

# **ESIOPETTAJIEN OHJAUSVUOROVAIKUTUKSEN PIIRTEET**

Minna Hovi

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hovi, M. 2006. Esiopettajien ohjausvuorovaikutuksen piirteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 57 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millaista esiopetusryhmien opettajien ohjausvuorovaikutus on laadultaan. Lisäksi tarkasteltiin ohjausvuorovaikutuksen yhteyksiä opettajien esiopetuksen tavoitteiden ja toimintatapojen painotuksiin, opettajien konkreetteihin ohjaukseenkäytäntöihin toimintatuokioilla (erityisesti palautteeseen, kysymysten käyttöön ja lasten kokemusten huomioon ottamiseen) sekä esiopetusryhmän lasten oppimismotivaatioon suoritusstrategioiden kautta arvioituna. Menetelminä käytettiin viiden opettajan ryhmässä toteutettuja havainnointeja, opettajien kyselyitä ja lasten haastatteluita. Opettajien ohjausvuorovaikutuksessa painottui lapsilähtöisyys, mutta opettajien toiminnassa esiintyi jossain määrin myös opettajajohtoisen ja sattumanvaraisen ohjausvuorovaikutuksen piirteitä. Ohjausvuorovaikutuksen yhteydet opettajien tavoitteiden ja toimintatapojen painotuksiin olivat vähäiset. Litteroitujen toimintatuokioiden tarkastelu antoi näkökulman siihen, miten ohjausvuorovaikutus konkreettisesti ilmeni esiopetusryhmissä. Tulokset antoivat alustavia viitteitä ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteyksistä lapsiryhmässä ilmenevään motivationaaliseen orientaatioon siihen suuntaan, että lasten tehtävää välttävän suoritusstrategian runsas esiintyvyys ryhmässä saattaisi olla yhteydessä opettajajohtoisen ohjausvuorovaikutuksen painottumiseen ryhmässä.

AVAINSANAT: Esiopetus, ohjausvuorovaikutus, opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde, esiopetuksen tavoitteet, palaute ja suoritusstrategiat.

## Sisältö

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 OPETTAJIEN OHJAUSKÄYTÄNNÖT</b> .....	<b>6</b>
2.1. OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN MÄÄRITTELYÄ JA LUOKITTELUA.....	6
2.2. OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	9
2.3. PALAUTE OSANA OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTÖJÄ.....	11
<b>3 OPETTAJAN JA OPPILAIDEN VUOROVAIKUTUS</b> .....	<b>13</b>
3.1. OPETTAJAN JA OPPILAAN VUOROVAIKUTUSSUHTEN MERKITYS.....	13
3.2. RYHMÄN VUOROVAIKUTUKSELLISEN ILMAPIIRIN LAATU JA SEN ARVIOINTI.....	15
<b>4 OPPILAIDEN SUORIUTUMISSTRATEGIOIDEN RAKENTUMINEN OPETTAJAN OHJAUKSEN TUKEMANA</b> .....	<b>18</b>
<b>5 TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>21</b>
<b>6 MENETELMÄ</b> .....	<b>22</b>
6.1. TUTKITTAVAT.....	22
6.2. TUTKIMUSMENETELMÄT.....	23
<b>7 TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
7.1. OHJAUSVUOROVAIKUTUKSEN PIIRTEET.....	30
7.2. OHJAUSVUOROVAIKUTUKSEN YHTEYDET TAVOITTEISIIN, TOIMINTAMUOTOIHIN JA KONKREETTISIIN OPETUSKÄYTÄNTÖIHIN.....	34
7.3. OHJAUSVUOROVAIKUTUKSEN YHTEYDET LASTEN SUORITUSSTRATEGIOIHIN....	40
<b>8 POHDINTA</b> .....	<b>43</b>
8.1. TULOSTEN YHTEENVETO.....	43
8.2. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA MERKITYS.....	49
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>51</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>55</b>
LIITE 1. HAVAINNOINTIPÄIVÄKIRJAN ESIMERKKISIVU.....	55
LIITE 2. ESIMERKKI KRITEREISTÄ.....	56
LIITE 3. HAVAINTOJEN ARVIOINTILOMAKE.....	57

## 1 Johdanto

Opettajan ohjauksen laatua ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta on tutkittu monin tavoin ja käyttäen useita eri käsitteitä. Osa tutkijoista on keskittynyt tutkimuksissaan opetuskäytäntöjen tutkimiseen, osa puolestaan on keskittynyt opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Molemmissa lähestymistavoissa ollaan kiinnostuneita opettajasta ja hänen vaikutuksestaan lapsiin, heidän oppimiseensa ja oppimistuloksiin. Tässä tutkimuksessa on yhdistetty sekä käytäntöjen tutkiminen että vuorovaikutuksen näkökulma. On esitetty, että opettajien käytäntöjen tutkiminen ei yksin riitä tutkittaessa luokan ilmapiirin laatua, vaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkiminen kokoaa tutkimuksessa sellaisia piirteitä, esim. tunnetuki ja opetuksellinen tuki, joita ei käytäntöjä tutkimalla voida tavoittaa (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer & Pianta 2005, 379-380).

Opettajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta on tutkittu mm. miten ja missä määrin opettaja antaa tunne - ja opetuksellista tukea oppilaille ja kuinka tämä vaikuttaa luokan vuorovaikutukselliseen ilmapiiriin (ks. Hamre & Pianta 2005; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network - NICHD ECCRN 2002). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan yhteydessä mm. lasten soveliaaseen käyttäytymiseen, kouluviihtyvyyteen, koulusuorituksiin ja koulutyöhön sitoutumiseen (ks. Birch & Ladd 1997; Hamre & Pianta 2001; Pianta, Steinberg & Rollins 1995). Opettajan käytäntöjä on tutkittu usein lapsilähtöisten - ja opettajajohtoisten käytäntöjen kautta (mm. Stipek & Byler, 2004; Stipek, Feiler, Byler, Ryan, Milburn & Miller Salmon 1998; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). Stipek ja Byler (2004, 379, 389-391) totesivat tutkimuksessaan lapsilähtöisesti ohjattuun opetusryhmään osallistuneiden lasten arvioivan kyvykkyytensä korkeammalle kuin opettajajohtoiseen opetusryhmään osallistuneet lapset ja edellisillä oli korkeammat odotukset suoriutumisestaan akateemisissa tehtävissä, he olivat vähemmän riippuvaisia aikuisten luvan saamisesta ja hyväksynnästä ja he murehtivat vähemmän kouluasioista ja ilmaisivat enemmän ylpeyttä saavutuksistaan.

Tässä tutkimuksessa huomion kohteena olivat sekä esiopettajien ohjauskäytännöt (mm. opetustehtävien eriyttäminen ja opetustavoitteiden integrointi ja käsitteiden opettaminen) että opettajien ja lasten vuorovaikutukseen liittyvät ulottuvuudet (mm. emotionaalinen jakaminen, vuorovaikutustaitojen tukeminen ja lasten kokemusten huomioon ottaminen). Tutkimuksen tavoitteena oli esiopettajien ohjausvuorovaikutuksen piirteiden kuvaileminen ja ohjausvuorovaikutuksen tarkastelu suhteessa opettajan tavoitteisiin ja esiopetuksen toimintamuotojen ajankäyttöön sekä lasten suoritusstrategioihin. Ohjausvuorovaikutusta havainnoitiin autenttisissa ryhmätilanteissa viiden esiopettajan ryhmässä käyttäen Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämää ja tässä tutkimuksessa suomalaiseen käytäntöön muokattua havainnointimenetelmää. Havainnointien lisäksi käytettiin tutkimusmenetelminä lasten haastatteluja ja opettajien kyselyitä. Tutkimusotoksen pienen koon vuoksi tutkimuksen tavoitteena oli pikemminkin kuvailu ja havainnoinnin toimivuuden arviointi kuin syy-yhteyksien etsiminen. Vastaavanlaiseen havainnointimenetelmään perustuvaa tutkimusta opettajan käytännöistä ei ole Suomessa paljoa tehty, joten tulokset antavat uutta tietoa asiasta ja suuntaviivoja tulevalle tutkimukselle.

## 2 Opettajien ohjauskäytännöt

### 2.1. Ohjauskäytäntöjen määrittelyä ja luokittelua

Opettajan ohjauskäytäntöjen luokittelussa on käytetty usein *lapsilähtöisten*, konstruktivististen, käytäntöjen ulottuvuutta tai *opettajajohtoisten*, didaktisten, käytäntöjen ulottuvuutta (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). Opettajajohtoisella lähestymistavalla, johon yhdistyy kielteisiä sävyjä sisältävä vuorovaikutusilmapiiri, on havaittu olevan negatiivisia vaikutuksia lasten kognitiivisten taitojen ja motivaation kehitykselliseen tulokseen ja se saattaa aiheuttaa lapsissa riippuvuutta suhteessa opettajaan ja muihin oppilaisiin (Stipek, Feiler, Byler, Ryan, Milburn & Miller Salmon 1998, 41, 62). Lasten kehityksen kannalta suotuisimpia puolestaan ovat opettajan käytännöt, jotka auttavat lapsia kehittämään tietoja ja taitoja, ja tarjoavat lapsille mahdollisuuden tutkivaan oppimiseen (Stipek & Byler 2004, 2004).  
 Stipek (Stipek & Byler 2004, 2004) useissa tutkimuksissaan kuvanneet didaktisesti ja konstruktivistisesti suuntautuneiden opettajien välisiä eroja käytännön toiminnassa. Didaktisia ohjauskäytäntöjä suosivat opettajat painottivat konstruktivistisesti suuntautuneita opettajia enemmän kirjoitus- ja lukutaitoja sekä matematiikan taitoja kehittäviä strategioita ja heille oli tyypillisempää käyttää taitotasoihin perustuvia matematiikan ryhmiä ja he antoivat enemmän kotiläksyjä. Konstruktivistisesti suuntautuneet opettajat puolestaan käyttivät enemmän tutkivan matematiikan käytäntöjä, he eivät keskittyneet yhtä paljon perusmatematiikan taitoihin tai käyttäneet taitotasoihin perustuvia ryhmiä eivätkä antaneet yhtä paljon läksyjä, mutta he keskittyivät enemmän ajattelun kehittämiseen. Konstruktivistisesti suuntautuneet opettajat raportoivat olevansa läheisiä oppilaidensa kanssa, kun taas didaktisia käytäntöjä omaavat kokivat olevansa vähemmän läheisiä oppilaidensa kanssa. (Stipek & Byler 2004, 379, 389-391.)

Edellä kuvatuilla opetuskäytännöillä on myös havaittu olevan yhteyksiä lasten kykyarviointeihin itsestään. Stipek ja muut (1995) osoittivat, että opettajajohtoiseen opetusryhmään osallistuneet lapset arvioivat kyvykkyytensä alemmaksi kuin lapsilähtöiseen opetusryhmään osallistuneet lapset ja heillä oli alemmat odotukset

suoriutumisestaan akateemisissa tehtävissä. He olivat myös enemmän riippuvaisia aikuisten luvan saamisesta ja hyväksynnästä ja he murehtivat enemmän kouluasioista ja ilmaisivat vähemmän ylpeyttä saavutuksistaan. Opettajajohtoisissa opetusryhmissä olevat lapset kuitenkin pärjäsivät paremmin kirjain- ja lukutehtävissä kuin lapset lapsilähtöisessä opetuksessa. Opettajajohtoisen ohjaamisen myönteisten puolten yhdistyminen lämpimään ja hoivaavaan sosiaaliseen ilmapiiriin ei ole suinkaan mahdottomuus, mutta käytännössä niitä löytyi vain muutama Stipekin kollegoidensa kanssa tekemässä tutkimuksessa. (Stipek ym. 1995, 209, 219-220.)

Ohjaukseen käytäntöjä on etenkin Yhdysvalloissa kuvattu myös käyttäen jaottelua *kehityksellisesti sopiviin* (DAP, developmentally appropriate practices) tai *kehityksellisesti sopimattomiin* käytäntöihin (developmentally inappropriate practices) (ks. Bredekamp & Copple 1997). Kehityksellisesti sopivat käytännöt ja niihin liittyvät ohjeistukset pohjautuvat siihen, missä määrin seuraavat kolme pääperiaatetta toteutuvat ohjauksessa ja kasvatuksessa (Bredekamp & Copple 1997, 8-9):

1. Lasten kehittymistä ja oppimista koskevan teoreettisen tiedon huomioon ottaminen (Mm. millaiset materiaalit, aktiviteetit, vuorovaikutukset tai kokemukset ovat turvallisia, terveellisiä, kiinnostavia, saavutettavissa olevia sekä haastavia tietynikäisille lapsille.)
2. Jokaisen lapsen vahvuuksien, kiinnostusten ja tarpeiden huomioiminen.
3. Tieto sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa lapsi elää.

Tutkimukset osoittavat, että opettajien uskomukset kehityksellisesti sopivista ja sopimattomista käytännöistä ovat erillisiä toisistaan, eivätkä ne ole toistensa vastakohtia (ks. Buchanan ym. 1998; Maxwell ym. 2001;). Ei voida siis tehdä yksioikoisia luokitteluja siitä, edustaako opettaja työssään kehityksellisesti sopivia tai sopimattomia käytäntöjä. Missä määrin ja kuinka tehokkaasti opettaja toteuttaa eri käytäntöjä, riippuu opettajasta ja hänen päätöksistään (Buchanan ym. 1998, 477; Maxwell ym. 2001, 442-443;). Yhdysvalloissa on laadittu hyvinkin tarkkoja listoja ja ohjeita, miten toimia luokassa, jotta käytännöt olisivat kehityksellisesti sopivia (ks. Internet-sivut: Early childhood educators' and family web corner; NAEYC). Kehityksellisesti sopivien käytäntöjen "listaaminen" on saanut osakseen myös kritiikkiä. Aluksi ei otettu huomioon lasten yksilöllisyyttä, vaan annettiin yleiset ikään sopivat suuntaviivat. Kritiikin jälkeen on lisätty myös näkökulma lasten yksilöllisyyden huomioon ottamisesta (ks. Bredekamp & Copple 1997, 9, 36; Ketner, Smith & Parnell 1997).

Suomalaisessa esiopetuksessa ja varhaiskasvatustieteessä puhutaan enemmänkin lapsilähtöisestä tai kontekstin huomioon ottavasta pedagogiikasta, kuin kehityksellisesti sopivista käytännöistä. Hujalan (2002) mukaan eräs esiopetuksen lähtökohdista on varhaiskasvatustieteen pohjalta rakentuva esiopetus, jossa esiopetus perustuu lapsuuden erityisluonteen tunnistamiseen, tieteelliseen tietoon lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä sekä ymmärrykseen kasvun kontekstuaalisuudesta. Varhaiskasvatus nähdään yhteistyöprosessina, jossa otetaan huomioon lapsen omat elämykset ja kokemukset, vertaisryhmä sekä aikuisen ohjaus, joka tukee lapsen oppimaan oppimista ja kasvua aktiivisena toimijana.

Lapsen kasvua ja oppimista koskevan tavoitteen saavuttamiseksi on kehitelty erilaisia malleja. Yksi tällainen on kontekstuaalisen kasvun malli, jossa on tärkeää ympäristöjen välinen vuorovaikutus: kodin ja koulun yhteistyö, lapsen elämänpiiri sekä kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. Lapsi nähdään esiopetuksen keskiössä luonnostaan sosiaalisena, leikkivänä, uteliaana ja aktiivisena toimijana. Esiopetuksessa kunnioitetaan lapsen yksilöllisyyttä, omaa persoonaa, ainutkertaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Korostetaan myös oppimisprosessin sosiaalista luonnetta ja lapsen sosiaalisia taitoja. Kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen pohjaavassa lapsilähtöisessä pedagogiikassa opetuksen lähtökohtana ovat lasten omat kokemukset ja leikki on tärkeässä osassa. (Hujala 2002, 14-15, 40-41, 43, 61.) Suomalaisen lapsilähtöisen esiopetuksen peruslähtökohdat eivät siten ole ristiriidassa ”kehityksellistä sopivuutta” korostavan lähestymistavan kanssa, joka kuitenkin korostaa enemmän ”ikäkehityksen” näkökulmaa.

Hujala (2002) tuo kirjassaan esille, kuinka esiopetus Suomessa etenkin aiemmin perustui vahvaan didaktiseen ajatteluun, jossa oppimista hallitsivat opettajan suunnitelmat, päätökset ja toteutukset eli opettajajohtoinen toiminta. Haasteena esiopetukselle onkin ollut näkökulman vaihtuminen opettamisesta oppimiseen ja lapsilähtöisen ajattelumallin siirtäminen periaatteista arjen käytännöiksi. Uudessa esiopetuksessa opettajat ovat oppimisen ohjaajia sekä oppimisympäristön vastuullisia suunnittelijoita, jotka ottavat huomioon lapsen ja aikuisen väliset suhteet, lasten keskinäiset suhteet sekä oppimisen ja toiminnan sisällöt. Haasteena on myös lasten oma-aloitteisuuden lisääminen sekä lasten ajatusten analysoiminen, jotta lasten aloitteet ja ajatukset voisivat olla perustana esiopetusta suunniteltaessa. (Hujala 2002, 17-19, 35-36, 67; ks. myös Hakkarainen



2002, 162.) Esiopetuksen laatutavoitteita ovatkin mm. opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen myönteisyys ja lämpimyys sekä opettajan herkkyyys ymmärtää lasta, lapsen yksilöllisen huomion ja kannustuksen saaminen päivittäin, lapsen omien tunteiden ymmärryksen kehittäminen, molemminpuolinen kunnioittaminen sekä yhdessä toimiminen (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 137).

## 2.2 Ohjaukseen vaikuttavien tekijöiden taustalla vaikuttavia tekijöitä

*Uskomukset.* Opettajien opetuskäytäntöihin vaikuttavat mm. opetettavan luokkasteen, ryhmäkoon, erityistä tukea tarvitsevien lasten lukumäärän ja opettajan koulutuksen lisäksi vahvasti heidän uskomuksensa (Buchanan, Burts, Bidner, White & Charlesworth 1998, 460; Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault & Schulster 2001, 434,445). Opettajilla saattaa olla sekä kehityksellisesti erityisen sopiviin että vähemmän sopiviin käytäntöihin johtavia uskomuksia, ja jos opettajien uskomuksia halutaan muuttaa, on syytä keskittyä molempiin dimensioihin. Uskomusten muuttaminen on vaikeaa ja aikaa vievää, mutta uskomusten kautta avautuu ymmärrys luokan käytäntöihin. On osoitettu (Buchanan ym. 1998; Stipek & Byler 2004), että opettajien käytännöt eivät aina ole kehityksellisesti niin sopivia kuin he haluaisivat niiden olevan; opettajien kyselyihin pohjaavat itsearvioinnit käytännöistään ovat olleet myönteisempiä kuin objektiivisten havainnoitsijoiden arviot.

Opettajan uskomusten oletetaan myös vaikuttavan oppilaisiin. Aunola (2002, 117-118) toteaa katsauksessaan kirjallisuudesta löytyvän tukea sille, että opettajan uskomukset yksittäisistä oppilaista ennustavat muutoksia oppilaiden suoriutumisessa ja motivaatiossa. Opettajan uskomukset oppilaan kykyihin heijastuvat hänen tapansa toimia lapsen kanssa, mutta toisaalta opettajan uskomuksiin oppilaasta vaikuttavat myös oppilaan omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus. Opettajan näkemyksestä lapsesta voikin muodostua itseään toteuttava ennuste. Se, että opettaja ajattelee oppilaan olevan taidoiltaan kyvykäs, virittää oppilaassa uskoa omiin kykyihinsä ja hän saattaa menestyä paremmin kuin sellainen oppilas, joka ei eroa lahjakkuuden suhteen, mutta jonka opettaja ei usko olevan yhtä kyvykäs. Oppilaan menestyminen vahvistaa edelleen opettajan uskomusta lapsen kyvyistä. Stipek (2001,

304) toteaakin lasten aikaisempien saavutusten vaikuttavan heidän myöhempisiin saavutuksiin myös sen kautta, että lasten saavutukset muokkaavat opettajan odotuksia lasten kyvyistä ja millaisia päätöksiä opettaja tekee. Nämä päätökset vaikuttavat lapsen oppimismahdollisuuksiin, kuten millaisiin oppimisryhmiin (esim. eriyttäminen) oppilas kuuluu.

*Orientaatiot.* Opettajan toimintaa on tarkasteltu myös orientaation käsitteen kautta (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 178-179). Orientaatiot määräävät toimijan pyrkimyksiä tilanteessa ja kertovat mitä toimija pitää tiedostaen tai tiedostamattaan tärkeimpänä toimintatilanteessa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 34-35,40). Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (2003) kuvaamien neljän orientaation, tehtäväorientaatio, riippuvuusorientaatio, minäorientaatio ja luopumisorientaatio, on nähty olevan yhteydessä myös opettajan tavoitteisiin eri tilanteissa.

Tehtäväorientoitunut opettaja luottaa osaamiseensa ja toimintaansa, käyttää reflektoivaa ajattelua, on varma oppilaiden ohjaamisessa ja tietoinen osaamisensa laajentamistarpeista. Hänen tavoitteensa perustuvat näkemykseen omasta opettajuudesta ja oppilasryhmän tarpeista kuitenkin ottaen huomioon teoreettiset lähtökohdat sopivista tavoitteista ja käytännöistä. Opettajan työssä riippuvuusorientaatio voi ilmetä mm. vahvana pyrkimyksenä noudattaa ulkoisia ohjeita ja muodollisuuksia, turvautumisena pysyviin toimintamalleihin ja traditioihin ja joustamattomasti opetussuunnitelmaan ja oppikirjoihin sidonnaisena opetuksena. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 36,37.) Minädefensiivinen- tai minäorientoitunut henkilö kokee tarvetta minän puolustamiseen, epäonnistumisen selittämiseen tai suorituksen välttämiseen (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 85). Minäorientoitunut opettaja voi kokea oppilaan, kouluyhteisön jäsenen, vanhemman tai opettajan työn ja siihen liittyvät tavoitteet uhkana omalle itselle, jolloin defensiivisyys voi ilmetä työn tai uhkien arvон kieltämisenä, välinpitämättömyytenä tai korvaavina toimintoina (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 38). Luopumisorientoitunut opettaja ei koe mielenkiintoa opetukseen ja sen tavoitteisiin, hän suhtautuu kyynisesti koulun kehittämiseen tai vähättelee oppilaiden edellytyksiä ja saavutuksia (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 40).

### 2.3 Palaute osana opettajan ohjauskäytäntöjä

Palaute on erottamaton osa kompleksista sosiaalista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä (Henninger 2002, 83). Palautetta tulisi antaa opetuksen kuluessa jatkuvasti, mutta se ei saa kuitenkaan olla tungettelevaa (National research council, 2004, 160-161). Tehokkaaseen palautteeseen liittyy pyrkimys olla koko ajan selvillä siitä, kuinka oppilaat ajattelevat ja mitä he ymmärtävät. Palaute on arvokkainta silloin, kun oppilailla on tilaisuus käyttää sitä oman ajattelunsa tarkastamiseen samalla kun he työskentelevät jonkun asian ääressä. Palaute laajentaa opetusta ensimmäisistä kysymyksistä tai tehtävistä eteenpäin: nyökkäys rohkaisee oppilasta jatkamaan, tukea antava kysymys vahvistaa oppilaan ymmärrystä ja myönteisellä kommentilla tunnustetaan oppilaan saavutukset (Latham 1997, 86).

Palaute voidaan nähdä paitsi osana oppimisprosessia, mutta myös osana oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Lapsi odottaa saavansa opettajalta suorituksen arvioinnin lisäksi myös palautetta emotionaalisesta suhtautumisesta itseensä (Hakkarainen 2002, 166). Arvioinnissa ei ole siis kyse vain suorituksen arvioinnista, vaan lapsi tarvitsee aikuisen tunnetukea ja hyväksyntää persoonallisen arvioinnin muodossa, silloinkin kun lapsi on jo taitava itsearvioinnissa. Osa tutkijoista katsoo palautetta enemmän oppimisen kannalta (mm. Helenius 2004; Wentzel 2002) ja osa vuorovaikutuksen ja luokan ilmapiirin näkökulmasta (mm. Baker 1999; Burnett 2002).

Palautteen luokittelussa on käytetty mm. jakoa *opetukselliseen* ja *arvioivaan* palautteeseen (NICHD ECCRN 2002, 369). Opetuksellinen palaute viittaa siihen, millä voimakkuudella opettajat saavat houkuteltua esiin lasten suorituksen. Miten he reagoivat lasten oppimista ilmentävään käyttäytymiseen, ja miten he antavat ohjausta ja informaatiota suoriutumisen parantamiseksi. Arvioiva palaute sisältää opettajan kommentit lasten suorituksista, suoritusta parantavan palautteen sekä kannustamisen parempiin suorituksiin.

Kielteinen palaute oli Wentzelin (2002) tutkimuksen mukaan voimakkain kielteinen ennustaja suhteessa akateemiseen suoritukseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Suurin myönteinen vaikutus oppilaiden tavoitteisiin ja

kiinnostukseen oli puolestaan korkeilla odotuksilla. Oppimiskontekstit, jossa ei esiinny liian ankaraa kritiikkiä ja jossa oppilaiden odotetaan tekevän parhaansa, ovat suotuisimpia sen suhteen, että opettaja voi välittää tietoa tehokkaasti sekä kannustaa oppilaita sitoutumaan ja keskittymään akateemisiin tehtäviin. (Wentzel 2002, 287-299.) Kielteisen palautteen negatiivinen vaikutus akateemiseen suoriutumiseen, sai tukea myös Heleniuksen (2004, 96-97, 116) tutkimuksessa. Korjaava ja opetettavaan asiaan liittyvä palaute lisäsi oppilaiden sinnikkyyttä ja halua korjata virhe. Tosin virheistä huomauttaminen myös turhauttaa oppilaita, varsinkin jos palaute oli käyttäytymistä korjaavaa tai kielteistä. Heikommille oppilaille tulisikin antaa mahdollisimman rakentavaa ja kannustavaa palautetta, jotta oppimismotivaatio ja innostus jatkaa harjoittelua säilyisi.

Palautetta on jaoteltu myös palautteeseen koskien toisaalta oppijan *yrittystä* ja toisaalta *kyvykkyyttä* (Burnett 2002, 6). Palautteen antaja sisällyttää palautteeseensa usein syyselityksiä (attributioita) oppijan tehtävässä menestymistä tai epäonnistumista koskien. Burnett (2002) huomasi tutkimuksessaan että oppilaat, jotka havaitsivat opettajansa antavan usein kielteistä palautetta luokan oppilaille, raportoivat suhteensa opettajaan olevan kielteisempi. Yrityksestä saatu palaute vaikutti opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhteeseen siten, että oppilaat todennäköisemmin raportoivat omaavansa positiivisen suhteen opettajan kanssa. Yrityksestä saatu palaute näytti vaikuttavan luokan ilmapiiriin välillisesti opettajan ja oppilaiden välisen suhteen kautta, mutta palaute kyvykkyydestä vaikutti suoraan oppilaiden käsityksiin luokan ilmapiiristä. Oppilaat, jotka havaitsivat opettajan antavan usein myönteistä palautetta kyvykkyydestä, olivat tyytyväisempiä luokan ilmapiiriin. (Burnett 2002, 11, 13-14.)

### **3 Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus**

#### **3.1. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen merkitys**

Vuorovaikutus on monimutkainen tapahtuma, jonka tarkkaa kuvaamista vaikeuttaa monien tekijöiden yhteisvaikutus (Nummenmaa 2001, 21). Vuorovaikutusta kasvatustapahtumassa voidaan kuvata jonona tapahtumia, jossa lasta hoidetaan, ohjataan, opetetaan ja hänen kanssaan leikitään. Tästä tapahtumien jonosta on vaikea eritellä, mikä on eri osapuolten vaikutus jossakin tietyssä pienessä tapahtumaketjun palasessa. Vuorovaikutus ei ole aina konkreettisesti yhdessä tapahtuvaa toimintaa, vaan vuorovaikutusta liittyy myös käyttäytymiseen tilanteissa, joissa ollaan tietoisia toisen läsnäolosta (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 147). Vuorovaikutus alkaa heti, kun henkilöt ovat havainneet toisensa. Henkilöiden vuorovaikutus voidaan kuvata tällöin toiminnan intentioina, joiden perusteena on tietoisuus toisesta, hänen läsnäolostaan ja toiminnastaan.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkiminen on saanut tukea ja käsitteistöä vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tutkimisesta (Pianta 1994, 25). Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opettajan vuorovaikutuksellista tyyliä on tutkittu monista eri lähtökohdista. On mm. tutkittu miten opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen laatu on yhteydessä oppilaiden oppimissaavutuksiin ja koulumenestykseen (ks. Birch & Ladd 1997, 1998; Hamre & Pianta 2001; Pianta, Steinberg & Rollins 1995; Pianta & Stuhlman 2004), mitkä ovat keskeiset vuorovaikutuksen ulottuvuudet (ks. Hamre & Pianta 2005; NICHD ECCRN 2002; Wentzel 2002) ja mikä ennustaa luokan vuorovaikutuksellista ilmapiiriä (ks. Hujala 2002; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002; Stipek 2002). Kouluvuotia edeltävien päivähoiton ja esiopetuksen vuorovaikutussuhteiden on todettu vaikuttavan lasten vuorovaikutussuhteiden laatuun koulussa, ja lasten alkuopetuksessa ilmenevien käyttäytymistyylien on havaittu vaikuttavan heidän myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin (Birch & Ladd 1998, 942- 944). Birch ja Ladd (1997, 61) ovat todenneet lämpimyyden, konfliktien esiintymisen ja riippuvuuden olevan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadullisista piirteistä

voimakkaimmin yhteydessä lapsen koulusopeutumiseen. Riippuvuudella oli vahva yhteys koulusopeutumisen ongelmiin, jotka ilmenivät heikkona koulusuorituksena, kielteisinä asenteina koulua kohtaan ja puutteellisena sitoutumisena kouluympäristöön. Opettajan ja oppilaan lämpimyys oli puolestaan positiivisessa yhteydessä lasten akateemisiin suorituksiin.

Pianta ja muut (1995) ovat myös tutkineet opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta suhteessa ilmenevien konfliktien, läheisyyden ja riippuvuuden näkökulmasta. He ovat havainneet konfliktien määrän vaikuttavan voimakkaasti niin oppilaiden myönteisen käyttäytymisen ilmenemiseen kuin ongelmakäyttäytymiseen (Pianta ym. 1995, 309). Hamre ja Pianta (2001) totesivat tutkimuksessaan, että lapsilla, jotka käyttäytymisen ongelmistaan huolimatta onnistuivat muodostamaan opettajaansa myönteisen vuorovaikutussuhteen, oli vain hyvin vähäinen todennäköisyys myöhemmän iän käyttäytymisen ongelmiin. Sen sijaan lapsilla, joilla oli aiempia käyttäytymisen ongelmia ja joiden vuorovaikutussuhde opettajaan muodostui kielteiseksi, oli suuri todennäköisyys myöhemmän iän ongelmakäyttäytymiseen. Myöhemmän iän häiriökäyttäytymistä ei näin ollen ennakoanut niinkään aiempi häiriökäyttäytyminen vaan vuorovaikutuksessa ilmenevän negatiivisuuden taso. (Hamre & Pianta 2001, 634-635.)

Lasten ja opettajan välisellä vuorovaikutuksella on siis vaikutusta lasten akateemiseen suoritukseen ja käyttäytymiseen ja on esitetty, että lasten kyky muodostaa vuorovaikutussuhde opettajan kanssa ennakoit tulevaa koulusopeutumista (Hamre & Pianta 2001; Pianta ym. 1995; ks. myös Mantzicopoulos 2005). Luokan käytäntöjen on todettu olevan yhteydessä lasten kielellisiin ja akateemisiin kykyihin, kun taas opettaja-oppilasvuorovaikutuksen läheisyyden on todettu olevan yhteydessä kognitiivisiin ja varsinkin sosiaalisiin taitoihin (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian 2001, 1549-1552). Positiivinen vaikutus on voimakasta erityisesti lapsilla, jotka kuuluvat riskiryhmään. Ensimmäisen luokan opettajien on myös raportoitu arvioivan lasten suorituksia korkeammiksi, jos heillä oli läheinen suhde kyseisen oppilaan kanssa ja alhaisemmiksi, jos heillä oli suhteessa lapseen konflikteja (Pianta & Stuhlman. 2004, 452). Birch ja Ladd (1997, 62) ovat todenneet, että opettajat näkevät lasten, joiden kanssa heillä on lämmin suhde, pitävän koulusta ja heidän olevan omatoimisia. Lapset, joilla oli opettajien mukaan lämmin suhde opettajaan, myös pitivät koulusta enemmän kuin lapset, joilla ei ollut

läheinen suhde opettajaan. Myös Crosnoe, Kirkpatrick Johnson ja Elder (2004, 75) havaitsivat, että oppilaat, joilla oli positiivisempi näkemys opettajastaan, pärjäsivät koulussa paremmin ja heillä oli vähemmän kouluongelmia, kuin oppilaat joiden käsitys opettajasta oli negatiivisempi.

### 3.2. Ryhmän vuorovaikutuksellisen ilmapiirin laatu ja sen arviointi

Esiopetusryhmissä ja alkuopetusluokissa toteutetuista havainnoinneista on noussut usein esiin kaksi vuorovaikutuksen laatua kuvaavaa ulottuvuutta: *tunnetuki* (emotional support) ja *opetuksellinen tuki* (instructional support) (Hamre & Pianta 2005). Näillä kahdella ulottuvuudella on havaittu olevan erilainen kehityksellinen merkitys. Hamre ja Pianta (2005, 950) tiivistävät tutkimuskirjallisuuden tukevan näkemystä siitä, että tunnetuki ennustaa mm. sosiaalista kompetenssia ja tehtäväorientaatiota, kun taas opetuksellinen tuki ennustaa oppilaiden oppimissaavutuksia ja koulumenestystä.

Tunnetuen korkea laatu näkyy luokissa opettajan tietoisuutena ja herkkyytenä reagoida yksilöllisten lasten tarpeisiin, opettajan tehokkaana ja ennakoivana käyttäytymisen ohjauksena sekä opettajan luomana positiivisena ilmapiirinä, jossa opettajat ja oppilaat nauttivat toistensa seurasta (Hamre & Pianta 2005, 962). Tunnetukea on kuvattu myös mm. seuraavien piirteiden kautta: opettajan sensitiivisyys, hallintakeinojen soveliaisuus (ts. ei liiallista kontrollointia), myönteinen ilmapiiri, opettajan tunnetason läsnäolo (ts. ei etäisyyttä tai välinpitämättömyyttä) sekä tehokas luokan hallinta (NICHD ECCRN 2002, 378). Luokissa, joissa tunnetason tuki on voimakasta, on edellisten lisäksi seuraavia yhteisiä tekijöitä: opettajan oikea-aikainen lasten auttaminen, sovelias määrä vapautta ja valintoja, kielteisen vuorovaikutuksen vähäisyys niin luokkatovereiden kesken kuin opettajien ja oppilaiden välillä sekä myönteinen, kannustava ilmapiiri vuorovaikutuksissa (NICHD ECCRN 2002, 383). Opetuksellisen tukan korkea laatuista silloin, kun opettajat painottavat luku- ja kirjoitustaidon ohjausta ja antavat sitä tehokkaasti, käyttävät runsaasti opetuksellisia keskusteluja, antavat arvioivaa palautetta oppilaille, joiden oppimisprosessi tarvitsee sitä sekä tukevat lasten omaa vastuun ottamista (Hamre & Pianta 2005, 961). Opetuksellinen tuki luokassa on siis silloin hyvää, kun arvioivalla

palautteella, opetuksellisilla keskusteluilla ja tehokkaalla luokan hallinnalla on vahva asema (NICHD ECCRN 2002, 378).

Luokassa annettu opetuksellinen että tunnetason tuki ovat tärkeässä roolissa, kun luodaan luokan *tunneilmapiiriä*. Oppilaiden sitoutuminen ja osallistuminen oppimistyöskentelyyn ja myönteinen vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa on voimakkaampaa ja kielteinen käyttäytyminen suhteessa luokkatovereihin ja opettajaan vähäisempää, kun luokassa tarjotaan enemmän ohjauksellista ja emotionaalista tukea (NICHD ECCRN 2002, 367). Hamren ja Piantan (2005, 961) mukaan luokan jokapäiväisen vuorovaikutuksen laatu, opetuksellinen ja tunnetason tuki, vähentävät epäonnistumista koulusuorituksissa ja kielteistä opettaja-oppilasvuorovaikutusta koulun alkutaipaleella. Luokan vuorovaikutuksen laatu (ts. tunnetuen ja opetuksellisen tuen sopiva määrä) vaikuttaa negatiiviseen käyttäytymiseen sitä vähentäen, mutta ei niinkään lisäten positiivista käyttäytymistä (Rimm-Kaufman, La paro, Downer ja Pianta 2005, 390). Opettajalta saatu tuki vahvistaa oppilaan kiinnostusta aktiiviseen luokan toimintoihin osallistumiseen ja akateemisia saavutuksia kohtaan sen kautta, että se edesauttaa oppilaan tunnetason hyvinvointia (Wentz ja Pianta 2002, 207) välille muodostuu luottamuksellinen ja välittämistä viestivä vuorovaikutussuhde, on pohja turvalliselle oppimisympäristölle luotu (Bainbrigde Frymier & Hauser 2000, 217). Stipekin (2002, 156-159) mukaan luokan sosiaalinen ilmapiiri onkin tehokkaan kasvatuksen ytimessä. Opettaja, joka aidosti välittää oppilaistaan ja heidän hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan, välittää tämän myös oppilaille vuorovaikutuksessaan heidän kanssaan. Hujala (2002) arvioi kriittisesti, että varsinkin aiemmin vuorovaikutus nähtiin lapselta kysymisenä eikä lapsen kuuntelemisena. Hujala näkeekin esiopetuksen haasteena siirtymisen kohti yhä vahvempaa lasten mielipiteiden ja ajatusten kuuntelemista, lasten oma-aloitteisuuden tukemista ja lasten aloitteiden huomioon ottamista suunnittelussa (Hujala 2002, 71). Lapsilähtöistä ilmapiiriä kuvaakin luokan myönteinen tunneilmapiiri, hyvä luokan hallinta, vähäinen ylikontrollointi ja lapsen vastuun tukeminen (Pianta ym. 2002, 230,236). Tällaiset luokat ovat lämpimiä ja kannustavia lasta kohtaan; luokassa otetaan johdonmukaisesti huomioon kehityksellisesti sopivat käytännöt. Opetuksellista ilmapiiriä kuvaa puolestaan luku- ja kirjoitustaidon arvostus, arvioiva palaute ja opetuskeskustelut opettajan ja oppilaiden välillä.



Luokan ilmapiiri rakentuu Stipekin (2002) mukaan turvalliseksi silloin, kun ensinnäkin oppilaita kunnioitetaan ja arvostetaan, mikä näkyy kiinnostuksena heitä kohtaan, korkeina vaatimuksina ja nolaamisen ja sarkasmin välttämisenä. Toiseksi luodaan riskitön ympäristö, jossa on tilaa esittää kysymyksiä eikä väärää vastausta ohiteta tai kritisoida, vaan autetaan ja kannustetaan oikean vastauksen löytämiseen. Kolmanneksi ohjataan ja autetaan oppilaita muodostamaan positiivisia vuorovaikutussuhteita toistensa kanssa ja kunnioittamaan toisiaan. (Stipek 2002, 158-159.) Hakkaraisen (2002, 31, 71) mukaan opetuksen kehittäminen edellyttää sitä, että opettajan ja oppilaiden roolit vuorovaikutuksessa nostetaan esille ja ne puretaan auki. Tämä antaa opettajalle työkaluja tunnistaa, miten hän itse toimii tilanteessa ja millaiset muutokset omassa toiminnassa antaisivat oppilaille enemmän vastuuta oppimisessaan.

Opetusryhmän vuorovaikutuksellisen ilmapiirin arvioinnissa on usein käytetty (esim. Hamre & Pianta 2005; Pianta & Stuhlman 2004; Pianta ym. 2002; NICHD ECCRN 2002) strukturoitua havainnointimenetelmää, jossa ryhmää havainnoidaan muutaman tunnin ajan ja havainnoinnin jälkeen arvioidaan kiinnostuksen kohteena olevat asiat asteikkopohjaisesti. Samanlaisia strukturoituja havainnointiasteikkoja on käytetty myös opetuskäytäntöjä arvioitaessa (esim. Stipek & Byler 2004). Myös havainnoinnin mielenkiinnon kohteet ovat osittain yhteisiä: mm. luokan hallinta, opetuskeskustelut, lapsen vastuu ja käyttäytymisen rajoittaminen (vrt. Hamre & Pianta 2005 ja Stipek & Byler 2004). Tutkimuksessani käyttämäni Stipekin ja Bylerin (2004) havainnointimenetelmän suomalainen muokattu versio tuo vuorovaikutuksen ja opetuskäytäntöjen tutkimuksen lähemmäksi toisiaan ja osittain yhdistää niitä toisiinsa (mm. uudet teemat opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta). Rimm-Kaufman (2005, 379-380) on kollegoineen todennut, että opettajan käytäntöjen tutkiminen ei yksin riitä tutkittaessa luokan laatua, vaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tutkiminen kokoa tutkimuksessa sellaisia piirteitä, joita käytäntöjä tutkimalla ei voida nähdä (mm. tunnetason- ja opetuksellinen tuki).

## **4 Oppilaiden suoriutumisstrategioiden rakentuminen opettajan ohjauksen tukemana**

Lasten koulumotivaation kehittymiselle on tärkeitä ainakin seuraavat lapsen sosiaalisen ympäristön tekijät: 1) vanhempien ja opettajan uskomukset ja odotukset lapsesta sekä lapsen havainnot vanhempiensa ja opettajiensa suhtautumisesta eri tehtäväalueisiin, 2) lapsen oma-aloitteisuuden ja itsenäisten valintojen tukeminen ja kontrolloiminen tai painostaminen, 3) vanhempien ja opettajan kiinnostus lapsen koulunkäynnistä (Aunola 2002, 115). Lasten kykyuskomukset, arvostukset ja mieltymykset kehittyvät varhain koulu-uran alussa ja niiden kehitykseen vaikuttaa palaute, jota lapset saavat suoriutumisestaan, ja se missä määrin oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia onnistumisen elämyksiin (Aunola 2002, 118, 124-125). Opettajat ovat keskiössä näiden tilanteiden luomisessa, sillä opettaja omalla toiminnallaan ja asenteillaan viestittää omia päämääriään, arvostuksiaan tai suhtautumistaan suoriutumiseen ja oppimiseen.

Kuuluvuuden tunne, erityisesti kuuluvuuden tunne suhteessa opettajaan, vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden motivaatioon ja suoritukseen, koska se ehkäisee negatiivisia tunteita, minimoi tylsistymistä, ahdistusta, painetta ja turhautumista sekä herättää innostusta, mielenkiintoa ja halukkuutta osallistua akateemisiin toimintoihin (Furrer & Skinner 2003, 157-160). Oppilaat todennäköisesti sitoutuvat luokan toimintaan, jos he tuntevat olonsa myös turvalliseksi (Wentzel 1997, 415-417). Opettaja, jolla on demokraattinen ohjaustyyli ja joka ottaa yksilöiden väliset erot huomioon asettaessaan oppilaille tavoitteita ja antaessaan rakentavaa palautetta ja välittää oppilaistaan, vaikuttaa oppilaisiin ja heidän tavoitteisiinsa myönteisesti. Oppilaiden kiinnostus ja innostus koulutehtävistä voivatkin osittain liittyä siihen, missä määrin opettaja suhteuttaa opetukseensa sosiaaliset, opetussuunnitelmalliset kuin ohjaukselliset puolet (Wentzel 1998, 207). Opettajan toiminnalla on siis vaikutusta lasten koulumotivaatioon.

Suoritusstrategioiden muotoutumista kuvataan usein kolmen vaiheen kautta (Aunola, Stattin & Nurmi 2000; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000). Ensiksi, kun yksilö kohtaa haastavan tilanteen, hänelle herää oletus siitä, mitä tilanteesta seuraa

(onnistuminen vs. epäonnistuminen). Nämä oletukset pohjautuvat aikaisempiin samantyyliisiin tilanteisiin ja niissä syntyneisiin käsityksiin itsestä tilanteissa suoriutujana. Toiseksi nämä käsitykset itsestä vaikuttavat siihen miten yksilö yrittää selviytyä tehtävästä. Yksilö, jonka oletuksena on tehtävässä onnistuminen, käyttää aikaa suunnitteluun, on yritteliäs, tehtävään keskittynyt ja motivoitunut (*hallintasuuntautunut/tehtäväsuuntautunut strategia*) ja luultavammin suoriutuu tehtävästä hyvin. Yksilö, joka olettaa epäonnistuvansa, vetäytyy tehtävästä ja välttelee sitä, ei ole motivoitunut eikä yritä selviytyä tehtävästä (*tehtävää välttävä strategia*) ja näin todennäköisesti epäonnistuu tehtävässä. Kolmannessa vaiheessa, tehtävän suorittamisesta saadun palautteen myötä, yksilö etsii syyselityksiä (attribuoi) tehtävän onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Onnistumisen tai epäonnistumisen voidaan nähdä johtuvan joko itsestä, esimerkiksi omasta kyvykkyydestä ja yrittämisestä tai niiden puutteista, tai johtuvan ulkopuolisista syistä, kuten tilanteesta. Nämä selitykset puolestaan vaikuttavat yksilön käsityksiin itsestään, jotka puolestaan vaikuttavat käsityksiin selviytyä seuraavasta tehtävästä. (Aunola ym. 2000, 290; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000, 478-479.)

Suoritusstrategioita on tutkittu (mm. Aunola ym. 2000; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Viljaranta 2005) koululaisilla, mutta vähemmän esiopetusikäisillä. Koulutaipaleen alussa lapset kohtaavat haastavia tilanteita, joista heidän oletetaan suoriutuvan ja joista he saavat systemaattisesti palautetta (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000, 480). Nämä tilanteet kehittävät lasten suoritusstrategioita ja käsityksiä itsestä ja omasta osaamisesta. Onatsu-Arviolommin ja Nurmen (2000) mukaan heikot taidot lukemisessa ja matematiikassa johtavat tehtävää välttävän strategian käyttöön ensimmäisellä luokalla. Hyvät taidot puolestaan johtavat hallintastrategian käyttämiseen. Toisaalta ne oppilaat, jotka käyttävät tehtävää välttäviä strategioita kehittyvät hitaammin. Taidot ja strategiat ovat siis yhteydessä toisiinsa ja näin niistä on mahdollista muotoutua joko positiivinen tai negatiivinen kehä. Vaikka lasten taidot kehittyisivät, on todennäköistä, että heidän strategiansa ja käsitykset itsestä eivät muutu. Tämä johtaakin siihen, että koulun alkaessa ja jo esiopetuksessa on pyrittävä ehkäisemään negatiivisen kierteen syntyminen, jolla on vaikutusta oppilaiden myöhempään koulumenestykseen ja selviytymiseen. (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000, 487-488.) On siis pyrittävä edesauttamaan lasten hallintasuuntautuneiden strategioiden vakiintumista heti koulun alkutaipaleella.

Viljarannan (2005, 23, 25) tutkimus osoitti, kuinka neljännellä luokalla motivaatio ei vaikuttanut tehtävässä käytettävien strategioiden käyttöön, vaan vakiintuneet strategiat vaikuttivat oppiaineissa esiintyvään motivaatioon tai sen puutteeseen. Hallintasuuntautuneisuus oli yhteydessä yleiseen motivoituneisuuteen.

## 5 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopettajien ohjausvuorovaikutusta viiden opettajan case -tutkimuksen kautta ja tarkastella havainnointien perusteella arvioidun ohjausvuorovaikutuksen yhteyksiä opettajien kyselylomakkeella ilmaisemiin esiopetuksen tavoitteiden ja toimintatapojen painotuksiin, nauhoitettujen toimintatuokioiden litterointien pohjalta analysoituihin konkreetteihin opetuskäytäntöihin sekä opettajien omaan esiopetusryhmään kuuluvien lasten suoritusstrategioihin. Opettajan merkitys oppilaiden motivaatioon mainitaan monissa tutkimuksissa johtopäätösten tasolla, mutta opettajan ohjauskäytäntöjen yhteyksiä lasten strategioihin oppimistilanteissa on harvoin tarkasteltu varsinaisena tutkimusongelmana (mm. Aunola 2003; Furrer & Skinner 2003; Stipek & ym 1998; Wentzel 2002; Wentzel 1998; Wentzel 1997). Aiemman tutkimuksen perusteella voisi kuitenkin olettaa, että ohjausvuorovaikutuksen laadulla olisi yhteyksiä lasten suoritusstrategioihin. Näkökulmani kaikkiin tutkimusongelmiin on nimenomaan ohjausvuorovaikutuksen tutkimusongelma.

1. Millaista on esiopettajien ohjausvuorovaikutus?
2. Missä määrin opettajan ohjausvuorovaikutus on yhteydessä opettajien esiopetuksen tavoitteiden ja toimintamuotojen painotuksiin sekä opettajien konkreetteihin ohjauskäytäntöihin toimintatuokioilla, erityisesti palautteeseen, kysymysten käyttöön ja lasten kokemusten huomioon ottamiseen?
3. Missä määrin opettajien ohjausvuorovaikutus on yhteydessä hänen ryhmänsä lasten oppimismotivaatioon suoritusstrategioiden kautta arvioituna?

## 6 Menetelmä

### 6.1 Tutkittavat

Tutkimusaineisto on osa *ALkuPORtaat (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla)* -tutkimuksen pilotointivaihetta. Tämä tutkimushanke puolestaan sisältyy osahankkeena Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneeseen Suomen Akatemian *Oppimisen ja motivaation* huippututkimusyksikköön. Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen ja siinä on mukana tutkijoita useilta paikkakunnilta (Jyväskylä, Turku, Joensuu) sekä eri laitoksilta (mm. opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen laitos, erityispedagogiikan laitos). *ALkuPORtaat* -tutkimuksessa selvitetään pitkittäisseurannan keinoin lapsen oppimista ja motivaatiota alkuopetusvuosien aikana erityisesti siltä kannalta, missä määrin vanhempien ja opettajien uskomukset, käytännöt ja keskinäisen yhteistyö ja luottamus ovat yhteydessä lasten kehitykseen ja tukevat kehitystä silloin, kun lapsella on oppimisen riskejä. Tutkimushankkeen esiopetusvuotta koskeva pilotti aloitettiin syksyllä 2005 kokeilemalla menetelmien toimivuutta Keski-Suomen alueella sijaitsevan kunnan 13 esiopetusryhmässä. Laajempi tutkimuksen aineistokeruu käynnistyy syksyllä 2006 ja jatkuu vuoteen 2011. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin osana esiopetusvuoden pilottitutkimusta. Tutkimusaineisto edustaa hyvin pilottiin valitun kunnan esiopetuksen ryhmiä, sillä siinä vaiheessa, kun hallinnolliset luvat oli saatu koulu- ja sivistystoimen hallinnosta vastaavilta virkamiehiltä, mukaan tutkimukseen lähtivät kyseisen kunnan 15 opetusryhmästä 13 ryhmää. Syksyllä 2005 esiopettajien kyselylomakkeeseen vastasi kaikkiaan 16 esiopettajaa (kolmesta ryhmästä kaksi esiopettajaa) ja lasten ryhmä- ja yksilötesteihin osallistui kaikkiaan 137 lasta.

Esiopetusryhmissä toteutettuihin havainnoiteihin osallistui viisi esiopetusryhmää (ja vähintään yksi ryhmän opettajista). Havainnoitujen ryhmien opettajista kolme työskenteli päiväkodissa ja kaksi opettajaa toimi esikouluryhmässä, joka oli koulutoimen alainen eli sijaitsee koulun yhteydessä. Kolmen esiopettajan koulutustausta oli lastentarhanopettaja (2 koulun esiopetusryhmissä toimivista ja 1

päiväkodissa toimivista) ja kahden sosionomi (päiväkodissa toimivat). Opettajien työkokemus vaihteli 1-5 vuodesta (2 esiopettajaa) yli 15 vuoteen saakka (2 opettajaa). Nykyisessä päiväkodissa tai koulussa suurin osa oli työskennellyt 1-5 vuotta. Kaikki havainnoidut esiopettajat olivat naispuolisia. Havainnoituissa ryhmissä oli kaikkiaan 43 lasta ja ryhmien koot olivat pienemmästä suurimpaan seuraavat: 5, 6, 7, 11 ja 14.

## 6.2 Tutkimusmenetelmät

*Havainnointi.* Havainnointi perustui Deporah Stipekin ja Patricia Bylerin (2004) kehittämään ECCOM -arviointimenetelmään ja kriteereihin. Tämän menetelmän avulla voidaan arvioida laaja-alaisesti 4-7-vuotiaiden lasten opetusryhmissä tapahtuvan toiminnan kokonaislaatua ja siihen vaikuttavia tekijöitä kuten ryhmän emotionaalista ilmapiiriä ja ryhmässä käytettyjä opetuskäytäntöjä ja ohjaamisen tapoja. Stipekin ja Bylerin teoreettinen lähtökohta, sosiokonstruktivistinen orientaatio, heijastuu menetelmän toteutuksessa. Opetusryhmässä toteutetun havainnoinnin jälkeen tehdään menetelmän sisältämien ulottuvuuksien suhteen arviointi mm. siitä, missä määrin oppimiskontekstissa ilmeni lapsilähtöisiä tai kehityksellisesti suotuisia käytäntöjä (DAP).

Havainnointien toteuttamisvaihetta edelsi kriteerien suomentaminen ja muokkaaminen Suomen oloihin paremmin sopivaksi. Alkuperäisessä englanninkielisessä menetelmässä havainnointien pohjalta arvioitavia päätasoja on kolme: Opetuskäytännöt (*Instruction*), Opetusjärjestelyt (*Management*) ja Ilmapiiri (*Climate*). Muokatussa versiossa ulottuvuuksia ja ylätasoja yhdisteltiin ja joitakin poistettiin sekä lisättiin yksi uusi ylätaso VI (Suhde) ja sen sisältämät kolme ulottuvuutta. Tuloksena saatiin 14 ulottuvuutta, jotka jaettiin kuuteen päätasoon (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. ECCOM-menetelmän suomalaisen sovelluksen päätasot ja ulottuvuudet

Päätasot	Ulottuvuudet
I Ryhmän hallinta	1. Käyttäytymisen rajoittaminen ( <i>Discipline strategies</i> )
II Säännöt ja vastuut	2. Vastuun jakautuminen ryhmässä ( <i>Child responsibility</i> ) 3. Ryhmän säännöt ( <i>Management</i> )
III Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot	4. Vuorovaikutustaitojen ja aktiivisen osallisuuden tukeminen ( <i>Communication skills</i> ) 5. Sosiaalisten taitojen tukeminen ( <i>Interpersonal skills</i> )
IV Motivointi	6. Lasten osallistaminen ( <i>Student engagement</i> ) 7. Lasten kokemusten huomioon ottaminen ( <i>Relevance of activities to children's experience</i> )
V Opetuskäytännöt	8. Oppimistehtävien eriyttäminen ( <i>Individualization of learning activities</i> ) 9. Oppimistavoitteiden integrointi ( <i>Coherence of instructional activities</i> ) 10. Ymmärtämiseen tähtäävä käsitteiden opettaminen ( <i>Teaching concepts</i> ) 11. Yhdessä oppiminen ( <i>Instructional conversation</i> )
VI Suhde	12. Palaute lapsille 13. Lasten tehtäväsuuntautuneisuus 14. Emotionaalinen jakaminen

Suomalaisesta versiosta jätettiin kokonaan pois seuraavat viisi ulottuvuutta: 1) oppimisen kriteerit (Learning standards), 2) lasten valinnanvapaus toimintojen suhteen (Choice of activities), 3) lukutaidon alkeiden opettaminen (Literacy instruction), 4) matematiikan alkeiden opettaminen (Math instruction), ja 5) matemaattisten taitojen arviointi (Math assessment). Opettajan vuorovaikutuksellista lämpimyyttä koskevasta ulottuvuudesta (Teacher warmth/responsiveness) tehtiin muokattu ja uudelleen nimetty ulottuvuus. Oppimisen kriteerit -ulottuvuuden (Learning standards) katsottiin, soveltuvan huonosti suomalaiseen esiopetukseen, jossa lasten itsenäinen kynä-paperitehtävien parissa työskentely ja niiden arviointi tiettyihin standardeihin verraten on melko vähäistä. Ulottuvuus, joka koski lasten valinnanvapautta toimintojen suhteen (Choice of activities) jätettiin pois, koska suomalainen esiopetus on lähtökohtaisesti järjestetty siten, että toiminnoissa on paljon joustavuutta ja vapaata valintaa (esimerkiksi vapaata leikkiä) ja vahvasti



strukturoitua päiväohjelmaa oppitunteihin, välitunteihin ja ruokatuntiin ei esiopetuksessa käytetä. Luku- ja kirjoitustaidon opettamista ja matemaattisten taitojen opettamista ja arviointia koskevat ulottuvuudet jätettiin pois, koska tämän tutkielman rajauksessa ei nimenomaisesti keskitytty akateemisten valmiuksien ohjaamiseen.

Opettajan vuorovaikutuksellista lämpimyyttä (Teacher warmth/responsiveness) arvioiva ulottuvuus nimettiin uudella nimellä Emotionaalinen jakaminen, jonka katsottiin alkuperäistä enemmän korostavan vuorovaikutuksellisuutta opettajan yksilöllisten ominaisuuksien sijasta. Alkuperäisellä ECCOM'in ulottuvuudella arviointiin sitä, kuinka suuren osan ajasta opettaja ilmaisee myönteisiä tunteita, kiintymystä lapsia kohtaan ja lasten kunnioittamista sekä pyrkii suoraan vuorovaikutukseen lasten kanssa. Muokatun suomenkielisen ulottuvuuden kautta pyrittiin tavoittamaan tunnekokemusten jakamista opettajan ja lasten välillä. Arvioinneissa ei käytetty samaa aikaan ankkuroitua skaalaa kuin muissa ulottuvuuksissa vaan omaa skaalaa, joka ottaa huomioon sen missä määrin opettajan ja lasten välillä ilmenee tunnekokemusten jakamista ja toisen tunteeseen eläytymistä.

ECCOM-menetelmässä havainnoidut ulottuvuudet arvioidaan skaalalla 1 - 5 (1 = esiintyy harvoin 0-20% ajasta, 5 = esiintyy lähes aina, 80-100% ajasta) sen kuvaamiseksi, missä määrin kussakin niistä ilmenee kolmea ohjausvuorovaikutuksen kokonaislaadua. Alkuperäisessä englanninkielisessä ECCOM -käsikirjassa kokonaislaadun tyylit (engl. dimensions) on nimetty kirjainlyhenteillä A, T ja C. Kirjainlyhenteistä ei käsikirjassa käytetä mitään yksiselitteisiä termejä, vaan Stipek ja Byler kuvaavat niitä ohjausvuorovaikutuksen pääasiallisen laadun kautta. A-tyyliä he kuvaavat lapsilähtöiseksi ("best practices"), T-tyyliä opettajajohtoiseksi ("teacher controlled and directed classroom") ja C-tyyliä vähäistä opettajan ohjausta sisältäväksi ("little teacher direction and control"). Suomennetussa menetelmässä käytettiin seuraavia kirjainlyhenteitä ja kuvauksia:

LL: *lapsilähtöinen* ohjaaminen ja osallistuvan aktiivisen oppijuuden tukeminen.

OJ: *opettajajohtoinen*, suoriutumista ja ryhmätasoisia kriteerejä korostava ohjaaminen.

SA: *sattumanvarainen*, epäsystemaattinen tai strukturoimaton ohjaaminen.

Havainnointi toteutettiin viidessä esiopetusryhmässä. Havainnoitsijat olivat kussakin ryhmässä yhden aamupäivän ajan (n. 3 tuntia) siten, että ryhmää havainnoi

kaksi havainnoitsijaa kerrallaan. Ryhmässä ollessaan havainnoitsijat seurasivat tapahtumien kulkua pitäen tarkkaa havainnointipäiväkirjaa (ks. Liite 1). Ennen havainnointien aloittamista havainnoijat olivat perusteellisesti perehtyneet kriteereihin (ks. Liite 2, esimerkki kriteereistä), joissa kuvataan ohjausvuorovaikutuksille tyypillisiä piirteitä kullakin havainnoitavalla ulottuvuudella. Havainnointilomakkeelle kirjattavissa esimerkeissä ja kuvailuissa pyritään sellaiseen tasoon, että ne antavat selkeän kuvan siitä, mitä havainnoinnin aikana opetusryhmässä tapahtui. Havainnoinnin jälkeen havainnoitsijat täyttivät arviointilomakkeen (ks. Liite 3), jossa 14 ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita arvioitiin erikseen suhteessa kolmeen ohjausvuorovaikutuksen kokonaislaadun tyyliin: LL (= lapsilähtöinen), OJ (= opettajajohtoinen) ja SA (= sattumanvarainen). Kahdessa ulottuvuudessa, jotka olivat Oppilaiden kokemusten huomioiminen ja Emotionaalinen jakaminen, arviointi tehtiin vain lapsilähtöisen ohjausvuorovaikutuksen suhteen.

Arvioinnit tiivistävät koko päivää heijastavaan keskiarvoon kaiken sen, mitä on nähty havainnoinnin aikana. Arvioitavat osa-alueet on tarkoitettu käsitteellisesti toisistaan eroaviksi ja kutakin niistä tulisi tarkastella itsenäisesti. Havainnoitsijat käyttävät havainnointilomakkeelle kirjaamaansa aineistoa (evidenssiä) arviointivaiheen tukena. Tehtyään itsenäiset arvioinnit havainnoitsijat etenivät yhteiseen konsensukseen pohjaavaan arviointiin. Konsensusarviointi tehtiin arviointikriteereihin pohjautuen ja niistä keskustellen sekä havainnointipäiväkirjaan merkittäviä muistiinpanoja hyväksikäyttäen.

Havainnoitsijoita oli kaikkiaan viisi (4 naispuolista ja 1 miespuolinen). Havainnoitsijoista yksi oli havainnoimassa vain yhtä esiopetusryhmää, kolme osallistui kahden ryhmän havainnointiin, ja itse osallistuin kolmen ryhmän havainnointiin. Havainnoijat olivat kaikki pro gradu –tutkielmaa tekeviä luokanopettajaopiskelijoita, jotka olivat osallistuneet lasten testiaineiston keräämiseen syksyllä 2005. Havainnoinnit toteutettiin vuoden 2006 alussa pääosin viikoilla 4 – 5 ja viimeinen viikolla 8. Havainnoitsijoiden perehdytys sisälsi kriteereihin tutustumisen, havainnointilomakkeen ja kirjaamisen menettelyn kokeilun yhdessä alakoulun opetusryhmässä yhden oppitunnin ajan ja tämän jälkeisen kriteerejä tarkentavan yhteisen keskustelun. Koska tavoitteena on arvioida tyypillistä päivää, havainnointipäiväksi pyrittiin valitsemaan sellainen päivä, jolloin

opetusryhmällä ei ole vahvasti tavallisesti poikkeavaa ohjelmaa (esim. retkiä), mutta on mielellään kuitenkin esiopetustuokio.

Havainnointimenetelmäni on strukturoitua havainnointia, jossa käytetään apuna määriteltyjä kategorioita (Griffiee 2005, 38). Strukturoidun havainnoinnin tarkoitus on keskittää huomio kiinnostuksen kohteeseen. Havainnoitaessa käytetäänkin usein apuna lomaketta, jonka avulla kirjataan ylös havainnoidut toiminnot, joista ollaan kiinnostuneita ja jotka on kategorisoitu. Strukturoitu havainnointi vaatii mm. arvioinnin harjoittelua ja kategorioiden valintaan liittyvää teoreettista tietämystä aiheesta. Monesti data kerätään määrällisesti, jolloin tuloksia tarkastellessa tarvitaan tilastollista analyysia. Jotta strukturoitu havainnointi olisi luotettavaa, on joko kehitettävä uusi mittari, käytettävä olemassa olevaa mittaria tai muokattava olemassa olevaa mittaria. Luotettavuuteen vaikuttaakin erityisesti luotujen havainnoinnissa käytetyt kategoriat. Myös kahden havainnoitsijan käyttäminen lisää luotettavuutta (Burnett & Meacham 2002, 145). Luotettavuutta voi vähentää objektiivisuuden puuttuminen, epäselvä ulottuvuuksien määrittely, muutokset havainnoitsijassa ja havainnoitsijassa. Koko arvioinnissa edeltävät havainnoitsijoiden itsenäiset arvioinnit olivat suurimmaksi osaksi yhteneväisiä. Taulukossa 4. näkyvät yksilöarviointien yhteneväisyydet ja erot prosentteina.

Taulukko 4. Kahden arvioijan arviointien yhteneväisyys.

Ohjausvuoro- vaikutuksen tyyli	Sama arvio tai yhden pisteen ero	Kahden pisteen ero	Kolmen pisteen ero
LL	87.14 %	11.43 %	1.43 %
OJ	88.33 %	1 %	1.67 %
SA	91.67 %	5 %	1.67 %

Kahden pisteen eroavaisuuksia esiintyi eniten yhden opettajan kohdalla (9 kpl) ja etenkin kyseisen opettajan ohjausvuorovaikutuksen lapsilähtöisyyden määrää oli ollut vaikea arvioida. Sama arviointipari oli toteuttanut havainnoinnin myös toisen opettajan ryhmässä, mutta tällöin ei näin suuria arviointieroja juuri esiintynyt.

Kolmen pisteen eroja esiintyi yhteensä vain kolme kappaletta. Näiden pieni määrä viittaisi siihen, että nämä ovat olleet havainnoitsijoiden hetkellisiä tarkkaavaisuuden katkeamisia pikemmin kuin havainnointimenetelmästä johtuvia.

Havainnointitilanteiden yhteydessä nauhoitettiin opetustuokio ääninauhalle ja litteroitiin se. Litteroitujen toimintatuokioiden kautta pyrittiin saamaan mikrotason tietoa ohjausvuorovaikutuksesta ja tuomaan syvyyttä havainnoinnin tulosten rinnalle. Ääninauhoitus toteutettiin siten, että opettaja kantoi kevyttä MP3-nauhuria mukanaan olkalaukussa ja opettajan vaatetukseen olkapään tuntumaan kiinnitettiin langallinen MP3-nauhuriin kytketty mikrofoni. Viidestä nauhoituskerrasta neljä nauhoitusta onnistui ja yksi epäonnistui patteriongelman vuoksi. Opetustuokiot olivat pituudeltaan noin 30 minuutin pituisia lukuun ottamatta yhtä nauhoitusta, joka oli ainoastaan 13 minuutin pituinen teknisten ongelmien vuoksi. Osa nauhoituksista ulottui opetustuokion ulkopuolelle, mutta näitä nauhoituksia ei litteroitu sanatarkasti lukuun ottamatta palautteen osuutta. Opettajan palautteen suhteen kuunneltiin myös mahdolliset ylimääräiset nauhoitukset ja poimittiin palautteen kannalta mielenkiintoiset kohdat.

*Kyselylomake.* Opettajat täyttivät kyselylomakkeen uskomuksistaan suhteessa opettajuuteen ja käyttämiinsä tyyliin sekä esiopetuksen tavoitteisiin ja – sisältöihin. Kyselylomakkeessa kysyttiin myös perustiedot koulutuksesta ja työkokemuksen määrästä sekä esiopetuksen puitteista (päiväkoti/koulu).

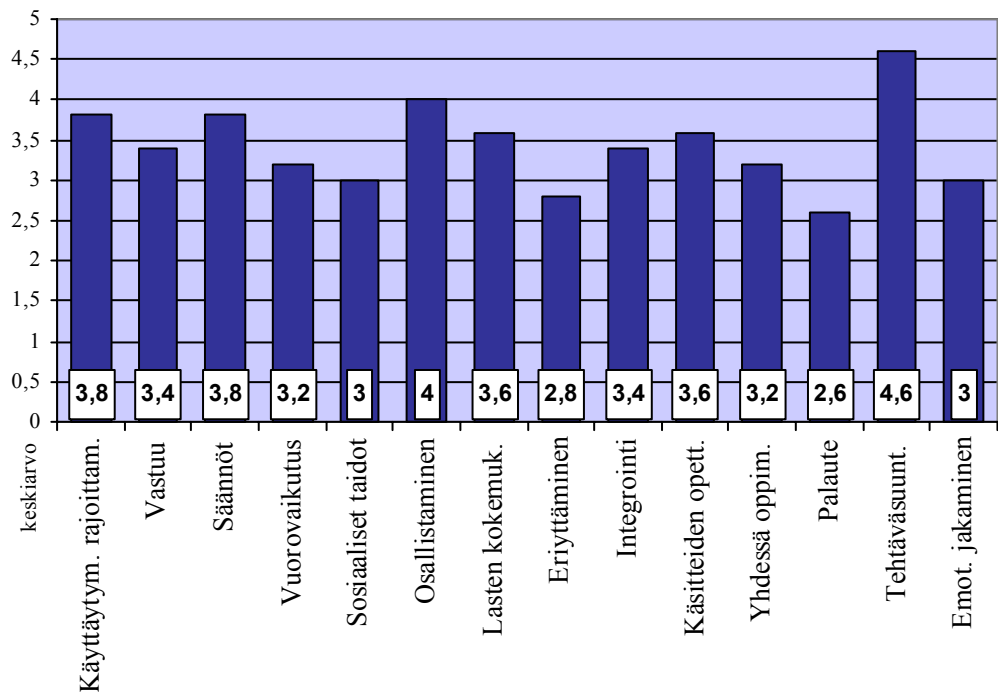
*Suoritusstrategiat.* Lapsen suoritusstrategioita arvioitiin haastattelussa, jossa lasta pyydettiin vastaamaan väitteisiin koskien tehtävien tekemistä esiopetuksessa. Lapselle esitettiin väitteitä kaikkiaan 17 väitettä, joista 11 oli suoritusstrategioita koskevia. Kunkin väitteen suhteen lasta pyydettiin vastaamaan, onko lause hänen kohdallaan totta vai ei. Ohjeissa korostettiin, että tehtävässä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan ollaan kiinnostuneita siitä, mitä lapsi ajattelee. Sekä aiempi tutkimus (ks. Aunola ym. 2000; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000) että osioiden korrelaatorakennetta tarkasteleva faktorointi (konfirmatorinen faktorianalyysi käyttäen Maximum likelihood -menetelmää ja Oblique-vinorotointia) tukivat kahta faktoria, joista toinen kuvaa välttämistästrategiaa ja toinen hallintastrategiaa. Kahden pakotetun faktorin ratkaisu (mukana vain 11 suoritusstrategioita arvioivaa osiota)

selitti kokonaisvaihtelusta 28.9 %. Välttämisperstrategiaa kuvaavalle faktorille latautuvien osioiden pohjalta muodostettiin 7 osion summamuuttuja (vaihteluväli 0 – 7), jossa pistemäärä 7 kuvaa korkeinta mahdollista välttämisperstrategioiden käyttöä (ts. lapsi on vastannut kaikkiin näihin osioihin ”totta”). Esimerkkejä osioista ovat ”Jos jokin juttu eskarissa on vaikea, jätän sen kesken” ja ”Jätän joskus vaikeat tehtävät kesken”. Välttämisperorientaatiota kuvaavien osioiden muodostaman summan sisäinen luotettavuus oli Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna .70. Hallintaperstrategiaa kuvaavalle faktorille latautuvien osioiden pohjalta muodostettiin 4 osion summamuuttuja (vaihteluväli 0 – 4), jossa pistemäärä 4 kuvaa korkeinta mahdollista hallintaperstrategioiden käyttöä. Esimerkkejä osioista ovat ”Pidän vaikeistakin tehtävistä ja leikeistä” ja ”Minusta on mukava tehdä vaikeitakin eskaritehtäviä”. Näiden osioiden muodostaman summan sisäinen luotettavuus oli Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna .60. Yhteyksiä ohjausvuorovaikutukseen tarkasteltiin laskemalla kunkin opettajan luokan lasten keskiarvo kummassakin summassa.

## 7 Tulokset

### 7.1 Ohjausvuorovaikutuksen piirteet

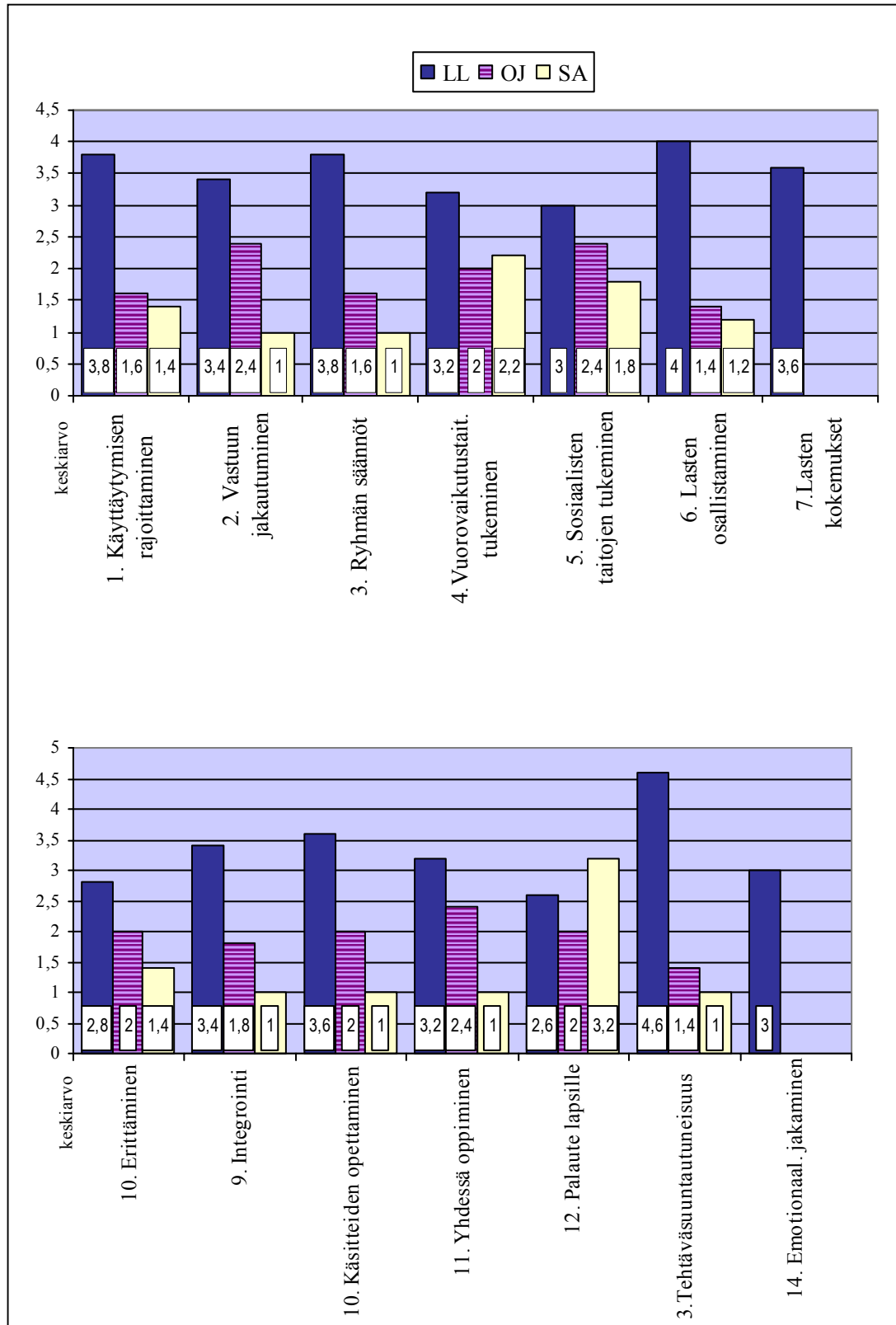
Kuviosta 1 ilmenee, missä määrin havainnoitsijat arvioivat ryhmissä esiintyvän lapsilähtöistä (LL) ohjausvuorovaikutusta kullakin 14 ohjausvuorovaikutuksen ulottuvuudella. Pylväiköt edustavat keskiarvoa, joka on laskettu havainnoitsijoiden arvioinneista koskien viittä opettajaa. Lapsilähtöistä, aktiiviseen oppijuuteen tukevaa ohjausvuorovaikutusta (LL-tyyli) esiintyi eniten (60-80% ajasta) tehtäväsuuntautuneisuuden ja osallistamisen ulottuvuuksilla. Palautetta tai eriyttämistä, joka olisi ollut lapsilähtöistä, ei puolestaan ollut kovinkaan paljoa (20-40% ajasta).



Kuvio 1. Lapsilähtöisen ohjausvuorovaikutuksen keskiarvo kullakin ohjausvuorovaikutuksen ulottuvuudella.

Seuraavasta kuviosta (Kuvio 2) käy ilmi, missä määrin kutakin kolmea ohjausvuorovaikutuksen tyyliä (LL, OJ, SA) esiintyi kussakin 14 arvioidussa ulottuvuudessa. Kuviossa ulottuvuudet on tilan käytön vuoksi jaettu kahteen osaan siten, että kuvion yläosassa esitetään ulottuvuudet 1 – 7, ja alaosassa ulottuvuudet 8 – 14. Pylväiköt edustavat keskiarvoa, joka on laskettu havainnoitsijoiden arvioinneista koskien viittä opettajaa.

Suurimmassa osassa ulottuvuuksista lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus (LL) oli huomattavasti vahvemmin edustettu kuin kaksi muuta tyyliä. Kolmessa ulottuvuudessa, joita olivat vuorovaikutus ja aktiivisen osallisuuden tukeminen, sosiaalisten taitojen tukeminen ja oppimistehtävien eriyttäminen lapsilähtöinen (LL) ohjausvuorovaikutus ei ollut yhtä selkeästi johtava tyyli. Kahdessa ulottuvuudessa, joita olivat vastuun jakautuminen ryhmässä ja yhdessä oppiminen, opettajien toiminnassa ilmeni suhteellisen paljon sekä lapsilähtöistä (LL) että opettajajohtoista (OJ) tyyliä, mutta sattumanvaraista ohjausvuorovaikutusta hyvin vähän. Opettajajohtoista ohjausvuorovaikutusta (OJ) esiintyi ryhmissä ylipäättään alle 40% ajasta. Eniten opettajajohtoista ohjausvuorovaikutusta esiintyi ulottuvuuksissa vastuun jakautuminen ryhmässä, sosiaalisten taitojen tukeminen ja yhdessä oppiminen. Sattumanvaraista (SA) ohjausvuorovaikutusta esiintyi harvoin (0-20% ajasta) lukuun ottamatta kahta ulottuvuutta, vuorovaikutuksen ja aktiivisen osallisuuden tukeminen ja palaute lapsille, joissa tätä tyyliä esiintyi vähintään 20% ajasta. Palaute poikkesi eniten muista ulottuvuuksista, sillä se oli ainoa ulottuvuus, jossa sattumanvaraista ohjausvuorovaikutusta esiintyi muita tyylejä suhteellisesti enemmän.

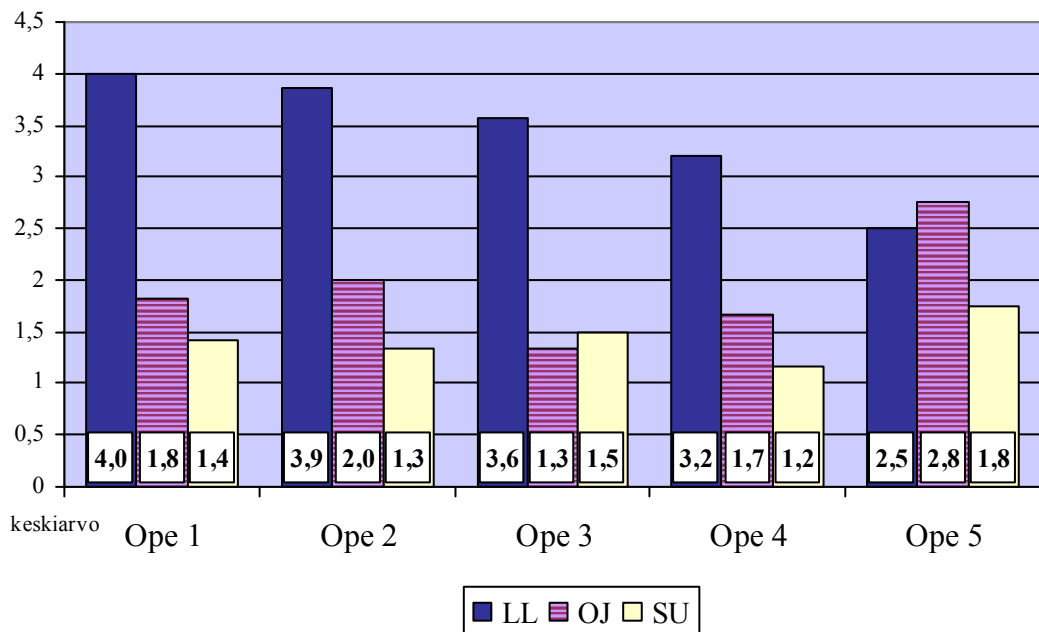


Kuvio 2. Ohjausvuorovaikutuksen kolmen tyylin keskiarvot kullakin 14 ulottuvuudella.



Seuraavaksi tarkastellaan, missä määrin kullakin opettajalla esiintyi ohjausvuorovaikutuksen kolmea eri tyyliä. Havainnoitsijoiden tekemistä arvioinneista suhteessa jokaiseen ohjausvuorovaikutuksen tyyliin laskettiin keskiarvot (kuvio 3). Korkein mahdollinen keskiarvo oli 5 (= esiintyi 80-100% ajasta) ja pienin 1 (= esiintyi 0-20% ajasta).

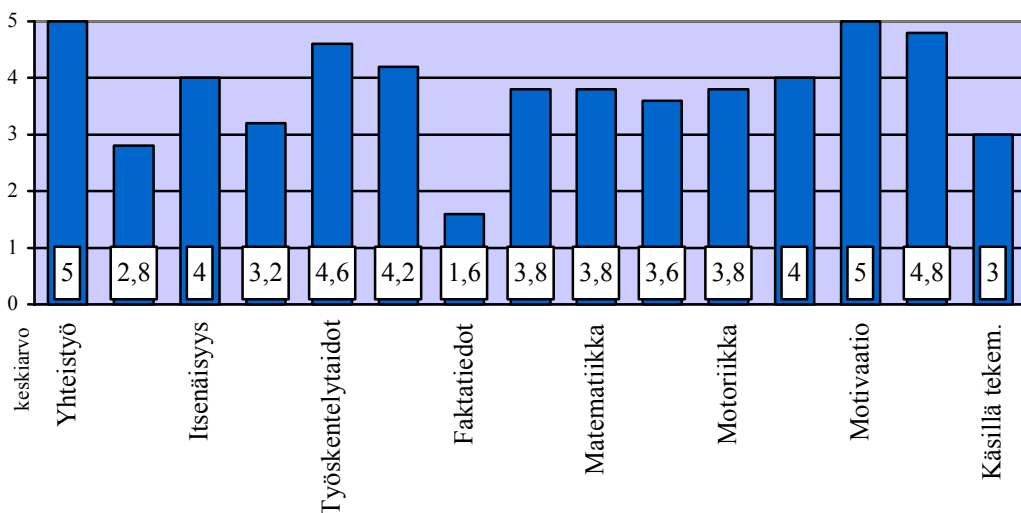
Neljällä opettajalla ohjausvuorovaikutuksen lapsilähtöinen tyyli (LL) oli voimakkaasti hallitsevin tyyli ja opettajajohtoinen (OJ) ja sattumanvarainen (SA) tyyli olivat selvästi vähäisempiä suhteessa lapsilähtöiseen tyyliin. Lapsilähtöistä ohjausvuorovaikutuksen tyyliä esiintyi joko vahvasti (4 = 60-80% ajasta) tai toisinaan (3 = 40-60% ajasta), mutta opettajajohtoista ja sattumanvaraista ohjausvuorovaikutuksen tyyliä alle 40% ajasta. Yhdellä opettajista (opettaja 5) opettajajohtoista ohjausta (OJ) esiintyi yhtä paljon kuin lapsilähtöistä (LL).



Kuvio 3. Opettajakohittaiset ohjausvuorovaikutuksen keskiarvot.

## 7.2 Ohjausvuorovaikutuksen yhteydet tavoitteisiin, toimintamuotoihin ja konkreettisiin opetuskäytäntöihin

*Tavoitteet.* Opettajat arvioivat kuinka tärkeinä he pitivät esiopetuksen tavoitteita (1 = ei ollenkaan tärkeä, 2 = jossain määrin tärkeä, 3 = melko tärkeä, 4 = tärkeä, 5 = erittäin tärkeä). Kuviossa 4 pylväiköt edustavat keskiarvoja tavoitteiden tärkeydestä. Jokainen opettaja arvioi yhteistyön ja motivaation olevan erittäin tärkeitä esiopetuksen tavoitteita. Lähes yhtä tärkeänä pidettiin itsetunnon tukemista ja seuraavaksi eniten korostettiin työskentelytaitojen kehittymistä. Melko tärkeäksi koettiin käsillä tekeminen ja käsitteiden oppiminen. Muista tavoitteista erosi eniten faktatiedot siten, että niiden välittämistä ei koettu juuri ollenkaan tärkeänä (keskiarvo 1.6).



Kuvio 4. Opettajien arviointien keskiarvot koskien esiopetuksen tavoitteiden tärkeyttä

Opettajakohtaisen tavoitteiden painotusten tarkastelu toi esiin vain vähäisiä yhteyksiä opettajan havainnoidun ohjausvuorovaikutuksen tyylin ja tavoitteiden painotuksen välillä (ks. taulukko 2). Taulukossa 2 on esitetty esimerkkejä opettajien painotuksista joillakin esiopetuksen tavoitealueilla opettajakohtaisesti. Taulukkoon on valittu esimerkeiksi alueita, joilla opettajien painotuksissa ilmeni vähintään 2 pisteen eroja. Tavoitteita, jotka opettajat kokivat erittäin tärkeiksi (asteikolla 5:lla merkittyjä) oli

useilla opettajilla monia (5, 5, 7, 3 ja 5 kpl lueteltuna samassa opettajien järjestyksessä kuin taulukossa 1). Empatiaa tärkeänä tavoitteena korostivat eniten opettajat, joilla lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus oli suhteellisesti vahvinta. Käsitteiden oppimista ja käsillä tekemistä sen sijaan korosti eniten opettaja, jolla oli lapsilähtöistä ohjausvuorovaikutusta suhteellisesti pienin määrä. Opettajista vain yksi piti ongelmanratkaisutaitoja erittäin tärkeänä tavoitteena ja sama opettaja oli ylipäättään, muita enemmän, käyttänyt asteikon korkeinta pistemäärää (5) arvioinneissaan.

Taulukko 2. Esimerkkejä opettajien esiopetuksen tavoitteiden painotuksista

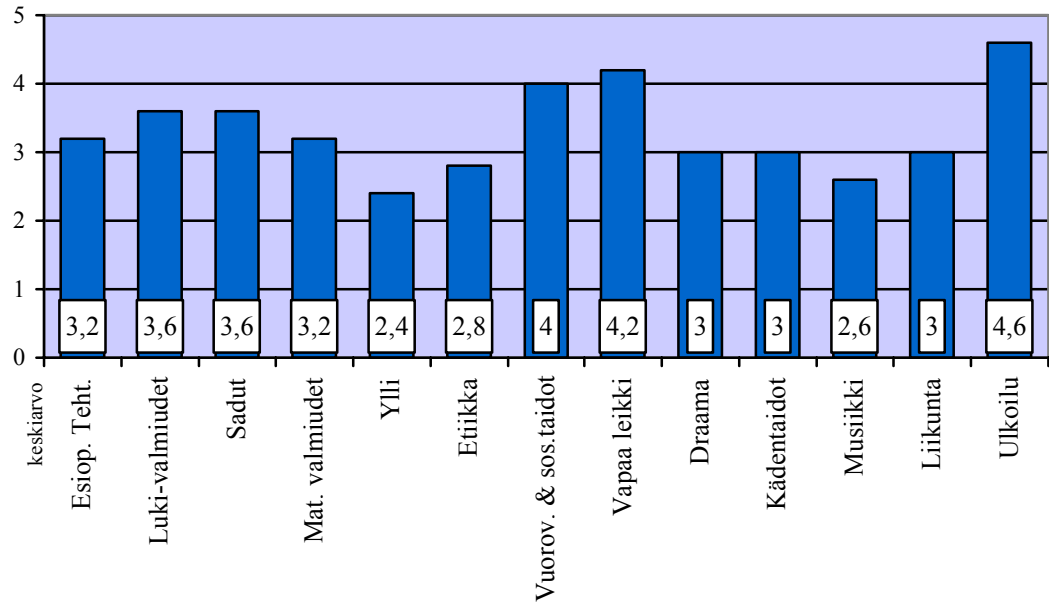
Esiopetuksen tavoitteet <sup>b</sup>	Opettajat				
	Ope 1 (4.0) <sup>a</sup>	Ope 2 (3.9) <sup>a</sup>	Ope 3 (3.6) <sup>a</sup>	Ope 4 (3.2) <sup>a</sup>	Ope 5 (2.5) <sup>a</sup>
Käsitteet	2	2	3	3	4
Itsenäisyys	4	3	5	3	5
Luovuus	-	5	4	2	5
Empatia	5	5	5	3	3
Ongelman ratkaisu	4	3	5	3	3
Käsillä tekeminen	3	3	3	2	4

<sup>a</sup> Lapsilähtöisen ohjaustyylin keskiarvo;

<sup>b</sup> Arvioinnit skaalalla 1 = ei ollenkaan tärkeä, 2 = jossain määrin tärkeä, 3 = melko tärkeä, 4 = tärkeä, 5 = erittäin tärkeä

*Toimintamuodot.* Opettajat arvioivat myös toimintamuotojensa ajallista käyttöä tyypillisen viikon aikana (1 = harvoin, 2 = joskus, 3 = viikoittain, 4 = päivittäin, 5 = useita kertoja päivässä), ks. kuvio 5. Kahden toimintamuodon, ympäristö- ja luonnontiedon ja musiikin, kohdalla arvioinnit oli antanut vain neljä viidestä opettajasta. Ulkoilua ja vapaata leikkiä oli kaikissa esikouluissa päivittäin tai useita kertoja päivässä, ja myös vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä toimintoja oli kaikissa esikouluryhmissä päivittäin. Muita toimintamuotoja oli viikoittain. Ajallisesti vähiten opetusryhmissä oli ympäristön- ja luonnontiedon sisältöihin liittyviä toimintoja (keskiarvo 2,4). Etiikan sisältöjen sisällyttäminen esiopetusryhmän toimintaan vaihteli suuresti: yksi opettaja sisällytti etiikkaa ryhmänsä toimintoihin harvoin, kaksi opettajaa joskus, yksi opettaja päivittäin ja yksi opettaja useita kertoja päivässä. Muiden toimintamuotojen suhteen opettajien

arvioinnit olivat melko yhdenmukaisia. Asteikon alapään arvoja kuten ”harvoin” (yhden kerran yhdessä toimintamuodossa) ja ”joskus” (yhteensä kuusi kertaa) opettajat käyttivät arvioinneissaan vähän.



Kuvio 5. Opettajien arviointien keskiarvot koskien eri toimintamuotojen käyttöä.

Taulukosta 3 ilmenee, mitä esikoulun toimintamuotoja opettajat käyttivät ajallisesti eniten (4= päivittäin, 5= useita kertoja päivässä). Taulukko on tehty samaa periaatetta käyttäen kuin taulukko 2. Vapaata leikkiä oli ryhmissä päivittäin tai useita kertoja päivässä, paitsi ryhmässä, jossa opettajan lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus oli suhteessa vähäisintä. Vain yhdessä ryhmässä, lukemisen- ja kirjoittamisen valmiuksia ja etiikan sisältöjä, tuotiin esiin useita kertoja päivässä (5), tämän ryhmän opettaja oli ylipäätään, muita enemmän, käyttänyt asteikon korkeinta pistemäärää arvioinneissaan.

Taulukko 3. Esimerkkejä toimintamuotojen ajallisesta käytöstä.

Esiopetuksen toimintamuodot <sup>b</sup>	Opettajat				
	Ope 1 (4.0) <sup>a</sup>	Ope 2 (3.9) <sup>a</sup>	Ope 3 (3.6) <sup>a</sup>	Ope 4 (3.2) <sup>a</sup>	Ope 5 (2.5) <sup>a</sup>
Luki-valmiudet	3	4	5	3	3
Ympäristö- ja luonnontiedon sisällöt	-	2	4	3	3
Etiikka	1	2	5	4	2
Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot	3	4	5	3	5
Vapaa leikki	4	5	5	5	2
Draama	2	3	4	2	4

<sup>a</sup> Lapsilähtöisen ohjaustyylin keskiarvo;

<sup>b</sup> Arvioinnit skaalalla 1 = harvoin, 2 = joskus, 3 = viikoittain, 4 = päivittäin, 5 = useita kertoja päivässä

*Konkreetit opetuskäytännöt.* Seuraavassa tarkastellaan litteroitujen toimintatuokioiden pohjalta, millaista oli opetusryhmissä esiintynyt palaute, lasten kokemusten huomioonottaminen ja lasten osallistaminen ja missä määrin niissä ilmeni kolmea ohjausvuorovaikutuksen laatua (LL, OJ, SA). Litteroinnit oli käytettävissä neljän opetusryhmän osalta.

*Palaute.* Lapsilähtöistä palautetta kuvataan ECCOM-menetelmän kriteereissä seuraavankaltaisesti: se on suurimman osan aikaa kannustavaa, myönteistä, spesifiä ja oikea-aikaista palautetta niin yksilölle kuin ryhmälle ja opettaja ottaa palautteessaan huomioon lasten ponnistelut ja omaan tahtiin etenemisen. Tämänkaltaista palautetta ei litteroitujen tuokioiden aikana esiintynyt kovinkaan paljon. Vain kahdessa opetusryhmässä tällaista palautetta esiintyi jossain määrin.

*Kuunnelkaas Leeviä ku Leevi on löytäny kaks noin hienoa seiskaa omalta riviltä. ... Kuunnellaas Leeviä. Kerros Leevi miten sä onnistuit siinä noin hyvin... Miltäs susta tuntu ku sä huomasiit, että osasiit noin hyvin.*

Toimintatuokioilla ilmennyt opettajien palaute lapsille oli useimmiten palautetta oikeasta suorituksesta tai toiminnasta. Oikeaan vastaukseen annettu palaute oli tavallisesti joko lapsen vastauksen toistaminen tai lyhyt, spesifioimaton vastauksen kuittaaminen (*Joo, Niin just, No niin, Hyvä, Hieno homma*). Näin lapsi sai viestin, että hän vastasi oikein ja toimi hyvin tilanteessa, jonka jälkeen voitiin siirtyä eteenpäin. Tyypillinen esimerkki palautteesta oli tilanne, jossa opettaja toisti lapsen

vastauksen ja kysyi välittömästi seuraavan kysymyksen (*Kukkia. Onko jotain muuta?*). Tämänkaltainen palaute määrittellään ECCOM'in kriteereissä opettajajohtoiseksi palautteeksi (OJ), jossa päähuomion kohteena on vastausten oikeellisuus ja suoriutumisen ja toivotun kriteerin täyttäminen. Tällaista palautetta esiintyi kaikissa opetusryhmissä.

Havainnointien arviointien perusteella ryhmissä esiintyi suhteellisen paljon palautteen sattumanvaraisuutta (SA), ts. yleistä ja spesifioimatonta ajallisesti lasten toimintaan liittymätöntä palautetta, jota oli toisinaan paljon ja toisinaan vähän. Litterointien pohjalta näyttää siltä, että opettajajohtoinen palautteen antaminen on voimakkaampaa toimintatuokioiden aikana kuin sattumanvarainen palaute, kun taas havainnointien mukaan sattumanvarainen palaute olisi voimakkaampaa.

*Lasten kokemusten huomioon ottaminen.* Lapsilähtöisen lasten kokemusten huomioimisen kriteereinä ECCOM'in käsikirjassa mainitaan seuraavaa: oppituki ja toiminnot pohjataan lasten edeltävään tietoon, niissä käytetään oikeita materiaaleja ja ne liitetään lasten kokemuksiin opetuskontekstissa ja sen ulkopuolella. Lasten kokemukset voidaan ottaa huomioon materiaalien, huomion kohteiden ja edeltävän tietämyksen kautta. Litteroinneista oli vaikea tunnistaa, pohjautuivatko käytetyt materiaalit lasten kokemuksiin, mikäli opettaja ei erikseen maininnut yhteyttä kokemuksiin. Litteroiduista teksteistä löytyi kuitenkin tilanteita, joissa hyödynnettiin lasten kokemuksia ympäristöstään, kun ympäristö oli osana oppimistilannetta. Oheisissa esimerkeissä annettiin lapsille esimerkkejä oman päiväkodin pihalta mitattavista asioista.

*Esimerkin täältä. Mittaa matka alakeinuilta leluvarastoon.*

*Eli mittaat parin kanssa sen matkan, menet alakeinuille parin kanssa, otat tuon narun mukaan ja lähet mittaamaan niiku mittamato mittaa sitä matkaa.*

Lasten kokemusten huomioon ottaminen voi näkyä myös siten, että opettaja rohkaisee keskustelua opetuskontekstin ulkopuolella tapahtuvista asioista (esim. ajankohtaiset tapahtumat, lasten yksilölliset kiinnostuksen kohteet, viikonlopun vietto). Tällaisia esimerkkejä löytyi litteroiduista teksteistä jonkun verran. Osa esimerkeistä liittyi opetettavaan tilanteeseen, osa muihin asioihin kuten lasten

tunteisiin tai kokemuksiin. Lasten kokemusten huomioon ottaminen lähti tällaisissa tilanteissa usein liikkeelle kysymyksistä:

*Pelottasko teitä tällänen uni?*

*Annen vapaapäivä meni hyvin eilen. Mitä sää puuhastelit?*

Yhdessä ryhmässä syntyi pitkä keskustelu, johon useimmat lapset osallistuivat. Tätä edelsivät opettajan virittämät kysymykset ja keskustelu lasten vapaapäivien kokemuksista ja edellisen päivän yhteisten tapahtumien muistelua. Näytti siltä, että kun opettaja oli osoittanut vahvaa kiinnostusta lasten kokemuksiin kysymällä ja houkuttelemalla esiin lasten kokemuksia, lapset rupesivat myös itse kertomaan kokemuksistaan spontaanisti kesken opetustuokion.

*LAPSI 1: Arvaas miks mulla on käsi kipee?*

*OPE: No?*

*LAPSI 1: Jos mä teen tälle...*

*OPE: Miks?*

*LAPSI 1: Tää oli tälle koko yön ni ... pään alta... mä en pysty ottaa sitä....*

*OPE: Aijaa..*

*LAPSI 2: Mullaki on käsi jääny väärää asentoo ni aamulla on sattunu ihan kauheesti...*

*OPE: Nii, se on inhottavaa jos yöllä nukkuu huonossa asennossa ja sitte on jäykkä, kauheen jäykkä ja kipee jostain.*

*LAPSI 3: Tää on ollu tässä...*

*LAPSI 2: Yks yö mulla oli käsi kipee...*

*OPE: Nii...semmosta voi tapahtua...*

Lasaten edeltävän tietämyksen huomioiminen on myös lasten kokemusten huomioimista. Lapsilähtöisessä ohjauksessa opetustuokiot optimaalisesti linkittyvät toisiinsa. Tätä varmasti tapahtuu jo ennen opetustuokiota, sitä suunniteltaessa, mutta sitä näkyi myös opetustuokion aikana, kun muisteltiin aiemmin opittua tai jos jatkettiin asiasta, jota oli harjoiteltu jo aiemmin:

*... Hei, me ei olla pitkään aikaan laulettu sitä pingviinilaulu. Nii ku me eilenkin oltiin siellä mäenlaskussa ja meillä oli aika kivaa ja sit sillä pingviinilläkin. Ja mikäs sen pingviinin kaveri oli siinä laulussa?*

*Opettajien esittämät kysymykset.* Opettajat käyttivät kysymyksiä mm. keskustelun virittämiseksi opetusaiheesta. Yhdellä opettajalla virittävät kysymykset olivat erityisen tyypillisiä (esim. *Mitens se talvi oikeen eroaa syksystä? Mitäs ei kuule talvella?*). Lapsilähtöiseen ohjausvuorovaikutukseen kuuluvat yhtenä osana prosessikysymykset, joiden avulla opettaja mahdollistaa yhdessä oppimista ja keskustelemista. Suljetut kysymykset, joihin on vain yksi oikea vastaus, sen sijaan eivät samassa määrin viritä keskustelua, syvennä oppilaiden ajattelua. Suljettujen kysymysten käyttäminen ei myöskään mahdollista ”virheellisten” vastausten hyödyntämistä yhdessä oppimisen edistämiseksi. Litteroiduilla toimintatuokioilla esiintyi paljon opettajien suljettuja kysymyksiä: *No näkyyks aurinko talvella? Mitä siellä lohikäärmeen selässä oli kolmion muotoisia?* Tämänkaltaiset kysymykset eivät virittäneet keskustelua eikä lasten vastaus johdatellut opettajaa kyselemään lisää. Kysymykset olivat lähes aina opettajan ja yksittäisen lasten välisiä, eikä ainakaan litteroiduissa tuokioissa esiintynyt kovinkaan paljoa lasten väliseen kyselyyn kannustamista opeteltavaan asiaan liittyen. Yksi esimerkki kuitenkin löytyi, jossa lapset olivat toiminnan tuottajia ja joissa lapset saivat itse valita kuka vastaisi heidän toimintansa tuottamaan kysymykseen.

*OPE: ... Tuuhan Niko sermin taakse. Ja tota otas siitä se rumpu ja soitappas sää Niko vaikka tota ni tämmönen numero. Nyt kuunnellaan...*

*Niko soittaa...*

*OPE: Laskekaa mielessänne ja sitte peukku pystyyn... Niko tuu tälle puolelle, kiitos...*

*OPE: sanoppa kuka tota ni...*

*NIKO: Timo*

*TIMO: Kaheksan*

*OPE: Mitäs toiset sanoo? Saitteko kaheksan?*

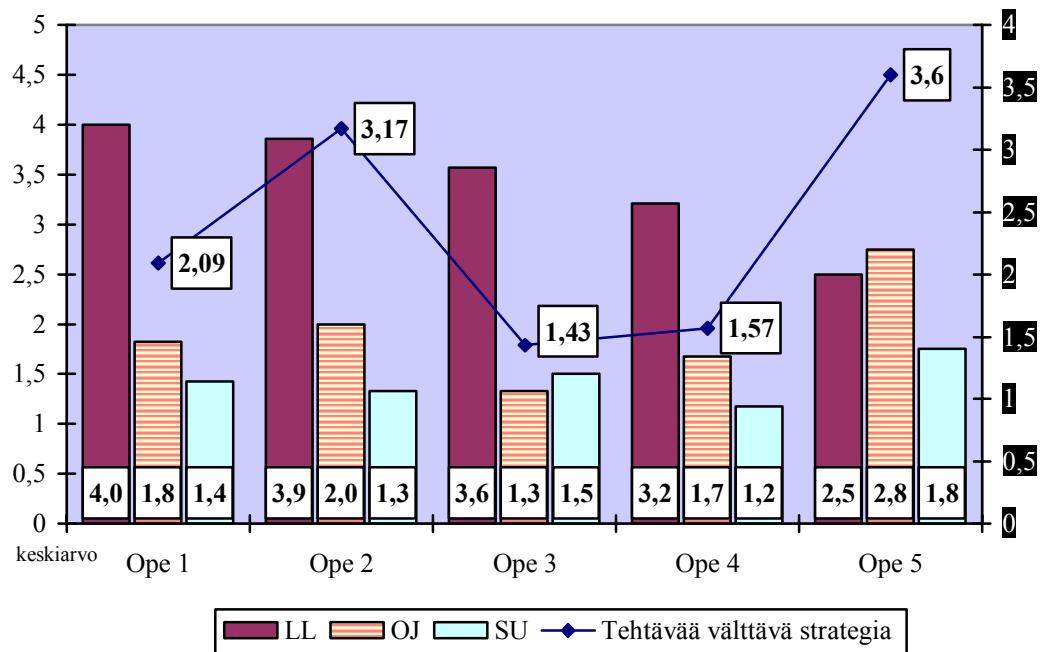
Litterointien perusteella opettajat siis kyselivät yleisesti suhteellisen vähän ja prosessikysymyksiä tai yhdessä oppimista keskustellen ei esiintynyt kovinkaan paljon näiden toimintatuokioiden aikana.

### **7.3 Ohjausvuorovaikutuksen yhteydet lasten suoritusstrategioihin**

Kuviossa 7 näkyy lasten tehtävää välttävän strategiasumman keskiarvo suhteessa ohjausvuorovaikutuksen tyyliin (LL, OJ ja SA) opetusryhmittäin. Välttävää



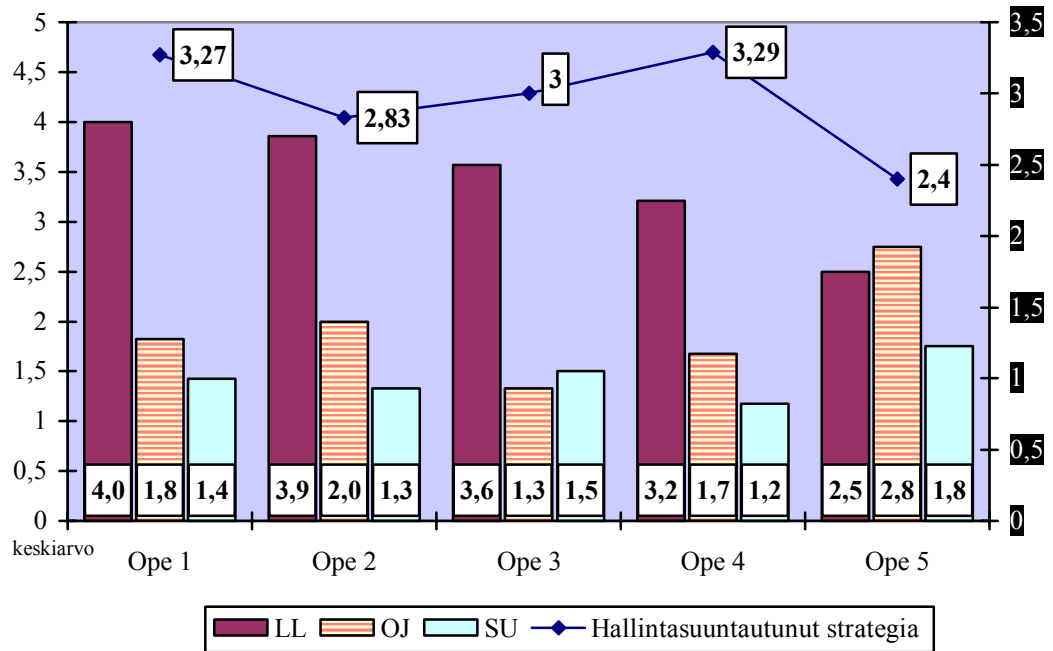
strategiaa kuvaava lapsikohtainen summa vaihteli välillä 0 – 7 ja ryhmäkohtaiset keskiarvot vaihtelivat välillä 1.43 – 3.60. Välttävää strategiaa ilmeni keskiarvotasolla eniten lapsiryhmässä, jonka ohjausvuorovaikutusta kuvasi lähes yhtä paljon opettajajohtoinen tyyli kuin lapsilähtöinen tyyli. Toiseksi eniten tehtävää välttävää strategiaa ilmeni ryhmässä, jossa opettajajohtoinen ohjausvuorovaikutus oli toiseksi voimakkainta mutta myös lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus oli voimakasta. Alhaisin ryhmäkeskiarvo tehtävää välttävässä strategiassa oli ryhmässä, jonka opettajalla havainnointien perusteella oli vähiten opettajajohtoisuutta. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että lapsiryhmien koot olivat kovin pieniä (5 – 11 lasta) ja yksittäisen lapsen arvo saattaa silloin vaikuttaa keskiarvoon huomattavasti.



Kuvio 7. Opettajien ohjausvuorovaikutuksen yhteys lasten tehtävää välttävään strategiaan

Kuviossa 8 näkyy lasten hallintasuuntautuneen strategian keskiarvo suhteessa ohjausvuorovaikutuksen tyyliin (LL, OJ ja SA). Hallintasuuntautunutta strategiaa kuvaava lapsikohtainen summa vaihteli välillä 0 – 4 ja ryhmäkohtaiset keskiarvot vaihtelivat välillä 2.40 – 3.29. Hallintasuuntautunutta strategiaa ilmeni vähiten opetusryhmässä, jossa opettajajohtoinen ohjausvuorovaikutuksen tyyli oli yhtä voimakas kuin lapsilähtöisen vuorovaikutuksen tyyli. Korkein keskiarvo hallintasuuntautuneessa strategiassa oli puolestaan ryhmässä, jossa lapsilähtöinen

ohjausvuorovaikutus oli toiseksi pienin, mutta sattumanvarainen ohjausvuorovaikutuksen määrä oli pienin. Ylipäätään hallintasuuntautuneen strategian määrässä oli vähän eroja ryhmien välillä.



Kuvio 8. Opettajien ohjausvuorovaikutuksen yhteys lasten hallintasuuntautuneeseen strategiaan

## 8 Pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin esiopetusryhmien opettajien ohjausvuorovaikutusta ja sen yhteyksiä opettajien painottamiin esiopetuksen tavoitteisiin ja toimintamuotoihin. Tarkasteltiin myös opettajien konkreetteja ohjaukseen käytäntöjä toimintatuokioilla, kuten palautetta, kysymysten käyttöä ja lasten kokemusten huomioon ottamista. Lisäksi tutkittiin opettajan ohjausvuorovaikutuksen yhteyksiä ryhmän lasten suoritusstrategioihin. Ohjausvuorovaikutuksen kolmesta tyylistä (LL, OJ ja SA) eniten esiintyi lapsilähtöistä (LL) ohjausvuorovaikutusta. Ohjausvuorovaikutuksen yhteydet opettajien painottamiin tavoitteisiin ja toimintamuotoihin olivat vähäisiä, eivätkä opettajat eronneet painotuksissaan kovinkaan paljon. Litteroitujen toimintotuokioiden aikana annettu palaute sisälsi sattumanvaraisen (SA) ja opettajajohtoisen (OJ) pikemmin kuin lapsilähtöisen ohjausvuorovaikutuksen piirteitä. Ohjausvuorovaikutuksen laadun tarkastelu suhteessa lasten suoritusstrategioihin antoi viitteitä siitä, että tehtävää välttävän suoritusstrategian runsas esiintyminen opetusryhmän lasten keskuudessa saattaisi olla yhteydessä opettajajohtoiseen ohjausvuorovaikutukseen ja hallintasuuntautuneiden strategioiden vahva esiintyminen puolestaan lapsilähtöiseen ohjausvuorovaikutukseen.

### 8.1 Tulosten yhteenvetoa

Opetusryhmien kesken löytyi variaatiota ohjausvuorovaikutuksen laadussa, mutta havainnointien perusteella näytti siltä, että pääsääntöisesti ohjausvuorovaikutus oli lapsilähtöistä. Ohjausvuorovaikutukseen vaikuttavat luonnollisesti mm. lapsiryhmän lukumäärä ja lasten kehityksellinen taso sekä konteksti, jossa esikoulu sijaitsee, mutta myös opettajan oma orientaatio ja uskomukset tilanteessa (Buchanan ym. 1998; Maxwell ym. 2001; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995). On todettu, että opettajan uskomukset lasten kyvyistä vaikuttavat opettajan tapaan toimia lasten kanssa ja opettajan uskomuksiin lapsesta puolestaan vaikuttavat mm. lasten omat kykyuskomukset ja motivoituneisuus (Aunola 2002; Stipek 2001). Lapsiryhmän ominaisuudet saattavat vaikuttaa siten, että opettaja toimii tietyn ryhmän kanssa

opettajajohtoistemmin kuin jonkun toisen ryhmän kanssa. Haasteena onkin lapsilähtöisen ohjausvuorovaikutuksen ylläpitäminen silloin kun ryhmässä on useita taitojen kehityksessään erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Aiemman tutkimuksen mukaan ohjauskäytännöillä ja opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutussuhteella on vaikutusta niin oppilaiden akateemisiin kuin sosiaalisiin taitoihin (Peisner-Feinberg ym. 2001) sekä siihen, miten oppilaat sitoutuvat koulutyöhön ja kuinka mielekkääksi he kokevat oppimisen ja luokan ilmapiirin (Hamre & Pianta 2005; NICHD ECCRN 2002).

Lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutuksen tyyli oli vahvimmin edustettuna suurimmassa osassa 14:sta ulottuvuudesta. Poikkeuksena oli palaute, jonka yhteydessä esiintyi eniten sattumanvaraista ohjausvuorovaikutusta. Löytyi myös ulottuvuuksia, joissa lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus ei ollut selkeästi voimakkain tyyli, vaan lapsilähtöisten käytäntöjen rinnalla esiintyi jonkun verran sattumanvaraista ja varsinkin opettajajohtoista ohjausvuorovaikutusta: vastuun jakautuminen ryhmässä, vuorovaikutuksen ja aktiivisen osallisuuden tukeminen, sosiaalisten taitojen tukeminen, oppimistehtävien eriyttäminen, yhdessä oppiminen ja palaute lapsille.

Hakkarainen on todennut (2002), että opettajien olisi hyvä pohtia reflektiivisesti, millaiset toimintatapojen muutokset tarjoaisivat oppilaille enemmän vastuuta oppimisestaan. Hujalan (2002) mukaan esiopetuksen haasteena on lapsilähtöisen ajattelumallin siirtäminen periaatteista käytäntöön siten, että lasten oma-aloitteisuuden tukeminen ja aloitteiden huomioiminen sekä lasten ajatusten ja ymmärryksen aktiivinen havainnointi olisivat esiopetuksen suunnittelun ja toteutuksen perustana. Tämän haasteen voi nähdä myös tutkimukseni tuloksissa. Ulottuvuudet (ks. yllä), joissa lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus ei ollut yhtä vahvaa kuin muissa lienevät niitä, joissa Hujalan ehdottama näkökulman siirtyminen opettajan roolista oppimisen ohjaajan ja oppimistilanteiden luojaan rooliin ja kysyjän roolista kuuntelijan rooliin olisi suuremmassa määrin paikallaan.

Kaikkein eniten lapsilähtöistä ohjausvuorovaikutusta esiintyi lasten tehtäväsuuntautuneisuutta arvioivassa ulottuvuudessa, joka oli suomalaisen version uusi lisäys havainnointimenetelmään. Lapset olivat havainnoinnin tulosten mukaan vahvasti tehtäväsuuntautuneita (60-80% ajasta). Tämä voi kertoa siitä, että esikouluikässä lapset ovat erittäin kiinnostuneita oppimisesta ylipäätään tai toisaalta siitä, että esiopettajat osallistavat lapsia tavoin, jotka ovat motivoivia. Jotta lapset

pysyisivät yhtä tehtäväsuuntautuneina ja osallistuisivat yhtä ahkerasti toimintaan myös tulevaisuudessa koulussa, olisi tärkeää juuri monipuolisen palautteen antaminen ja lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus, joka sisältää sekä tunnetukea että opetuksellista tukea.

Kiinnittämällä huomiota tunnetuen piirteisiin, opettajan tietoisuuteen ja herkkyyteen reagoida yksilöllisten lasten tarpeisiin, opettajan tunnetason läsnäoloon ja opettajan sensitiivisyyteen (Hamre & Pianta 2005), lapsilähtöinen ohjausvuorovaikutus saattaisi voimistua esimerkiksi, sosiaalisten taitojen tukemisen ja oppimistehtävien eriyttämisen ulottuvuuksissa. Esiopettajat olivat mitä ilmeisimmin käyttäneet tunnetason tukea kuten tehokasta ja ennakoivaa käyttäytymisen ohjausta, rakentaneet myönteistä luokan ilmapiiriä ja käyttäneet soveliaita hallintakeinoja. Tämä näkyi siinä, että käyttäytymisen rajoittamista, ryhmän sääntöjä, osallistamista ja tehtäväsuuntautuneisuutta koskevilla ulottuvuuksilla ohjausvuorovaikutus oli voimakkaasti lapsilähtöistä.

Opetuksellisen tuen vahvistuminen lapsilähtöiseen suuntaan saattaisi olla tarpeen seuraavilla ulottuvuuksilla: vastuun jakautuminen ryhmässä, yhdessä oppiminen ja palaute lapsille. Kirjallisuuden mukaan keinoina tässä ovat opetuksellisten keskusteluiden runsas tavoitteellinen käyttö, arvioivan palautteen antaminen oppilaille, joiden oppimisprosessi sitä erityisesti tarvitsee, sekä lasten oman vastuun ottamisen tukeminen (Hamre & Pianta 2005). Opettajien käytäntöjä tutkittaessa on hyvä ottaa huomioon myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen - ja opettajan käytäntöjen tutkimisen yhteen liittäminen antaa enemmän tietoa opettajan toiminnasta ryhmässä kuin vain toisen osa-alueen tutkiminen, sillä opettajan käytännöt ja niiden valinta tapahtuu vuorovaikutuksellisessa tilanteessa oppilaiden kanssa.

Opettajilla esiintyi sekä lapsilähtöistä (LL), opettajajohtoista (OJ) että sattumanvaraista (SA) ohjausvuorovaikutusta. Tämä löydös on yhdenmukainen aikaisimpien tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajilla esiintyy sekä kehityksellisesti sopivia että vähemmän sopivia käytäntöjä (Buchanan ym. 1998; Maxwell ym. 2001). Opettajien kesken ei ollut juuri eroja heidän kyselyssä ilmaisemiensa esiopetuksen tavoitteiden ja toimintamuotojen painopisteiden suhteen. Tulos viittaisi siihen, että opettajilla on suhteellisen samansuuntaisia näkemyksiä keskeisistä tavoitteista, vaikka ohjauskäytännöissä saattaa olla eroja. Tämä voi

toisaalta kertoa, että toisinaan opettajat saattavat, näkemyksiä koskeviin kysymyksiin, vastata suotuisampaan suuntaan kuin käytännössä toimivat (vrt. Stipek & Byler 2004). Opettajien haastattelemisen olisi voinut tuoda esille eroja tavoitteissa tai ainakin haastattelemalla olisi voinut pyrkiä selvittämään, miksi opettaja pitää tiettyjä tavoitteita tärkeänä ja mitkä orientaatiot ohjaavat opettajan toimintaa ja missä määrin tavoitteet ovat sisäistettyjä ja ohjaavat toimintaa.

Toimintatuokioiden litterointien perusteella esiopettajien palaute lapsille oli useimmiten lähinnä arvioivaa palautetta vastauksen oikeellisuudesta tai lapsen oikeasta suorituksesta. Havainnointien perusteella tehdyissä arvioinneissa puolestaan palautteessa esiintyi eniten sattumanvaraista ohjausvuorovaikutusta, jolloin palautetta annettiin toisinaan voimakkaasti ja toisinaan ei ollenkaan. Tutkimuskirjallisuus suosittaa jatkuvaa palautteen antamista, joka tarkoittaa, että lapsiryhmän ohjaajat ovat koko ajan selvillä lasten ajattelusta ja ymmärryksestä (National Research Council 2004). Palautteen tulisi olla myös monipuolista, jolloin otetaan huomioon sekä lapsen yritys että kyvykkyys, ja palaute sisältää sekä emotionaalisen hyväksymisen että opetuksellisen ja arvioivan palautteen (Burnett 2002; Hakkarainen 2002; Latham 1997; NICHD ECCRN 2002). Tällöin palautteesta on mahdollista muodostua kannustavaa ja rakentavaa, joka tukee oppimismotivaatiota ja innostusta jatkaa harjoittelua (Helenius 2004).

Litteroiduissa vuorovaikutustilanteissa ilmeni toisinaan myös ”käyttämättömiä” palautteen paikkoja, joissa lasten ajattelua olisi ollut mahdollista syventävää esimerkiksi tarkentavien kysymysten avulla ja viestittää lapsille, että aktiivisuus on suotavaa ja opettaja on kiinnostunut lasten ajatuksista ja mielipiteistä. Palautteen vähyys toimintatuokioiden aikana voi liittyä esimerkiksi siihen, että opettajan huomio keskittyy voimakkaasti suunnitellun toiminnan toteuttamiseen tavoitteiden mukaisesti ja lasten ajatteluprosessien seuraaminen jää taustalle. Palaute voi olla vähäistä myös silloin, jos opettajat näkevät palautteen lähinnä toivotun käyttäytymisen ja oikean vastauksen palkitsemisena ja palautteen laajempi luonne ja merkitys eivät ole yhtä vahvasti tiedostettuja. Tämän tutkimuksen aineistossa esiopettajat tuntuivat ottavan huomioon lasten kokemuksia toiminnassaan enemmänkin muissa tilanteissa kuin toimintatuokioilla ja yhdessä oppiminen keskustelujen kautta ei tähän pieneen otokseen osuneiden tuokioiden aikana sattunut olemaan kovin runsasta. Opettajien käyttämät kysymykset olivat usein suljettuja

kysymyksiä, jolloin lasten ajattelun syventäminen keskustelun kautta on vähäistä. Lasten kokemusten huomioon ottaminen ja kysymysten käyttäminen opetuskeskusteluun johdattavana työkaluna kytkeytyvät jälleen Hujalan (2002) esittämään haasteeseen nähdä oppilas aktiivisena toimijana ja oppimisprosessi sosiaalisena toimintana.

Aineiston pienuuden vuoksi ohjausvuorovaikutuksen laadun ja lasten suoritusstrategioiden yhteyksien tarkastelussa ei vahvoja johtopäätöksiä etenään kausaalisista suhteista voi tehdä ja kuten muidenkin tutkimusongelmien osalta analyysi jää väistämättä kuvailevalle tasolle. Aineistosta nousi kuitenkin viitteitä mahdollisista yhteyksistä siihen suuntaan, että opettajajohtoisesti painottunut ohjausvuorovaikutus voisi olla yhteydessä suurempaan välttämistästrategian esiintyvyyteen lapsiryhmässä ja lapsilähtöisesti painottunut ohjausvuorovaikutus puolestaan yhteydessä hallintasuuntautuneisuuden suurempaan määrään lapsiryhmässä. Tämänkaltaisen suuntaus olisi linjassa mm. Stipekin ja Bylerin (2004) havaintoihin siitä, että opettajajohtoiseen opetusryhmään osallistuneet lapset mm. arvioivat kykyjensä alemmaksi kuin lapsilähtöiseen opetusryhmään osallistuneet ja heillä oli alemmat odotukset suoriutumisestaan akateemisissa tehtävissä ja heidän motivoituvuutensa ei välttämättä eroaisi suuresti opettajajohtoisesta ryhmästä. Onatsun ja Arvilommin (2000) tutkimuksen mukaan välttämistästrategioihin vaikuttavat keskeisesti lasten taidot, jolloin heikot taidot voivat johtaa tehtävää välttävään strategiaan (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Tutkimukseni antaa kuitenkin viitteitä siitä, että myös ohjausvuorovaikutuksella saattaa olla vaikutusta lasten strategiaihin. Opettajat vaikuttavat valinnoillaan siihen, missä määrin lapsille tarjoutuu oppimistilanteita, jotka antavat onnistumisen mahdollisuuksia ja myönteisiä oppimiskokemuksia ja näin auttavat hallintasuuntautuneen strategian vahvistumista (Aunola 2002; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Opettajan tulisikin olla valmis antamaan tarvittavaa tunnetukea ja opetuksellista tukea oppimistilanteissa (Hamre & Pianta 2001). Kirjallisuuden mukaan ohjausvuorovaikutuksella on merkittävä rooli, sillä opettaja voi käytännöllään edesauttaa luokan vuorovaikutuksellisen ilmapiirin muodostumista sellaiseksi, joka tukee lasta ja lapsen oppimista (Bainbridge Frymier & Hauser 2000; Birch & Ladd 1997; Hamre ym. 2001; NICHD ECCRN 2002; Pianta ym. 1995; Stipek 2002; Wentzel 2002;).

Palautteen antaminen on yksi tapa, jolla opettaja voi auttaa oppilasta rakentamaan hallintasuuntautunutta tehtäväorientaatiota. Tehtävään ryhtyessä lapsen

strategian valintaan vaikuttavat hänen aikaisemmat kokemukset ja niistä saatu palaute (Aunola ym. 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000). Opettaja viestittää omalla toiminnallaan uskomuksiaan ja odotuksiaan lapsen kyvykkyydestä (Aunola 2002) ja opettaja voikin tukea lasta niin tehtävän aikana kuin sen jälkeen oikea-aikaisella, spesifillä ja lapsen ponnistelut huomioivalla palautteella (vrt. lapsilähtöisen ohjausvuorovaikutuksen palaute). Esimerkiksi yrityksestä ja kyvykkyydestä annetussa palautteessa opettaja antaa syyselityksiä (attribuutioita) oppijan tehtävässä menestymistä tai epäonnistumista koskien. Syyselitysten antaminen voi edesauttaa oppilaan käsitysten muodostumista itsestään ja kyvykkyydestään. Varsinkin tunnetukea ja opetuksellista tukea sisältävät syyselitykset auttavat lasta uskomaan itseensä ja taitoihinsa myöhemmin vastaavanlaisissa tilanteissa ja näin muodostamaan itselleen hallintasuuntautuneen strategian, joka taas edesauttaa tilanteessa suoriutumista (vrt. mm. Aunola 2002; Burnett 2002; Hamre & Pianta 2005; NICHD ECCRN 2002; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000;).

Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että lasten tulevaan ongelmakäyttäytymiseen ei vaikuta niinkään aikaisempi ongelmakäyttäytyminen, vaan jos lapsi pystyy aiemmasta ongelmakäyttäytymisestä huolimatta muodostamaan myönteisen vuorovaikutussuhteen opettajan kanssa, todennäköisesti hän ei omaa ongelmakäyttäytymistä tulevaisuudessa (Hamre & Pianta 2001). Mielestäni tämä antaa positiivisen näkökulman pohdittaessa lapsia, joilla ilmenee paljon haastavien tehtävien välttämistä. Tehtävää välttävä strategia voidaan nähdä oppimisen kannalta ongelmallisena käyttäytymisenä, jolloin opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä miten tätä käyttäytymistä esiintyy tulevaisuudessa. Jos lapselle, joka on tehtäviin välttävästi orientoitunut, rakentuu opettajan kanssa myönteinen vuorovaikutussuhde, on mahdollista, että tehtävää välttävän strategian käyttö vähenee. Toisaalta strategioihin vaikuttavat myös lasten taidot, jolloin opettajan on myönteisen vuorovaikutuksellisen suhteen lisäksi pystyttävä tarjoamaan lapselle ohjausvuorovaikutusta, joka tukee lasten taitoja. Erityisesti kohdatessaan lapsia, joilla on merkkejä välttävästä suoriutumisorientaatiosta, opettajan on tärkeä pyrkiä tarjoamaan lapsille onnistumisen elämyksiä ja tunnetason ja opetuksellista tukea, jotta lasten uskomukset omista kyvyistään vahvistuvat ja hallintasuuntautuneen strategian käyttö vahvistuu.



## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys

Ohjausvuorovaikutuksen tutkiminen aidoissa opettajan ja kokonaisen opetusryhmän vuorovaikutustilanteissa on haasteellista. Havainnointi on aina subjektiivista, vaikka havainnoinnin kriteerit olisivat tarkkoja ja havainnointi hyvin strukturoitu. Havainnoitsijan arviointiin vaikuttavat omat aiemmat kokemukset erilaisista opettajista ja havainnointimenetelmän käytöstä ja aiempi teoreettinen tietämys. Havainnoinnin kriteereitä lukiessa havainnoitsija peilaa luultavasti kyseisiä asioita aiempaan tietämykseensä. Myös havainnointimenetelmän harjoittelun ja kokemuksen määrä vaikuttanee siihen, miten havainnoitsija näkee tilanteen. Ensimmäistä havainnointia tehdessä viitekehys saattaa olla hieman erilainen kuin viidettä havainnointia tehdessä, vaikka pyrkimys on joka kerta yhtä objektiiviseen arviointiin. Kriteerien hyvä tunteminen on ehdottoman tarpeen.

Yleisen koko opetusryhmän toiminnan havainnoinnin lisäksi olisi kuitenkin hyvä käyttää myös mikrotason havainnointia tukena. Toimintatuokioiden nauhoittaminen ja ohjausvuorovaikutuksen litterointi tuki havainnointien tuloksia ja antoi lisätietoa havainnoituista ulottuvuuksista. Litterointien pohjalta saavutettiin arvokasta tietoa mm. palautteen antamisesta. Litterointien tulokset viittaisivat siihen, että palautetta koskevalla ulottuvuudella opettajajohtoisen (OJ) ohjausvuorovaikutuksen kriteereitä tulisi tarkistaa. Nyt litterointien perusteella näytti siltä, että opettajajohtoista palautetta esiintyi usein, mutta havainnoitaessa tämä ei tullut esiin yhtä selvästi. Syytä siihen, mistä johtuu, että palaute näyttäytyi erilaisena litterointien ja havainnointien kautta, on vaikea selvittää tässä aineistossa, ja asiaan olisi tarpeen palata, kun seuraavaksi havainnointia toteutetaan.

Yleisesti ottaen ECCOM –havainnointimenetelmän Suomen oloihin muokattu versio osoittautui suhteellisen luotettavaksi pilotointiversiona. Se täyttää hyvin tutkimuskirjallisuudessa annetut ehdot menetelmän luotettavuuden saamiseksi (Burnett & Meacham 2002; Griffiee 2005) ja antaa laaja-alaista tietoa opettajien ohjausvuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa käytetty havainnointimenetelmän versio ottaa huomioon opettajan käytäntöjen lisäksi myös vuorovaikutuksellisen näkökulman. Tutkimus vahvisti aiemman tutkimuksen (Rimm-Kaufman ym. 2005)

käsitystä siitä, että kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi on hyvä yhdistää opetuskäytäntöjen sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen näkökulmat. Käsite ohjausvuorovaikutus kokoaa hyvin sekä opettajien käytäntöjen että vuorovaikutuksen ulottuvuudet. Hyvää menetelmässä oli myös se, että menetelmässä käytettiin havainnoitsijoiden tekemiä kokonaisvaltaisia konsensuskseen pohjaavia arviointeja ulottuvuuksista suhteessa kolmeen (LL, OJ, SA) ohjausvuorovaikutuksen tyyliin. Kolmen ohjausvuorovaikutuksen tyylin tarkastelu omina erillisinä ulottuvuuksinaan pyrki välttämään jyrkän luokittelevaa jaottelua joko lapsilähtöiseen tai opettajajohtoiseen lähestymistapaan. Konsensusarviointeja edeltävät havainnoitsijoiden itsenäiset arvioinnit olivat suurimmaksi osaksi varsin yhteneväisiä.

Havainnoinnin avulla saatiin yleistä ja laaja-alaista tietoa opettajien ohjausvuorovaikutuksesta (14 ulottuvuutta). Tässä tutkimuksessa aineisto oli kuitenkin huomattavan pieni ja isompi tutkimusotos saattaisi esimerkiksi tuoda esiin voimakkaamman yhteyden suoritusstrategioiden ja ohjausvuorovaikutuksen välillä. Nyt aineisto antaa viitteellistä ja kuvailevaa tietoa siitä, millaista havainnoitujen esiopetusryhmien ohjausvuorovaikutus oli laadultaan ja millaisia merkityksiä sillä oli näissä ryhmissä. Tulevaisuudessa olisi hyvä ottaa tarkasteltavaksi opettajan ohjausvuorovaikutus ja lasten taidot suhteessa suoritusstrategioihin, jolloin niiden vaikutuksia voitaisiin verrata ja saataisiin kokonaisvaltaisempi näkemys suoritusstrategioihin vaikuttavista asioista. Opettajan ohjausvuorovaikutusta voitaisiin tutkia suhteessa myös lasten taitojen etenemiseen eri sisältöalueilla, esimerkiksi lukemista ennakoivissa taidoissa, sekä suhteessa lasten oppija- ja oppilaskäytännön kehittämiseen. Keskeinen havainto on se, että ohjausvuorovaikutus on erilaista riippuen opettajasta. Opettajien olisikin hyvä olla reflektiivisiä oman toimintansa suhteen ja kriittisesti tarkastella omaa toimintaansa, jotta omat käytännöt ja vuorovaikutuksellinen tyyli rakentuisivat lapsilähtöiseksi ja oppilaiden oppimista parhaiten tukevaksi. Tutkimus avaa näkemään opetuksellisen ja tunnetason tuen merkityksen ohjausvuorovaikutuksessa sekä näkemään palautteen laajemman merkityksen. Myös viitteet opettajan ohjausvuorovaikutuksen yhteydestä lasten suoritusstrategioihin tuovat esille ohjausvuorovaikutuksen tärkeyden niin opettajan oman reflektiivisen pohdinnan ja käytännön opetustyön kuin tutkimuksenkin kannalta.

## Lähteet

- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. 2000. Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescents*, 29 (3), 289-306.
- Bainbridge Frymier, A. & Hauser, M. L. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49 (3), 203-219.
- Baker, J.A. 1999. Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1998. Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (toim.), 1997. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs (revised edition)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F. & Charlesworth, R. 1998. Predictors of the developmentally appropriateness of the beliefs and practices on first, second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 459-483.
- Burnett, P. C. 2002. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22 (1), 5-16.
- Burnett, P. C. & Meacham D. 2002. Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (2), 141-153.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. & Elder, G. H. 2004. Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77 (1), 60-81.

- Early childhood educators' and family web corner. <http://users.stargate.net/~cokids/dap.html> Luettu: 30.3.2006.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-146.
- Griffee, D. T. 2005. Research tips: Classroom observation data collection, part II. *Journal of Developmental Education*, 29(2), 36, 39.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 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.
- Helenius, S. 2004. Palautteen yhteys dysleksiariskioppilaan suoritusstrategioihin 1.-3. luokalla. Lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos.
- Henninger, J. C. 2002. Teachers' verbal corrections and observers' perceptions of the teaching and learning. *Journal of Research in Music Education*, 50 (1), 75-87.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Ketner, C. S., Smith, K. E. & Parnell, M. K. 1997. Relationship between teacher theoretical orientation to reading and endorsement of developmentally appropriate practice. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 212-220.
- Latham, A. S. 1997. Learning through feedback. *Educational Leadership*, 54, 86-87.
- Mantzicopoulos, P. 2005. Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R.A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J. & Schulster, J. W. 2001. Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431-452.

- National institute of child health and human development early child care research network (NICHD ECCRN). 2002. The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102 (5), 367-387.
- NAEYC. <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSDAP98.PDF> Luettu: 30.3.2006
- National research council. 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu.* Juva: WSOY.
- Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.* Juva: PS-kustannus.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: a cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 478-491.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M.R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. 2001. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Pianta, R. C. 1994. Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 1, 15-31.
- Pianta, R.C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. 1995. The first two years of school: Teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Journal*, 33 (3), 444-458.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. 2005 The contribution of classroom settings and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105 (4), 377-394.

- Stipek, D. 2002. *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4.painos). Boston, NJ: Allyn & Bacon.
- Stipek, D. 2001. *Pathways to constructive lives: the importance of early school success*. Teoksessa A. Bohart, & D. Stipek (toim.), *Constructive & destructive behavior. Implications for family, school, & society*. Washington DC: American Psychological Association.
- 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.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. & Miller 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. & Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 375-397.
- The international reading association (IRA) & The national association for the education of young children (NAEYC). 1998. *Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children*. *Reading Teacher*, 52 (2), 198-222.
- Viljaranta, J. 2005. Neljäsluokkalaisten lasten oppiainekohtainen koulumotivaatio ja sen yhteys suoritusstrategioihin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Wentzel, K. R. 1997. Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*: 89 (3), 411-419.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Hamina: Oppilo.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

<b>Pvm:</b>	<b>Ryhmä:</b>	<b>Havainnoijat:</b>	<b>Opettajan koodi:</b>

<b>Havainnointi esio- petus- ryhmässä</b>	<b>Aloitus klo</b> _____	<b>Paikalla aikuisia:</b> _____	<b>Havainnoinnin kontekstit:</b>
	<b>Lopetus klo</b> _____	<b>Paikalla lapsia:</b> _____	
<b>Huomiot tilasta:</b>			<b>Huomiot materiaaleista:</b>
<b>Kommenteja:</b>			

**Liite 1. Havainnointipäiväkirjan esimerkkisivu.**

**Lähtöt**

<b>AIKA</b>	<b>I</b> 1. Käyttyy rajoittaminen.	<b>II</b> 2. Vastuut ryhmässä 3. Ryhmän säännöt	<b>III</b> 4. Vuorovaik. taidot ja aktiivinen osallisuus 5. Sosiaaliset taidot	<b>IV</b> 6. Osallistaminen toimintaan 7. Lasten kokemusten huomioiminen	<b>V</b> 8. Eriyttäminen 9. Oppimistav. integrointi 10. Käsitteet 11. Yhdessä oppiminen opetuskeskusteluissa	<b>VI</b> 12. Palaute 13. Lasten tehtäväsuunt. 14. Emotionaal. jakaminen
-------------	---------------------------------------	---	--	--	--	---

**Liite 2. Esimerkki kriteereistä**

12	Palaute oppilaille
LL	Opettaja antaa aina/suurimman osan ajasta kannustavaa, myönteistä ja oikea-aikaista palautetta (vrt. scaffolding). Opettaja antaa kannustavaa palautetta sekä ryhmälle että spesifiä palautetta yksilöllisesti ("Oli hienosti keksitty, että liitit tuon tuohon"), jolloin hän ottaa huomioon lapsen ponnistelun ja omaan tahtiin etenemisen.
OJ	Opettaja antaa palautetta pääosin suoriutumisesta ja toivotun kriteerin täyttämisestä (oikein/väärin). Palaute on siten joko korjaavaa ("Ei noin / tee mieluummin näin") tai suoritusta palkitsevaa. Palaute saattaa olla ajallisesti huonosti sijoitettua.
SA	Opettaja antaa palautetta sattumanvaraisesti (joskus runsaasti, joskus ei huomaa lainkaan lasten ponnistelua) tai ei juuri lainkaan palautetta. Palaute on yleistä ja spesifioimatonta (Hyvä!). Palaute ei ole ajallisesti synkroniassa.



**Pvm:**  **Ryhmä:**  **Koodaajat:**  **Opettajan koodi:**

1 = Näitä käytäntöjä on havaittavissa *harvoin* (0-20 % ajasta)  
 2 = Näitä käytäntöjä *ei ole kovinkaan paljon* havaittavissa (20-40 % ajasta)  
 3 = Näitä käytäntöjä on havaittavissa *toisinaan* (40-60 % ajasta)

4 = Nämä käytännöt ilmenevät *vahvasti* ryhmän toiminnassa (60-80 % ajasta)  
 5 = Nämä käytännöt ovat *vallitsevia* ryhmän toiminnassa (80-100 % ajasta)

Päätasot	Uloftuvuudet		LL <sup>a</sup>		OJ <sup>a</sup>		SA <sup>a</sup>	
	Harvoin 0-20%	vallitsevasti 80-100%	Harvoin 0-20%	vallitsevasti 80-100%	Harvoin 0-20%	vallitsevasti 80-100%	Harvoin 0-20%	vallitsevasti 80-100%
I Ryhmän hallinta	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
II Säännöt ja vastuut	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
III Vuoro-vaikutus ja sosiaaliset taidot	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
IV Motivointi	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
V Opetus-käytännöt	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
VI Suhde	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5

Supek & Byler, #CCOM: *Early Childhood Classroom Observation Measure*, ALKUPOLKU-projekti, 2006  
<sup>a</sup> LL = lapsilähtöinen, OJ = opettajajohtoinen, SA = sattumanvarainen