukemaan oppimisen alkuvaiheessa, kun taas esimerkiksi Torgesenin ym. (1997, 176–178) englannin kielen kontekstissa toteutetussa tutkimuksessa fonologinen tietoisuus oli yhteydessä sujuvaan tekniseen lukutaitoon jopa 5.luokalle asti.

Lukemisen sujuvuuden ennustajat. Nopean nimeämisen taitojen on puolestaan tutkittu olevan yhteydessä lukemisen sujuvuuteen (Lerkkanen 2006, 26). Nopean nimeämisen tehtävissä testataan, kuinka nopeasti ja virheettömästi lapsi pystyy nimeämään visuaalisia ärsykeitä, kuten esineitä ja värejä (Korhonen 1995, 233). Holopaisen ym. (2001, 409) tutkimuksen mukaan esiopetusikäisen nimeämisenopeus

ennusti lukemisen nopeutta toisen luokan lopussa. Myös Korhosen (1995, 235–237) tutkimuksen mukaan nimeämisnopeus oli yhteydessä lukemisen sujuvuuteen, ja 9-vuoden iässä havaittu nimeämisvaikeus oli näkyvissä vielä 18-vuoden iässä.

Kirjaintuntemuksen, fonologisen tietoisuuden ja nimeämistaitojen lisäksi alkuvaiheen lukutaitoon on yhteydessä myös muita tekijöitä, kuten kuullun ymmärtämisen taidot, työmuisti, yleinen kehitystaso, aistitoiminnot ja visuomotoriset taidot (Adams 1990, 82; Lerkkanen ym. 2004a, 86–87; Holopainen ym. 2001, 410).

Luetun ymmärtämisen ennustajat. Luetun ymmärtämisen taitojen yhtenä vahvana ennustajana on pidetty sujuvaa sanan tunnistamisen ja lukemisen taitoa (Adams 1990; de Jong & van der Leij 2002; Hoover & Gough 1990; Lerkkanen ym. 2004a; Lerkkanen 2006). Lukeminen muuttuu sujuvammaksi ja nopeammaksi teknisen lukutaidon automatisoituessa. Toinen luetun ymmärtämiseen taitoon vahvasti yhteydessä oleva tekijä on kuullun ymmärtäminen (Adams 1990; Hoover & Gough 1990; de Jong & van der Leij 2002; Lerkkanen ym. 2004a). De Jongin ja van der Leijn (2002, 72) tutkimuksen mukaan kielellinen ymmärtäminen, erityisesti kuullun ymmärtäminen, oli yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoon ainakin kolmannelle luokalle asti. Torgesenin ym. (1997, 177) tutkimuksen mukaan myös sanavaraston laajuus oli yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoon. Lisäksi luetun ymmärtämiseen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi lapsen työmuisti, päättelytaidot sekä metakognitiiviset taidot (Oakhill & Yuill 1996, 88–90).

3.2 Lukutaidon kehittyminen

Lukutaidon kehittyminen on prosessi, jonka perusta luodaan jo lapsen kielen kehityksen varhaisina vuosina (Lerkkanen 2006, 24). Lukutaidon esivaiheisiin voidaan lukea esimerkiksi puheen tuottaminen, juttujen kertominen, leikkilukeminen, nimeäminen, sanojen arvaaminen sekä ylipäättään kiinnostus tekstin visuaalisia piirteitä kohtaan (Ahvenainen & Holopainen 1999, 25).

Frith (1985) on kehitellyt yhden tunnetuimmista lukutaidon kehittymistä kuvaavista malleista, jonka mukaan lukutaidon kehittyminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen:

logografinen, alfabeettinen ja ortografinen vaihe. Ensimmäisessä eli logografisessa vaiheessa lapsi alkaa tunnistaa ympäristössään tuttuja sanoja kokonaisuuksina, mitä usein helpottaa sanaan liittyvä asiayhteys. Toisessa eli alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii lukemaan hyödyntämällä kirjain-äännevastaavuuden periaatetta tietoisesti. Viimeisessä eli ortografisessa vaiheessa sanojen tunnistaminen muuttuu yhä sujuvammaksi, koska lapsi pystyy tunnistamaan sanoja yhä enemmän ortografisina kokonaisuuksina, ei pelkästään kirjain-äännevastaavuutta hyväksi käyttäen. (Frith 1985, 306.)

Peruslukutaidon automatisoitumiseen liittyy sanojen tunnistamisessa käytettävien strategioiden monipuolistuminen. Heikot ja aloittelevat lukijat turvautuvat fonologiseen strategiaan, jossa sanojen prosessointi tapahtuu kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta. Edistyneemmät lukijat puolestaan käyttävät yhä enemmän ortografista strategiaa, jossa sana prosessoidaan kokonaisuutena. Tarvittaessa taitavakin lukija käyttää fonologista strategiaa, kuten outoja ja harvinaisia sanoja sekä epäsanoina lukiessa. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 52.) Sanojen sujuva tunnistaminen siis edellyttää sekä fonologisen että ortografisen strategian hyvää hallitsemista (Ahvenainen & Holopainen 1999, 49; Lerkkanen 2006, 12).

Lukutaidon kehittymiseen liittyy paitsi sanojen tunnistamisen automatisoituminen, myös luetun ymmärtämisen taidon kehittyminen. Edellä mainitun lukemisen yksinkertaisen mallin mukaan sujuva tekninen lukutaito ja kielellinen ymmärtäminen ovat edellytyksenä, että ihminen pystyy ymmärtämään lukemaansa (Hoover & Gough 1990, 132–134). Adamsin (1990) mukaan luetun ymmärtämisen taidon kehittyminen on prosessi, jossa lapsen täytyy ensin keskittyä jokaisen yksittäisen sanan merkitykseen, ja usein sanan konteksti on ymmärtämisen apuna. Kun lapsi pystyy ymmärtämään tekstiä useamman sanan kokonaisuuksina, hän pystyy siirtymään seuraavalle tasolle eli tarkkailemaan lukemaansa, yhdistämään juuri lukemansa asian aiemmin luettuihin asioihin, palamaan aikaisemmin lukemaansa sekä tekemään tekstistä päätelmiä. (Adams 1990, 140–142.)

Säännönmukaisessa kielissä kuten suomen kielessä lapset oppivat teknisen lukutaidon melko nopeasti (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004b, 126). Lerkkasen ym. (2004b) tutkimuksen mukaan osa lapsista osasi lukea jo

kouluun tullessaan, ja tekninen lukutaito saavutettiin pääsääntöisesti viimeistään 1. luokan loppuun mennessä. Teknisen lukutaidon osalta koulussa lukemaan oppineet lapset saavuttivat niitä lapsia, jotka osasivat lukea jo kouluun tullessaan. Lasten välillä oli kuitenkin tutkimuksen mukaan eroja lukemisen nopeudessa ja luetun ymmärtämisessä. (Lerikkanen ym. 2004b.) Luetun ymmärtämisen taidon eroissa lasten välillä on tutkittu olevan myös pysyvyyttä koulupolun alussa (Lerikkanen ym. 2004a, 88). Kaikilla lapsilla lukemaan oppiminen ei suju ongelmitta, ja noin kymmenesosa lapsista tarvitsee yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseen (Lyytinen & Lyytinen 2006, 88).

3.3 Luku- ja kirjoitustaidon yhteys

Suomen kielen rakenteen säännönmukaisuuden vuoksi kirjoitustaidon ja lukutaidon välinen suhde on kielessämme erityisen vahvasti yhteen kietoutunut. Näiden kahden taidon perusta luodaan lapsen kielen kehityksen varhaisina vuosina ja ne edellyttävät samoja kielellisiä prosesseja. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 52; Lerikkanen 2006, 137.) Useiden kielellisten ja kognitiivisten kykyjen, kuten kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden, on osoitettu olevan sekä luku- että kirjoitustaidon kehityksen taustalla (ks. Ahvenainen & Holopainen 2005; de Jong & van der Leij 2002; Lerikkanen ym. 2004a; Lerikkanen 2006). Sanojen kirjoittamisella on siis paljon yhteisiä piirteitä kuin lukemisella, mutta ne ovat prosesseina erilaisia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 52, 67).

Berningerin, Fullerin ja Whitakerin (1996) mukaan tuottavan kirjoittamisen prosessin voidaan ajatella muodostuvan kolmesta vaiheesta: suunnittelu, kirjoituksen muodostaminen ja tarkastelu. Ensimmäinen vaihe eli suunnittelu sisältää tavoitteiden asettelua sekä ideoiden kehittämistä ja organisointia. Toisessa vaiheessa kirjoitus muutetaan kielelliseen muotoon, ja kirjoitus muodostetaan paperille sanoiksi, lauseiksi ja yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Kolmas vaihe on kirjoitetun tekstin arviointi lukemalla ja ymmärtämällä omaa tekstiä, minkä kautta voidaan parantaa tekstin laatua. (Mäki 2002, 13–14.)

Lukutaito tukee selvästi kirjoitustaitoa. Kirjoittajan pitää lukea omaa tekstiään kirjoittamisprosessin aikana huomataksensa mahdolliset oikeinkirjoituksen virheet tai tekstin rakenteen puutteet. Lukemalla omaa tekstiään kirjoittaja voi myös suunnitella, mitä kirjoittaa seuraavaksi ja miten. (Mäki 2002, 215–216.)

Oman tutkimuksemme analyysissä painotamme lukemiseen liittyviä mittoja ja tarkastelemme vain vähäisessä määrin oikeinkirjoituksen taitoja (mukana analyysissämme on kaksi oikeinkirjoituksen mittaa). Jatkossa käytämme yksinkertaisuuden vuoksi pääosin termiä lukutaito, joka sisältää myös oikeinkirjoitukseen liittyvän osa-alueen (vrt. englannin kielinen käsite literacy).

3.4 Oppimisympäristön ja ohjauskäytäntöjen yhteydet lukutaitoon

Lukemaan oppimisen yhteydessä korostetaan usein lapsen yksilöllisten tekijöiden, kuten kognitiivisten ja kielellisten kykyjen, merkitystä. Huomiota on saanut myös se, että oppilaan lukemaan motivoitumisella ja lukuharrastukseen sitoutumisella on merkitystä lukutaidon kehittämisessä (Gambrell 1996, 15; Linnakylä 2002, 146–147). Näiden tekijöiden lisäksi lapsen kasvuympäristöllä on merkitystä lapsen lukutaidon kehittämisessä. Kotiympäristön antamalla tuella, vanhempien asenteella ja odotuksilla sekä mallilla on tärkeä merkitys lapsen lukemismotivaatiolle (Lerikkanen 2006, 166). Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin erityisen merkityksellisiä tutkimustulokset siitä, millaiset opettajan ohjauskäytännöt edistävät luokan oppilaiden lukutaitoa.

Oppimisympäristö ja opettajan toiminta lukutaidon edistäjinä. Pressleyn, Rankinin ja Yokoin (1996, 373–374) tutkimuksen mukaan lasten lukutaitoa edistävät opettajat olivat sensitiivisiä oppilaiden yksilöllisille tarpeille, he tarjosivat lisätukea heikoimmille lukijoille, seurasivat oppilaidensa lukutaidon kehittymistä ja esimerkiksi varmistivat kysymyksillä, onko oppilas ymmärtänyt lukemansa (Pressley ym. 1996, 378). Varsinkin heikot lukijat tarvitsevat oppimisympäristön, jossa opetus on selkeää, ymmärrettävää, intensiivistä ja tukevaa (Foorman & Torgesen 2001, 210; Lyytinen & Lyytinen 2006, 98).

Wharton-McDonald, Pressley ja Mistretta-Hampston (1997, 22) totesivat, että lukutaitoa edistävissä luokissa opettaja oli tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista sekä antoi ohjauksellista tukea niin, että oppilas ei saanut tehtäviin ohjausta liian vähän eikä liian paljon. Wharton-McDonaldin ym. (1997, 17, 26) tutkimuksen mukaan oppilaiden lukutaitoa edistäville opettajille oli tyypillistä, että he välittivät oppilaistaan ja halusivat auttaa oppilaitaan kehittymään ja oppimaan ja heillä oli positiiviset odotukset jokaista oppilasta kohtaan. Tärkeää myös oli, että opettaja ohjasi oppilaitaan itseohjautuvuuteen, seuraamaan omaa edistymistään sekä oppimaan toimintatapoja ennakkoiden tilanteita, jolloin lukemisessa kohdataan vaikeuksia (Wharton-McDonald ym. 1997, 23–24).

Gambrellin (1996, 21) sekä Pressleyn ym. (1996, 369–371) tutkimuksien mukaan oppilaiden lukumotivaatiota ja lukutaidon kehittymistä edistävät opettajat panostivat kielellisesti rikkaan ja lukemaan houkuttelevan luokkahuoneen luomiseen. Osoittamalla omaa arvostusta ja kiinnostusta lukemista kohtaan opettaja voi edistää myös oppilaidensa lukumotivaatiota (Gambrell 1996, 20). Lisäksi lukutaitoa tukevissa luokkahuoneissa opetus oli monipuolista, ja opettajat opettivat jo koulupolun alussa teknisen lukutaidon lisäksi erilaisia luetun ymmärtämisen strategioita ja kriittistä ajattelua sekä kehittivät lasten sanavarastoa. Lukemistehtävät olivat monipuolisia ja autenttisia, ja lukeminen oli integroitu koulun muuhun opetussuunnitelmaan. (Pressley ym. 1996, 374–377; Wharton-McDonald ym. 1997, 18.) Oppilaiden on myös todettu olevan motivoituneempia lukemista kohtaan, jos oppilaille oli valinnanvapautta lukemisen suhteen (Gambrell 1996, 21).

Tiivistäen aiemman kirjallisuuden havainnot ovat osoittaneet, että oppimisympäristö, joka mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen lukemisessa, innostaa oppilaita lukemaan ja tukee oppilaiden lukutaidon kehittymistä (Gambrell 1996, 22). Oppilaiden lukutaitoa edistäville opettajille on myös tyypillistä, että he pyrkivät välttämään luokassa kilpailuhenkisyttä sekä rohkaisivat oppilaita tulemaan toimeen toinen toisensa kanssa (Wharton-McDonald ym. 1997, 17). Lisäksi opettajan hyvä ryhmänhallinta edistää oppilaiden lukutaitoa (Foorman & Torgesen 2001, 206; Wharton-McDonald ym. 1997, 27).

Opettajan ohjauskäytäntöjen yhteydet oppilaiden lukutaitoon. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on tarkastella erityisesti autenttisissa luokkatilanteissa havainnoitujen opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä oppilaiden lukutaitoon. Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on osoitettu olevan positiivisia vaikutuksia lasten kielelliseen kehitykseen (Stipek ym. 1998) sekä testein mitattuun lukutaitoon (Perry ym. 2007). Perryn ym. (2007, 285) tutkimuksessa useimmat oppilaat lapsilähtöisissä luokissa ylsivät lukutaidon kriteeritasolle verrattuna opettajajohtoisempien luokkien oppilaisiin. Suomessa opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyttä lasten lukutaidon kehitykseen on tutkittu 1. luokan oppilaille (Lerikkanen ym. 2011b). Lerkkasen ym. (2011b) tutkimuksen mukaan havainnoitu lapsilähtöisyys opettajien ohjauskäytännöissä oli positiivisesti yhteydessä lasten lukutaitoon 1. luokalla. Luokissa ilmenevä lapsilähtöinen ohjaus edisti lasten lukutaitoa, kun taas opettajajohtoiset ohjauskäytännöt olivat negatiivisesti yhteydessä lasten lukutaitoon. Lapsilähtöisissä luokissa oppilaiden lukutaito kehittyi siis paremmin verrattuna luokkiin, joissa ohjauskäytännöt olivat hyvin opettajajohtoisia. (Lerikkanen ym. 2011b, 18.)

4 Tehtäväkohtainen motivaatio

Motivaatio tulee latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikettä (Eccles & Wigfield 2002, 110). Motivaatiota voidaan siis pitää ihmisen sisäisenä tilana, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja ihminen tekee eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Motivaatiopsykologia pyrkii selittämään, miksi ihmiset toimivat tai ajattelevat juuri tietyllä eivätkä jollakin toisella, vaihtoehtoisella tavalla (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10). Motivaatio vaikuttaa myös siihen, miten määrätietoisesti ihminen ryhtyy toimeen, miten intensiivistä hänen toimintansa on, ja miten sitkeästi hän keskittyy aloittamaansa tehtävään (Lehtinen ym. 2007, 177).

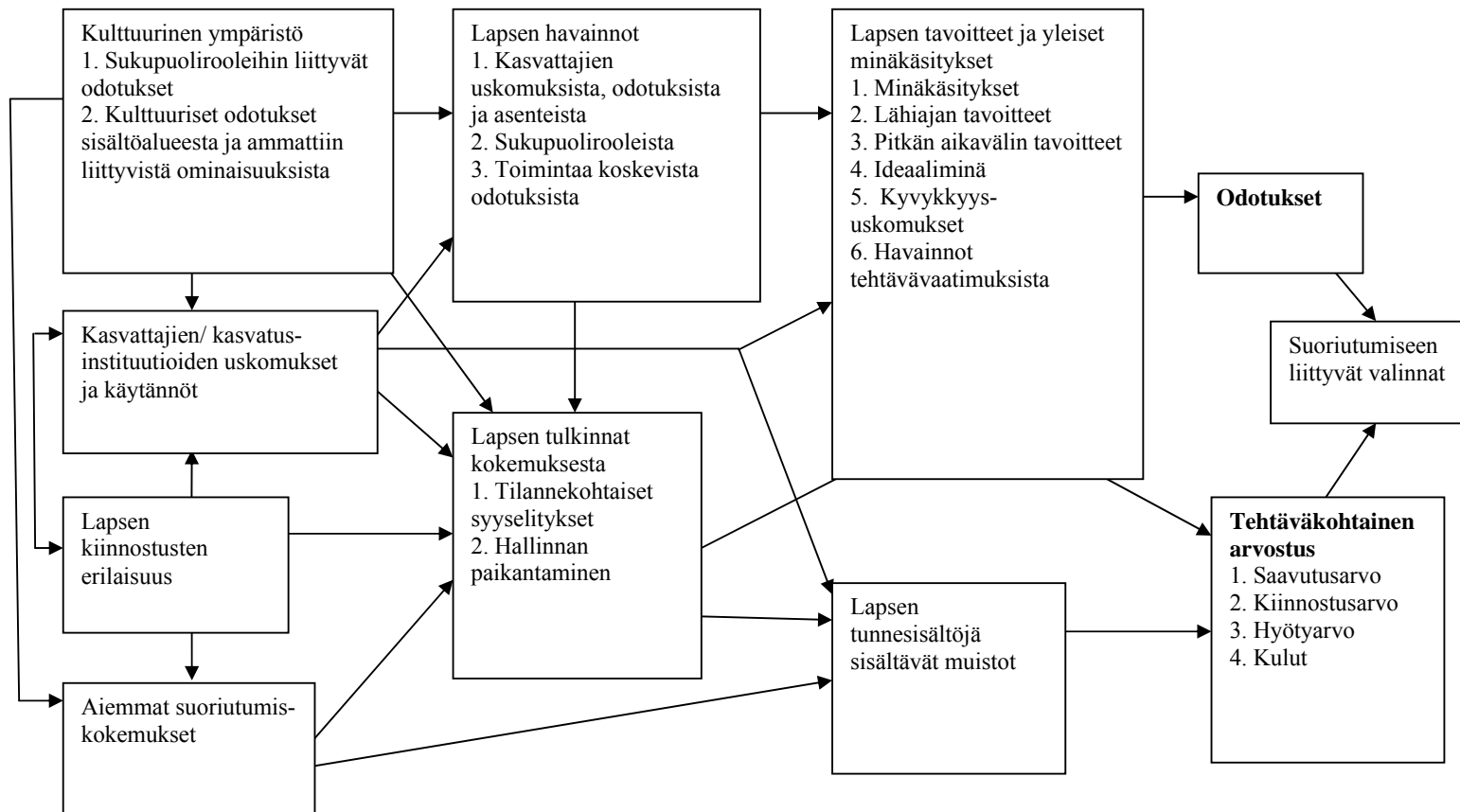
Oppimismotivaatiota käsittelevässä tutkimuksessa käytetään useita teoreettisia käsitteitä kuvaamaan motivaatiota. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi sisäsyntyinen motivaatio (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci 2000), päämääräorientaatiot (Dweck & Legget 1988; Pintricht 2000), työskentelystrategiat (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Salmela-Aro & Nurmi 2000) sekä tehtäväkohtaiset arvostukset ja odotukset (Atkinson 1957; Eccles & Wigfield 2002; Wigfield & Eccles 2000). Näiden käsitteiden taustalla olevat viitekehykset eroavat toisistaan. Yksilön motivaatioon liittyviä taipumuksia ja valintoja selittäviä motivaatioteorioita ovat esimerkiksi tavoiteteoria (achievement goal theory; Ames & Archer 1988; Maehr & Midgley 1996), itsemääräämisteoriat (self-determination theory; Ryan & Deci 2000) ja odotusarveteoriat (expectancy-value theory; Eccles & Wigfield 2002). Näillä motivaatioteorioilla voidaan kuitenkin katsoa olevan yhteinen lähtökohtainen oletus siitä, että oppimiseen ja koulumenestykseen vaikuttavat lasten itseensä ja suoriutumiseensa liittämät uskomukset, päämäärät ja arvostukset (Aunola 2002, 105). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on odotusarveteoriat (ks. Eccles & Wigfield 2002).

Varhaisimmissa motivaatioteorioissa yksilön motivaatiopiirteitä pidettiin suhteellisen pysyvinä, ja niiden katsottiin perustuvan ihmisen sisäisiin vietteihin ja tarpeisiin (Murphy & Alexander 2000, 41; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 6). Viime vuosina

motivaatiopsykologiassa on korostettu yhä enemmän motivaation kontekstuaalisuutta ja tehtäväkohtaisuutta. Tällä viitataan siihen, että ihmisen motivaatio voi vaihdella tilanteesta ja tehtävästä toiseen. (Murphy & Alexander 2000, 42; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean 2006, 987.) Oppilas voi esimerkiksi olla hyvin motivoitunut matematiikan tehtävien tekemiseen, mutta vähemmän motivoitunut lukemiseen tai kirjoittamiseen. Tässä tutkimuksessa käytämme tehtäväkohtaisen motivaation käsitettä kuvaamaan sitä, kuinka paljon lapsi nauttii tai pitää tietystä koulutehtävästä tai oppiaineesta (ks. Nurmi & Aunola 2005; Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, Aunola & Nurmi 2006).

4.1 Tehtäväkohtainen motivaatio odotusarvoteorian näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa käytettävä tehtäväkohtaisen motivaation käsite pohjautuu Ecclesin ja hänen kollegoidensa kehittämään (1983) odotusarvoteoriaan, ja erityisesti heidän käyttämäänsä käsitteeseen *tehtävän arvostus* (ks. Eccles & Wigfield 2002). Eccles kollegoineen (1983) kehitti odotusarvoteorian pohjautuen Atkinsonin (1957) teoriaan suorituskäyttäytymisen kehittymisestä. Odotusarvoteoriassa keskitytään psykologisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat yksilön suoritukseen liittyviin valintoihin (Wigfield ym. 2006, 938). Yksilön suoriutumiseen liittyvien valintojen taustalla oletetaan olevan kaksi motivaation osa-aluetta: *odotukset* ja *arvostukset* (ks. Kuvio 1). Odotusarvoteorian mukaan ne ovat tehtäväkohtaisia eli yksilön valinnat, suoriutuminen ja sinnikkyys tietyssä tehtävässä perustuvat siihen, kuinka paljon hän sitä arvostaa ja miten hyvin hän uskoo siinä pärjäävänsä (Aunola 2002, 106).



Kuvio 1. Ecclesin, Wigfieldin ja heidän kollegojensa kehittämä odotusarvomalli suomennettuna (Wigfield & Eccles 2000, 69)

Ecclesin ja Wigfieldin (2002) mukaan odotuksilla tarkoitetaan sitä, miten ihminen uskoo menestyvänsä tehtävistä tämänhetkisessä tilanteessa tai ennakoii suoriutuvansa myöhemmin tulevaisuudessa. He erottelevat kykyuskomukset odotuksista teoriatasolla siten, että kykyuskomukset liittyvät tämänhetkisiin kykyihin, kun taas odotukset ennakoivat tulevaisuuden suoriutumisia. (Eccles & Wigfield 2002, 119.) Lapsen odotuksilla tehtävää kohtaan on todettu olevan vaikutuksia tehtävään motivoitumisen ja tehtävästä suoriutumisen kannalta. Lapset, jotka luottavat omiin kykyihinsä ja joiden odotukset omasta pärjäämisestään erilaisissa tehtävissä ovat korkeat, suoriutuvat hyvin oppimistilanteissa ja ovat sinnikkäitä kohdatessaan haasteita (Aunola 2002, 106). Negatiivisia vaikutuksia motivaatioon ja oppimiseen on todettu puolestaan olevan silloin, kun lapsi epäilee kykyjään ja uskoo epäonnistuvansa (Aunola ym. 2006, 22).

Odotusarvoteorian mukaan tehtävän arvostus on toinen olennainen motivoituneeseen toimintaan liittyvä tekijä (Wigfield & Eccles 2000, 69). Arvostuksella viitataan siihen, missä määrin tehtävä kiinnostaa ja vetää puoleensa yksilöä sekä saa yksilön sitoutumaan siihen (Aunola 2002, 108). Tehtävän arvostus on aina subjektiivinen, koska eri ihmiset antavat erilaisen arvon samalle toiminnalle: esimerkiksi matematiikan tehtävä voi olla arvokas jollekin lapselle, olematta sitä toiselle (Wigfield, Tonks, Lutz & Klauda 2009, 57). On esitetty, että tehtävän arvostus olisi vielä merkittävämpi motivoituneen toiminnan ja suoriutumiskäyttämisen taustalla vaikuttava tekijä kuin kykyuskomukset ja ennakoinnit (Aunola 2002, 108). Voi siis olla, että vaikka lapsi uskoisi omiin kykyihinsä, ei hän motivoitu tehtävien tekemiseen, jos hän ei arvosta tehtäviä (Brophy 1999, 75).

Eccles kollegoineen (1983) liittyy arvostuksiin neljä osa-aluetta: saavutusarvo, kiinnostusarvo, hyötyarvo sekä kustannukset (Eccles & Wigfield 2002, 119). Saavutusarvolla viitataan siihen, kuinka tärkeää yksilölle on pärjätä hyvin annetussa tehtävässä. Kiinnostusarvo liittyy nautintoon, jota ihminen kokee tehtävää tehdessään. (Wigfield ym. 2009, 57–58.) Kiinnostusarvon käsitteen voidaan katsoa olevan lähellä Ryanin ja Decin (2000) sisäisen motivaation käsitettä (ks. Wigfield & Eccles 2000, 73; Wigfield ym. 2006, 94), joka tarkoittaa motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi. Kun ihminen on sisäisesti motivoitunut, tehtävä on

itsessään palkitsevaa, eikä hän tarvitse ulkoista painostusta tai palkintoja. (Ryan & Deci 2000, 57.) Hyötyarvolla puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka hyödylliseksi yksilö näkee tehtävän tämänhetkisiä ja tulevaisuuden tavoitteita ajatellen. Hyötyarvon näkökulmasta ihminen voi siis tehdä myös vähemmän miellyttäviä tehtäviä, jos hän arvioi niiden tekemisen hyödyttävän itseään jollakin tavalla. (Eccles & Wigfield 2002, 120.) Kustannukset ovat tehtävään sitoutumisen negatiivinen puoli, kuten tehtävässä epäonnistumisen pelko, onnistumiseen tarvittava työn määrä tai joutuminen luopumaan joistakin asioista tekemänsä valinnan vuoksi. (Wigfield ym. 2006, 940.)

Odotusarvoteoriaa kuvastavasta mallista (Kuvio 1) voidaan havaita, että yksilön odotuksiin ja tehtävän arvoon vaikuttavia tekijöitä ovat hänen tulkintansa tehtävän vaikeudesta, tämänhetkiset näkemykset omista kyvyistä, yksilölliset päämäärät, minäkäsitys ja tunnepitoiset muistot. Näihin tekijöihin puolestaan vaikuttavat yksilön tulkinnat muiden ihmisten asenteista ja odotuksista häntä kohtaan sekä tulkinnat omista aikaisemmista suorituksista (Wigfield & Eccles 2000, 69; Wigfield ym. 2006, 936.) Tämän tutkimuksen kannalta huomioitavaa on, että odotusarvoteorian mukaan kasvattajan uskomukset ja käytännöt sekä lapsen tekemät havainnot niistä ovat eräs tehtävän arvostukseen vaikuttava tekijä.

4.2 Tehtäväkohtaisen motivaation kehittyminen

Odotusarvoteorian mukaan yksilön kykyuskomukset, onnistumisodotukset ja tehtävän arvo ovat erillisiä motivationaalisia rakenteita. Nuorilla lapsilla tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, koska he esimerkiksi ajattelevat kyvyn ja yrityksen vastaavan toisiaan. (Aunola 2002, 110.) Noin yhdeksästä vuodesta eteenpäin tehtävässä onnistumisen ei enää ajatella johtuvan pelkästään yrityksestä vaan myös muista tekijöistä (Aunola 2002, 110) . Tehtäväravostuksen eri puolien erottaminen toisistaan kehittyä pidemmän ajan kuluessa (Wigfield ym. 2006, 956). Vasta varhaisnuoruudessa lapset pystyvät tekemään eron esimerkiksi siinä, ettei heitä kiinnostava asia ole välttämättä tärkeä ja hyödyllinen (Aunola 2002, 111). Odotukset ja arvostukset näyttäisivät sen sijaan olevan tehtäväkohtaisia jo koulunkäynnin

ensimmäisiltä luokilta alkaen. Lapset pystyvät ennakoimaan suoriutumistaan ja erottamaan arvostuksiaan eri tehtäväalueilla. (Aunola 2002, 110–111.) Aivan ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsilla on jo erilliset näkemykset siitä, missä he ovat hyviä ja mitä he arvostavat (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld 1993, 845). Aunolan mukaan (2002, 111) tietyn tehtäväalueen sisällä kykyuskomukset ja arvostukset näyttäisivät olevan odotusarvoteorian mukaisesti erillisiä tekijöitä.

On osoitettu, että lapsen motivaatio eri oppiaineita kohtaan alkaa eriytyä koulunkäynnin alkuvaiheessa (Eccles ym. 1993, 842; Nurmi & Aunola 2005, 117). Esimerkiksi Nurmen ja Aunolan (2005, 117) tutkimuksen mukaan lasten tehtäväkohtainen motivaatio lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa eriytyi kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tehtäväkohtaiseen motivaatioon liittyvissä yksilöllisissä eroissa on todettu olevan pysyvyyttä lapsen koulupolulla (Gottfried 1990; Nurmi & Aunola 2005). Gottfriedin (1990, 526) mukaan lapset, jotka olivat motivoituneita matematiikkaan 7–8-vuoden iässä, olivat muita todennäköisemmin motivoituneita siihen vielä 9-vuoden iässäkin. Nurmi ja Aunola (2005, 114, 117) puolestaan tunnistivat motivaation perusteella esiopetusikäisten keskuudessa neljä erilaista ryhmää, jotka osoittautuivat melko pysyviksi kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Ensimmäisten kouluvuosien aikana motivaatiossa tapahtuu siis tehtäväalakohtaista eriytymistä ja motivaatioon liittyvät yksilölliset erot tulevat pisyvimmiksi (Aunola 2002, 111–112). Kykyuskomusten ja arvostusten tasossa näyttäisi tapahtuvan iän myötä sen suuntaista muutosta, että koulutulokkaiden tyypillisesti korkea motivaatio tehtävien tekemiseen vaihtuu iän myötä keskimäärin vähemmän myönteisiksi uskomuksiksi omista kyvyistä ja kielteisemmiksi tehtäväkohtaisiksi arvostuksiksi. (Archambault, Eccles & Vida 2010, 811; Jacobs, Lanza, Oswood, Eccles & Wigfield 2002, 516–519.) Jacobsin ym. (2002, 516–519) tutkimuksessa sekä uskomukset omasta pätevyyydestä että arvostukset olivat korkeimmillaan matematiikassa, kielissä ja liikunnassa ensimmäisellä luokalla, jonka jälkeen uskomukset ja arvostukset näitä oppiaineita kohtaan laskivat. Myös Archambaultin ym. (2010, 809) mukaan oppilaiden kykyuskomukset ja tehtäväkohtainen kiinnostusarvo lukutaitoon laskivat, kun oppilaat tulivat vanhemmiksi.

Selityksenä negatiivisimmiksi muuttuville uskomuksille ja arvostuksille on esitetty, että iän myötä lapset ymmärtävät ja tulkitsevat saamaansa palautetta eri tavoin kuin nuorempina (Wigfield & Eccles 2000, 77). Lisäksi he alkavat verrata itseään luokkakavereihin. Lasten itsearviointit tulevat realistisimmiksi, joten myös uskomukset omista kyvyistä muuttuvat negatiivisimmiksi. (Wigfield ym. 2009, 62.) Toisena selityksenä on, että kouluympäristö itsessään tekee arvioinnista keskeisemmän asian lapsen elämässä ja tekee lasten välisen kilpailun todennäköisemmäksi (Wigfield & Eccles 2000, 77).

4.3 Oppimisympäristön ja ohjauskäytäntöjen yhteydet oppimismotivaatioon

Nykyisissä motivaatioteorioissa korostetaan motivaation taustalla olevia yksilöllisiä psykologisia tekijöitä, kuten uskomuksia, arvostuksia ja tavoitteita (Wigfield ym. 2006, 934). Edellä tarkastelemassamme Ecclesin ja hänen kollegoidensa esittämän (1983) odotusarvoteorian mukaan motivaatioon vaikuttavat merkittävästi yksilön odotukset omasta suoriutumisestaan ja arvostukset tehtäviä kohtaan (Wigfield & Eccles 2000, 69). On kuitenkin otettava huomioon, että lasten motivaation kehitykseen vaikuttavat suuresti myös erilaiset kasvuympäristön tekijät (Wigfield ym. 2006, 934). Lapset omaksuvat merkittävän osan itseensä liittyvistä uskomuksista ja odotuksista sosiaalisesta ympäristöstä. Yksi keskeinen sosiaalisen ympäristön tekijä oppimismotivaation kannalta on vanhempien ja opettajien lasta koskevat uskomukset ja odotukset sekä lasten havainnot heidän suhtautumisestaan koulunkäyntiin. (Aunola 2002, 115.)

Opettajan yksittäisiä oppilaita koskevat kykyuskomukset ja opetuksen mahdollisuuksia koskevat yleiset uskomukset ohjaavat hänen toimintaansa koululuokassa (Wigfield ym. 2006, 976). Ennakoinnit ja odotukset lasten erilaisista mahdollisuuksista heijastuvat opettajan tavassa ohjata lasta luokkatilanteessa (Aunola 2002, 117). Esimerkiksi jos lapsella on alhaiset odotukset omasta suoriutumisestaan tietyssä tehtävässä, opettaja voi tarjota hänelle tarvittavaa tukea, mikä puolestaan

lisää lapsen uskoa omiin kykyihinsä. Vaihtoehtoisesti opettaja voi myös ohjauksellaan ja palautteellaan välittää lapselle, etteivät hänen odotuksensa lapsen kyvyistä suoriutua tehtävästä ole korkealla, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti lapsen omiin kykyuskomuksiin. (Wigfield ym. 2006, 976.)

Oppimisympäristön merkitystä oppimismotivaation kehitykseen voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta, miten ympäristössä tuetaan oppilaan oma-aloitteisuutta ja itsenäisten valintojen tekemistä. Ryanin ja Decin (2000, 65) mukaan oppilaan sisäinen motivaatio lisääntyy oppimisympäristössä, jossa opettaja pyrkii opetuksellaan tukemaan oppilaiden itsenäisyyttä sekä pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ames ja Archer (1988, 264) puolestaan osoittivat, että oppimisympäristö, jossa korostuvat tehtävä- ja oppimissuuntautuneet päämäärät (mastery goals) suorituspäämäärien sijaan (performance goal), tukee oppilaiden sisäisen motivaation kehitystä.

Ohjauskäytäntöjen yhteydet tehtäväkohtaiseen motivaatioon. Opettajan luokkatilanteissa havainnoiduilla ohjauskäytännöillä on todettu olevan yhteyksiä oppilaiden oppimismotivaatioon (ks. Perry ym. 2007; Stipek ym. 1995). Aiemmissä tutkimuksissa yhteyttä ei ole kuitenkaan tarkasteltu tehtäväkohtaisen motivaation käsitettä hyödyntäen, mikä on tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Varsinkin motivaation arvo-aspektista eli tehtävän arvostamisesta on niukasti tutkittua tietoa (Brophy 1999, 76). Joitakin tutkimustuloksia oppimisympäristön ja ohjauskäytäntöjen yhteydestä tehtäväkohtaiseen motivaatioon on kuitenkin tehty. Anderman ym. (2001) tutkivat oppimisympäristöä suorituspäämäärän ja oppimissuuntautuneen päämäärän näkökulmasta. Heidän havaintojensa mukaan oppilaiden tehtäväkohtainen motivaatio lukemiseen laski, kun heidän opettajansa korosti suorituspäämääriä ohjauskäytännöissään. (Anderman 2001, 89.)

Opettajan ohjauskäytäntöihin vaikuttavat opettajan pedagogiset päämäärät, joilla on havaittu myös olevan merkitystä oppilaiden tehtäväkohtaisen motivaation kannalta. Aunolan ym. (2006) mukaan oppilaiden tehtäväkohtainen motivaatio matematiikkaa kohtaan oli korkeampi niissä luokissa, joissa opettaja ilmoitti pedagogiseksi päämääräkseen oppilaan motivaation tai minäkäsityksen kehittämisen. Tämä tulos

osoitti siis, että opettajat, jotka pitävät oppilaiden motivaation ja minäkäsityksen kehittämistä tärkeinä päämäärinään, myös toimivat luokkahuoneessa tavalla, joka tukee oppilaiden tehtäväkohtaista motivaatiota. (Aunola ym. 2006, 33, 35.)

Lerkkasen ym. (2011c) tutkimus puolestaan osoitti opettajan ohjauskäytännöillä olevan merkitystä lasten tehtäväkohtaisen motivaation kannalta esiopetuksessa. Opetusryhmissä, joissa havainnoitiin olevan enemmän lapsilähtöisiä ohjauskäytäntöjä, lapset osoittivat enemmän tehtäväkohtaista motivaatiota lukemista ja matematiikkaa kohtaan verrattuna opettajajohtoisempiin opetusryhmiin. Yhteys tehtäväkohtaiseen motivaatioon oli erityisen voimakas silloin, jos opettajan toiminnassa ilmeni vahvaa lapsilähtöisyyttä opetusryhmän ilmapiiriin ja oppimisen ohjauksen alaskaaloilla. (Lerkkanen ym. 2011c, 25–26.)

Oppimisympäristön ja opettajan ohjauskäytäntöjen on siis todettu olevan merkityksellinen tekijä paitsi yleisesti lapsen oppimismotivaation (esim. Ames & Archer 1988; Ryan & Deci 2000; Wigfield ym. 2006), myös tehtäväkohtaisen motivaation kehityksen kannalta (Anderman ym. 2001; Aunola ym. 2006; Lerkkanen ym. 2011). Se, millaisia odotuksia lapsella on suoriutumistilanteessa itsestään ja tehtävästä sekä millaisen arvon hän tehtävälle antaa, on yhteydessä sekä yksittäisiin vuorovaikutustilanteisiin opettajan ja oppilaan välillä että laajempiin luokan oppimisympäristön tekijöihin. Opettajan ohjauskäytäntöjen merkitystä tehtäväkohtaisen motivaation kannalta on kuitenkin toistaiseksi tutkittu vähän.

5 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää autenttisissa luokkahuonetilanteissa havainnoitujen opettajan ohjauskäytäntöjen ilmenemistä sekä niiden ryhmätasoisia yhteyksiä oppilaiden lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon. Opettajan ohjauskäytäntöjä tarkasteltiin kahden ulottuvuuden, lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden, suhteen (Stipek & Byler 2004). Aiemmissä tutkimuksissa on saatu viitteitä, että opettajan lapsilähtöiset ohjauskäytännöt ovat positiivisesti yhteydessä oppilaiden lukutaitoon (ks. Lerkkanen ym. 2011b; Perry ym. 2007; Stipek 1998) ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon (ks. Lerkkanen ym. 2011c). Lukutaitoa arvioitiin ryhmätehtävillä, joissa arvioitavina taitoina olivat fonologinen tietoisuus, tekninen lukutaito, lauseiden ja tekstin luetun ymmärtäminen sekä sanojen ja epäsanojen oikeinkirjoitus. Tehtäväkohtaista motivaatiota tarkasteltiin tehtäväkohtaisten arvostusten kautta ja mittana käytettiin ryhmätestejä, joissa lapsia pyydettiin arvioimaan, missä määrin he kokevat lukemisen ja kirjoittamisen mieluiseksi tehtäväksi.

Tarkemmiksi tutkimusongelmiksi valikoituivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Missä määrin lapsilähtöisyys ja opettajajohtoisuus ilmenevät opettajien ohjauskäytännöissä?
2. Missä määrin opettajan ohjauskäytäntöjen lapsilähtöisyys ja opettajajohtoisuus ovat yhteydessä oppilaiden lukutaitoon?
3. Missä määrin opettajan ohjauskäytäntöjen lapsilähtöisyys ja opettajajohtoisuus ovat yhteydessä oppilaiden tehtäväkohtaiseen motivaatioon?

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla). Alkuportaatt -tutkimus sisältyy osahankkeena Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön (2006–2010). Huippututkimusyksikössä on mukana tutkijoita useilta paikkakunnilta (Jyväskylä, Turku ja Joensuu) sekä eri laitoksilta. Alkuportaatt -tutkimuksessa on seurattu noin 2000 lapsen kehitystä neljällä paikkakunnalla. Tutkimuksessa on selvitetty lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun, opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän opetuskäytänteitään ja -tavoitteitaan, vanhempien kasvatuskäytänteitä sekä yhteistyötä kodin, päiväkodin ja koulun välillä. Tutkimusmenetelminä on lasten yksilö- ja ryhmätestejä, haastatteluja ja havainnointeja sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

6.1 Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kolmella paikkakunnalla keväällä 2010, jolloin lapset olivat 3. luokalla. Havainnointeja tehtiin yhteensä 33 luokalla, mutta analyysien ulkopuolelle jätettiin näistä kaksi erityisluokkaa. Analyyseissä oli näin ollen mukana 31 opettajaa (24 naista ja 7 miestä). Koulutustaustaltaan heistä 24 oli luokanopettajia, neljällä oli luokanopettajakoulutuksen lisäksi muu koulutus, yhdellä oli kasvatustieteiden tohtorin tutkinto ja kahdella oli kasvatustieteiden sijaan jokin muu koulutus. Työkokemuksen osalta neljä opettajaa oli toiminut opettajana 1–5 vuotta, kahdeksan opettajaa 6–10 vuotta, neljä 11–15 vuotta ja 14 opettajaa yli 15 vuotta. Yhdeltä opettajalta kyseinen tieto puuttui. Oppilaiden lukumäärä analyyseissä oli lukutaitoa ja tehtäväkohtaista motivaatiota mittaavien testien osalta 453 oppilasta (234 tyttöä ja 219 poikaa). Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärä luokalla oli keskimäärin 15 (vaihteluväli: 4–25 oppilasta). Ryhmätehtävät tehtiin kolmen oppitunnin aikana, joille lukutaidon arvioinnit jakautuivat seuraavalla tavalla:

neljä tehtävää tehtiin ensimmäisen oppitunnin aikana ja kaksi tehtävää kolmannen oppitunnin aikana.

6.2 Menetelmät

Opettajien ohjauskäytännöt. Tutkimuksessa käytettiin systemaattista havainnointia, joka perustuu Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämään ECCOM (Early Childhood Classroom Observation Measure) -menetelmään. ECCOM-menetelmän avulla voidaan arvioida opetusryhmän toiminnan kokonaislaatua sekä sitä, millaisia ohjauskäytäntöjä opettaja luokassa painottaa (Stipek & Byler 2004, 380). ECCOM'in käsikirjassa esitellään seuraavat kolme ulottuvuutta: lapsilähtöiset, opettajajohtoiset ja strukturoimattomat ohjauskäytännöt. Tutkimuksemme kohdentuu näistä kahteen ensimmäiseen ulottuvuuteen ts. siihen, missä määrin havainnoiduissa opetusryhmissä ohjauskäytäntöjen arvioitiin olevan lapsilähtöisiä ja missä määrin niiden arvioitiin olevan opettajajohtoisia. Stipekin ja Bylerin mukaan (2004) lapsilähtöiset käytännöt luokassa ilmenevät jaettuna vastuuna, lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimisena sekä opettajan aktiivisena tukena lasten sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehitykselle. Opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä puolestaan luonnehtivat opettajan vahva kontrolli ja opetuksen painottuminen perustaitojen harjoitteluun. (Stipek & Byler 2004, 387.)

ECCOM on alun perin tarkoitettu 4–7-vuotiaiden lasten opetusryhmien toiminnan tarkasteluun ja niissä esiintyvien lapsilähtöisten sekä opettajajohtoisten käytäntöjen arviointiin (Stipek & Byler, 2004, 376). Luokassa esiintyviä ohjauskäytäntöjä arvioidaan alkuperäisessä ECCOM -havainnointimenetelmässä 17 osion kautta, mutta Alkuportaatt -tutkimuksessa menetelmää on muokattu niin, että käytössä on 14 osiota (Lerkkanen ym. 2011a). Nämä osiot jakaantuvat seuraaviin kolmeen alaskaalaan: 1) ryhmän toiminnan organisointi, 2) ilmapiiri ja 3) oppimisen ohjaus (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2. ECCOM -havainnointimenetelmän alaskaalat ja osiot (Stipek & Byler 2004; Alkuportaattitutkimuksessa suomennettu ja muokattu versio)

Alaskaalat	Osiot
Ryhmän toiminnan organisointi (Management)	Vastuun jakautuminen ryhmässä Ryhmän säännöt Valinnan mahdollisuudet Käyttäytymisen rajoittaminen
Ilmapiiri (Social climate)	Vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen Sosiaalisten taitojen tukeminen Lasten osallistaminen toimintaan Oppimistehtävien eriyttäminen
Oppimisen ohjaus (Instruction)	Oppilaan työskentelyn kriteerit Oppimistavoitteiden integrointi Käsitteiden opettaminen Opetuskeskustelu Luku- ja kirjoitustaidon opetus Matematiikan opetus

Kunkin 14 osion kohdalla arvioidaan erikseen, missä määrin sen kuvaamalla osa-alueella (esim. lasten osallistaminen toimintaan) ilmeni havainnointijakson aikana lapsilähtöisyyttä ja missä määrin opettajajohtoisuutta. Arviointi kirjataan erilliselle lomakkeelle (ks. Liite 1) havainnointijakson jälkeen käyttäen 5-portaista asteikkoa (5 = lapsilähtöisyys/ opettajajohtoisuus ilmenee ohjauskäytännöissä 80–100 % kokonaisajasta, 4 = 60–80 % kokonaisajasta, 3 = 40–60 % kokonaisajasta, 2 = 20–40 % kokonaisajasta, 1 = 0–20 % kokonaisajasta). Luku- ja kirjoitustaidon sekä matematiikan opetus arvioidaan, jos niitä havainnointijakson aikana esiintyy. Lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset käytännöt ilmenevät ECCOM -menetelmässä erillisinä ulottuvuuksina, joten havainnoidussa opetusryhmässä voi ilmetä esimerkiksi opettajajohtoisia käytäntöjä pääasiallisesti ja lapsilähtöisiä harvoin. Sellainen mahdollisuus, että opetusryhmässä ilmeni sekä lapsilähtöisiä että opettajajohtoisia käytäntöjä (esimerkiksi ryhmän toiminnan organisoinnissa) vallitsevana, ei ole periaatteessa mahdollista.

Jokaista opetusryhmää havainnoitiin kahtena eri päivänä, ja yksi havainnointikerta kesti kolme tuntia. Havainnointi pyrittiin järjestämään tyypillisenä koulupäivänä, ei esimerkiksi koepäivinä. Jokaista opetusryhmää havainnoi samanaikaisesti kaksi havainnoijaa. Molemmat havainnoijat tekivät aluksi itsenäisen arvioinnin

havainnointijakson päätteeksi, jonka jälkeen havainnoijat tekivät vielä yhteisen konsensusarvioinnin keskustellen. Tässä tutkimuksessa käytettiin kahden havainnoijan konsensusarvioiteja, joista laskettiin keskiarvo kahdelta havainnointipäivältä.

Tehtäväkohtainen motivaatio: lukemista ja kirjoittamista koskeva arvostus.

Oppilaiden tehtäväkohtaista arvostusta arvioitiin ryhmätilanteessa Nurmen ja Aunolan (1999) kehittämällä testillä (TVS-C; Task Value Scale for Children). Testi pohjautuu Ecclesin ym. (1983) odotusarvoteoriaan, jonka mukaan tehtäväkohtainen arvostus vaikuttaa suoritukseen liittyviin valintoihin ja sitä kautta motivaatioon. Tehtäväkohtaista arvostusta koskien lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa kysyttiin seuraavilla kysymyksillä: ”Kuinka kivaa sinusta koulussa on lukemiseen / kirjoittamiseen / matematiikkaan liittyvät tehtävät?”, ”Miten mielelläsi teet koulussa lukemiseen / kirjoittamiseen / matematiikkaan liittyviä tehtäviä?”. Kysymykset luettiin ääneen yksi kerrallaan, jonka jälkeen lapsi sai rastittaa sen kohdan 5-portaisella arviointiasteikolla, joka parhaiten kuvasi hänen mieltymystään tiettyä tehtävää kohtaan. Asteikko esitettiin lapsille viitenä kasvokuvana iloisimmasta kasvokuvasta surullisimpaan. Lapsille kerrottiin ennen testin aloittamista, mitä eri kasvokuvat tarkoittavat (surullisin naama 1 = oikein tylsää/ en tee mielellään; iloisin naama 5 = oikein kivaa/teen oikein mielelläni). Koska tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli luku- ja kirjoitustaidon tehtäviä koskevat lasten arvostukset, mittoina käytettiin lukemisen ja kirjoittamisen arvioinneista muodostettuja keskiarvosummia.

Äänteiden yhdistäminen. Kykyä yhdistää äänteistä sanoja arvioitiin ryhmätestillä.

Ryhmätesti pohjasi Äänteiden yhdistäminen - koulutulokkaille tarkoitettuun yksilötestiin, joka on julkaistu Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen (OTUKin) Diagnostiset testit 1 -arviointimateriaalissa (Poskiparta, Niemi & Lepola 1994). Testaaja luetteli sanoja äänne kerrallaan, ja lasten tehtävänä oli valita neljästä kuvavaihtoehdosta se, joka vastasi äänteistä muodostunutta sanaa. Äänteet sanottiin vain kerran. Ensimmäinen tehtävä oli harjoitus, ja sitä seurasi yhdeksän arvioitavaa tehtävää, joten maksimipistemäärä oli 9.

Sanantunnistus. Teknistä lukutaitoa arvioitiin Ala-asteen lukutestin (ALLU; Lindeman 1998) TL2 –osatestillä. Testissä oli neljä harjoitustehtävää ja varsinaisessa testiosuudessa 80 tehtävää. Testiosiossa aikarajana oli kaksi minuuttia. Kussakin tehtävässä oli yksi kuva ja neljä sanaa. Tehtävänanto oli seuraavanlainen: ”Lue kuvan vieressä olevat neljä sanaa mahdollisimman nopeasti läpi. Yhdistä sitten kuva ja siihen sopiva sana toisiinsa viivalla”. Yhteisesti tehtyjen harjoitusten jälkeen lapset tekivät mahdollisimman monta tehtävää kahden minuutin aikana. Lapsille sanottiin, että jos he eivät osaa jotakin tehtävää, he voivat arvata tai jättää sen väliin. Tehtävä pisteytettiin laskemalla lapsen oikeat vastaukset, joista kustakin sai yhden pisteen. Maksimipistemäärä oli 80 pistettä.

Luetun ymmärtäminen: lauseet. Luetun ymmärtämisen tehtävänä käytettiin suomalaista sovellusta TOSREC-testistä (Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension; Wagner, Torgesen, Rashotte & Pearson, 2009). Tehtävä mittaa lausetason ymmärtämistä mutta myös lukemisen sujuvuutta. Ryhmämuotoisessa testissä lapsen tuli lukea lauseita ja ratkaista, olivatko ne totta vai eivät. Vastaaminen tapahtui ympyröimällä lauseen jäljessä olevista vaihtoehtoista joko ”kyllä” tai ”ei”. Ohje lapselle oli seuraavankaltainen: ”Lue lause. Mieti, onko lause totta vai ei. Jos lause on totta, ympyröi kyllä. Jos lause ei ole totta, ympyröi ei.” Testi sisälsi kaksi esimerkkiä ja neljä itsenäistä harjoitusta, joiden vastaukset käytiin yhdessä läpi. Sen jälkeen lapset etenivät omassa tahdissa 3 minuutin ajan. Testiosioita oli 60. Jokaisesta oikeasta vastauksesta annettiin 1 piste. Maksimipistemäärä oli 60 pistettä.

Luetun ymmärtäminen: teksti. Luetun ymmärtämisen taitoja tekstitasolla arvioitiin Ala-asteen lukutestillä (ALLU; Lindeman 1998). Jokaiselle luokka-asteelle 1–6 on neljä tekstiä: kaksi tietotekstiä ja kaksi kertomustekstiä monivalintakysymyksineen. Alkuportaati -tutkimuksessa kolmannen luokan keväällä luetun ymmärtämisen testauksessa käytettiin ainoastaan tietotekstiä Kameran toiminta (LY3: 1). Tehtävässä lapsi lukee tekstin omaan tahtiinsa ja vastaa monivalintatehtäviin, joissa osassa pitää valita neljästä vastausvaihtoehdosta ja osassa pitää järjestää kysymyksessä esiintyvät väittämät tekstin mukaiseen järjestykseen. Luettava teksti on esillä koko testauksen ajan, eikä lukukertoja rajoiteta. Yhden tekstin lukemiseen sai käyttää kuitenkin enintään 60 minuuttia. Maksimipistemäärä oli 12 pistettä.

Oikeinkirjoitus: Sanojen ja epäsanojen kirjoittaminen. Kolmannen luokan syksyllä oikeinkirjoitusta arvioitiin ryhmätестillä (5 sanaa ja 8 epäsanaa). Testaaja saneli yhden sanan/epäsanon kerrallaan toistaen sen kahdesti. Lapset kirjoittivat sanat vastauspaperiin. Kirjoitustehtävissä sai yhden pisteen täysin oikein kirjoitetusta sanasta/epäsanasta. Maksimipistemäärä oli 13 pistettä.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin PASW Statistics 18 -ohjelmalla. Opettajien ohjauskäytäntöjä kuvattiin keskiarvon ja keskihajonnan avulla. Keskiarvo kuvaa havaintoarvojen suuruutta ja jakauman sijaintia. Havaintoarvojen keskimääristä etäisyyttä jakauman keskiarvosta kuvataan keskihajonnan avulla. (Nummenmaa 2008, 64, 68.) Opettajan lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen yhteyttä lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon tutkittiin Spearmanin järjestyskorrelaation avulla. Tätä varten muodostettiin aggregoimalla luokkakohtaiset keskiarvot oppilaiden tehtäväkohtaista motivaation ja lukutaidon mitoista.

Spearmanin järjestyskorrelaatiolla kuvataan kahden muuttujan välistä riippuvuutta (Metsämuuronen 2005, 341). Sen käyttö vaatii muuttujilta vähintään järjestysasteikkoisuutta (Valli 2001, 65). Testi perustuu siihen, kuinka samanlainen havaintojen järjestys on kahdella muuttujalla (Nummenmaa 2008, 283). Korrelaatiokerroin kuvaa muuttujien välistä yhteyttä, ja se voi saada arvoja välillä -1 – 1 (Metsämuuronen 2005, 345). Mitä lähempänä -1 :tä korrelaatiokertoimen arvo on, sitä voimakkaampi negatiivinen yhteys muuttujien välillä on. Toisin sanoen toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen muuttujan arvot pienenevät. Korrelaatiokertoimen arvo, joka on lähellä $+1$:tä, merkitsee puolestaan voimakasta positiivista yhteyttä, eli toisen muuttujan arvojen kasvaessa myös toisen muuttujan arvot kasvavat. (Nummenmaa 2008, 280.) Mitä lähempänä arvo on nollaa, sitä vähemmän muuttujien välillä on havaittavissa yhteyttä (Metsämuuronen 2005, 345). Korrelaatiokertoimen merkitsevyys riippuu otoskoosta. Jos otoskoko on suuri, voi pienikin korrelaatio olla

tilastollisesti merkitsevä. Toisaalta otokseen ollessa pieni suurikaan korrelaatio ei välttämättä ole tilastollisesti merkitsevä. (Metsämuuronen 2005, 347.)

7 Tulokset

Lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset ohjauskäytännöt. Taulukossa 3 on esitettyä havainnoitujen opettajien (n = 31) lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen arvioinneista lasketut keskiarvot ja keskihajonnat kahden havainnoitsijan konsensusarviointina. Kaikkien alaskaalojen osalta lapsilähtöisyyttä esiintyi enemmän kuin opettajajohtoisuutta. Ryhmän toiminnan organisoinnin alaskaalalla lapsilähtöisyyden keskiarvo oli korkein ja oppimisen ohjauksen alaskaalalla keskiarvo oli alhaisin. Opettajajohtoisuuden ulottuvuudella ilmapiirin alaskaalan keskiarvo oli korkeampi verrattuna ryhmän toiminnan organisoinnin ja oppimisen ohjauksen alaskaaloihin.

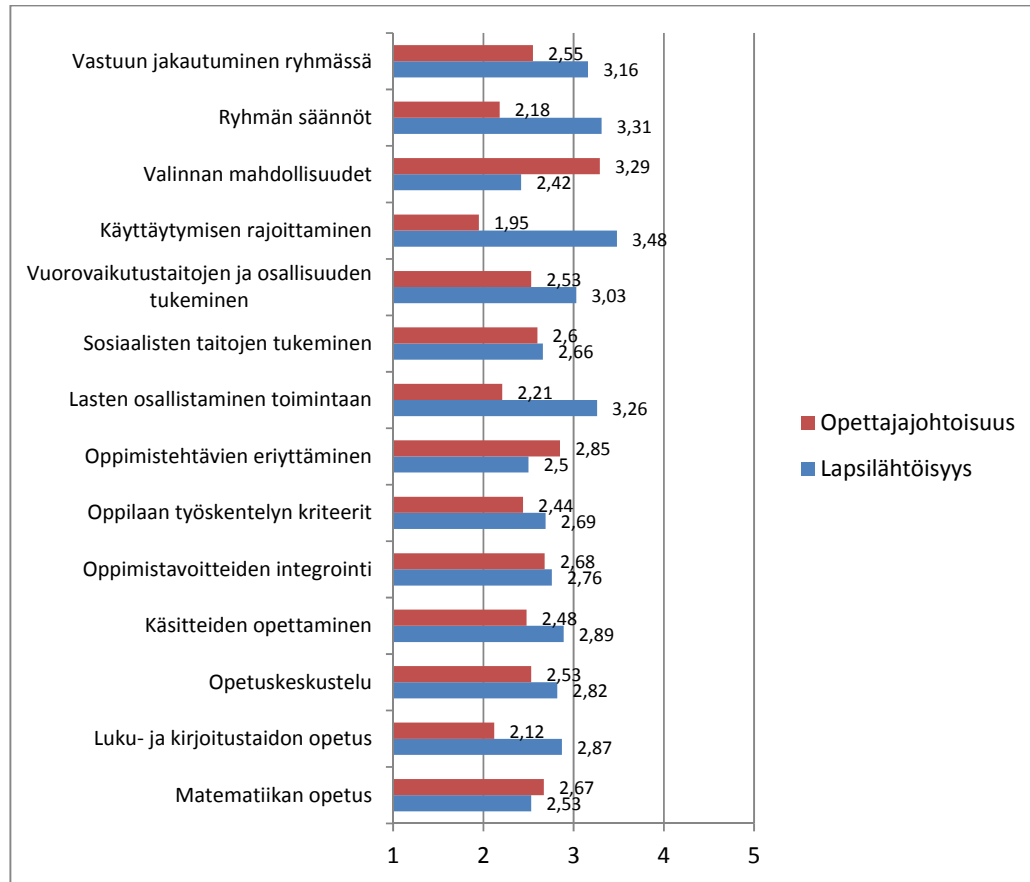
Taulukko 3. Lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen keskiarvot ja keskihajonnat

	Lapsilähtöisyys Ka (sd)	Opettajajohtoisuus Ka (sd)
Ryhmän toiminnan organisointi	3.09 (.73)	2.49 (.79)
Vastuun jakautuminen ryhmässä	3.16 (.85)	2.55 (1.04)
Ryhmän säännöt	3.31 (.82)	2.18 (.96)
Valinnan mahdollisuudet	2.42 (.84)	3.29 (.83)
Käyttäytymisen rajoittaminen	3.48 (.90)	1.95 (.73)
Ilmapiiri	2.86 (.80)	2.55 (.89)
Vuor.vaik.taitojen ja osal. tukeminen	3.03 (1.06)	2.53 (.96)
Sosiaalisten taitojen tukeminen	2.66 (.96)	2.60 (1.11)
Lasten osallistaminen toimintaan	3.26 (.85)	2.21 (.92)
Oppimistehtävien eriyttäminen	2.50 (.84)	2.85 (.97)

Taulukko 3. (jatkuu)

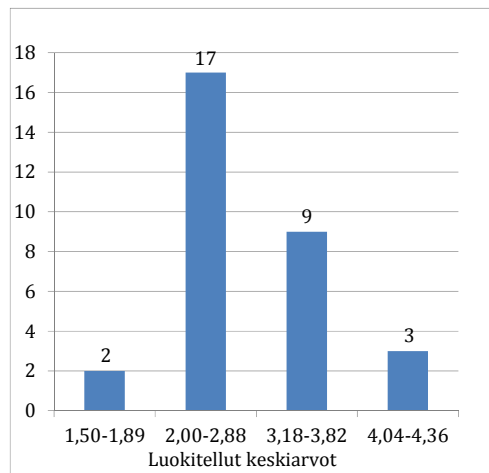
	Lapsilähtöisyys Ka (sd)	Opettajajohtoisuus Ka (sd)
Oppimisen ohjaus	2.76 (.76)	2.49 (.74)
Oppilaan työskentelyn kriteerit	2.69 (.76)	2.44 (.89)
Oppimistavoitteiden integrointi	2.76 (.90)	2.68 (.83)
Käsitteiden opettaminen	2.89 (.95)	2.48 (.87)
Opetuskeskustelu	2.82 (1.10)	2.53 (1.10)
Luku- ja kirjoitustaidon opetus	2.87 (.99)	2.12 (.93)
Matematiikan opetus	2.53 (.93)	2.67 (.83)
Alaskaalojen keskiarvo	2.89 (.70)	2.51 (.74)

Kuviosta 2 ilmenee, missä määrin luokissa ($n = 31$) esiintyi lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä kussakin 14 osiossa kahden havainnoitsijan konsensusarviointina. Lapsilähtöisissä ohjauskäytännöissä korkeimmat keskiarvot olivat osioissa käyttäytymisen rajoittaminen, ryhmän säännöt, lasten osallistaminen toimintaan ja vastuun jakautuminen ryhmässä (vaihdellen välillä 3.16–3.48). Alhaisin keskiarvo lapsilähtöisissä ohjauskäytännöissä oli osiossa valinnan mahdollisuudet (2.42). Opettajajohtoisissa ohjauskäytännöissä korkein keskiarvo oli puolestaan osiossa valinnan mahdollisuudet (3.29) ja alhaisin keskiarvo oli osiossa käyttäytymisen rajoittaminen (1.95). Pääsääntöisesti lapsilähtöisyyden arvioinnit olivat opettajajohtoisuutta korkeampia. Poikkeuksina kuitenkin valinnan mahdollisuudet, oppimistehtävien eriyttäminen ja matematiikan opetus, joissa opettajajohtoisuuden arvioinnit olivat korkeampia.

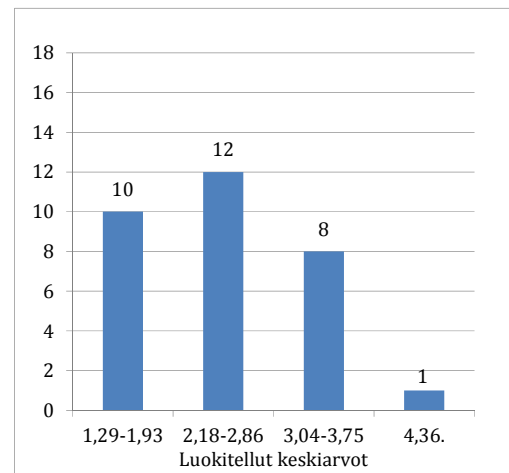


Kuvio 2. Lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjaukseyhtäntöjen keskiarvot kahden havainnoitsijan konsensusarviointina

Opettajat ryhmiteltiin neljään pisterajaluokkaan lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjaukseyhtäntöjen keskiarvojen perusteella. Lapsilähtöisissä ohjaukseyhtännöissä vaihteluväli oli 1.50–4.36 ja suurin osa opettajasta sijoittui luokkaan 2.00–2.88 (ks. Kuvio 3). Opettajajohtoisten ohjaukseyhtäntöjen vaihteluväli oli 1.29–4.36 ja suurin osa opettajista sijoittui luokkaan 2.18–2.86 (ks. Kuvio 4).



Kuvio 3. Lapsilähtöisten ohjauskäytäntöjen jakauma



Kuvio 4. Opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen jakauma

Opettajien ohjauskäytäntöjen yhteydet oppilaiden lukutaitoon. Opettajan ohjauskäytäntöjen ryhmätasoisia yhteyksiä luokan oppilaiden lukutaidon muuttujiin tarkasteltiin korrelaatioanalyysin avulla (ks. Taulukko 4 ja 5). Analyysissä oli mukana oppilaiden (n = 453) ryhmätestitulokset 3. luokan keväältä. Ryhmätesteissä arvioitavina taitoina olivat fonologinen tietoisuus, tekninen lukutaito, lauseiden ja tekstin luetun ymmärtäminen sekä sanojen ja epäsanon oikeinkirjoitus

Taulukossa 4 on esitetty korrelaatiot ohjauskäytäntöjen lapsilähtöisyyden yhteyksistä luokan oppilaiden lukutaitoon. Lapsilähtöisyyden ulottuvuuden osalta opettajan ohjauskäytännöt olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisesti yhteydessä oppilaiden äänteiden yhdistämiseen ja luettujen lauseiden ymmärtämiseen. Mitä lapsilähtöisempää opettajan ohjaus oli, sitä paremmat äänteiden yhdistämistä ja luettujen lauseiden ymmärtämistä mittaavien testien tulokset olivat keskimäärin luokan oppilaiden keskuudessa. Aluskaalojen osalta ryhmän toiminnan organisoinnin lapsilähtöisyys oli tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä oppilaiden äänteiden yhdistämiseen ja luetun tekstin ymmärtämiseen. Mitä lapsilähtöisempää ryhmän toiminnan organisointi oli, sitä parempia tuloksia oppilaat luokalla keskimäärin saavuttivat äänteiden yhdistämistä ja luetun tekstin ymmärtämistä

mittaavissa testeissä. Samanlainen tilastollisesti melkein merkitsevä positiivinen yhteys havaittiin ilmapiirin alaskaalan ja oppilaiden lauseiden ymmärtämistä mittaavien testitulosten välillä.

Yksittäisiä osioita tarkastellessa havaittiin, että vastuun jakautuminen ryhmässä oli tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä oppilaiden äänteiden yhdistämiseen ja tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä luokan oppilaiden luetun tekstin ymmärtämiseen: mitä lapsilähtöisempää vastuun jakautuminen ryhmässä oli, sitä korkeampia tuloksia oppilaat luokalla keskimäärin saavuttivat edellä mainituissa testeissä. Valinnan mahdollisuuksien lapsilähtöisyys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sekä lauseiden ymmärtämiseen että äänteiden yhdistämiseen: mikäli valinnan mahdollisuuksissa ilmeni enemmän lapsilähtöisyyttä, olivat luettujen lauseiden ymmärtämistä ja äänteiden yhdistämistä mittaavien testien pistemäärät keskimäärin korkeammat luokan oppilailla. Käyttäytymisen säätelyn osalta havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys kahteen lukutaitoa mittaavaan testiin: saneltujen epäsanojen kirjoittamiseen ja luetun tekstin ymmärtämiseen: mitä enemmän käyttäytymisen säätelyssä ilmeni lapsilähtöisyyttä, sitä paremmat tulokset oppilailla oli luokalla kyseisissä testeissä. Samansuuntainen tilastollisesti melkein merkitsevä positiivinen yhteys havaittiin vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisen osion ja oppilaiden sanantunnistusta sekä luettujen lauseiden ymmärtämistä mittaavien testitulosten välillä. Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen osalta havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys oppilaiden äänteiden yhdistämistä mittaavan testin tuloksiin: mitä lapsilähtöisempää luku- ja kirjoitustaidon opetus oli, sitä paremmat tulokset luokan oppilaat kyseisessä testissä keskimäärin saivat.

Taulukko 4. Ohjauskäytäntöjen yhteydet oppilaiden lukutaitoon lapsilähtöisyyden ulottuvuudella

	Äänteiden yhdistäminen	Sanan- tunnistus	Sanojen kirjoittaminen	Epäsanojen kirjoittaminen	Lauseiden ymmär.	Tekstin ymmär.
Lapsilähtöisyyden arvioinnit	.364*	.200	-.002	.171	.383*	.102
Ryhmän toiminnan organisointi	.371*	.062	.107	.331	.352	.388*
Vastuun jakautuminen ryhmässä	.443*	.066	.046	.332	.302	.579**
Ryhmän säännöt	.188	-.085	-.136	.082	.133	.165
Valinnan mahdollisuudet	.445*	.221	.192	.273	.509**	.298
Käyttäytymisen rajoittaminen	.178	-.009	.142	.387*	.201	.422*
Ilmapiiri	.332	.282	-.003	.151	.378*	.027
Vuor.vaik.taitojen ja osal. tukeminen	.243	.434*	-.058	.078	.436*	-.189
Sosiaalisten taitojen tukeminen	.289	-.040	.033	.180	.163	.257
Lasten osallistaminen toimintaan	.292	.250	.086	.209	.353	.039
Oppimistehtävien eriyttäminen	.227	.193	-.114	.023	.302	-.023
Oppimisen ohjaus	.269	.235	-.014	.062	.329	-.096
Oppilaan työskentelyn kriteerit	.078	.042	-.144	-.075	.067	.072
Oppimistavoitteiden integrointi	-.008	.288	.128	-.040	.272	-.175
Käsitteiden opettaminen	.235	.257	-.028	.083	.280	-.075
Opetuskeskustelu	.296	.179	-.066	.127	.279	.014
Luku- ja kirjoitustaidon opetus	.434*	.219	.029	.166	.355	.074
Matematiikan opetus	.201	.175	-.030	.030	.292	-.094

* p < .05 , ** p < .01, *** p < .001

Taulukossa 5 on esitetty korrelaatiot ohjauskäytäntöjen opettajajohtoisuuden yhteyksistä luokan oppilaiden lukutaitoon. Opettajajohtoisuuden ulottuvuuden osalta ohjauskäytännöillä ei ollut alaskaalasummien tasoisia yhteyksiä luokan oppilaiden lukutaidon muuttujiin. Yksittäisiä osioita tarkastellessa havaittiin kuitenkin joitakin korrelatiivisia yhteyksiä. Erityisesti käsitteiden opettamisen osio korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi tai merkitsevästi useampaan lukutaidon muuttujaan: mitä opettajajohtoisemmaksi käsitteiden opettaminen havainnoitiin, sitä alhaisemmat tulokset luokan oppilaat keskimäärin saavuttivat sanatunnistusta, saneltujen epäsanojen kirjoittamista ja luettujen lauseiden ymmärtämistä mittaavissa testeissä. Samansuuntainen negatiivinen yhteys tilastollisesti melkein merkitsevällä tasolla ilmeni valinnan mahdollisuuksien ja saneltujen epäsanojen kirjoittamista ja luettujen lauseiden ymmärtämistä mittaavien testitulosten välillä. Myös vastuun jakautuminen ryhmässä oli melkein merkitsevällä tasolla negatiivisesti yhteydessä oppilaiden tuloksiin luetun tekstin ymmärtämisen testissä: mitä opettajajohtoisempaa vastuun jakautuminen siis oli, sitä alhaisemmat tulokset oppilaat saivat kyseisessä testissä.

Taulukko 5. Ohjaukikäytäntöjen yhteydet oppilaiden lukutaitoon opettajajohtoisuuden ulottuvuudella

	Äänteiden yhdistäminen	Sanan- tunnistus	Sanojen kirjoittaminen	Epäsanojen kirjoittaminen	Lauseiden ymm.	Tekstin ymm.
Opettajajohtoisuuden arvioinnit	.040	-.061	-.015	-.303	-.139	-.119
Ryhmän toiminnan organisointi	-0.20	.074	.055	-.286	-.152	-.332
Vastuun jakautuminen ryhmässä	-.118	.037	.051	-.301	-.187	-.386*
Ryhmän säännöt	.164	.277	.296	-.058	.043	-.204
Valinnan mahdollisuudet	-.145	-.231	-.246	-.425*	-.382*	-.229
Käyttäytymisen rajoittaminen	.044	.105	.000	-.290	-.115	-.200
Ilmapiiri	.025	-.088	.039	-.226	-.062	-.064
Vuor.vaik.taitojen ja osal. tukeminen	-.079	-.205	-.015	-.327	-.192	-.008
Sosiaalisten taitojen tukeminen	-.133	-.033	.083	-.144	-.059	-.198
Lasten osallistaminen toimintaan	.196	-.005	.003	-.169	-.012	-.021
Oppimistehtävien eriyttäminen	.122	-.143	-.020	-.309	-.073	-.014
Oppimisen ohjaus	-.006	-.177	-.135	-.318	-.234	-.022
Oppilaan työskentelyn kriteerit	.046	.048	.093	-.199	-.122	-.319
Oppimistavoitteiden integrointi	.178	-.220	-.209	-.167	-.268	.150
Käsitteiden opettaminen	-.120	-.360*	-.275	-.514**	-.359*	.088
Opetuskeskustelu	-.127	-.132	.003	-.333	-.104	-.174
Luku- ja kirjoitustaidon opetus	-.042	-.190	-.111	-.209	-.188	.045
Matematiikan opetus	.011	-.061	-.300	-.245	-.175	.141

* p < .05 , ** p < .01, *** p < .001

Opettajien ohjauskäytäntöjen yhteydet oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen. Opettajan ohjauskäytäntöjen ryhmätasoisia yhteyksiä luokan oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen tarkasteltiin korrelaatioanalyysin avulla (ks. Taulukot 6 ja 7). Analyysissä oli mukana 3. luokan oppilaiden (n = 453) ryhmätestitulokset, jotka mittasivat oppilaiden lukemiseen ja kirjoittamiseen kohdistuvaa tehtäväkohtaista arvostusta. Tuloksissa havaittiin, että opettajan ohjauskäytäntöjen ja oppilaiden tehtäväkohtaisen arvostuksen väliset yhteydet olivat vähäisiä. Lapsilähtöisyyden ulottuvuuden osalta ainoastaan käyttäytymisen säätely oli tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen lukemisen osalta: mitä lapsilähtöisempää käyttäytymisen säätely ryhmässä oli, sitä enemmän luokan oppilaat keskimäärin ilmaisivat arvostusta lukemista kohtaan. Opettajajohtoisuuden osalta yhdessäkään osiossa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä luokan oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Taulukko 6. Ohjauk käytäntöjen lapsilähtöisyyden yhteydet oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen

	Lukemiseen kohdistuva tehtäväkohtainen arvostus	Kirjoittamiseen kohdistuva tehtäväkohtainen arvostus
Lapsilähtöiset ohjauk käytännöt	.284	.047
Ryhmän toiminnan organisointi	.299	.048
Vastuun jakautuminen ryhmässä	.192	-.015
Ryhmän säännöt	.187	.007
Valinnan mahdollisuudet	.325	.022
Käyttäytymisen rajoittaminen	.400*	.158
Ilmapöiri	.285	.065
Vuor.vaik.taitojen ja osal. tukeminen	.238	-.002
Sosiaalisten taitojen tukeminen	.205	.093
Lasten osallistaminen toimintaan	.221	.002
Oppimistehtävien eriyttäminen	.317	.095
Oppimisen ohjauk	.145	-.051
Oppilaan työskentelyn kriteerit	.200	.088
Oppimistavoitteiden integrointi	.019	-.063
Käsitteiden opettaminen	.089	.003
Opetuskeskustelu	.128	-.088
Luku- ja kirjoitustaidon opetus	.250	.051
Matematiikan opetus	.274	-.047

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Taulukko 7. Ohjaukikäytäntöjen opettajajohtoisuuden yhteydet oppilaiden tehtäväkohtaiseen arvostukseen

	Lukemiseen kohdistuva tehtäväkohtainen arvostus	Kirjoittamiseen kohdistuva tehtäväkohtainen arvostus
Opettajajohtoiset ohjaukikäytännöt	-.183	-.075
Ryhmän toiminnan organisointi	-.151	-.042
Vastuun jakautuminen ryhmässä	-.109	-.111
Ryhmän säännöt	-.066	.032
Valinnan mahdollisuudet	-.162	.059
Käyttäytymisen rajoittaminen	-.173	-.075
Ilmapiiri	-.173	-.046
Vuor.vaik.taitojen ja osal. tukeminen	-.186	-.098
Sosiaalisten taitojen tukeminen	-.287	-.092
Lasten osallistaminen toimintaan	-.034	.093
Oppimistehtävien eriyttäminen	-.155	-.143
Oppimisen ohjaus	-.202	-.082
Oppilaan työskentelyn kriteerit	-.278	-.292
Oppimistavoitteiden integrointi	.005	-.007
Käsitteiden opettaminen	-.264	-.081
Opetuskeskustelu	-.271	-.071
Luku- ja kirjoitustaidon opetus	-.077	-.002
Matematiikan opetus	-.133	-.061

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden ilmenemistä opettajien ohjauk käytännöissä sekä niiden ryhmätasoisia yhteyksiä luokan oppilaiden lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Ohjauk käytäntöjä havainnoitiin ECCOM -menetelmällä (Stipek & Byler 2004) 31 opettajan luokassa. Tutkimus oli osa Alkuportaati -seurantatutkimusta, jossa on selvitetty lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kolmella paikkakunnalla kevätlukukaudella 2010 lasten ollessa kolmannella luokalla.

8.1 Tulosten tarkastelua

Lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset ohjauk käytännöt. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, missä määrin lapsilähtöisyys ja opettajajohtoisuus ilmenevät opettajien ohjauk käytännöissä. Tutkimusten tulokset osoittivat, että lapsilähtöisyyttä esiintyi enemmän kuin opettajajohtoisuutta kaikkien alaskaalojen osalta: ryhmän toiminnan organisoinnissa, ilmapiirissä ja oppimisen ohjauksessa. Alaskaaloja verratessa lapsilähtöisyyttä ilmeni eniten ryhmän toiminnan organisoinnissa ja vähiten oppimisen ohjauksen alaskaalalla. Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan ryhmän toiminnan organisoinnissa lapsilähtöisyys näyttäytyy opettajan tarjoamina valinnan mahdollisuuksina, vastuun jakamisena, sujuvana käyttäytymisen rajoittamisena sekä selkeinä ja tarpeen mukaan joustavina ryhmän sääntöinä. Lapsilähtöisyys opetusryhmän ilmapiirissä ilmenee puolestaan jokaisen lapsen yksilöllisyyden huomioimisena sekä osallisuuden ja vuorovaikutustaitojen tukemisena. Opettajien lapsilähtöisyys oppimisen ohjauksessa ilmenee muun muassa oppilaiden osallistamisena opetuskeskusteluihin, lasten aiemman tietämyksen huomioimisessa ja käsitteiden syvällisempään ymmärrykseen pyrkimisessä. (ks. Stipek & Byler 2004, 386, 389.)

Tutkimustuloksemme ovat samansuuntaisia Lerkkasen ym. (2011a) tutkimuksen kanssa, jossa tarkasteltiin opettajien ohjauskäytäntöjä esiopetuksessa. Myös esiopetusvaiheessa opettajien ohjauskäytäntöjen osoitettiin olevan enemmän lapsilähtöisiä kuin opettajajohtoisia kaikkien alaskaalojen osalta. (Lerkanen ym. 2011a, 21.) Tuloksista voidaan päätellä, että suomalaiset opettajat ovat omaksuneet lapsilähtöisiä ohjauskäytäntöjä. Tämän taustalla voi mahdollisesti vaikuttaa opetusta ohjaava valtakunnallinen opetussuunnitelma ja kansallisesti yhtenäinen maisteritutkintoon pohjautuva opettajankoulutus. Näissä molemmissa korostuu konstruktivistinen näkemys oppimisesta yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina. Tärkeänä nähdään oppilaan aktiivisen osallistumisen, sosiaalisten taitojen ja vastuun ottamisen tukeminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16, 19.) Tämän voidaan nähdä edellyttävän opettajalta herkkyyttä lapsen tarpeiden huomioimisessa niin oppimisen ohjauksen kuin ryhmän ilmapiirin ja toiminnan organisoinnin osalta. Suomessa perusopetuksen keskustelukulttuurille tyypillisempää on kuitenkin käyttää konstruktivismiin käsitettä lapsilähtöisyyden sijaan.

Lerkkasen ym. (2011a, 21) esiopetusvaiheeseen sijoittuvassa tutkimuksessa lapsilähtöisyyttä ilmeni enemmän ja toisaalta opettajajohtoisuutta vähemmän kaikkien alaskaalojen osalta kuin tämän tutkimuksen tuloksissa, joissa oppilaat olivat 3. luokalla. Selityksenä tälle tutkimustulokselle voi olla, että esikouluryhmä on oppimisympäristönä erilainen kuin koululuokka. Koulua voidaan pitää enemmän didaktisesti orientoituneena. Koulussa oppilailta edellytetään opettajan ohjeiden mukaan toimimista, oman vuoron odottamista ja oman pulpetin äärellä työskentelyä. Lisäksi koulupäivän rakennetta määrittää oppituntijakoisuus ja opetus on oppikirjakeskeisempää. Opetuksen sisältö ja asioiden käsittelyjärjestys määräytyvät usein lukujärjestyksen ja oppikirjan mukaisesti, eikä oppilaan omille valinnan mahdollisuuksille ole välttämättä paljon tilaa.

Ohjauskäytäntöjen jakaumaa tarkasteltaessa voitiin havaita, että opettajien välillä oli jonkin verran hajontaa. Vaikka suurimmassa osassa luokkia ohjauskäytännöt oli lapsilähtöisyyden ulottuvuudella arvioitu käyttäen arviointiskaalan keskitasoa, ilmeni

muutamissa luokissa alhaisia tai toisaalta korkeita arvioita ohjaukikäytäntöjen lapsilähtöisyydestä. Arviot ohjaukikäytäntöjen opettajajohtoisuudesta olivat puolestaan suurimmassa osassa luokkia alhaiset, ja korkeita arvioita opettajajohtoisuuden osalta ilmeni äärimmäisen harvoin. Lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden jakaumia tarkasteltaessa näyttäisi vahvistuvan käsitys siitä, että lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset käytännöt eivät ole toisiaan pois sulkevia, mutta jossain määrin vastakkaisia kylläkin (ks. Stipek & Byler 2004).

Opettajan ohjaukikäytännöissä saattoi siis ilmetä sekä lapsilähtöisyyttä että opettajajohtoisuutta. Näyttäisi kuitenkin olevan myös opettajia, joiden ohjaukikäytännöissä korostuu erityisesti joko lapsilähtöisyys tai opettajajohtoisuus. Opettajien välistä hajontaa voivat mahdollisesti selittää esimerkiksi opettajien väliset erot opettamiseen ja oppimiseen liittyvissä uskomuksissa. Onkin havaittu, että opettajan oppilaita koskevat kykyuskomukset (Aunola 2002, 117) sekä opetuksen mahdollisuuksia koskevat yleiset uskomukset ohjaavat hänen toimintaansa koululuokassa (Wigfield ym. 2006, 976). Opetuksen mahdollisuuksia koskevat uskomukset voivat esimerkiksi tarkoittaa sitä, että opettaja uskoo pystyvänsä omalla toiminnallaan vaikuttamaan lasten ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitojen kehittymiseen. Oppilaita koskevat kykyuskomukset puolestaan liittyvät esimerkiksi siihen, että opettaja uskoo oppilaiden kykyihin suoriutua käsitteellistä ymmärtämistä vaativista tehtävistä. Tällaiset uskomukset opetuksen ja lasten oppimisen mahdollisuuksista voivat näkyä opettajan toiminnassa siten, että hän haastaa oppilaita perustelemaan vastauksiaan ja vertailemaan erilaisia näkemyksiä. Kyseinen toiminta voidaan puolestaan arvioida korkeampana lapsilähtöisyytenä oppimisen ohjaamisen alaskaalassa.

Opettajan ohjaukikäytäntöjen yhteydet oppilaiden lukutaitoon. Toisena tutkimuskysymyksenä oli tarkastella, missä määrin opettajan ohjaukikäytännöt olivat yhteydessä luokan oppilaiden lukutaitoon. Tulokset osoittivat, että opettajan ohjaukikäytäntöjen laadulla oli ryhmätasoisia yhteyksiä oppilaiden lukutaitoon. Lapsilähtöisyyden osalta opettajan ohjaukikäytännöillä havaittiin olevan positiivisia yhteyksiä lukutaidon eri muuttujiin: äänneiden yhdistämiseen, sanan tunnistamiseen, epäsanojen kirjoittamiseen, lauseiden ymmärtämiseen sekä tekstin ymmärtämiseen.

Ohjauskäytäntöjen opettajajohtoisuudella puolestaan oli negatiivisia yhteyksiä luokan oppilaiden lukutaitoa mittaaviin muuttujiin: sanan tunnistamiseen, epäsanojen kirjoittamiseen, lauseiden ja tekstin ymmärtämiseen. Näyttäisi siis siltä, että lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on suotuisampia vaikutuksia eri lukutaidon muuttujiin. Tämä tulos on johdonmukainen Stipekin ym. (1998) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä oli positiivisia yhteyksiä lasten kielelliseen kehitykseen, ja Perryn ym. (2007, 285) havaintojen kanssa siitä, että lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä oli positiivisia yhteyksiä lasten testeillä arvioituun lukutaitoon. Tulos on myös samansuuntainen kuin Lerkkasen ym. (2011b) tutkimustulokset, joiden mukaan havainnoitu lapsilähtöisyys opettajien ohjauskäytännöissä oli positiivisesti yhteydessä lasten lukutaitoon 1. luokalla. Lapsilähtöisissä luokissa oppilaiden lukutaito kehittyi siis paremmin verrattuna luokkiin, joissa ohjauskäytännöt olivat hyvin opettajajohtoisia. (Lerkkanen ym. 2011b, 13–14.)

Lapsilähtöiset ohjauskäytännöt näyttäisivät siis tämän tutkimuksen ja aikaisempien tutkimuksien valossa olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden lukutaitoon. Voidaan pohtia, millaisia vaikutusyhteyksiä on opettajan lapsilähtöisyyden ja oppilaiden lukutaidon sekä tehtäväkohtaisen oppimismotivaation kehityksen välillä. Yhtenä mahdollisena selityksenä on, että lapsilähtöinen oppimisympäristö tukee oppilaiden lukumotivaatiota, mikä puolestaan tukee lukutaidon kehittymistä. Lapsilähtöisiin ohjauskäytäntöihin liittyvä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa (ks. Stipek & Byler 2004) voi tarkoittaa oppilaan taitotason ja kiinnostuksen kohteiden mukaisten lukutehtävien valitsemista. Sopivan haastavat ja oppilaiden kannalta merkitykselliset lukutehtävät voivat motivoida oppilaita koulun lukemistehtäviin sitoutumiseen sekä lukemisen harrastamiseen, minkä puolestaan on nähty edistävän oppilaiden lukutaitoa (Linnakylä 2002, 146–147). Lukumotivaatiota voivat lisätä myös lapsilähtöisyyteen liittyvät oppilaiden omien valinnan mahdollisuuksien huomioiminen ja osallisuuden tukeminen ryhmässä (ks. Stipek & Byler 2004). On tutkittu, että oppilaat ovat motivoituneempia lukemista kohtaan, jos oppilailla on valinnanvapautta lukemisen suhteen sekä lukemisessa mahdollistuu sosiaalinen vuorovaikutus (Gambrell 1996, 21–22).

Tutkimustuloksia tarkastellessa on huomioitava, että oppilaiden taitotaso voi osaltaan vaikuttaa siihen, missä määrin ohjauksikäytännöissä ilmenee lapsilähtöisyyttä tai opettajaohjoisuutta. Voidaan ajatella, että luokissa, joissa oppilaiden taitotaso on korkea, opettajalla voi olla paremmat mahdollisuudet suunnata opetustaan ymmärtämistaitojen ja haastavan ongelmanratkaisun suuntaan. Onkin esitetty, että opettajat mukauttavat ohjauksaan oppilaiden aikaisemman taitotason mukaan (Corno 2008). Pakarisen ym. (2011, 171) tutkimuksen mukaan esiopetusryhmässä keväällä CLASS-menetelmällä (Pianta, La Paro, & Hamre 2008) havainnoitu vuorovaikutuksellinen tuki (tunnetuki, opetuksellinen tuki ja ryhmän toiminnan organisointi) olikin itse asiassa korkeampaa niissä esiopetuksen ryhmissä, joissa lasten varhaiset lukemiseen ja matematiikkaan liittyvät valmiudet olivat olleet esiopetusvuoden syksyllä alhaisemmat. Eli näyttäisi siltä, että opettajan antama tuki vaihtelee sen mukaan, missä määrin opettaja arvioi oppilaiden tukea tarvitsevan. Omassa tutkimuksessamme ei ollut mahdollista tarkastella ajan myötä tapahtuvaa adaptoitumista tai ennusteyhteyksiä, koska lasten taitoja ja motivaatiota koskevat arvioinnit oli tehty samana ajankohtana kuin ohjauksikäytäntöjen havainnointi. Lisää tutkimusta tarvittaisiinkin siitä, missä määrin oppilaiden taitotason kehitys vaikuttaa opettajan ohjauksikäytäntöihin.

Opettajan ohjauksikäytäntöjen yhteydet oppilaiden tehtäväkohtaiseen motivaatioon. Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli tarkastella, missä määrin opettajan ohjauksikäytännöt olivat yhteydessä luokan oppilaiden tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Tuloksissa havaittiin, että tutkittuna ajankohtana 3. luokalla opettajan ohjauksikäytäntöjen ja luokan oppilaiden tehtäväkohtaisen motivaation väliset yhteydet olivat vähäisiä. Nämä tutkimustulokset ovat ristiriidassa Lerkkasen ym. (2011c) tulosten kanssa, joissa osoitettiin, että esiopetusvaiheessa lapsilähtöisillä ohjauksikäytännöillä oli positiivinen yhteys lasten tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemista kohtaan (Lerkkanen ym. 2011c, 25–26).

Lerkkasen ym. (2011c) ja tämän tutkimuksen tutkimustuloksia vertaillen on otettava huomioon, että tutkimus kohdistuu eri-ikäisiin lapsiin. Tehtäväkohtaisen motivaation on todettu kehittyvän varhaislapsuudesta alkaen. Lasten tehtäväkohtaisessa motivaatiossa oppiaineita kohtaan on osoitettu ilmenevän

pysyvyyttä ensimmäisistä kouluvuosista lähtien (Gottfried 1990; Nurmi & Aunola 2005). Oppilaiden tehtäväkohtaisen motivaation voidaan ajatella olevan siinä määrin yksilöllisesti pysyvää, että opettajan ohjauskäytäntöjen laadulla ei ole yhteyttä siihen, millaisella tasolla tehtäväkohtainen motivaatio on ikäryhmässä, jota tämän tutkimuksen tutkimusjoukko edustaa. Tehtäessä johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista on kuitenkin syytä käyttää varovaisuutta, koska voi olla, että käytetty motivaatiomitta toimii eri tavoin esiopetusvaiheessa kuin alkuopetuksen lopussa. On vaikea arvioida, miten oppilaat ymmärsivät tehtäväkohtaista motivaatiota koskevat kysymykset. Tutkimustulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos mittana olisi käytetty esimerkiksi opettajien arviointeja oppilaiden tehtäväkohtaisesta motivaatiosta lukemista ja kirjoittamista kohtaan.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys

Merkitys. Opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä lasten lukutaitoon sekä lukemisen ja kirjoittamisen tehtäväkohtaiseen motivaatioon ei ole tutkittu Suomessa paljon. Joitakin tutkimuksia on kuitenkin tehty tehtäväkohtaisen motivaation osalta esiopetusvaiheessa (ks. Lerkkanen ym. 2011c) ja lukutaidon osalta lasten ollessa 1. luokalla (ks. Lerkkanen ym. 2011b). Tutkimuksemme tulokset siis lisäävät tietoa koskien 3. luokkalaisten oppilaiden ikäluokkaa. Tulokset vahvistavat aiempaa käsitystä siitä, että lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on positiivisia yhteyksiä oppilaiden lukutaitoon. Opettajan toiminnalla ja luokan toiminnan kokonaislaadulla näyttäisi siis olevan merkitystä oppilaiden lukutaidon kannalta, mitä voidaan pitää yhtenä perusteluna sille, että opettajan tulisi kiinnittää huomiota ohjauskäytäntöihin. Opettajan ohjauskäytäntöjen tarkasteluun voitaisiinkin kiinnittää enemmän huomiota jo opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi opetusharjoittelussa olisi tarvetta havainnoida strukturoidummin opetusryhmässä ilmeneviä ryhmän toiminnan organisointiin, ilmapiiriin ja oppimisen ohjaamiseen liittyviä käytäntöjä. Tämä voisi olla myös väline kehittää tulevien opettajien taitoa tarkastella omia ohjauskäytäntöjään. Erityisesti oppimisen ohjaamiseen tulisi kiinnittää huomiota, koska tämän ja aikaisemman tutkimuksen valossa lapsilähtöisyyttä näyttäisi tällä osa-alueella ilmenevän vähiten.

Tehtäväkohtaisen motivaation osalta tämän tutkimuksen tulokset olivat ristiriidassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. Lerkkanen ym. 2011c). Opettajan ohjauksikäytännöillä ei siis näyttänyt tämän tutkimuksen mukaan olevan yhteyksiä luokan oppilaiden tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyen. Aikaisempi tutkimus on kuitenkin antanut viitteitä, että opettajan ohjauksikäytännöillä on merkitystä lasten oppimismotivaation (Perry ym. 2007; Stipek ym. 1998; Stipek ym. 1995) ja tehtäväkohtaisen motivaation (Lerkkanen ym. 2011c) kannalta. Tehtäväkohtaisen motivaation ollessa merkittävä tekijä oppilaiden suoriutumiskäyttäytymisen taustalla (Aunola 2002, 108; Brophy 1999, 75) on perusteltua edelleen uusin tutkimuksin tarkastella opettajan toiminnan merkitystä oppilaiden tehtäväkohtaisen motivaation kehittämisessä.

Luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida käytettyjen tutkimusmenetelmien perusteella (Valli 2001, 92). Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat Alkuportaatt -seurantatutkimuksen testistöä, joka on testattu pilottitutkimuksessa. Yliopiston eettinen lautakunta on hyväksynyt tutkimusmenetelmät tutkimuslupien hankinnassa ja aineiston käsittelyssä sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menetelmät. Lasten testauksessa käytetyt testit olivat suurimmalta osin jo muissa tutkimuksissa käytettyjä tehtäviä ja ne on todettu luotettaviksi mitoituksi. Lasten tehtäväkohtaista motivaatiota arvioivan tehtävän osalta voidaan kuitenkin pohtia ryhmätestaustilanteessa käytetyn motivaatiomittarin toimivuutta tarkastelemassamme ikäluokassa. Tutkimustulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos mittana olisi käytetty esimerkiksi opettajien arviointeja oppilaiden tehtäväkohtaisesta motivaatiosta lukemista ja kirjoittamista kohtaan.

Alkuportaatt -tutkimuksessa mukana olevat testaajat koulutetaan käytettävien tehtävien ja testitilanteen toteutukseen. Testaajilla on yhdenmukaiset ohjeet siitä, miten tehtävät esitetään oppilaille ja, miten testi suoritetaan. On otettava kuitenkin huomioon, että ryhmätestaustilanne saattaa olla lapsille jännittävä. Voi olla oppilaita, jotka eivät uskalla kysyä neuvoa ennestään tuntemattomilta testaajilta, vaikka eivät olisi ymmärtäneet yhteistä ohjeistusta tehtävään. Myös keskittyminen voi olla osalle

oppilaista haastavaa, kun useita tarkkaavuutta vaativia ja aikarajoituksia sisältäviä testejä tehdään peräkkäin.

Opettajan ohjaukikäytäntöjen arvioinnissa käytettiin systemaattista havainnointia, joka perustuu Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämään ECCOM (Early Childhood Classroom Observation Measure) -menetelmään. Vaikka manuaali on kehitetty Yhdysvalloissa, sen on osoitettu olevan luotettava havainnointimenetelmä myös muissa kulttuurisissa konteksteissa ja koulujärjestelmissä kuten Suomessa ja Virossa (Lerikkanen ym. 2011a, 25, 27). ECCOM -menetelmän luottavuuden arvioinnissa on tarkasteltu suomalaisten ja virolaisten esiopettajien havainnoitujen ohjaukikäytäntöjen laadun yhteyttä heidän itsensä raportoimiin uskomuksiin, opetussuunnitelman tavoitteisiin, ohjaukikäytäntöihin ja opetuksellisiin toimintatapoihin. Tämän tutkimuksen osalta on kuitenkin huomioitava, että ECCOM -menetelmä on alunperin kehitetty 4–7-vuotiaiden lasten opetusryhmien arviointiin. On mahdollista, että jotkut manuaalin kriteerit eivät sovellu yhtä hyvin oman tutkimuksemme ikäryhmän opetuksen arviointiin kuin esiopetuksen kontekstiin.

Havainnointi tutkimusmenetelmänä edellyttää tarkkaa tutkimuksen luotettavuuden varmistamista (Burnett & Meacham 2002, 145; Griffiee 2005, 35). Ennalta määriteltyihin kategorioihin pohjautuva havainnointi edellyttää arvioinnin harjoittelua, teoreettista ymmärrystä kategorioiden valintaan liittyen sekä havainnoijien kykyä keskittää huomio siihen, mikä on kiinnostuksen kohteena (Griffiee 2005, 36). Alkuportaatt -tutkimuksessa luokkahuonehavainnoiteja tekevät havainnoijat saavat koulutuksen ECCOM -menetelmän käyttöön. Opettajien ohjaukikäytäntöjen laadun arviointi perustuu jokaisen ulottuvuuden kohdalla tiettyihin, ennalta määriteltyihin arviointikriteereihin, joista on esimerkki liitteenä (ks. Liite 2).

Havainnoiteja tekee Alkuportaatt –seurannan havainnoinneissa aina kaksi henkilöä, mitä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Burnett & Meacham 2002, 145; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Havainnoijien on ennen kentällä tapahtuvaa tutkimusta saavutettava riittävän suuri yhdenmukaisuus havainnoinneissaan. Havainnointipäivinä molemmat havainnoijat tekevät aluksi

itsenäisen arvioinnin havainnointijakson päätteeksi, jonka jälkeen havainnoijat tekevät vielä yhteisen konsensusarvioinnin keskustellen. Havainnoinnin luotettavuutta voivat vähentää liiallinen subjektiivisuus ja muutokset havainnoijassa (Burnett & Meacham 2002, 145). Vaikka havainnointi perustuu tarkkoihin kriteereihin, liittyy havainnointiin aina myös subjektiivista tulkintaa. Jokaisella havainnoijalla on oma kokemustaustansa, joka vaikuttaa luokkahuonetilanteessa tapahtuvaan arviointiin. Esimerkiksi arviointiin vaikuttaa se, kuinka paljon havainnoiteja havainnoija on tehnyt. Ensimmäisellä havainnointikerralla luokkahuonetilanteita voidaan tulkita hieman eri tavalla verrattuna myöhempisiin havainnointikertoihin, kun kokemusta havainnoinnista on kertynyt. On myös huomioitava mahdolliset muutokset havainnoitavassa henkilössä (Burnett & Meacham 2002, 145). Ulkopuolisen havainnoijan läsnäolo luokkahuoneessa saattaa vaikuttaa oppilaiden ja opettajan toimintaan havainnointipäivän aikana.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös otoskoon edustavuuden perusteella (Valli 2001, 13–14). Tämän tutkimuksen aineistossa oli mukana 31 opettajaa, jota voidaan pitää melko pienenä otoskokona. Tästä syystä arviot yksittäisten opettajien ohjauskäytännöistä voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin. Lasten lukutaitoa ja tehtäväkohtaista motivaatiota mittavien ryhmätestien osalta tämän tutkimuksen aineistona käytettiin 453 oppilaan tuloksia. On huomioitava, että aineiston ulkopuolelle ovat jääneet ne luokan oppilaat, joilta puuttuu tutkimuslupa.

Jatkotutkimushaasteet. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia opettajan ohjauskäytäntöjen ilmenemistä sekä niiden ryhmätasoisia yhteyksiä luokan oppilaiden lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Jatkossa voisi tarkastella, missä määrin lasten taitotason kehittyminen vaikuttaa opettajan ohjauskäytäntöihin. Vaikka omassa tutkimuksessamme ei ollut mahdollista tarkastella lasten taitotason kehityksen myötä tapahtuvaa adaptoitumista opettajan ohjauskäytännöissä, antaisi Alkuportaatt -seurantatutkimus siihen mahdollisuuden. Mielenkiintoista olisi myös suunnata tutkimusta pidemmälle aikavälille, kuten yläkouluikäisten nuorten lukutaitoon ja tehtäväkohtaiseen motivaatioon. On tutkittu, että oppilaiden iän myötä uskomukset omista kyvyistä ja arvostukset tehtäviä kohtaan muuttuvat negatiivisemmiksi (Archambault ym. 2010,

811; Jacobs ym. 2002, 516–519). Selityksenä negatiivisimmiksi muuttuville uskomuksille ja arvostuksille on esitetty muun muassa sitä, että iän myötä lapset alkavat ymmärtää ja tulkita saamaansa palautetta eri tavalla (Wigfield & Eccles 2000, 77). Kiinnostavaa olisikin tutkia opettajan ohjauskäytäntöjen mahdollisia vaikutuksia yläkouluikäisten nuorten tehtäväkohtaiseen motivaatioon.

Tässä tutkimuksessa tulokseksi saatiin, että opettajan lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä oli positiivisia ryhmätasoisia yhteyksiä 3. luokkalaisten oppilaiden lukutaidon eri muuttujiin. On mahdollista, että lapsilähtöinen oppimisympäristö tukee oppilaiden lukumotivaatiota, mikä puolestaan tukee lukutaidon kehittymistä. Jatkossa tarvittaisiinkin tutkimusta siitä, vaikuttavatko opettajan käyttämät lapsilähtöiset ohjauskäytännöt lasten lukutaitoon lukumotivaation kautta. Aikaisemmassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että esiopetusvaiheessa lapsilähtöisillä ohjauskäytännöillä on positiivisia yhteyksiä lasten tehtäväkohtaiseen motivaatioon lukemista kohtaan (ks. Lerkkanen ym. 2011b). Tässä tutkimuksessa yhteyksiä ei kuitenkaan löydetty tutkittuna ajankohtana lasten ollessa 3. luokalla. Ristiriitaiset tutkimustulokset antavat aiheita tutkia opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä tehtäväkohtaiseen motivaatioon lisää.

Lähteet

Adams, M. 1990. *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260–267.

Anderman, E., Eccles, J., Yoon, K., Roeser, R., Wiegfield, A. & Blumenfeld, P. 2001. Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Research*, 46, 293–311.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita.* Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Archambault, I., Eccles, J. & Vida, M. 2010. Ability self-concepts and subjective value in literacy. Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 804–816.

Atkinson, J. 1957. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet.* Keuruu: PS-kustannus, 105–125.

Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teacher's goals during the transition the primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21–40.

- Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 1999. Task-value scale for children. Unpublished test material. University of Jyväskylä.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (toim.) 1997. Developmentally appropriate practice in early childhood programs (revised edition). Washington: NAEYC.
- Brophy, J. 1999. Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75–85.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Burnett, P. & Meacham, D. 2002. Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 141–153.
- Corno, L. 2008. On teaching adaptively. *Educational Psychologist* 43, 161–173.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. 1991. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325–346.
- Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. 2003. Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.
- Dweck, C. & Leggett, E. 1988. A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256–273.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64, 830–847.

Foorman, B. & Torgesen, J. 2001. Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 203–212.

Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall ja M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, 301–330.

Gambrell, L. 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 15–25.

Gottfried, A. 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal on Educational Psychology*, 82, 525–538.

Griffiee, D. T. 2005. Research tips: Classroom observation data collection, part II. *Journal of Developmental Education*, 29, 36, 39.

Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.

Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. 1998. *The Early Childhood Environment Rating Scale (Rev. ed.)*. New York: Teachers College Press.

Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401–413.

Hoover, W. & Gough, P. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 158–183.

Jacobs, J., Lanza, S., Oswood, W., Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527.

de Jong, P. & van der Leij, A. 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of reading*, 6, 51–77.

Korhonen, T. 1995. The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: a nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 232–239.

Lindeman, J. 1998. *ALLU – Ala-asteen Lukutesti*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja valppautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä* 61. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 1–23.

Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*. Helsinki:

WSOY.

Lerikkanen, M-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2011a hyväksyty). A validation of the early childhood classroom observation measure in Finnish and Estonian kindergartens. *Early Education and Development*.

Lerikkanen, M-K., Kiuru, E., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J-E. 2011b. How Child-Centered Teaching Practices Contribute to Reading and Math Development in Grade 1. *Early Education and Development*.

Lerikkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. (2011c painossa). The role of teaching practices in kindergarten children's task-motivation in reading and mathematics. *Contemporary Educational Psychology*.

Lerikkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004a. Predicting reading performance during the first and second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30, 67–92.

Lerikkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004b. Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction*, 14, 111–130.

Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.

Maehr, M.L. & Midgley, C. 1996. Transforming school cultures. Boulder, CO: Westview Press.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Murphy, P., & Alexander, P. 2000. A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.

Mäki, H. 2002. Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting writing skills in primary grades. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B 255. Turku: Turun yliopisto.

NICHD= National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network. 2002. The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102, 367–387.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.

Nummenmaa, L. 2008. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J-E. & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103–122.

Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 10–27.

Oakhill, J. & Yuill, N. 1996. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.) Reading comprehension difficulties. Processes and intervention. Mahwah, NJ: Erlbaum, 69–92.

Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviours in the development of reading and mathematical skills during the first year: a cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478–491.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2011. Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children's academic pre-skills. *Educational Psychology*, 31, 37–53.

Perry, K., Donohue, K. & Weinstein, R. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.

Pianta, R. 2006. Teacher-child relationships and early literacy. Teoksessa D.K. Dickinson, & S.B. Neuman (toim.) *Handbook of early literacy research*. Volume 2. New York: Guilford Press, 149–162.

Pianta, R., La Paro, K. M. & Hamre, B. 2008. *Classroom assessment scoring system manual (K-3)*. Baltimore, MD: Brookes.

Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. 2002. The Relation of Kindergarten Classroom Environment to Teacher, Family, and School Characteristics and Child Outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225–238.

Pintrich, P. 2000. Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.

Pisa 2009. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Pisa 2009 ensituloksia. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi>. (Luettu 13.12.2011).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Ponitz, C., Rimm-Kaufmann, S., Grimm, K. & Curby, T. 2009. Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38, 102–120.

Poskiparta, E. Niemi, P. & Lepola, J. 1994. Diagnostiset testit 1: Lukeminen ja kirjoittaminen. Turun yliopisto. Turun Oppimistutkimuksen keskus.

Pressley, M., Rankin, J. & Yokoi, L. 1996. A survey of instructional practices of primary-teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363–384.

Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2010. Vuorovaikutuksen laadun yhteys lasten oppimisen ja motivaatioon: Alkuportaattitutkimuksen tuloksia. Varhaiskasvatuksen kansallinen kutsuseminaari 15.11.2010, Helsinki. <http://www.videonet.fi/stm/20101115/5/5.pdf>. (Luettu 30.8.2011).

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Salmela-Aro, K. & Nurmi J-E. 2000. Tavoitteet ja strategiat väylänä onnistumiseen ja epäonnistumiseen. *Psykologia*, 3, 227–228.

Stipek, D. 2004. Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes

for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 548–568.

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

Stipek, D. & Byler, P. 1997. Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305–325.

Stipek, D., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. & Salmon, J. 1998. Good beginnings: what difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (1), 41–66.

Stipek, D., Feiler, R. Daniels, D. & Milburn, S. 1995. Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209–223.

Sulkunen, S. 2010. Nuorten heikkojen lukijoiden tukeminen: hyvän opetuskäytännön osatekijät. *Kasvatus* 41 (2), 166–179.

Torgesen, W., Wagner, R., Rashotte, C., Burgess, S. & Hech, S. 1997. Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161–185.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viljaranta, J. Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2009. Cross-lagged relations between task motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19, 335–344.

Wagner, R. Torgesen, J., Rashotte, C. & Pearson, N. 2009. TOSREC: Test of Sentence Reading Efficiency and Comprehension. Pro-Ed, Austin, TX.

Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Mistretta-Hampston, J. 1997. Outstanding literacy instruction in first grade: Teacher practices and student achievement. National Reading Research Center, Reading Research Report No. 81.

Wigfield, A. & Eccles, J. 2000. Expectancy-value theory and achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, R., Roeser, R. & Davis-Kean, P. 2006. Development of achievement motivation. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (toim.) *Handbook of Child Psychology. Volume 3, Social, emotional, and personality development*. Hoboken (N.J.) : Wiley, 933–1001.

Wigfield, A., Tonks, S. & Lutz Klauda, S. 2009. Expectancy-value theory. Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York : Routledge, 35–76.

Liitteet

Liite 1. Ote Alkuportaatt -tutkimuksessa käytetyn ECCOM -havainnointimenetelmän arviointilomakkeesta

ULOTTUVUUDET	Lapsilähtöinen					Opettajajohtoinen				
	Harvoin 0-20%		Vallitsevasti 80-100%			Harvoin 0-20%		Vallitsevasti 80-100%		
1 Vastuun jakautuminen ryhmässä	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2 Ryhmän säännöt	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3 Valinnan mahdollisuudet	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 Käyttäytymisen rajoittaminen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5 Vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6 Sosiaalisten taitojen tukeminen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7 Lasten osallistaminen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8 Oppimistehtävien eriyttäminen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9 Oppilaan työskentelyn kriteerit	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10 Oppimistavoitteiden integrointi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11 Käsitteiden opettaminen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12 Opetuskeskustelu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13 Luku- ja kirjoitustaidon opetus	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14 Matematiikan opetus	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Liite 2. Esimerkki ECCOM -manuaalin arviointikriteereistä (lyhennetty)

	Oppimisen ohjaus: käsitteiden opettaminen
LK (lapsilähtöinen)	<p>Tehtävät ja opetustuokiot on suunniteltu siten, että niiden tavoitteena on tietyn tunnistettavissa olevan käsitteen opettaminen ja ymmärryksen lisääminen.</p> <p><i>Ongelmanratkaisu:</i> Opettaja rakentaa opetuksen niin, että lapset itse osallistuvat ongelmanratkaisuun. Opettaja korostaa toiminnan tavoitteena ymmärtämistä. Opettaja mallintaa oppijan roolia (esim. keskusteltaessa dinosauruksista, opettaja tarkistaa lasten nähden kirjasta, oliko stegosaurus lihansyöjä vai kasvissyöjä).</p> <p><i>Arviointi:</i> Opettaja kysyy lapsilta kysymyksiä selvittääkseen heidän ymmärrystään ja voidakseen korjata väärinkäsityksiä. Opettaja arvioi käsitteellistä ymmärtämistä (esim. opettaja pyytää lapsia keksimään erilaisia tapoja ratkaista ongelmia, opettaja kysyy päättelyä edellyttäviä kysymyksiä luetusta kertomuksesta)</p> <p><i>Havainnollistavat materiaalit/välineet:</i> Kun havainnollistavia materiaaleja tai apuvälineitä käytetään, niiden käytön tavoitteena on edistää käsitteellistä ymmärrystä.</p>
OJ (opettajajohtoinen)	<p>Tehtävät on suunniteltu auttamaan lapsia oppimaan faktatietoja tai menetelmätietoa.</p> <p><i>Ongelmanratkaisu:</i> Opettaja antaa lapsille ratkaisut valmiina sen sijaan, että auttaisi heitä tuottamaan itse ratkaisuja ongelmiin tai lasten tilaisuuden ongelmien ratkaisemiseen ovat rajoitetut/tarkkaan säädellyt (esim. käydessään läpi lapsen täyttämää tehtävämonistetta, opettaja korjaa lapsen virheelliset vastaukset). Opettaja on tarkkaan määritellyt tavan, jota hän edellyttää lasten noudattavan tehtävän suorittamiseksi</p> <p><i>Arviointi:</i> Opettajan arvioinnin kohteena ovat lasten omaksumat faktatiedot tai menetelmällinen tieto.</p> <p><i>Havainnollistavat materiaalit/välineet:</i> Käsitteiden opettamisessa ei käytetä havainnollistavia materiaaleja tai apuvälineitä (esim. opettaja pyytää lapsia tekemään yhteen- tai vähennyslaskutehtäviä ilman, että käytettävänä on palikoita, nappeja, tikkuja tms.)</p>