

# **Luokanopettajien ohjaustyylien ilmeneminen alkuope- tuksessa**

Anne Leppänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leppänen, Anne. 2019. Luokanopettajien ohjaustyylien ilmeneminen alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.**

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaista lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaus on alkuopetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti sitä, miten eri ohjaustyyli ilmenevät opettajan toiminnassa. Lisäksi kiinnostus kohdistui siihen, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja samoja ohjaustyyliä käyttävien opettajien ohjauksessa on.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom (TESSI) -tutkimushanketta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Aineisto koostui kuuden opettajan 3-4 oppitunnin videotallenteista (yhteensä 20 videoitua oppituntia). Videotallenteet litteroitiin ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla teemoittelemalla aineisto.

Tutkimuksen tulosten mukaan eri ohjaustyyli tulivat esiin oppilaan ja opettajan rooleissa, luokan ilmapiirissä, ryhmänhallinnan sensitiivisyydessä sekä opetuksessa esimerkiksi erilaisten työtapojen kautta. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajien ohjauksessa on eroja, vaikka opettaja painottaisikin samaa ohjaustyyliä. Opettajien ohjaustyylien tutkiminen on tärkeää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseksi.

Asiasanat: opettajan ohjaustyyli, lapsilähtöisyys, opettajajohtoisuus, lasten johtama ohjaus, ECCOM observointimenetelmä, alkuopetus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN OHJAUSTYYLIT</b> .....	<b>8</b>
2.1	Opettajan ohjausvuorovaikutus .....	8
2.2	Luokkahuonevuorovaikutuksen havainnointimenetelmiä .....	10
2.3	Lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli .....	12
2.4	Ohjaustyylin yhteys oppimistuloksiin ja muihin tekijöihin .....	15
2.5	Ohjaustyyliin yhteydessä olevia tekijöitä.....	20
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
4.1	Tutkimuskonteksti.....	26
4.2	Tutkimusaineiston keruu ja tutkittavat .....	26
4.3	Aineiston analyysi .....	29
4.4	Eettiset ratkaisut.....	35
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
5.1	Lapsilähtöinen ohjaustyyli .....	37
5.1.1	Lapsilähtöisen ohjaustyylin ensimmäinen esimerkki (LL1) ....	37
5.1.2	Lapsilähtöisen ohjaustyylin toinen esimerkki (LL2) .....	41
5.1.3	Opettajien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet lapsilähtöisen ohjaustyylin suhteen .....	45
5.2	Opettajajohtoinen ohjaustyyli .....	47
5.2.1	Opettajajohtoisen ohjaustyylin ensimmäinen esimerkki (OJ1) 47	
5.2.2	Opettajajohtoisen ohjaustyylin toinen esimerkki (OJ2) .....	51
5.2.3	Opettajien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet opettajajohtoisen ohjaustyylin suhteen .....	54

5.3	Lasten johtama ohjaustyyli.....	56
5.3.1	Lasten johtaman ohjaustyylin ensimmäinen esimerkki (LJ1)..	56
5.3.2	Lasten johtaman ohjaustyylin toinen esimerkki (LJ2) .....	59
5.3.3	Opettajien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet lasten johtaman ohjaustyylin suhteen .....	61
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	68
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>71</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan ohjauksella ja sen laadulla on suuri merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle (Hamre & Pianta 2005). Eri ohjaustyyliet pohjautuvat erilaisiin oppimiskäsityksiin, jolloin esimerkiksi opettajan ja oppilaan roolit nähdään eri ohjaustyyliissä erilaisina. Opettajan opetusta ja ohjausta voidaan jäsentää muun muassa erilaisten ohjaustyylien kautta, joita ovat lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli (Kikas, Peets & Hodges 2014; Stipek & Byler 2004; Tang ym. 2017a). Opettajan ohjaustyyliillä on todettu olevan yhteys muun muassa lasten motivaatioon (Lerkkanen ym. 2012; Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012), koulutaitojen edistymiseen (Lerkkanen ym. 2016; Perry, Donohue & Weinstein 2007) ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Peets & Kikas 2015). Koska opettajan ohjaustyyliillä on todettu olevan myös pitkäaikaisia vaikutuksia lasten oppimiseen (Pakarinen ym. 2017; Tang ym. 2019), ohjaustyylien tarkempi tarkastelu on tärkeää erityisesti alkuopetuksessa, jolloin luodaan pohjaa myöhemmälle oppimiselle.

Tämän päivän koulusta puhuttaessa opettajajohtoista ohjaustyyliä saataan keskusteluissa välillä moittia. Sen sijaan lapsilähtöinen ohjaustyyli näyttäytyy usein tavoittelemisen arvoisena. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on vahva tavoite vuorovaikutteiseen ohjaukseen ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen opetuksessa. Opetussuunnitelmasta on löydettävissä asioita, jotka tukevat erityisesti oppilaslähtöisyyden painottamista opetuksessa (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelman oppimiskäsitys pohjautuu ajatukseen siitä, että oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Opetussuunnitelmassa nostetaan monessa kohdassa esiin oppilaan osallistaminen ja osallisuus (Opetushallitus 2014). Myös vuorovaikutus muiden kanssa nähdään tärkeänä oppimisen kohteena. Toisaalta opetussuunnitelmassa myös kannustetaan hyödyntämään erilaisia työtapoja, joiden valintaa ohjaavat muun muassa oppimiselle asetetut tavoitteet ja oppilaiden tarpeet sekä yksilöllisyys (Opetushallitus

2014). Tämä näkemys tukee erilaisten ohjaustyylien soveltamista ohjauksessa ja opetuksessa.

Eri ohjaustyyliä soveltuvat siis erilaisiin tilanteisiin (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995), joten opettajien olisi tärkeää tiedostaa kunkin ohjaustyylin merkitys haluttuihin tavoitteisiin pääsemisessä. On myös hyvä huomioida, että eri ohjaustyyliä käytetään usein samanaikaisesti. Ohjaustyylien joustava vaihtelevuus on tutkimusten mukaan tehokkaampaa kuin yhden ohjaustyylin yksipuolinen soveltaminen (esim. Tang ym. 2017a). Oppilaat ovat taitotasoltaan ja ominaisuuksiltaan erilaisia, joten ohjaustyylin vaihtelevuus on tärkeää myös oppilaiden jaksamisen ja viihtyvyyden kannalta. Opettajajohtoisempaa ohjaustyyliä voidaan tarvita esimerkiksi erityisoppilaiden ohjaamisessa. Erityisoppilaat hyötyvät tarkasta opettajan struktuurista ja rutiinien toistoista (esim. Hamre & Pianta 2005).

Ohjaustyyleistä puhuttaessa voidaan käyttää myös muita käsitteitä, kuten *ohjauskäytänteet* tai *opetuskäytänteet*. Englanninkielisessä tutkimuksessa käytetään käsitettä *teaching practices* (Stipek & Byler 2004). Tässä tutkimuksessa puhutaan ohjaustyylistä, viitaten sillä kaikkeen opettajan antamaan ohjaukseen, ei ainoastaan opetukseen. Ohjaus käsittää opetustilanteiden lisäksi laajemman kasvatus-työn, jonka avulla edistetään oppilaan kasvua ja kehitystä (Opetushallitus 2014). Opettajan antama ohjaus sisältyy kaikkiin opetustilanteisiin (Opetushallitus 2014).

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan käyttämällä ohjaustyyllillä on merkitystä oppilaan oppimisen ja kehityksen kannalta (esim. Lerkkanen ym. 2016). Opettajien ohjaustyyliä on tutkittu jonkin verran myös Suomessa, mutta tutkimus on toistaiseksi painottunut määrälliseen lähestymistapaan. Tarvitaankin lisätutkimusta opettajien ohjaustyylien piirteistä eli siitä, miten eri ohjaustyyliä ilmenevät opettajan toiminnassa käytännössä. Tämä laadullinen tutkimus täydentää aiempaa määrällistä tutkimusotetta opettajien ohjaustyyleistä.

Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja opettajien toiminta pohjautuu perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 1998/628) sekä perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014). Viimeisimmän Pisa-tutkimuksen mukaan suomalaisten koulujen välillä ei ole merkitseviä eroja oppimistuloksissa (OECD 2019). Tämän pohjalta voidaan olettaa, että Suomessa opetuksen laadun pitäisi olla tasainen. Toisaalta Suomessa opettajalla on suuri autonomia, joten saattaa olla, että opettajien ohjaustyylien välillä on myös eroja. Tässä tutkimuksessa vertaillaan opettajien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia lapsilähtöisen, opettajajohtoisen ja lasten johtaman ohjaustyylin suhteen. Tällaista tutkimusta, jossa olisi vertailtu samaa ohjaustyyliä painottavien opettajien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, ei suomalaisista alkuopettajista ole vielä juurikaan tehty.

Lisäksi tämä tutkimus täydentää aiempaa tutkimustietoa lasten johtamasta ohjaustyylistä. Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti lapsilähtöistä ja opettajajohtoista ohjaustyyliä. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on näiden lisäksi lasten johtama ohjaustyyli, josta on kaiken kaikkiaan vähemmän tutkimustietoa. Se kuitenkin tiedetään, että lasten johtama ohjaustyyli ei painotu suomalaisessa peruskoulussa yhtä voimakkaasti kuin lapsilähtöinen ja opettajajohtoinen ohjaustyyli (Tang ym. 2017a).

Tämä tutkimus tarjoaa opettajien ohjaustilanteista analysoituja kuvauksia siitä, miten eri ohjaustyyliä ilmenevät opettajien toiminnassa. Kiinnostus kohdistuu siihen, millaista lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaus on alkuopetuksessa. Ohjaustyylien tutkiminen on tärkeää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseksi.

## 2 OPETTAJAN OHJAUSTYYLIT

### 2.1 Opettajan ohjausvuorovaikutus

Lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat koulussa monet eri tekijät. Esimerkiksi koulun vuorovaikutussuhteilla on merkittävä rooli oppilaiden kouluviihtyvyyden, motivaation ja oppimisen kannalta (esim. Hamre, Pianta, Downer, DeCoster & Mashburn 2013; Mashburn ym. 2008). Rutter ja Maughan (2002) tarkastelevat luokkahuoneen laatua rakenteellisten tekijöiden kautta. Rakenteellisilla tekijöillä he viittaavat esimerkiksi opetussuunnitelmaan, luokkakokoon sekä oppimateriaalien määrään ja laatuun. Rakenteellisten tekijöiden lisäksi luokkahuoneen laatuun vaikuttavat prosessitekijät (Hamre ym. 2013). Prosessitekijät sisältävät esimerkiksi vuorovaikutussuhteet luokassa sekä ohjausvuorovaikutuksen laatuun liittyvät tekijät. Rakenteelliset tekijät ja prosessitekijät yhdessä vaikuttavat lasten akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Hamre ym. 2013). Tutkimusten mukaan prosessitekijöiden merkitys lasten kehitykselle ja oppimiselle on kuitenkin rakenteellisia tekijöitä vahvempi (Mashburn ym. 2008). Yksi merkittävimmistä vuorovaikutussuhteista koulussa on oppilaan ja opettajan välinen suhde.

Ohjausvuorovaikutuksella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (teacher-student interaction; Hamre ym. 2013). Sillä viitataan muun muassa siihen, miten opettaja ja oppilas puhuvat toisilleen, kuuntelevat toisiaan sekä ovat vuorovaikutuksessa keskenään niin sanallisesti kuin sanattomastikin (Guo, McDonald Connor, Tompkins & Morrison 2011). Alexanderin ja Entwislen (1988) mukaan lapsen ensimmäisillä kouluvuosilla on suuri merkitys, kun lapsi alkaa muodostaa käsitystä itsestään oppijana ja koululaisena. Lisäksi he toteavat, että varhaisten kouluvuosien on todettu ennustavan myöhempää koulusopeutumista ja akateemista suoriutumista. Esimerkiksi lapsen ensimmäisenä kouluvuonna kokemat epäonnistumiset tai onnistumiset saattavat jättää lapsen pysyvän muistijäljen, joka puolestaan voi vaikuttaa laajemminkin lapsen käsitykseen itsestään oppijana (Alexander & Entwisle 1988).



Tutkimusten mukaan ohjausvuorovaikutuksen laadulla on suuri merkitys muun muassa lapsen koulusuoriutumiseen, motivaatiolle ja kouluun kiinnittymiseen (esim. Hamre & Pianta 2005; Hamre ym. 2013; Mashburn ym. 2008). Varhaisten kouluvuosien ohjausvuorovaikutusta sekä sen merkitystä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla on tutkittu kansainvälisesti melko paljon. Tutkimusta on tehty pitkään etenkin Yhdysvalloissa, ja myös Suomessa aihetta on viime vuosina tutkittu aiempaa enemmän. Esimerkiksi Pakarinen kollegoineen (2017) tarkasteli tutkimuksessaan suomalaisia esiopetusikäisiä lapsia. Kyseisen tutkimuksen mukaan laadukas opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus esiopetuksessa on yhteydessä oppilaan lukemisen ja matematiikan taitoihin oppilaan aloittaessa koulun sekä vielä neljännellä luokalla. Opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä vuorovaikutuksella ensimmäisten kouluvuosien aikana on siten kauaskantoisia vaikutuksia myöhempään koulumenestykseen.

Rimm-Kaufman, Barody, Larsen, Curby ja Abry (2015) tutkivat ohjausvuorovaikutuksen laatua ja oppilaiden sitoutumista matematiikkaa kohtaan. Oppilaiden tekemistä itsearviointeista ilmeni, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu oli yhteydessä oppilaan sitoutumisen tasoon. Oppilaat arvioivat olevansa kognitiivisesti, tunnetasolla ja sosiaalisesti sitoutuneempia silloin, kun ryhmän toiminta oli hyvin organisoitua ja opettaja tarjosi oppilaille tunnetukea ryhmässä (Rimm-Kaufman ym. 2015). Pöysä kollegoineen (2019) havaitsi samansuuntaisen tuloksen myös suomalaisissa yläkouluissa, jossa tunnetuki oli yhteydessä muun muassa oppilaiden sitoutumisen tasoon.

Pouloun (2014) tutkimuksessa sen sijaan tarkasteltiin oppilaiden tunne-elämän ja käyttäytymisen pulmia sekä niiden yhteyttä ohjausvuorovaikutukseen. Tutkimuksessa ilmeni, että myönteinen vuorovaikutus sekä läheinen suhde opettajan kanssa vähensi oppilaiden tunne-elämän ja käyttäytymisen pulmia. Myös oppilaiden itsenäisyyteen kannustaminen sekä motivoivat tehtävät olivat hyödyllisiä oppilaan tunne-elämän ja käyttäytymisen kehitykselle (Poulou 2014). Nurmen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa osoitettiin, että opettajan myön-

teinen tunnetuki lasta kohtaan oli yhteydessä lapsen myöhempään prososiaaliseen käyttäytymiseen eli käyttäytymiseen, jolla oli myönteisiä sosiaalisia seurauksia.

## **2.2 Luokkahuonevuorovaikutuksen havainnointimenetelmiä**

Erilaisten havainnointimenetelmien avulla voidaan tarkastella useita opetusryhmän laatuun vaikuttavia tekijöitä samanaikaisesti. Tällaisia strukturoituja havainnointimenetelmiä ovat esimerkiksi Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS; Harms, Clifford & Cryer 1998), Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM; Stipek & Byler 2004) ja Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre 2008). Näiden havainnointimenetelmien avulla ei tutkita vain yhtä laadun ulottuvuutta kerrallaan, vaan tarkastellaan luokkahuonevuorovaikutuksen kokonaislaatua. Vaikka eri havainnointimenetelmät eroavat toisistaan, on niissä myös yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi sekä ECCOM-menetelmässä että CLASS-havainnointimenetelmässä vuorovaikutus on jaettu kolmeen osa-alueeseen: toiminnan organisointiin, ilmapiiriin ja ohjaukseen (Pianta, LaParo & Hamre 2008; Stipek & Byler 2004).

Näistä havainnointimenetelmistä tässä tutkimuksessa käytetään Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämää ECCOM-menetelmää, jossa opettajan ohjausta tarkastellaan lapsilähtöisen, opettajajohtoisen ja lasten johtaman ohjaustyylin avulla. ECCOM-havainnointimenetelmä soveltuu käytettäväksi tässä alkuopetukseen kohdistuvassa tutkimuksessa, koska ECCOM-menetelmä on tarkoitettu alle 8-vuotiaiden ryhmien havainnointiin. Stipek ja Byler (2004) tarkastelevat opettajan opetus- ja ohjaustyyliä kolmen eri osa-alueen kautta. Nämä ovat ryhmän toiminnan organisointi (management), ilmapiiri (climate) ja opetus (instruction). Näitä eri osa-alueita tarkastellaan siitä näkökulmasta, missä määrin opettajan toiminnassa esiintyy koulupäivän aikana lapsilähtöistä, opettajajohtoista ja lasten johtamaa ohjaustyyliä. Seuraavaksi näitä kolmea osa-aluetta esitellään tarkemmin.

**Ryhmän toiminnan organisointi.** Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan ryhmän toiminnan organisoinnilla tarkoitetaan vastuun jakautumista ryhmässä opettajan ja oppilaiden välillä. Lisäksi arvioidaan sitä, kuinka joustava opettaja on sääntöjen asettamisessa ja kuinka tiukasti säännöistä pidetään kiinni. Ryhmän toiminnan organisoinnin osa-alueeseen kuuluu myös se, missä määrin oppilaat saavat tehdä valintoja opetusryhmässä. Lisäksi tällä osa-alueella tarkastellaan opettajan puuttumista oppilaiden käyttäytymiseen, sen tehokkuutta sekä sensitiivisyyttä.

**Ilmapiiri.** ECCOM-menetelmän toinen tarkastelun kohteena oleva osa-alue on ilmapiiri. Stipek ja Byler (2004) näkevät ilmapiirin sisältävän oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemiseen, osallisuuteen ja opetuksen eriyttämiseen liittyvät tekijät. Vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisella viitataan siihen, missä määrin opettaja luo tilaisuuksia ja rohkaisee lapsia osallistumaan luokassa. Sosiaalisten taitojen tukemisella tarkoitetaan laajemmin sitä, millä tavalla oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä edistetään esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn tai tunnekasvatuksen avulla. Ilmapiiriä arvioidaan myös sen suhteen, missä määrin opettaja pyrkii varmistamaan kaikkien lasten osallistumisen opetusryhmän toimintaan ja aktiviteetteihin. Lisäksi tarkastellaan sitä, missä määrin harjoitukset ja tehtävät tukevat lasten taitoja sekä ymmärryksen kehittymistä. Myös oppimistehtävien eriyttämiseen liittyvät seikat ovat osa opetusryhmän ilmapiiriä. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi se, yksilöllistääkö opettaja ylipäätään opetusta lasten taitotason ja kiinnostuksen mukaan sekä se, kuinka sensitiivisesti oppilaiden erilainen taitotaso huomioidaan. Myös opettajan antaman palautteen laatu on tärkeä osa oppimisen eriyttämistä.

**Opetus.** ECCOM-menetelmän kolmas osa-alue on opetus. Opetuksen osa-alueella viitataan Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan siihen, vastuutetaanko oppilaita oppimiselle asetettujen kriteerien saavuttamisessa ja kuinka jäykät tai joustavat opettajan vaatimukset siihen liittyen ovat. Lisäksi arvioinnin kohteena on se, missä määrin opetustuokiot ovat yhteydessä toisiinsa ja laajempiin opetuksellisiin tavoitteisiin. Tarkastelun kohteena on myös se, millä tavalla käsitteitä ope-

tetaan. Käsitteiden opettaminen asettuu ulottuvuudelle, jossa ääripäiden tavoitteina voivat olla oppilaan ymmärryksen lisääminen tai faktatiedon muistaminen. Yksi osa opetuksen osa-alueita on se, millä tavalla opetusryhmässä keskustellaan ja keitä keskusteluun osallistuu. Opetuskeskustelun osalta voidaan arvioida esimerkiksi sitä, missä määrin opettaja pyrkii selvittämään oppilaiden erilaisia tulkintoja kysymysten avulla tai sitä, huomioiko opettaja lasten tekemät keskustelun aloitteet. Oppiaineista Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämässä havainnointimenetelmässä painottuvat luku- ja kirjoitustaidon sekä matematiikan valmiuksien opetus.

### **2.3 Lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyylit**

Viime vuosikymmeninä on tutkittu paljon sitä, millaista on oppimisen kannalta tehokas opetus (Brophy 1999; Pressley, Dolezal, Raphael, Mohan & Roehrig 2003). Näiden tutkimusten mukaan lasten oppimistuloksia edistävät esimerkiksi selkeästi asetetut tavoitteet, selkeästi rakennettu opetus ja palaute. Vaikka joitakin perinteiseen behavioristiseen oppimiskäsitykseen liittyviä luokkahuonekäytänteitä on todettu oppimista edistäviksi (esim. Algahtani 2017), ovat tutkijat alkaneet yhä enemmän kiinnostua sosiokonstruktivistisesta näkemyksestä oppimisesta. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijaa aktiivisena tiedon rakentajana (Piaget 1985; Vygotsky 1978). Opetuksessa huomioidaan oppijan aiemmat tiedot sekä käsitykset opittavista asioista, ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Piaget 1985; Vygotsky 1978).

Yksittäisten opettajien kohdalla on suuria eroja siinä, minkä laatuista tukea he tarjoavat oppilailleen vuorovaikutuksen eri ulottuvuuksilla (Salminen, Hänikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2013a; Tang ym. 2017a). Opettajien on havaittu käyttävän pääsääntöisesti kahdenlaisia opetus- ja ohjaustyyliä opetuksessaan (Tang ym. 2017a). Näitä ovat lapsilähtöinen ja opettajajohtoinen ohjaustyylit. Näiden lisäksi opetusryhmissä on havaittu esiintyvän myös lasten johtamaa ohjaustyyliä (Kikas ym. 2014; Tang ym. 2017a) sekä ohjaustyyliä, jossa yhdistyvät lapsilähtöinen ja opettajajohtoinen ohjaustyylit (Tang ym. 2017a). Lapsilähtöiset,

opettajajohtoiset ja lasten johtamat ohjaustyyliet eroavat toisistaan muun muassa oppilaan ja opettajan rooleissa. Ne myös pohjautuvat erilaisiin oppimiskäsityksiin, jotka puolestaan määrittelevät opettajan tekemiä ratkaisuja opetusryhmässä. Seuraavaksi näitä kolmea ohjaustyyliä esitellään tarkemmin Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämän ECCOM-havainnointimenetelmän pohjalta.

**Lapsilähtöinen ohjaustyyli (child-centered practices).** Lapsilähtöinen ohjaustyyli pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen lapsen oppimisesta ja kehityksestä (Piaget 1985; Vygotsky 1978). Oppiminen nähdään prosessina, jossa oppilas rakentaa uutta tietoa vanhan tiedon päälle. Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan lapsilähtöisessä ohjaustyyliässä opettajan rooli on toimia oppimisen mahdollistajana, ja oppilaat nähdään aktiivisina tiedon rakentajina. Lapsilähtöisessä ohjaustyyliässä opettajan auktoriteettia pyritään häivyttämään ja valinnan mahdollisuuksia annetaan myös oppilaille. Opettajan tehtävänä on ohjata lasten oppimista aktiivisesti tukemalla niin akateemisia kuin sosiaalisiakin taitoja. Lisäksi opettaja tukee lasten vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta ryhmässä. Opettaja huomioi oppilaat yksilöinä eriyttämällä opetusta lasten kiinnostuksen kohteiden ja aiempien tietojen mukaan. Kirjallisuudessa lapsilähtöisestä ohjaustyylistä käytetään myös käsitteitä *lapsilähtöiset käytännöt*, *lapsikeskeiset käytännöt* tai *kehityksellisesti suotuisat käytännöt* (*developmentally appropriate practices, DAP* tai *best practices*, Bredekamp & Copple 1998).

**Opettajajohtoinen ohjaustyyli (teacher-directed practices).** Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan opettajajohtoinen ohjaustyyli pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Siinä painotus on perustaitojen kehittämisessä lasten kiinnostuksen kohteiden, sosiaalisten taitojen tai vertaissuhteiden sijaan. Opettajajohtoisessa ohjaustyyliässä ajatellaan, että taitojen oppiminen nojaa perustaitojen harjoittamiseen. Strukturoitujen oppimistilanteiden ja toistoa sisältävien harjoitusten kautta pyritään taitojen automatisoitumiseen. Opetusta ei eriytetä oppilaiden taitotason mukaan, vaan kaikki oppilaat tekevät samoja tehtäviä. Opettaja johtaa vahvasti oppimistilanteita, ja oppilaat nähdään enemmänkin passiivisina tiedon vastaanottajina. Opettajajohtoisesta ohjaustyylistä voidaan käyttää myös käsitettä *opettajajohtoiset käytänteet* tai *didaktiset käytänteet*.

**Lasten johtama ohjaustyyli (child-dominated practices).** Kirjallisuudessa vähemmälle huomiolle on jäänyt lasten johtaman ohjaustyylin tarkasteleminen. Lasten johtama ohjaustyyli ilmenee opetusryhmässä siten, että opettaja ei juuri-kaan ohjaa tilanteita tai puutu lasten käyttäytymiseen luokassa, vaan lapset saavat toimia siellä melko vapaasti (Stipek & Byler 2005). Ryhmässä ei ole selkeitä sääntöjä, joiden noudattamista valvotaan, ja lapset saavat itse valita suurimman osan toiminnoistaan päivän aikana. Opettaja ei tue esimerkiksi lasten osallistumista tai vuorovaikutustaitoja. Lasten johtamasta ohjaustyylistä voidaan käyttää myös käsitteitä *lasten hallitsemat käytänteet, strukturoimattomat käytänteet* tai *sattu-manvaraiset käytänteet*.

**Opettajien käyttämät ohjaustyyli.** On huomattava, että eri ohjaustyyliä ei ole syytä asettaa vastakkain. Tang kollegoineen (2017a) toteaa, että ainoastaan yhden ohjaustyylin painottaminen ei ole lapsen kehityksen kannalta hyvä asia. Puhuttaessa esimerkiksi lapsilähtöisen tai opettajajohtoisen ohjaustyylin opettajasta viitataan useimmiten siihen, että opettaja painottaa ohjauksessaan enemmän joko lapsilähtöistä tai opettajajohtoista ohjaustyyliä. Opettajan ohjaustyyli ei siis yleensä ole yksinomaan lapsilähtöinen tai opettajajohtoinen. Erilaiset ohjaustyyli soveltuvat erilaisiin tavoitteisiin ja erilaisten lasten kanssa käytettäväksi (Stipek ym. 1995). Opettajan tehtävänä onkin arvioida tilannekohtaisesti, mikä ohjaustyyli on paras kuhunkin tilanteeseen ja mitä tavoitellaan.

Tang ja kumppanit (2017a) tarkastelivat tutkimuksessaan suomalaisia ja virolaisia opettajia sekä heidän käyttämiään ohjaustyyliä. Tutkimuksen mukaan ensimmäisen luokan opettajista suurin osa käytti ohjauksessaan lapsilähtöistä ohjaustyyliä. Virolaiset opettajat käyttivät enemmän lasten johtamaa ohjaustyyliä kuin suomalaiset opettajat. Noin kolmannes kaikista opettajista käytti lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjaustyylin yhdistelmää (Tang ym. 2017a). Tang ja kollegat (2017a) toteavat, että yhdistämällä lapsilähtöistä ja opettajajohtoista ohjaustyyliä tarjotaan oppilaille sekä itsenäisyyttä että rakenteita oppimiselle. Tästä syystä näiden kahden ohjaustyylin yhdistäminen ja tasapainoinen soveltaminen on oppimisen kannalta edullisempaa kuin pelkästään yhden ohjaustyylin painottaminen.

Ohjaustyylien määrällistä tutkimusta täydentää Salmisen ja kumppaneiden (2013a) tutkimus. Tutkimuksessa tarkasteltiin esiopettajien toiminnan laadullista vaihtelua. Heidän tutkimuksessaan osa opettajista tarjosi lapsille paljon tunne- sekä ohjauksellista tukea. Käsitteitä yhdistettiin lapsille tuttuihin ilmiöihin ja lapsen aiempia tietoja selvitettiin, jotta niitä voitiin käyttää oppimisen pohjana. Lisäksi oppitunneilla keskusteltiin vastavuoroisesti lasten kanssa ja annettiin palautetta, joka edistää lapsen ajattelun taitoja. Keskustellessa käytettiin lapsille tuttuja termejä ja keskustelut etenivät myös lasten aloitteiden pohjalta. Vastaavasti osa opettajista tarjosi lapsille vähemmän tunne- ja ohjauksellista tukea, eivätkä he tarttuneet lasten aloitteisiin (Salminen ym. 2013a).

Salmisen, Hännikäisen, Poikosen ja Rasku-Puttosen (2013b) toisessa tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan roolia luokkahuoneessa ja ryhmän sosiaalisten suhteiden rakentamisessa. He käsittelivät aihetta muun muassa lasten toverisuhteiden hallinnan ja ryhmän yhtenäisyyden edistämisen kautta. Opettajien toiminnasta löydettiin piirteitä, joista osa tuki lasta yksilönä ja osa taas kohdistui koko ryhmään. Opettajat muun muassa mallinsivat ja ohjasivat lapsia käyttäytymään toisiaan kohtaan kunnioittavasti, opettivat kuuntelemaan toisiaan sekä keskustelivat lasten kanssa ystävydestä ja empatiasta (Salminen ym. 2013b).

## 2.4 Ohjaustyylin yhteys oppimistuloksiin ja muihin tekijöihin

Opettajan ohjaustyyllillä on todettu olevan yhteys muun muassa lapsen motivaatioon (esim. Lerkkanen ym. 2012; Stipek ym. 1995), koulutaitojen kehittymiseen (esim. Lerkkanen ym. 2016; Pakarinen & Kikas 2019) ja häiriökäyttäytymiseen luokassa (Peets & Kikas 2015). Ei siis ole yhdentekevää, millä tavalla opettaja ohjaa oppilaitaan. Seuraavaksi esitellään tutkimustuloksia opettajan ohjaustyylin yhteyksistä eri oppimistuloksiin.

**Motivaatio.** Ensimmäisenä tarkastellaan ohjaustyylin yhteyttä lapsen motivaatioon. Stipekin ja kollegoiden (1995) mukaan lapsilähtöisten opetus- ja ohjausmenetelmien avulla oppilaat työskentelivät motivoituneemmin. Heidän tutki-

muksessaan verrattiin lapsilähtöistä ja opettajajohtoista ohjaustyyliä esiopetuksessa. Lapsilähtöisen ohjaustyylin esiopetuksessa olleet lapset muun muassa arvioivat omat kykynsä paremmiksi, valitsivat haastavampia matematiikan tehtäviä, arvostivat enemmän omia onnistumisiaan ja olivat vähemmän riippuvaisia opettajasta kuin opettajajohtoisen esiopettajan ohjauksessa olleet lapset. Lapsilähtöistä ohjaustyyliä käyttävät opettajat arvioivat oppilaiden olevan kyvykkäämpiä itseohjautuvaan oppimiseen kuin opettajajohtoisen ohjaustyylin opettajat (Stipek & Byler 2004).

Opettajan pääasiallisella ohjaustyyllillä on todettu olevan yhteys lapsen akateemisen kiinnostuksen kehittymiseen jo varhaisessa vaiheessa (Lerikkanen ym. 2012). Lerikkanen ja kumppanit (2012) tutkivat esiopetusikäisten lasten kiinnostusta lukemiseen ja matematiikkaan. Lapset olivat kiinnostuneempia lukemisesta ja matematiikasta silloin, kun esiopettaja painotti lapsilähtöistä ohjaustyyliä ohjauksessaan. Sen sijaan esiopettajan ohjaustyyli, jotka olivat pääsääntöisesti opettajajohtoisia, vaikuttivat lasten motivaatioon heikentävästi. Mitä enemmän esiopettaja käytti lapsilähtöistä ohjaustyyliä opettajajohtoisen ohjaustyylin sijaan, sitä enemmän esiopetusikäiset lapset olivat kiinnostuneita lukemisesta ja matematiikasta (Lerikkanen ym. 2012). Kikas, Pakarinen, Soodla, Peets ja Lerikkanen (2018) päätyivät vastaavaan tulokseen tutkiessaan ensimmäisen luokan oppilaita. Lapsilähtöinen ohjaustyyli oli yhteydessä lapsen motivaatioon lukemista kohtaan myös alkuopetuksessa.

Samansuuntaiseen tulokseen päätyi tutkimuksessaan Pakarinen kollegoineen (2012). Heidän mukaansa laadukkaampi vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oli yhteydessä lasten motivaatioon ja sitä kautta matematiikan ja lukemisen taitojen kehittymiseen. Opettajan ohjauksellisen tuen laadulla voi olla yhteys myös lasten tehtäväsuuntautuneeseen toimintaan (Pakarinen ym. 2011). Mitä enemmän esiopettaja pyrki aktivoimaan lasten omaa ajattelua ja mitä laadukkaampaa myönteistä palautetta opettaja antoi, sitä vähemmän oppilailta tyyppillisesti esiintyi tehtävää välttävää toimintaa oppimistilanteissa. Lapsilla oli myös enemmän tehtävää välttäviä työskentelytapoja toisella luokalla silloin, kun opettajien tunnetuki ensimmäisellä luokalla oli vähäistä (Pakarinen ym. 2014).



Toisaalta Kikaksen, Silinskasin, Jögin ja Soodlan (2016) tutkimus osoittaa, että yhdistämällä lapsilähtöistä ja opettajajohtoista ohjaustyyliä onnistuttiin edistämään lasten motivaatiota lukemista kohtaan. Heidän tutkimuksensa perusteella voidaan olettaa, että opettajajohtoisempi lapsen perustaitojen tukeminen yhdessä oppilaan oman tiedon rakentamisen kanssa edistävät parhaiten lasten motivaatiota.

**Koulutaidot.** Opettajan ohjaustyyllillä on todettu olevan yhteys myös lasten koulutaitojen kehittymiseen. Joidenkin tutkimusten mukaan lapsilähtöinen ohjaustyyli on osoittautunut toimivaksi silloin, kun halutaan tukea lapsen koulutaitojen kehittymistä (Kikas ym. 2018; Lerkkanen ym. 2016). Lerkkasen ja kumppaneiden (2016) tutkimuksen mukaan ensimmäisellä luokalla lapsilähtöinen ohjaustyyli oli hyödyllistä sekä lukemisen että matematiikan taitojen kehittymiselle oppilaan lähtötaidoista riippumatta. Sen sijaan opettajajohtoisella ohjaustyyllillä ei ollut pääsääntöisesti yhteyttä akateemisten taitojen kehittymiseen. Kuitenkin silloin, jos lapsen lukutaidon lähtötaso koulun alkaessa oli keskimääräistä parempi, saattoi opettajajohtoinen ohjaustyyli olla jopa haitaksi lapsen lukemisen taitojen kehittymiselle ensimmäisen kouluvuoden aikana (Lerkkanen ym. 2016).

Samankaltaiseen tulokseen päätyivät tutkimuksessaan myös Perry ja kumppanit (2007), jotka tarkastelivat ohjaustyylien yhteyttä muun muassa koulutaitojen kehittymiseen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tutkimuksessa lapsilähtöistä ohjaustyyliä painottavat opettajat tukivat oppilaiden omia kykyjä koskevien uskomusten kehittymistä esimerkiksi tarjoamalla yksilöllistä tukea, jolloin oppilaiden koulutaidot kehittyivät paremmin. Lisäksi näillä lapsilla oli myönteisempi käsitys omista koulutaidoistaan. On mahdollista, että opettajajohtoisen ohjaustyylin luokissa opettaja kohtelee jokaista oppilasta samalla tavalla, mikä saattaa lisätä eroja lasten koulutaidoissa (Perry ym. 2007).

Stipekin ja kumppaneiden (1995) tutkimuksessa sen sijaan kävi ilmi, että opettajajohtoinen ohjaustyyli soveltuu joidenkin perustaitojen opettamiseen paremmin kuin lapsilähtöinen ohjaustyyli. Heidän tutkimuksessaan opettajajohtoista ohjaustyyliä painottaen opetetut lapset suoriutuivat paremmin tehtävissä, joissa tarvittiin kirjainten ja sanojen tunnistamisen taitoja. Stipek ja kollegat

(1995) arvelivat tämän johtuvan siitä, että opettajajohtoinen ohjaustyyli ja siihen liittyvä taitojen drillaava harjoittelu (drill and practice) saattaa soveltua paremmin sellaisiin tilanteisiin, joissa voidaan oppia muistamisen avulla tai lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia.

Tang ja kumppanit (2017a) tarkastelivat ensimmäisen ja kolmannen luokan opettajien ohjaustyylien yhteyttä erityisesti oppilaiden lukutaitoon. Heidän mukaansa lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjaustyylin yhdistelmä oli tehokkain menetelmä lukemisen taitojen kehittymisen kannalta. Tutkimuksen mukaan eri ohjaustyylien yhdisteleminen joustavasti eri tilanteissa voisi olla parempi vaihtoehto kuin se, että vain yhtä ohjaustyyliä painotetaan voimakkaasti (Tang ym. 2017a).

Lasten johtamasta ohjaustyylistä on toistaiseksi vähemmän tutkimustietoa kuin lapsilähtöisestä ja opettajajohtoisesta ohjaustyylistä. Näyttää siltä, että vapaampi ja vähemmän strukturoitu ympäristö voi olla hyödyllisempi sellaisille lapsille, joiden koulutaidot ovat paremmalla tasolla (Kikas ym. 2014). Liian avoin oppimistilanne ilman opettajan ohjausta voi kuitenkin johtaa oppimisen kannalta heikkoihin tuloksiin. Kikaksen ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan pienten lasten kanssa lapsilähtöisen ja lasten johtaman ohjaustyylin yhdistäminen ei ollut oppilaiden taitojen kehittymisen kannalta edullista. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten johtama ohjaustyyli ei edistänyt lasten taitoja, toisin kuin lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjaustyylin yhdistelmä. Kikas kollegoineen (2016) tutki opettajan antamaa yksilöllistä tukea. Lasten johtamaa ohjaustyyliä painottavissa luokissa opettajan tuki jopa vähensi lasten kiinnostusta lukemiseen, mikä heidän mukaansa saattaa johtua opettajan tuen satunnaisuudesta sekä opettajan vuorovaikutuksen ja palautteen puutteesta.

**Oppimisen pulmat.** On tutkittu myös opettajan ohjaustyylin yhteyttä oppimisen pulmiin. Joidenkin tutkimusten mukaan oppituntien tarkka rakenne ja toistava harjoittelu soveltuvat paremmin sellaisille oppilaille, joilla on oppimisen pulmia tai jotka tulevan matalamman sosioekonomisen taustan perheistä (Hamre & Pianta 2005). Myös Kikaksen ja kollegoiden (2014) tutkimuksen perusteella opettajajohtoinen ohjaustyyli sopi erityisesti lapsille, joilla oli vaikeuksia

työskennellä uusien ja hankalien tehtävien parissa sinnikkäästi. Heidän mukaansa opettajajohtoisempaa toistoa ja harjoittelua sekä tarkempia sääntöjä tarvittiin varsinkin koulutaipaleen alussa, jolloin koulutaitoja vielä harjoiteltiin. Tutkijat edelleen tarkensivat, että liian avoimet oppimistilanteet, joissa oppilaat eivät saa ohjausta, voivat estää joidenkin lasten oppimista ja tarkkaavuuden ylläpitämistä tehtävässä. Vaikka valinnan mahdollisuuksilla pyrittäisiin motivoimaan oppilaita, voivat tavoitellut hyödyt muuttua haitoiksi ainakin pienten lasten kanssa, jotka vasta harjoittelevat koulutaitoja (Kikas ym. 2014).

**Sosioemotionaalinen kehitys.** Opettajan ohjaustyyllillä voi olla yhteys myös oppilaiden häiriökäyttäytymiseen luokassa. Peets ja Kikas (2015) tarkastelivat tutkimuksessaan lasten aggressiivista käyttäytymistä sekä kiusatuksi joutumista ensimmäisellä luokalla. Luokissa, joissa oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään, voi lasten johtama ohjaustyyli olla toimiva vaihtoehto. Sen sijaan luokissa, joissa kiusaamista esiintyi paljon, saattoi lasten johtama ohjaustyyli lisätä aggressiivista käyttäytymistä (Peets & Kikas 2015).

Lapsilähtöinen ohjaustyyli näyttäisi olevan erityisen hyödyllinen opetusryhmissä, joissa esiintyy kiusaamista ja kiusatuksi joutumista (Peets & Kikas 2015). Peets ja Kikas (2015) arvelivat, että opettajan arvostus lapsia kohtaan saattoi vähentää aggressiivista käyttäytymistä luokassa. Lisäksi lapsilähtöiseen ohjaustyyliin kuuluva hyvän käyttäytymisen mallintaminen sekä lasten sosiaalisten taitojen kehittämisen tukeminen saattoivat vähentää häiriökäyttäytymistä luokassa. Sen sijaan luokissa, joissa oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään, ei opettajan lapsilähtöisellä ohjaustyyllillä ollut yhtä paljon vaikutusta (Peets & Kikas 2015). Lapsilähtöinen ohjaustyyli soveltui opettajajohtoista ohjaustyyliä paremmin myös silloin, kun tavoitteena oli lasten sosioemotionaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Perry ym. 2007).

**Opettaja-oppilassuhde.** Lopuksi tarkastellaan vielä opettajan ohjaustyylin sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen yhteyttä. Lapsilähtöisen ohjaustyylin on tutkittu olevan hyödyllinen opettajan ja oppilaan väliselle läheiselle vuorovaikutussuhteelle (Stipek & Byler 2004). Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan lapsiläh-

töistä ohjaustyyliä käyttävät opettajat arvioivat olevansa läheisempiä oppilaidensa kanssa, kun taas opettajajohtoista ohjaustyyliä käyttävät opettajat arvioivat suhteensa oppilaisiin etäisempinä. Kikas ja Tang (2018) tarkastelivat tutkimuksessaan oppilaiden kokeman opettajan tunnetuen yhteyttä opettajan ohjaustyyliin. Tutkimuksen mukaan niissä opetusryhmissä, joissa oppilaat kokivat opettajan tarjoavan heille tunnetukea, havaittiin enemmän lapsilähtöistä ohjaustyyliä kuin niissä luokissa, joissa koettu tunnetuki oli vähäisempää.

## 2.5 Ohjaustyyliin yhteydessä olevia tekijöitä

Opettajan kasvatusta ja oppimista koskevat uskomukset ja tavoitteet suuntaavat sitä, millaista ohjaustyyliä opettaja käyttää opetusryhmänsä kanssa (Stipek & Byler 1997). Lapsilähtöistä ohjaustyyliä käyttävän opettajan tavoitteet erosivat tyypillisesti opettajajohtoista ohjaustyyliä painottavan opettajan tavoitteista esimerkiksi perustaitojen omaksumisen ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisen suhteen (esim. Stipek & Byler 2004). Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin niitä tekijöitä, joiden on havaittu olevan yhteydessä opettajan käyttämään ohjaustyyliin.

**Opettajan kasvatukselliset tavoitteet.** Yksi opettajan ohjaustyylin taustalla oleva tekijä on opettajan omat kasvatukselliset tavoitteet. Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan opettajan omat tavoitteet olivat linjassa opettajan käyttämien ohjaustyylien kanssa. Opettajat, jotka näkivät perustaitojen omaksumisen tärkeänä tavoitteena, painottivat sitä myös ohjauksessaan (Stipek & Byler 2004). Opettajajohtoista ohjaustyyliä painottavat opettajat arvioivat pitävänsä perustaitojen omaksumista tärkeämpänä tavoitteena kuin sosiaalisia taitoja (Stipek & Byler 2004). Nämä opettajat muun muassa raportoivat painottavansa kirjoittamisen ja matematiikan perustaitoja sekä antavansa enemmän kotitehtäviä. Oppilaan itseohjautuvuus nähtiin vähemmän tärkeänä tavoitteena, jolloin sen vahvistaminen ei näkynyt myöskään ohjauksessa (Stipek & Byler 1997). Lapsilähtöistä ohjaustyyliä käyttävät opettajat sen sijaan painottivat vähemmän akateemisia perustaitoja ja antoivat vähemmän kotiläksyjä (Stipek & Byler 2004). Tangin ja kumppaneiden (2017b) tutkimuksessa sen sijaan lapsilähtöistä ohjaustyyliä käyttivät

enemmän opettajat, jotka pitivät tärkeinä oppilaan ongelmanratkaisu- ja työskentelytaitoja.

Myös Salmisen ja kollegoiden (2013a) tutkimuksessa opettajan ohjaus oli linjassa sen kanssa, mitä opettajat raportoivat arvostavansa. Tutkimuksen mukaan opettajat, jotka kertoivat painottavansa lapsen myönteisen minäkäsityksen, oppimismotivaation sekä ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä, myös pyrkivät ohjauksellaan edistämään lasten osaamista arvostamissaan taidoissa. Oppilaiden faktatiedon omaksumista taas tällaiset opettajat eivät nähneet yhtä tärkeänä tavoitteena. Lisäksi he korostivat tarpeeksi haastavien tehtävien merkitystä oppilaiden ajattelutaitojen kehittämiseksi. Ne opettajat, jotka eivät nähneet oppilaiden ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitojen kehittämistä yhtä tärkeinä tavoitteina, painottivat enemmän matematiikan käsitteiden opettelemista ja akateemisten taitojen harjoittamista toistavien kynä-paperitehtävien avulla (Salminen ym. 2013a).

**Opettajan koulutus ja opetuskokemus.** Lisäksi opettajan koulutus ja opetuskokemus saattavat olla yhteydessä opettajan käyttämään ohjaustyyliin, mutta tutkimustulokset sen suhteen ovat epäjohdonmukaisia. Joissakin yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa on löydetty positiivinen tai negatiivinen yhteys korkeampaan koulutukseen, kun taas toisissa tutkimuksissa yhteyttä ei ole löytynyt. Esimerkiksi Earlyn ja kumppaneiden (2007) tutkimuksessa opettajan koulutuksen tasolla ei ollut yhteyttä vuorovaikutuksen laatuun tai oppilaiden akateemisten taitojen kehittymiseen. Sen sijaan Stipekin ja Bylerin (2004) tutkimuksessa havaittiin, että korkeammin koulutetut opettajat käyttivät todennäköisemmin lapsilähtöistä ohjaustyyliä. Vastaavasti opettajajohtoisempaa ohjaustyyliä käyttivät opettajat, joilla oli matalampi koulutustausta ja vähemmän työkokemusta.

Suomessa kaikilla opettajilla on yhtenäinen opettajankoulutus, joten koulutustaustan yhteyttä ohjaustyyliin ei ole mielekäästä tarkastella. Sen sijaan työkokemuksen yhteyttä ohjaustyyliin on tutkittu myös täällä. Suomessa opettajajohtoisempaa ohjaustyyliä käyttivät tyypillisesti opettajat, joilla oli enemmän opetuskokemusta (Tang ym. 2017b). Tangin ja kollegoiden (2017b) tutkimuksessa lapsilähtöinen ohjaustyyli näkyi enemmän niiden opettajien ohjauksessa, joilla

opetuskokemusta oli vähemmän. Virossa sen sijaan vähemmän kokeneiden opettajien ohjauksessa havaittiin enemmän lasten johtamaa ohjaustyyliä (Tang ym. 2017b).

**Muut tekijät.** Myös muiden tekijöiden, kuten luokkakoon, yhteyttä opettajan käyttämään ohjaustyyliin on tutkittu. Tang kollegoineen (2017b) eivät löytäneet yhteyttä luokkakoon ja opettajan ohjaustyylin välillä. Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmanin (2018) tutkimuksessa sen sijaan havaittiin, että pienemmässä ryhmässä esiintyi myönteisempää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Tutkimuksen tulos ei kuitenkaan ollut johdonmukainen ja se vaatii vielä lisää tutkimusta. Luokkakoon on havaittu olevan jossakin määrin yhteydessä siihen, miten eriytettyä opetus on (Lerkkanen ym. 2016). On mahdollista, että pienemmässä opetusryhmässä opettajan on helpompi tarjota yksilöllisempää opetusta.

Jotkut opettajat raportoivat käyttävänsä opettajajohtoisempaa ohjaustyyliä silloin, kun oppilaiden vanhemmat painottivat erityisesti perustaitojen oppimisen merkitystä (Stipek & Byler 1997). Näin tapahtui myös silloin, kun opettajat itse olisivat halunneet käyttää lapsilähtöisempää ohjaustyyliä. Työhön sitoutumisen tasolla ja opettajan oman ammattitaidon kehittämisen avulla saattaa myös olla yhteys siihen, millaista ohjaustyyliä opettaja soveltaa (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma & Geijsel 2011). Mitä sitoutuneempia opettajat olivat työhönsä, sitä enemmän he pyrkivät parantamaan koko kouluyhteisön ohjauksen laatua kiinnittämällä huomiota toimintaansa omassa opetusryhmässään. Opettajat, jotka pyrkivät kehittämään itseään ammatillisesti, käyttivät yksilöllisempää ja oppilaiden vuorovaikutustaitoja vahvistavampaa ohjausta.

Thoonen ja kumppanit (2011) havaitsivat tutkimuksessaan myös, että opettajan tunteilla näyttäisi olevan yhteys opettajan käyttämään ohjaustyyliin luokassa. Epävarmemmat opettajat mahdollisesti haluavat myös opettaessaan välttää riskejä turvautumalla tuttuun ohjaustyyliin, kun taas opettajan varmuus omasta osaamisesta voi näkyä joustavuutena oppitunneilla ja luottamuksena koukeilla uusilla asioilla (Thoonen ym. 2011). Luokkakoon, vanhempien ja opettajan sitoutumisen tason yhteys opettajan käyttämään ohjaustyyliin vaatii vielä kui-

tenkin lisätutkimusta. Edellä mainittujen tutkimusten perusteella voidaan varovaisesti todeta, että opettajan omat uskomukset ja tavoitteet saattavat määrittää ohjaustyyliä enemmän kuin opettajan koulutustausta tai opetuskokemus.

**Lasten yksilöllisyyteen liittyvät tekijät.** Ohjaustyylin valintaan saattaa vaikuttaa myös lapsiin liittyvät tekijät, kuten lasten taitotaso ja lasten yksilölliset piirteet. Tutkimuksia lasten akateemisten taitojen ja opettajien antaman ohjauksen laadun yhteydestä löytyy useita. Kikas ja kollegat (2018) tutkivat virolaisia ensimmäisen luokan oppilaita ja opettajia. Luokissa, joissa lasten lähtötaidot lukemisessa olivat heikkomat, havaittiin enemmän opettajajohtoista ohjaustyyliä. Tutkijat ehdottavat, että oppilaat voisivat kuitenkin hyötyä enemmän lapsilähteisestä ohjaustyylistä myös ensimmäisenä kouluvuotenaan, koska silloin muun muassa oppilaan kiinnostuksenkohteet ja omatoimisuus tulevat paremmin huomioituksi.

Toisaalta näyttää siltä, että opettajat antavat yksilöllisempää opetusta nimenomaan silloin, kun oppilaiden taitotaso on matalampi. Pakarinen ja kumppanit (2010) tutkivat suomalaisia esiopettajia. Tutkimuksen mukaan opettajat mukauttivat ohjaustaan oppilaiden akateemisen taitotason mukaan. Lisäksi matalamman taitotason ryhmissä esiopettajat olivat erityisen sensitiivisiä lasten yksilöllisille tarpeille sekä vahvistivat myönteistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (Pakarinen ym. 2010). Myös Silinskas kollegoineen (2015) päätyi samankaltaiseen tulokseen. Tutkimuksen mukaan opettajat tarjosivat enemmän ohjauksellista tukea silloin, kun lasten suoriutuminen lukemisessa ja matematiikassa oli heikkoa ensimmäisen kouluvuoden alussa. Lisäksi opettajien ohjauksellisen tuen todettiin olevan suhteellisen pysyvää yksittäistä lasta kohtaan ensimmäisten kouluvuosien ajan. Myös Kiurun ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa opettajat antoivat enemmän yksilöllistä tukea ja aikaa niille oppilaille, joilla oli heikkomat lukemisen ja matematiikan taidot. Tutkimuksessa kuitenkin kävi ilmi, että aina tämä ei näkynyt oppilaan akateemisten taitojen kohentumisena, vaan erot akateemisissa taidoissa saattoivat kasvaa entisestään tuesta huolimatta. Näiden tutkimusten pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että suomalaiset opettajat kohdistavat tyypillisesti enemmän tukea niitä oppilaita kohtaan, jotka sitä eniten

tarvitsevat. Tämä on luonnollista kouluympäristössä, jossa opettajalla on rajattu määrä aikaa heterogeeniselle oppilasryhmälle.

Myös lasten yksilöllisillä piirteillä on yhteys siihen, miten opettaja ohjaa oppilaitaan. Opettajat antoivat enemmän huomiota ja ohjausta niille lapsille, joilla oli ulospäinsuuntautunutta ongelmakäyttäytymistä, kuten hyperaktiivisuutta ja keskittymishäiriöitä (Nurmi ym. 2017). Tutkimusten mukaan mitä enemmän lapsilla oli tehtävää välttävää käyttäytymistä, sitä enemmän opettajat myöhemmin tarjosivat lapsille tunnetukea ja ohjauksellista tukea (Pakarinen ym. 2014).



### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaista lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaus on alkuopetuksessa. Tarkastelun kohteena on opettajan toiminta videoituilla oppitunneilla. Lisäksi kiinnostus kohdistuu siihen, miten samaa ohjaustyyliä soveltavien opettajien ohjaus eroaa toisistaan sekä siihen, millaisia yhtäläisyyksiä heidän ohjaustyyleissään on. Ohjausvuorovaikutusta on tutkittu aiemmin muun muassa sen osalta, millaisia ohjaustyyliä opettajat käyttävät koulussa ja millaisia yhteyksiä eri ohjaustyyleillä on lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvailemaan laadullisesti, miten eri ohjaustyyliä ilmenevät opettajan toiminnassa.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli ilmenee opettajan toiminnassa alkuopetuksessa?
2. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja samaa ohjaustyyliä käyttävien opettajien ohjauksessa on?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli ilmenee opettajan toiminnassa alkuopetuksen oppitunneilla. Lisäksi kiinnostus kohdistuu samaa ohjaustyyliä painottavien opettajien keskinäisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin ohjauksen suhteen. Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Tutkimusotetta voidaan tässä tutkimuksessa perustella sillä, että tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään opettajan ohjaustyyliä mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara 2009). Tavoitteena on löytää kunkin opettajan ohjaustyyliä tyypillisiä piirteitä ja kuvata niitä sanallisesti. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, sillä siinä pyritään kuvailemaan yksittäisten opettajien toimintaa mahdollisimman syvällisesti (Hirsjärvi ym. 2009). Tavoitteena on kuvailla sitä, miten eri ohjaustyyliä tyypillisesti näkyvät yksittäisen opettajan tavassa toimia oppilaidensa kanssa.

Aineisto koostuu aidoista luokkatilanteista. Havainnoimalla opettajan toimintaa aidossa opetustilanteessa voidaan saada hyvä käsitys opettajan toiminnasta, ja näin ollen se soveltuu hyvin laadulliseen tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2009). Tällä tutkimuksella ei pyritä yleistysten tekemiseen, vaan aineiston opettajat nähdään ainutlaatuisina, ja tarkoituksena on kuvata aineistossa esiintyviä erilaisia luokkatilanteita, ohjaustyyliä, sekä niiden keskeisiä piirteitä mahdollisimman perusteellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Keskeistä on pyrkiä ymmärtämään opettajien toimintaa ja heidän tekemiään ratkaisuja opetustilanteissa.

### 4.2 Tutkimusaineiston keruu ja tutkittavat

Tämä tutkimusaineisto on osa Jyväskylän yliopiston Teacher and Student Stress and Interaction in Classroom -tutkimushanketta (TESSI; Lerikkanen & Pakarinen 2017-2018). Hankkeessa tutkitaan opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta, hy-

vinvointia sekä stressiä. TESSI-tutkimus alkoi lukuvuonna 2017-2018, jolloin tutkittiin ensimmäisen luokan oppilaita ja heidän opettajiaan sekä syksyllä että keväällä. TESSI-tutkimukseen osallistui yhteensä 54 opettajaa ja 865 lasta kahdeksalta eri paikkakunnalta Keski-Suomesta.

Tämän tutkimuksen aineistona on TESSI-tutkimuksen videotallenteet. Videoaineiston lisäksi käytettävissä ovat opettajien audiotallenteet, koska opettajat kantoivat mukanaan mikrofonia kaikkien oppituntien ajan. Havainnoimalla aitoja luokkatilanteita päästään lähelle opettajan toimintaa oppilaiden kanssa, ja tällä tavalla voidaan myös saada mahdollisimman todenmukainen kuva tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2009). Havainnoimalla luokkatilanteita tutkija pyrkii tarkastelemaan ilmiötä neutraalisti ja mahdollisimman tarkasti. Havainnoinnin avulla ilmiöstä on mahdollista saada monimuotoisempi kuva kuin esimerkiksi haastatteleamalla opettajia tai lähettämällä kyselylomakkeita opettajille (Tuomi & Sarajärvi 2018). Videoaineisto soveltuu hyvin jokapäiväisten sosiaalisten tilanteiden analysoimiseen tapahtumien luonnollisessa ympäristössä, kuten koululuokassa (Heath, Hindmarsh & Luff 2010).

Tämän tutkimuksen lopullisena aineistona käytetyt videonauhoitukset tehtiin keskisuomalaisissa kouluissa syksyllä 2017 kuudessa eri luokassa. Luokissa videonauhoitettiin kolme tai neljä oppituntia yhden koulupäivän aikana. Tämän tutkimuksen lopullinen aineisto koostuu kuuden eri opettajan oppitunneista, jolloin videotallenteita on yhteensä 20 oppituntia. Tutkimukseen valittiin kuusi opettajaa, jotta jokaisesta ohjaustyylistä saadaan kaksi esimerkkitapausta. Tutkimukseen osallistuvista opettajista neljä on naisia ja kaksi miestä. Tutkimukseen osallistuvien opetusryhmien oppilaat ovat ensimmäisellä luokalla. Opetusryhmien koot vaihtelevat 8-23 välillä. Tutkimusaineistossa opetusryhmän oppilasmäärä on keskimäärin 16 oppilasta. Opetusryhmistä kaksi on yhdysluokkia, joissa on sekä ensimmäisen että toisen vuosiluokan oppilaita. Neljässä luokassa on joidenkin oppituntien aikana myös koulunkäynninohjaaja. Suurin osa oppitunneista on pituudeltaan 45 minuuttia. Lyhin oppitunti on kestoaltaan 30 mi-

nuuttia ja pisin 90 minuuttia. Suurin osa tutkimusaineiston oppitunneista on äidinkielen ja matematiikan oppitunteja. Näiden lisäksi aineisto sisältää kuvaamataidon ja käsityön oppitunteja.

Kyseiset opettajat (N = 7) on valittu tähän pro gradu -tutkimukseen, koska heidän ohjauksessaan painottuu ECCOM-menetelmällä arvioituna vahvimmin lapsilähtöinen, opettajajohtoinen tai lasten johtama ohjaustyyli. Opettajat edustavat TESSI-aineistossa kaikkein eniten lapsilähtöistä (kaksi opettajaa), opettajajohtoista (kaksi opettajaa) ja lasten johtamaa ohjaustyyliä (kaksi opettajaa) käyttävää opettajaa. ECCOM-perusteinen arviointi on tehty koulutettujen havainnoitsijoiden toimesta. He arvioivat opettajien ohjauksen laatua Stipekin ja Bylerin (2005) ECCOM-havainnointimenetelmää ja sen kriteereitä käyttäen. ECCOM mittaa ohjauksen laatua kolmella eri osa-alueella, joita ovat ryhmän toiminnan organisointi, ilmapiiri sekä opetus. Kolme koulutettua havainnoitsijaa ovat katsoneet kaikki kolme tai neljä oppituntia ja kirjanneet havaintojaan havainnointipäiväkirjaan, jonka jälkeen he ovat arvioineet opettajien antaman ohjauksen ja pisteyttäneet opettajat ECCOM-manuaalin mukaisesti. ECCOM-havainnointimenetelmän eri osa-alueet arvioidaan likert asteikolla 1-5 (1 = ei esiinny juuri lainkaan; 5 = hyvin tyypillistä) suhteessa siihen, missä määrin niissä näkyy lapsilähtöistä, opettajajohtoista tai lasten johtamaa ohjaustyyliä (Stipek & Byler 2005).

Tämän tutkimuksen aineistosta kahden opettajan ohjauksessa painottuu lapsilähtöinen, kahden opettajan ohjauksessa opettajajohtoinen ja kahden opettajan ohjauksessa lasten johtama ohjaustyyli. Tutkielman tekijä ei tiennyt opettajien saamia pistemääriä tai sitä, ketkä opettajista olivat laajemmassa aineistossa lapsilähtöisintä, opettajajohtoista tai eniten lasten johtamaa ohjaustyyliä painottavia. Tutkimukseen valikoitiin aineistossa eniten lapsilähtöisyydessä, opettajajohtoisuudessa ja lasten johtamassa ohjaustyyllissä pisteitä saaneita opettajia, koska jokaisesta ohjaustyylistä haluttiin mahdollisimman tarkka kuva. Useamman eri opettajan videonauhan avulla on mahdollista saada kokonaisvaltaisempi käsitys eri ohjaustyyleistä ja niiden käytännön toteutuksesta luokissa.

### 4.3 Aineiston analyysi

Videonauhoituksista koostuva aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tämän kaltainen sisällönanalyysi soveltuu hyvin tekstiaineistojen tarkasteluun (Silverman 2014). Pattonin (2015) mukaan laadullisen sisällönanalyysin avulla tekstiä voidaan jäsentää, järjestää ja luokitella. Sisällönanalyysia käyttämällä pyrittiin maksimoimaan aineiston objektiivinen ja systemaattinen tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistoa käytiin läpi järjestelmällisesti ja ilmiötä pyrittiin kuvaamaan tarkasti, mutta tiivistetyksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Nämä seikat huomioiden laadullinen sisällönanalyysi soveltui hyvin tähän tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysiyksiköt valittiin aineistosta, mutta tutkijan tekemiin havaintoihin vaikutti olemassa oleva ennakkotieto ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teoria ohjasi aineiston analyysia siten, että sen avulla tutkijan oli mahdollista havainnoida aineistosta tiettyjä ilmiöitä. Lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli on määritelty aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Stipek & Byler 2004). Tutkimuksen tekeminen ei edennyt suoraviivaisesti ja siten myös aineiston analyysi kulki mukana läpi tutkimuksen. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää eri ohjaustyylien kirjoja ja niiden ilmenemistä ohjauksessa. Näin ollen aineiston analyysissa keskityttiin siihen, millä eri tavoilla lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli ilmeni oppitunneilla.

Varsinainen videoaineiston analyysi aloitettiin siitä, että kaikkien opettajien videoidut oppitunnit katsottiin kerran läpi. Tässä vaiheessa analysoitavia opettajia oli vielä seitsemän. Samalla kirjattiin ylös lyhyesti, mitä oppitunteja aineistoon kuului ja mitä sisältöjä oppitunneilla käsiteltiin. Lisäksi kirjattiin muistiin ryhmän koko, mahdolliset koulunkäynninohjaajat luokassa sekä se, oliko tutkimusaineistossa yhdysluokkia. Tämän jälkeen aineisto käytiin toiseen kertaan tarkemmin läpi ja siitä tehtiin karkea litterointi. Aineisto litteroitiin pääasiassa opettajilla olleen mikrofonin ääninauhan ja videonauhoituksen perusteella. Opettajat kantoivat rintamikrofonia vaatteissaan kaikkien kolmen tai neljän oppitunnin ajan. Yhden opettajan kohdalla äänitys oli epäonnistunut, joten tässä tapauksessa

litterointi tehtiin pelkästään videonauhalle tallentuneen äänen perusteella. Kamera oli tallentanut äänen hyvin, joten litterointi onnistuttiin tekemään audiotallenteen epäonnistumisesta huolimatta.

Litterointia suunnitellessa on aina huomioitava tutkimuksen tarkoitus ja laatu. Litteroinnin tehtävänä oli yksinkertaistaa ja kääntää videoaineisto sanalliseen muotoon (Rose 2000). Rose (2000) painottaa sitä, että videoaineistoa litteroidessa on tehtävä päätös siitä, kuinka tarkkaan videolla esiintyvät sanat, kuvat, eleet, ilmeet ja äänet litteroidaan lukijalle. Hän muistuttaa, että litteraatti ei koskaan ole täysi totuus siitä, mitä videolla tapahtuu. Tärkeintä on, että tutkija kertoo mahdollisimman tarkasti, millä tavalla litteraatti on tehty.

Videomateriaalista tarkasteltiin opettajan ja oppilaiden sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta siinä määrin kuin sitä oli videoaineistosta mahdollista tarkastella. Litteraattiin kirjattiin ylös opettajan ja oppilaiden puhetta, toimintaa, ilmeitä ja eleitä. Koko videoaineistoa ei litteroitu sanatarkasti, koska videoaineiston litterointi on vaativaa ja aikaa vievää eritoten silloin kun kiinnitetään huomiota sekä sanalliseen että sanattomaan viestintä (Heath, Hindmarsh & Luff 2010). Videoaineistosta litteroitiin tarkemmin ne kohdat, jotka nähtiin tämän tutkimuksen analyysin kannalta olennaisina. Tässä vaiheessa tutkielman tekijälle oli muodostunut käsitys siitä, millaista ohjaustyyliä kukin opettaja painottaa ohjauksessaan. Yksi aineiston opettajista päädyttiin jättämään lopullisen analysoitavan aineiston ulkopuolelle, sillä kustakin ohjaustyylistä oli löytynyt kaksi esimerkkitapausta.

Sekä opettajien että oppilaiden anonymiteetti huomioitiin jo litteroinnin ensimmäisessä vaiheessa. Nauhoilla esiintyviä nimiä ei kirjoitettu muistiin, vaan sekä opettajista että oppilaista käytettiin tunnistenumeroa. Ne opettajat, joiden ohjauksessa painottui lapsilähtöinen ohjaustyyli, nimettiin lyhenteellä LL1 ja LL2. Ne opettajat, jotka opettivat enemmän opettajajohtoisella ohjaustyyllillä, nimettiin lyhenteillä OJ1 ja OJ2. Lasten johtamaa ohjaustyyliä painottaneet opettajat nimettiin litteraattiin tunnisteilla LJ1 ja LJ2. Lapsista käytettiin lyhennettä L. Litterointiin kirjattiin oppituntien tapahtumat, joissa mukana olivat opettaja ja

oppilaat. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin opettajan keskustelut muiden luokassa olevien aikuisten kanssa. Aineisto käytiin vielä kolmannen kerran läpi, jolloin litterointeja täydennettiin ja tarkennettiin. Ennen varsinaisen teemoittelun aloittamista muodostettiin lapsilähtöisestä, opettajajohtoisesta ja lasten johtamasta ohjaustyylistä kustakin oma tiedostonsa (Tuomi & Sarajärvi 2018).

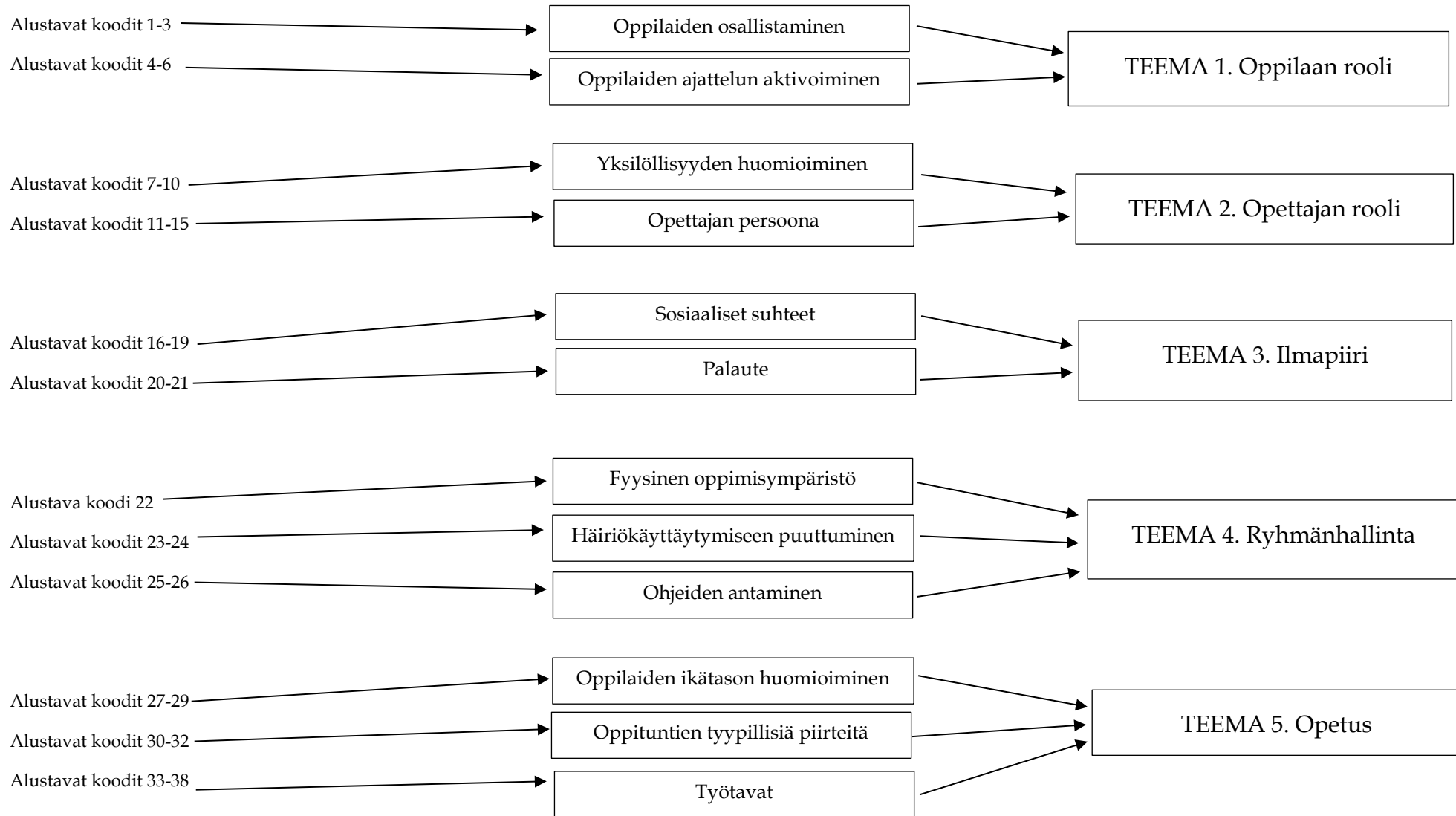
Tämän jälkeen aloitettiin aineiston tekninen analyysi. Analyysissa käytettiin sekä videoaineistoa että litteroitua aineistoa. Teemoittelun avulla laadullisesta aineistosta voitiin jäsentää keskeisiä aiheita (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysi eteni alustavien koodien ja teemojen muodostamisesta lopullisten teemojen muodostamiseen. Koska tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten erilaiset ohjaustyyli-ilmenemiset opettajan toiminnassa oppitunneilla, päädyttiin lopullisista teemoista muodostamaan vielä kuvauksia tyypillisistä tapauksista (Eskola & Suoranta 1998). Lopulta jokaisesta ohjaustyylistä muodostettiin kuvaus kahdesta tyypillisestä opettajasta. Tässä tutkimuksessa tyypit muodostettiin autenttisesti, jolloin lopullisissa tyypillisissä tapauksissa ei ole yhdistetty kuvausta useammasta opettajasta. Sen sijaan kuvauksella pyritään tuomaan esiin, miten ohjaustyyli näkyy yhden opettajan tavassa toimia (Eskola & Suoranta 1998).

Lapsilähtöisestä, opettajajohtoisesta ja lasten johtamasta ohjaustyylistä tehtiin omat teemoittelukuvionsa. Kuviot esitellään seuraavaksi. Ensimmäisessä kuviossa esitellään, miten lapsilähtöinen ohjaustyyli ilmenee opettajan toiminnassa (kuvio 1), toisessa teemoittelukuviossa tarkastellaan opettajajohtoista ohjaustyyliä (kuvio 2) ja kolmanneksi lasten johtaman ohjaustyylin ilmenemistä opettajan toiminnassa (kuvio 3). Tehtyä teemoittelua selitetään kuvioden jälkeen tarkemmin. Alustavat koodit on luetteloitu tutkimuksen liitteissä. Lapsilähtöisen ohjaustyylin alustavat koodit löytyvät liitteestä 1. Opettajajohtoisen ohjaustyylin alustavat koodit on koottu liitteeseen 2 ja lasten johtaman ohjaustyylin alustavat koodit on luetteloitu liitteessä 3.

## Alustavat koodit (ks. liite 1)

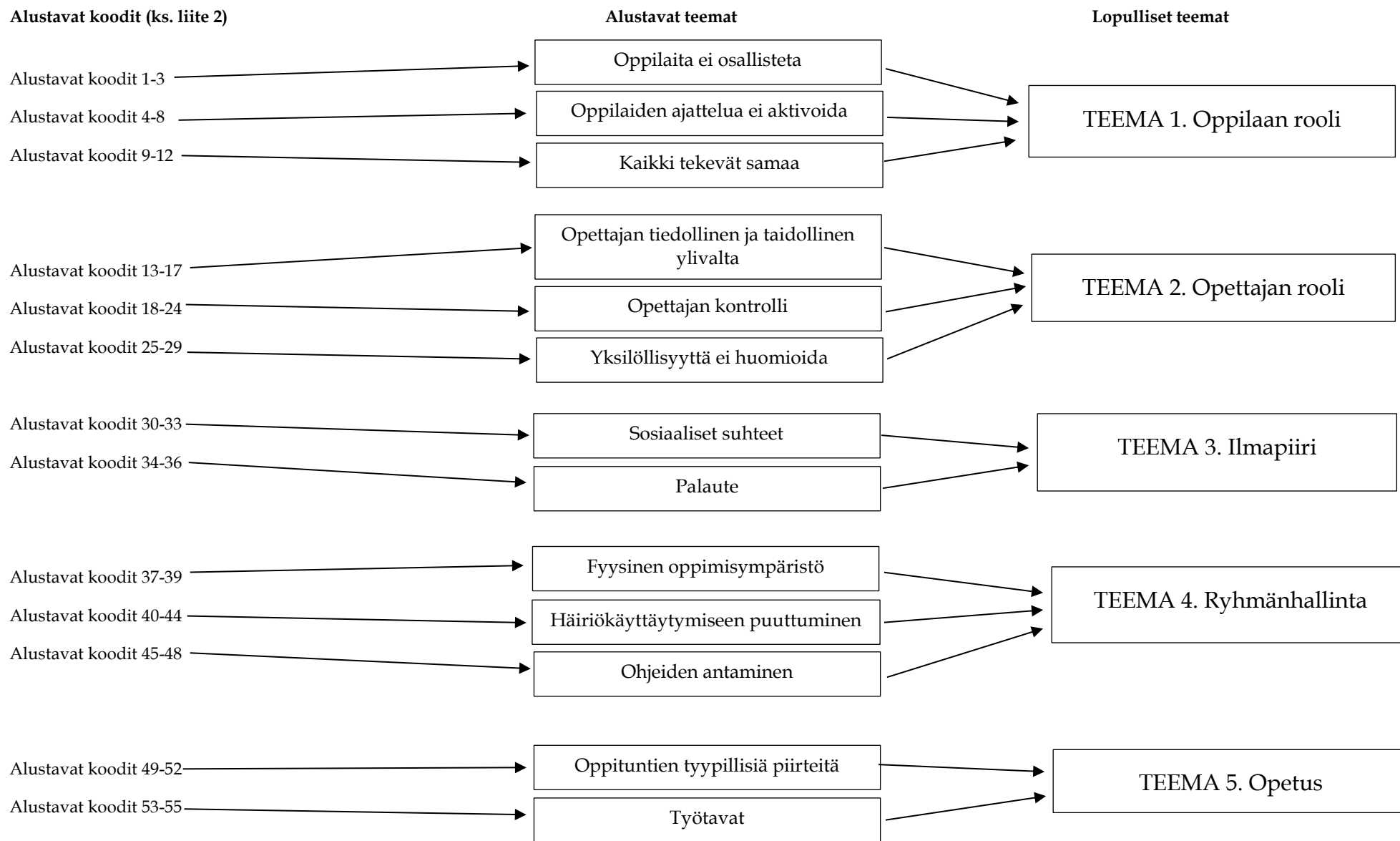
## Alustavat teemat

## Lopulliset teemat



KUVIO 1. Lapsilähtöisen ohjaustyylin ilmeneminen opettajan toiminnassa



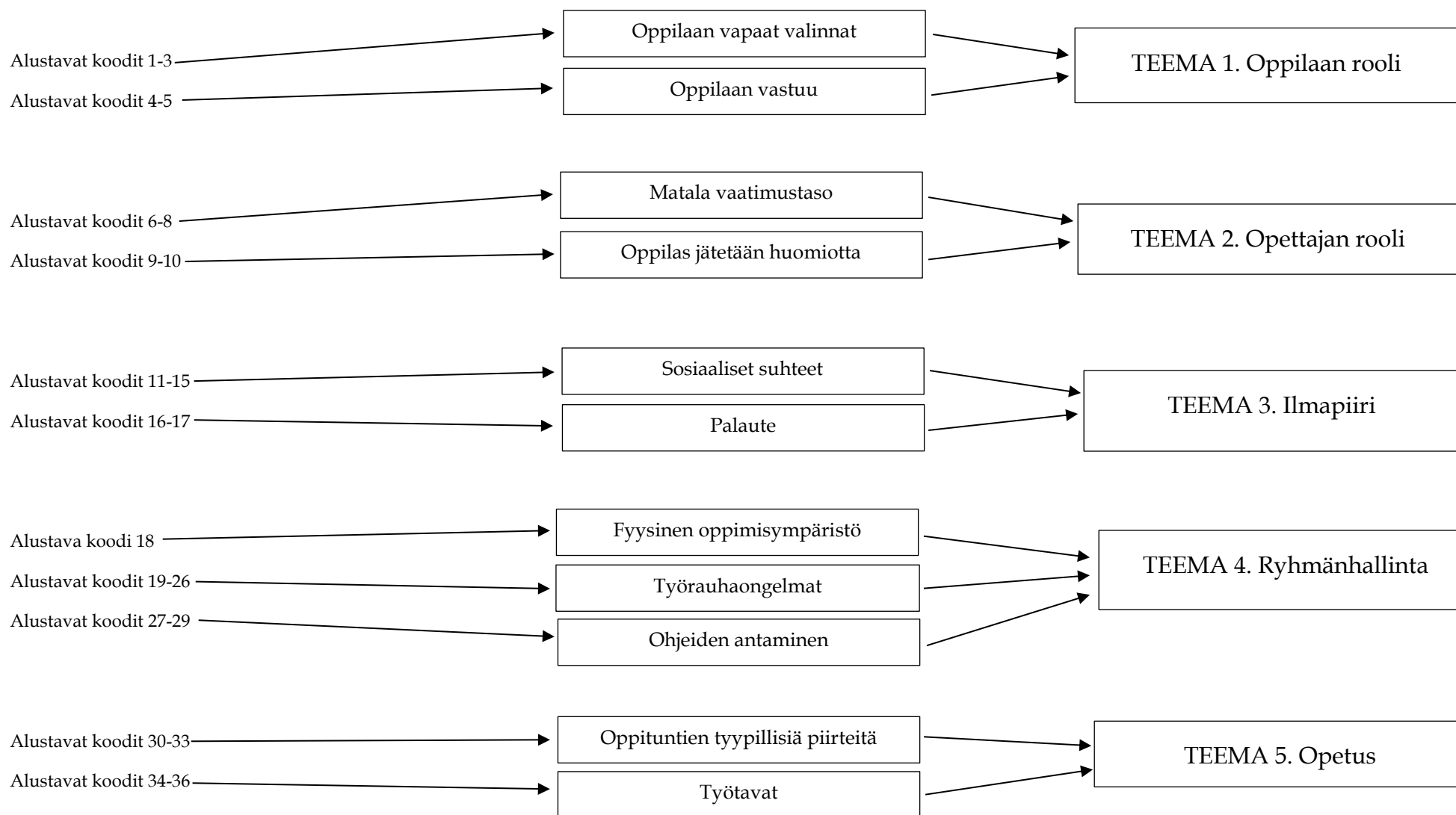


KUVIO 2. Opettajajohtoisen ohjaustyylin ilmeneminen opettajan toiminnassa.

## Alustavat koodit (ks. liite 3)

## Alustavat teemat

## Lopulliset teemat



KUVIO 3. Lasten johtaman ohjaustyylin ilmeneminen opettajan toiminnassa.

Teemoittelua varten litterointeja luettiin ensin läpi systemaattisesti. Esimerkiksi opettajajohtoista ohjaustyyliä painottavien opettajien litteraateista etsittiin opettajajohtoiseen ohjaustyyliin liittyviä mainintoja. Näistä muodostuivat analyysin alustavat koodit. Analyysin kannalta merkityksellisiä lauseita ja vuorovaikutustilanteita koodattiin litteraatteihin eri värein. Esimerkiksi tilanteet, joissa opettaja antoi palautetta opettajajohtoisesti, koodattiin tietyllä värillä. Koodit ja teemat muodostettiin litteroidusta aineistosta, mutta välillä palattiin tarvittaessa myös alkuperäiseen videoaineistoon.

Alustavien koodien muodostamisen jälkeen niitä käytiin läpi, ilmaisuja pelkistettiin ja joitakin toisiinsa nähden samanlaisia koodeja yhdistettiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Esimerkiksi lapsilähtöistä ohjaustyyliä kuvaava alustava koodi *oppilas toimii apuopettajana* yhdistettiin alustavaan koodiin *oppilaat saavat vastuu-tehtäviä*. Samanaikaisesti alustavista koodeista muodostettiin ryhmiä, joista muodostuivat tutkimuksen alustavat teemat. Alustavista teemoista muodostettiin edelleen lopulliset teemat. Lopulliset teemat nimettiin mahdollisimman kuvaavilla nimillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Vaikka alustavat teemat eivät ole kaikissa ohjaustyyliissä samat, muodostettiin lopulliset teemat kaikkien ohjaustyylien osalta samanlaisiksi. Näin tutkimuksen tulokset oli mahdollista rakentaa yhteenäisiksi kaikissa ohjaustyyliissä.

#### **4.4 Eettiset ratkaisut**

Eettisesti kestävässä tutkimuksenteossa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä läpi koko tutkimusprosessin (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012) on laatinut ohjeet, joita tässäkin tutkimuksessa pyritään noudattamaan. Eettiset ratkaisut kulkivat mukana tutkimuksen teossa kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimusaihetta valitessa nähtiin tärkeänä, että aiheen tutkimisella on merkitystä opettajan työn kannalta. Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan aiheen valinnassa tärkeää olisikin huomioida myös sen yhteiskunnallinen merkitys. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukai-

sesti aiempiin tutkimustuloksiin viitattiin asianmukaisesti (TENK 2012). Tutkimus on tehty osana Jyväskylän yliopiston TESSI-tutkimushanketta (Lerikkanen & Pakarinen 2017-2018), joka on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen neuvottelukunnan myönteisen lausunnon vuonna 2017. Kirjalliset tutkimusluvut pyydettiin kaikilta tutkimukseen osallistuvilta, sekä EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen mukainen tietosuojailmoitus tehtiin hankkeen toimesta.

Silverman (2010) nostaa esiin myös sen, missä ja miten tutkimusaineistoa säilytetään. Hän korostaa tämän seikan huomioimista erityisesti tutkittaessa haavoittuvia ryhmiä, kuten lapsia. Tämän tutkimuksen aineisto säilytettiin salasanasuojatulla verkkolevyllä. Tutkimusaineistoa käsiteltiin vain tiloissa, joissa tutkimuksen ulkopuolisilla ei ollut mahdollisuutta päästä aineistoon käsiksi tai nähdä videonauhoituksia. Luottamuksellisuuden osalta huomioitiin myös se, että tutkimuksen tietoja ei käytetty muuhun tarkoitukseen kuin tämän tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyden suojelemiseen eli anonymiteettiin kiinnitettiin erityistä huomiota (TENK 2012). Videoilla esiintyneistä henkilöistä käytettiin jo litterointivaiheessa tunnistenumeroita oikeiden nimien tai yksilöintitietojen sijaan. Tuloksista pyrittiin raportoimaan niin, että yksittäiset henkilöt eivät ole niistä tunnistettavissa. Tutkimuksen tulokset tarkastettiin vielä lopuksi sitaattien ja tutkittavien kuvausten osalta. Tutkimuksen tulosten ja siinä käytettyjen menetelmien raportoinnissa pyrittiin tarkkuuteen (TENK 2012). Tuloksia ja siitä tehtyjä päätelmiä kuvattiin sanallisesti ja esimerkkejä sekä sitaatteja käytettiin tarvittaessa tarkentamaan kuvauksia.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksesta saatuja tuloksia ohjaustyyleitään. Tuloksia tarkastellaan analyysissa muodostettujen teemojen mukaisesti. Aluksi kuvataan kahden lapsilähtöistä (LL) ohjaustyyliä käyttävän opettajan toimintaa oppitunneilla sekä sitä, miten lapsilähtöinen ohjaustyyli ilmenee opettajan toiminnassa. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuksen opettajajohtoista (OJ) ohjaustyyliä käyttäviä opettajia sekä sitä, miten opettajajohtoinen ohjaustyyli näkyy heidän toiminnassaan. Kolmannessa alaluvussa käsitellään sitä, miten lasten johtama (LJ) ohjaustyyli näkyy tutkimuksen kahdessa lasten johtamaa ohjaustyyliä käyttävän opettajan toiminnassa. Lisäksi jokaisen alaluvun lopussa tarkastellaan sitä, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia kahden samaa ohjaustyyliä painottavan opettajan ohjauksessa esiintyy. Tuloksia havainnollistetaan ja tarkennetaan aineistositaattien avulla. Opettajasta käytetään keskustelukatkelmissa lyhennettä ”ope”. Anonymiteetin suojelemiseksi oppilaiden nimet on muutettu niissä keskusteluissa, joihin osallistuu useampi oppilas. Muussa tapauksessa oppilaista käytetään nimitystä ”oppilas”.

### 5.1 Lapsilähtöinen ohjaustyyli

Tässä alaluvussa tarkastellaan sitä, miten lapsilähtöinen ohjaustyyli ilmenee opettajan toiminnassa alkuopetuksen oppitunneilla. Aluksi opettajien ohjaustyyliä kuvataan erikseen, jonka jälkeen tehdään vertailevaa yhteenvetoa molempien opettajien ohjaustyylistä.

#### 5.1.1 Lapsilähtöisen ohjaustyylin ensimmäinen esimerkki (LL1)

**Oppilaan rooli.** Opettajan toiminnalle kuvaavaa oli oppilaiden osallistaminen luokan toimintaan. Oppilaille annettiin oppituntien aikana mahdollisuus tehdä valintoja pienten asioiden, kuten työskentelypaikan suhteen. Oppilaiden liikkumista ei rajoitettu merkittävästi, vaan oppilaille annettiin mahdollisuus hakea

itse tarvikkeensa, kuten tabletit. Oppilaat saivat ikätasolleen sopivia vastuutehtäviä hoitaakseen. Opettaja esimerkiksi pyysi oppilasta muistuttamaan opettajaa välituntivalvonnasta.

Opettaja kannusti oppilaita ongelmanratkaisuun keskustelemalla oppilaiden kanssa paljon. Oppilaan kysyessä opettajalta jotakin opettaja ei vastannut suoraan oppilaalle, vaan pyysi oppilaita pohtimaan asiaa yhdessä. Esimerkiksi ohjeistaessaan tehtävää opettaja kehotti ensin pohtimaan esiin nousseita kysymyksiä kaverin kanssa ja vasta sen jälkeen kysymään opettajalta. Oppilaiden järjestäytyessä lattialle piiriin istumaan, ei opettaja ohjannut oppilaita suoraan paikoilleen vaan pyysi oppilaita itse miettimään, miten kaikki mahtuvat samaan piiriin istumaan. Opettajan esittämät kysymykset olivat useimmiten avoimia. Opettaja huomioi oppilaiden kysymykset ja pohdinnat sekä tarttui niihin. Esimerkiksi oppilaiden leikkiessä joku lapsista ehdotti, että ”kannattais ottaa nyt joku tyttö”. Asian sivuuttamisen sijaan opettaja pyysi oppilasta perustelevaan ajatuksensa.

**Opettajan rooli.** Työskentelyn tai oppitunnin alussa opettaja antoi ensin yleisen ohjeen kaikille, jonka jälkeen hän antoi henkilökohtaista tukea sitä tarvitseville kiertämällä luokassa ja seuraten oppilaiden työskentelyä. Oppituntien aikana opettaja osoitti huomaavansa jokaisen oppilaan. Esimerkiksi toisen oppitunnin alussa opettaja istui luokan edessä, luetteli oppilaiden nimiä vuorollaan, hymyili jokaiselle oppilaalle ja katsoi silmiin. Tunnetaitoja käsittelevällä oppitunnilla opettaja asetteli pehmolelut luokan lattialle siten, että jokaista oppilaasta kohden oli asettunut pehmolelu.

Oppitunneilla vallitsi kiireettömyyden tunne. Tämä näkyi muun muassa siten, että opettaja tarttui oppilaiden kommentteihin ja asioista keskusteltiin niiden esiin noustessa. Intensiivisen työskentelyn jälkeen opettaja kehotti oppilaita myös pitämään lepotauon. Opettaja toisaalta huolehti luokassa kiertäessään, että jokainen oppilas osallistui toimintaan tai esimerkiksi keskustellessa kysyi muiden mielipidettä toisen oppilaan kommenttiin. Opettajasta välittyi lämpimyys ja aito välittäminen. Opettaja hymyili oppilaille paljon. Lisäksi opettaja oli fyysisesti oppilaiden kanssa samalla tasolla esimerkiksi lattialla makoillessaan. Opettaja saattoi oppilasta kehuessaan silittää oppilasta päästä tai selästä.

**Ilmapiiri.** Ilmapiiri oppitunneilla oli myönteinen ja kannustava. Oppitunneilla kannustettiin yhdessä toimimiseen ja vuorovaikutukseen muiden kanssa. Oppitunneilla työskenneltiin paljon pareittain tai ryhmissä yksilötyöskentelyn sijaan. Opettaja kiitti oppilaita aina, kun he auttoivat toisiaan. Myös oppituntien sisällöt liittyivät muiden kanssa toimimiseen. Oppitunneilla harjoiteltiin tunnetaitoja. Oppitunneilla keskusteltiin esimerkiksi oman vuoron odottamisesta, reiludesta, muiden huomioimisesta ja kiusaamisesta. Opettaja toi yhteenkuuluvuuden tunnetta esiin muun muassa kutsumalla luokkaa ”meidän joukkueeksi”. Opettaja pyrki häivyttämään perinteistä opettajan roolia muun muassa asettamalla fyysisesti samalle tasolle oppilaan kanssa. Välillä opettaja myös kehotti oppilaita katsomaan mallia toisesta oppilaasta sen sijaan, että näyttäisi itse mallin oppilaille. Opettaja pyysi oppilaita opettamaan hänelle laulun ja leikin, jonka oppilaat osasivat. Tässä yhteydessä opettaja toi esiin sen, miten opettajakaan ei osaa kaikkea ja oppilaat voivat opettaa myös hänelle jotakin.

Opettaja antoi oppilaille paljon myönteistä, tekemiseen sidoksissa olevaa palautetta sekä oppilaiden taidoista että työskentelystä, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

(Oppilas osasi kirjoittaa oman nimensä oikein.)

Ope: Mahtavaa Emmi, hyvä! Hyvä hyvä. Hei neiti, se meni ihan oikein!

Emmi: Aijaa. Ihan sama.

Ope: Ei oo ihan sama. Jos osaa kirjoittaa oman nimen niin se on aikamoinen iso taito.

Emmi: Se vaan meni.

Ope: Sä oot opetellu sitä.

Vaikka tässä esimerkissä opettaja antoi palautetta myös nimen oikein kirjoittamisesta, niin opettaja perusteli myönteistä palautetta sillä, että oppilas oli harjoitellut taitoa. Opettajan palaute kohdistui usein oppilaan sinnikkyyteen tai halun oppia, ei niinkään siihen oliko vastaus oikein tai väärin.

**Ryhmänhallinta.** Oppilaat työskentelivät luokassa paikkoja vaihdellen. Välillä oppilaat istuivat pulpetin ääressä, välillä lattialla piirissä ja välillä patjoilla makoillen. Myös opettaja vaihtoi paikkaa tilanteen mukaan. Oppituntien aikana

esiintyi vain muutama lyhyt tilanne, joissa opettaja seiso i luokan edessä ja oppilaat istuivat omien pulpettiensa ääressä. Opettaja rauhoitti luokan odottamalla sekä eleitä ja erilaisia merkkejä käyttäen. Esimerkiksi tunnin alussa opettaja istui luokan edessä ja odotti oppilaiden hiljentymistä näyttäen sormilla merkkiä, jonka oppilaat toistivat. Oppituntien aikana opettaja ei vaatinut oppilailta täydellistä hiljaisuutta eikä luokan melutaso voimistunutkaan korkealle.

Opettajan ohjeet olivat useimmiten järjestelmällisiä ja selkeitä. Opettaja sanoitti tunnin kulkua oppilaille ääneen esimerkiksi seuraavalla tavalla: "Nyt täällä on käsiä ylhäällä. (Opettaja luettelee oppilaiden nimet.) Nää neljä asiaa. Sit katoaan mitä tänään tehään." Opettaja käytti myös konkreettisia materiaaleja ohjeistuksen apuna. Opettaja saattoi esimerkiksi tiimalasin avulla osoittaa, kuinka pitkään oppilaiden tehtävänä oli lukea hiljaa omalla paikallaan.

**Opetus.** Ohjauksessa huomioitiin oppilaiden ikä- ja kehitystaso erityisesti puheen keinoin. Opettaja käytti lasten ikätasolle sopivaa kieltä sekä termejä, joita myös lapset käyttivät. Opettaja saattoi sanoa luokkaa rauhoittaessaan esimerkiksi "Onks tassut kaikki paikallaan?". Seuraavassa esimerkissä kuvataan sitä, miten opettaja tarttui oppilaiden sanomisiin sekä käytti puheessaan samanlaisia ilmaisuja, joita oppilaat käyttivät.

(Opettaja ja oppilaat olivat kokoontuneet lattialle keskustelemaan muiden kanssa toimimisesta, ja opettaja käytti pehmoleluja ohjauksen apuna.)

Ope: Toi oli hyvä, kun sä sanoit, että tulee paha mieli. Niin tuleeks näille sitten paha mieli, kun ne ei saa leikkiä kahestaan, kun niitten pitää ottaa orava mukaan, vaikka oravalla olis aina, se aina haluis laulaa? (Ope jatkaa tarinan esittämistä pehmoleluilla.)

Saga: Joo, koska ei noitten oo pakko laulaa.

Ope: Nii. Voisko siihenkin sitte ottaa kivipaperisakset ja miettiä että-? (Oppilas oli aiemmin käyttänyt tätä termiä puhuessaan siitä, miten voitaisiin ratkaista riitatilanne.)

Kerttu: Nii ja tolleen ei saa sanoo, uhkailla.

Ope: Mitäs se oli se uhkailu?

Kerttu: Ei saa uhkailla vaikka sillein, et jos on jollain vaikka joku kaveri, nii ja sitte se ois luvannu sille jotain, ni sitte sille ois tullu paha mieli.



Opettaja rytmitti oppitunteja aktiviteetteja, työskentelypaikkaa ja työskentelymuotoja vaihtelemalla. Välillä oppilaat työskentelivät pareittain ja välillä itsenäisesti. Luokassa keskusteltiin paljon yhdessä. Osa tunnista istuttiin pulpetin ääressä ja välillä työskenneltiin lattialla. Aktiviteetit olivat sopivan pituisia oppilaiden ikätason huomioiden. Lepotauko tai yhteinen leikki katkaisivat työskentelyn. Oppituntien aiheet eivät olleet oppilaiden elämästä irrallisia kokonaisuuksia, vaan oppitunneilla keskusteltiin oppilaille merkityksellisistä asioista.

Opettajajohtoisen luennoinnin osuus oppitunneista oli vähäinen. Pääsääntöisesti oppitunnit koostuivat keskusteluista. Keskustelut etenivät usein oppilaiden aloitteista, joita opettaja varovasti tarvittaessa ohjaili oikeaan suuntaan eli tunnin aihepiiriin. Opettaja käytti apunaan draamaa, kun hän keskusteli tunnetaitoihin liittyvistä teemoista oppilaiden kanssa pehmolelujen avulla. Laulut ja leikit olivat luonteva osa opetusta. Opettaja motivoi oppilaita myös pienten kisailujen tai pelien avulla, jossa vastakkain asetettiin opettaja ja oppilaat.

### 5.1.2 Lapsilähtöisen ohjaustyylin toinen esimerkki (LL2)

**Oppilaan rooli.** Opettaja antoi oppilaille pienimuotoisia valinnan mahdollisuuksia päivän aikana. Oppilaat saivat esimerkiksi ehdottaa, millä tavalla liikuttiin luokassa toiminnallisen tehtävän aikana tai millä kielellä toivotettiin hyvää ruokahalua. Opettaja kuunteli oppilaiden kommentteja ja reagoi niihin. Esimerkiksi oppituntien alussa oppilaat saivat esittää kysymyksiä ja ne käsiteltiin yhdessä. Opettaja pyrki selvittämään oppilaiden ajattelutapoja. Esimerkiksi matematiikan tunnilla oppilaan vastatessa, pyysi opettaja kertomaan vastauksen lisäksi sen, millä tavalla oppilas ratkaisi tehtävän.

Opettaja aktivoi oppilaat pohtimaan asioita itse. Oppilaiden esittämiin kysymyksiin ei vastattu suoraan, vaan oppilaita kehoitettiin itse miettimään asioita. Esimerkiksi uutta numeroa harjoitellessa opettaja piirsi ensin mallin, jonka jälkeen oppilaiden tehtävänä oli kertoa, miten numero piirrettiin. Seuraavalla esimerkillä pyritään havainnollistamaan sitä, millä tavalla opettaja aktivoi oppilaita ajattelemaan asioita itse antamalla oppilaille pieniä vihjeitä suoran vastauksen sijaan.

Ope: Kohta pääsette kertomaan- Jaakolla on kysymys.

Jaakko: Öö, miks tossa lukee Jyväskylän yliopisto? (Viittaa luokassa olevaan, tutkijoiden tuomaan pahvilaatikkoon.)

Ope: No nyt kun- Miks siinä vois lukee? Keneltä sen... mä oisin voinu saada sen?

Jaakko: Ööööö...

Ope: Mistä tytöt sano olevansa?

Jaakko: Jyväskylästä yliopistosta.

Ope: Ja mä oisin voinu saaha sen....

Jaakko: Niiltä!

Ope: Joo! Mahtavaa. Mut hienosti luettu! Siellä lukee niin! On opittu lukemaan. Aika siistiä muuten se, että nyt lukemisesta puheen ollen, ni koko mejän luokka on oppinu lukemaan. Ni pietään-- mä kerron siitä sitten tota, ni se on aika siisti juttu, kaikki on oppinu lukemaan, ni se tarkoittaa sitä, et pietään luku-bileet. Mutta tänään ei puhuta niistä, se on mulla... mun palkkio teille, ku ootte oppinu niin hienosti lukemaan.

Opettaja antoi oppilaille pieniä vastuualueita tunneilla. Opettaja esimerkiksi valitsi kaksi oppilasta apuopettajiksi käymään läpi päivän kulun, jonka jälkeen oppilaat itse kirjoittivat asiat muistiin taululle. Järjestäjät myös valitsivat, missä järjestyksessä luokka lähti ruokailuun ja millä perusteella. Oppilaat myös osallistui-  
vat opetukseen esimerkiksi siten, että he pääsivät tekemään esimerkkilaskuja matematiikan tunnilla ja jakamaan vastausvuoroja muille oppilaille.

**Opettajan rooli.** Opettaja pyrki huomioimaan jokaisen oppilaan luokassa. Esimerkiksi päivän alussa käytiin yhdessä läpi viikonloppukuulumisia. Osa oppilaista ei kertonut kuulumisistaan oma-aloitteisesti, mutta opettaja pyysi silti jokaista kertomaan jotakin. Opettaja huomioi tunneilla hitaammatkin oppilaat. Esimerkiksi matematiikan päässälaskuja laskiessa opettaja odotti ensin rauhassa, että kaikki oppilaat olivat vastanneet sormien avulla, jonka jälkeen hän vasta pyysi jonkun kertomaan ääneen, miten tehtävän ratkaisi. Opettaja varmisti, että kaikki oppilaat osallistuivat oppituntien toimintaan esimerkiksi kysymällä välillä myös niiltä oppilailta, jotka eivät viitanneet.

Opettajan oppitunneille ominaista oli huumorin käyttäminen ohjauksessa. Opettaja hyödynsi tilannekomiikkaa ja osasi nauraa myös itselleen. Näin opettajasta välittyi helposti lähestyttävä olemus. Kuulumiskierroksen aikana ilmeni,

että opettaja tiesi oppilaista paljon ja toi näitä asioita kommentteissaan esiin. Opettaja esimerkiksi viittasi viikonloppuna järjestettyyn tapahtumaan, jossa oli nähnyt osan oppilaista. Opettaja esitti oppilaille tarkentavia kysymyksiä heidän kerroksaan viikonlopusta. Opettajalle ominaista oli lisäksi se, että hän kertoi itsestään paljon oppilaille. Seuraavassa esimerkissä kuvataan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta luokassa.

(Opettaja keskusteli oppilaiden kanssa viikonlopusta.)

Ope: Hei! Viikonloppuna näin aika montaa oppilasta monessa eri tapahtumassa. Itse olin ainakin perjantaina joulukadun avajaisissa, siellä näin Akun, siellä uuden sähkömailan, onko testattu?

Aku: On.

Ope: Hyvä! Sitten näin Jannan, sitten näin Pihlan, ja sitten...siinäpä se. Lauantaina olin päivä paloasemalla -tapahtumassa, siellä nähtiin Saken kanssa, eikö ollu aika siisti tapahtuma?

Sakke: Joo.

Ope: Mahtavaa. Ja eilen oli peruspäivä, käytiin taas ostoksilla Jyväskylässä ja se oli...ootin vaan sitä ruokailua. Ruoka oli hyvä, söin hampurilaisen ja bataatitiranskalaiset...

(Oppilas sanoo jotakin, mikä ei kuulu)

Ope: ...ja jälkiruoaks Arnoldsin donitsin ja herkkulakko meni siinä! Ei kestänyt pitkään, mutta oli niin herkullisia donitseja, että oli pakko. Ei ollu mitään muita vaihtoehtoja. Semmonen suklaapäällysteinen vaniljasiusdonitsi, ihan siikahyvä! Herkkulakko piti taas kolme päivää. (Oppilaat nauraa.) Mut kävin kaks kertaa salilla, niin sain- Miten teidän viikonloppu meni?

(Oppilaat kertovat omasta viikonlopusta vuorotellen.)

**Ilmapiiiri.** Luokassa kannustettiin yhdessä toimimiseen ja toisten tukemiseen. Oppitunneilla työskenneltiin paljon yhdessä ja parin kanssa. Itsenäistä työskentelyä oli oppitunneilla vähän. Opettaja pyrki häivyttämään perinteistä opettajan auktoriteettia nauramalla omille virheilleen ja kiittämällä oppilaita siitä, että olivat huomanneet opettajan tekemän virheen. Opettaja antoi palautetta sanoin ja elein esimerkiksi peukkua näyttämällä. Esimerkiksi lauluesitystä harjoitellessa opettaja antoi myönteistä palautetta ja perusteli sen. Välillä opettaja käytti jotakin oppilasta malliesimerkkinä hyvästä suorituksesta sen sijaan, että kertoi itse, miten asia tulisi tehdä, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

Ope: Hyvä! Huomioita. Ööö mentiin vähän vauhilla, mutta nytten piti aina vähän käskeä, mutta Leevillä oli hyvä, sulla oli tosi hyvä, sä lauloit. Sä lauloit kuuluvalla äänellä ja nyt ehkä jos Leevi vois olla sellanen esilaulaja siinä, et otatte vähän mallia Leevin äänenalasta siinä ni- Nouse vaan ylös (näyttää kädellä oppilaalle, joka on lattialla kyykyssä muiden seistessä). Niinnii, sitten meillä on hyvä ääni. Mut tosi hyvin meni ja paljon paremmin, ku aikasemmilla kerroilla. Koko ajan pikkuhiljaa petrataan ja parannetaan ja harjotellaan ja tietään missä mennään. Hyvä!

**Ryhmänhallinta.** Opettajan puuttuminen häiriötilanteisiin oli sensitiivistä. Opettaja esimerkiksi kuiskasi oppilaan nimen ja osoitti oppilaan jalkoja, jos joku piti paikallaan meteliä. Häiritsevä käyttäytyminen lakkasi tämän jälkeen. Jos oppilas viittasi, muttei osannutkaan vastata tai vastasi väärin, ei opettaja tehnyt tästä sen suurempaa numeroa, vaan siirtyi eteenpäin tai antoi lisävihjeen ja uuden mahdollisuuden vastata. Opettaja ei suoraan korjannut oppilaiden virheellisiä vastauksia esimerkiksi matematiikan tunnilla, vaan teki testilaskun oppilaan vastauksen mukaisesti, jonka jälkeen huomattiin, että vastaus ei ollut oikein. Tarvittaessa opettaja pyysi luokan huomion sensitiivisin keinoin esimerkiksi kirjoittamalla taululle, jolloin koko luokan huomio kiinnittyi siihen, mitä opettaja taululle kirjoitti.

Opettajan antamat ohjeet olivat selkeitä ja lyhyitä, kuten ”Ota tuoli mukaan, reppu pulpetin viereen, tule luokan eteen”. Oppilaat liikkuvat luokassa opettajan ohjeen mukaan jono tai yksittäinen oppilas kerrallaan, jolloin erilaiset siirtymät sujuivat nopeasti. Oppilaat pääsivät liikkumaan luokassa ja työskentelemään eri paikoissa oppituntien aikana. Luonnollista liikkumista oppitunneille toivat toiminnalliset tehtävät. Sen lisäksi viikonloppukuulumisia varten kaikki oppilaat siirtyivät luokan eteen piiriin, jolloin omien kuulumisten kertominen oli luontevampaa. Myöskään matematiikan tehtäviä ei ollut pakko tehdä pulpetin ääressä istuen, vaan niitä sai mennä tekemään myös lattialle. Myös opettaja siirtyi luokassa paikasta toiseen ja meni välillä esimerkiksi luokan takaosaan seisomaan.

**Opetus.** Opettajalle tyypillistä oli käyttää opetuksessaan sanallisen ilmaisen tukena visuaalista esitystä. Esimerkiksi äidinkielen tunnilla opettajan lukemien tarinoiden ja muiden tehtävien aikana luokassa oli esillä aiheeseen liittyvä

kuva. Opettaja käytti visuaalisuutta hyödykseen myös ohjeita antaessaan. Opettaja saattoi esimerkiksi samanaikaisesti ohjeistaa sanallisesti ja piirtämällä tai kirjoittamalla taululle. Lyhyet aktiviteetit olivat oppitunneille tyypillisiä. Esimerkiksi äidinkielen tunnilla, joka kesti ajallisesti noin 30 minuuttia, oli seitsemän erilaista aktiviteettia. Matematiikan oppitunnilla, jonka kesto oli noin 40 minuuttia, oli kuusi aktiviteettia.

Osa aktiviteeteista oli itsenäistä työskentelyä, osa pareittain tekemistä ja osa tehtiin yhdessä. Oppitunnit sisälsivät paljon vaihtelua, ja erilaiset oppijat oli huomioitu hyvin. Oppituntien sisällöt olivat relevantteja oppilaiden elämän kannalta. Kuulumisten vaihdon yhteydessä esimerkiksi opettaja tarkisti luokan heijastintilanteen, joka oli merkityksellinen asia vuodenaikaan nähden. Matematiikan tunnilla opettaja keksi päässälaskuja oppilaista sen sijaan, että olisi käyttänyt valmiita päässälaskuja. Oppitunneilla keskusteltiin paljon. Opettajan työtavoille tyypillisiä olivat myös toiminnalliset tehtävät ja leikit. Äidinkielen tunnilla oppilaat pääsivät esittämään pantomiimeja sekä leikkimään kahta erilaista toiminnallista sanaleikkiä. Matematiikan tunneilla tehtiin yhteenlaskuja oppilaita laske-  
malla.

### **5.1.3 Opettajien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet lapsilähtöisen ohjaustyylin suhteen**

Seuraavaksi tarkastellaan, mitä samanlaista ja erilaista tutkimuksen kahden lapsilähtöistä ohjaustyyliä käyttävän opettajan ohjauksessa oli. Oppilaan rooli oli hyvin samanlainen molempien lapsilähtöistä ohjaustyyliä painottavien opettajien tunneilla. Oppilaat osallistettiin tuntien toimintaan muun muassa antamalla heille vastuutehtäviä. Lasten kysymykset kuultiin ja niitä käsiteltiin luokassa yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajat huomioivat oppilaiden kommentit myös silloin, kun ne eivät liittyneet tunnin teemaan, mutta olivat jollakin tavalla oppilaille merkityksellisiä. Tällaisia olivat esimerkiksi välitunnilla ilmenneet riitatilanteet. Oppilaan saadessa kertoa asiansa, koki hän ehkä tulleen kuulluksi ja pystyi keskittymään paremmin opetukseen.

Selkeimmin opettajien eroavaisuudet tulivat esiin opettajan roolissa ja yksilöllisissä valinnoissa. Opettajaa LL1 voi kuvata empaattiseksi ja emotionaalisesti läheiseksi, kun taas toista opettajaa kuvasi paremmin rento, huumoria hyödyntävä ohjaus. Vaikka kumpikaan opettajista ei ollut fyysisesti etäinen oppilaisiin nähden, kosketti opettaja LL1 enemmän oppilaita. Opettaja LL2 sen sijaan kertoi oppilaille paljon asioita itsestään ja toi itsensä tällä tavalla lähemmäs oppilaita. Molemmat opettajat painottivat ohjauksessaan vuorovaikutusta ja yhdessä toimimista. Opettajan LL1 ohjauksessa painottui enemmän tunnetaitojen harjoittelu ja tunteista keskusteleminen. Molemmat opettajat antoivat myönteistä palautetta paljon. Opettajat saattoivat esimerkiksi kannustaa oppilaita jatkamaan työskentelyä sanomalla oppilaalle ”erittäin hyvä”.

Myös ryhmänhallinnan osalta opettajien tapa puuttua oli hyvin samanlainen. Häiriökäyttäytymiseen puuttuessa tai oppilaiden huomiota hakiessa molempien opettajien tapa oli sensitiivinen. Opettajat pyysivät oppilaiden huomiota odottamalla, sovitulla merkeillä, eleillä ja asennoilla, kuten istumalla luokan eteen. Kummassakaan ryhmässä ei ollut pulmia työrauhan kanssa havainnoitujen oppituntien aikana. Opettajan LL2 ohjeet olivat hyvin selkeitä ja täsmällisiä. Opettaja LL1 antoi toisinaan täsmällisiä ohjeita, mutta välillä hän antoi oppilaiden itse päätellä ohjeet. Molemmissa luokissa liikuttiin paljon. Opettajan LL1 luokassa osa oppitunneista pidettiin lattialla, kun taas opettajan LL2 luokassa opettaja painotti toiminnallisia tehtäviä, joka tauotti paikallaan istumista ja lisäsi luokassa liikkumista.

Kumpikin opettajista mukautti puhettaan lasten ikätasoon sopivaksi. Molempien opettajien oppitunneilla työtapoina käytettiin pienille lapsille sopivaa laulua, leikkiä, pelejä ja draamaa. Opettaja LL2 käytti ohjauksessaan visuaalisia elementtejä, kuten kuvia ja kirjallisia ohjeita. Lapsilähtöinen ohjaustyyli näkyi molempien opettajien toiminnassa erityisesti siinä, miten oppitunnit oli rytmitetty. Aktiviteetit olivat lyhyitä. Pidemmät aktiviteetit katkaistiin leikillä ja laululla.

## 5.2 Opettajajohtoinen ohjaustyyli

Tässä alaluvussa tavoitteena on selvittää, miten opettajajohtoinen ohjaustyyli ilmenee alkuopetuksen opettajan toiminnassa. Aluksi opettajajohtoista ohjaustyyliä käyttävien opettajien ohjausta kuvataan erikseen. Sen jälkeen tehdään vertailevaa yhteenvedoa molempien opettajien ohjaustyylistä.

### 5.2.1 Opettajajohtoisen ohjaustyylin ensimmäinen esimerkki (OJ1)

**Oppilaan rooli.** Opettajajohtoinen ohjaustyyli näkyi opettajan tunneilla siten, että oppilaat eivät pääasiassa osallistuneet ongelmanratkaisuun. Oppilaan kysyessä jotakin opettaja antoi ratkaisun valmiina sen sijaan, että asiaa olisi pohdittu yhdessä. Oppilaiden tekemiä keskustelualoitteita ei yleensä huomioitu. Yhdellä oppitunnilla tehtiin alkukirjaimen muunnoksia, jonka jälkeen oppilaat alkoivat tekemään omia muunnoksiaan eri sanoista. Opettaja jätti oppilaiden itse tekemät muunnokset huomiotta. Oppilaan aloittaessa keskustelun, saattoi opettaja vastata tälle, että ”höpö höpö” tai ”nii, mutta nyt ottakaa vihot esille”. Oppitunneilla kaikki oppilaat tekivät samaa tehtävää. Tehtäviä tehtiin oppikirjasta tai opettajan jakamasta monisteesta.

**Opettajan rooli.** Oppituntien asetelma oli pääsääntöisesti se, että opettaja johti puhetta niin ryhmätilanteissa kuin yksittäisten oppilaidenkin kanssa. Opettajan kysymyksiin onnistuttiin usein vastaamaan parilla sanalla. Oppilaat vastasivat opettajan kysymyksiin järjestyksessä, istumajärjestyksen mukaan edeten. Välillä oppilas saattoi kokea opettajan kysymykset painostavina. Esimerkiksi eräältä oppilaalta opettaja kysyi vastausta neljä kertaa, kun oppilas ei osannut vastata opettajan esittämään kysymykseen. Opettaja ei huomioinut kaikkia luokan oppilaita tasapuolisesti, vaan opettajan huomio kohdistui ensisijaisesti vain luokan etuosassa istuviin. Välillä opettajan vastatessa oppilaalle tuli vaikutelma, että opettaja vähätteli oppilaan vastausta tai ei uskonut vastausta, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

(Opettaja piirsi oppilaan kanssa pohjapiirustusta oppilaan kodista ja kyseli samalla oppilaalta kysymyksiä siitä.)

- Ope: Eikö täällä oo ikkunoita ollenkaan?  
Oppilas: Ei.  
Ope: Entä täällä?  
Oppilas: Ei.  
Ope: Ei oo ikkunoita ollenkaan? Ihan umpiseinät?  
Oppilas: Joo.  
Ope: Kai siellä nyt ikkunoita on?

Oppitunneilla edettiin oppikirjan mukaisesti. Opettajan toiminnassa ei ilmennyt kovin paljon joustavuutta. Opettaja yritti motivoida joitakin oppilaita työskentelyyn pelotteiden avulla. Opettaja esimerkiksi kertoi oppilaille, että kaikki tehtävät oli saatava valmiiksi tai muuten ne jäisivät kotiläksyksi. Esimerkiksi seuraavassa esimerkissä opettaja uhkaa oppilasta lisätehtävillä, jos tämä ei osaa kirjoittaa numeroita oikein: ”Kirjota nyt hei. Viitonen oikein päin! Kakkosluokkalainen kirjottaa viitosen oikein päin. Tai minä annan sinulle koko A4 viitosta harjoteltavaksi”.

Opettaja käytti pelotteena myös kertotaulutestejä, koska kaikki oppilaat eivät osanneet kertotauluja sujuvasti ulkoa. Joidenkin oppilaiden kanssa opettaja käytti rangaistuksia oppitunneilla. Ne oppilaat, jotka eivät saaneet kaikkia tehtäviä valmiiksi, joutuivat jatkamaan tehtävien tekemistä, vaikka muut oppilaat pääsivät pelaamaan ja tekemään muita mielekkäämpiä tehtäviä. Opettaja ei ollut valmis mukauttamaan oppitunteja esimerkiksi oppilaiden tahdin mukaan, vaan tehtävien tekemistä jatkettiin niin kauan, että kaikki olivat saaneet oppikirjan tehtävät tehtyä. Tehtävät tehtiin opettajan ohjeistuksen mukaan, ja oppilaat varmistelivat opettajalta asioita. Esimerkiksi piirtäessään ilmakuvaa kotipihastaan, oppilaat kysyivät opettajalta, saako kuvaan piirtää keinun tai terassin, johon opettaja sitten antoi luvan.

**Ilmapiiri.** Vertaisvuorovaikutusta oppitunneilla oli vähän ja se tapahtui opettajan ohjeistamissa ryhmissä sekä tämän ohjeistamalla tavalla. Opettaja ei aina vastannut oppilaiden emotionaalisiin tarpeisiin. Välillä oppilaan kommentti huomioitiin, mutta opettajan vastaus ei ollut kannustava. Esimerkiksi oppilaan



epäillessä, että hän ei jaksaa tehdä opettajan antamaa tehtävämonistetta, vastasi opettaja tähän, että ”Ei siinä hermoja tarvii menettää”.

Opettaja korosti vastausten oikeellisuutta, ei esimerkiksi ratkaisutapaa. Erään oppilaan viedessä tehtävät tarkistettavaksi opettajalle, sanoi opettaja oppilaalle: ”Tuo ei oo oikein. Eikä tuo. Eikä tuo! Tarkistapa kaikki.” Opettaja kysyi pääasiassa suljettuja kysymyksiä. Usein opettajan palaute oppilaalle kohdistui vastauksen oikeellisuuteen. Opettaja sanoi oppilaille esimerkiksi ”Molemmilla oli kaikki oikein, hienoa”. Oppilaan vastatessa väärin opettaja korjasi oppilaan puolesta vastauksen oikeaksi sen sijaan, että asiaa olisi pohdittu yhdessä. Oppikirjan parissa työskennellessä opettaja kumitti oppilaiden väärät vastaukset ja pyysi korjaamaan ne oikeiksi.

Oppitunneilla opettajalla oli oikeat vastaukset tehtäviin. Oppilaille ei annettu itsenäisyyttä omien tehtävien tarkistamisessa, vaan opettaja tarkisti kaikkien tehtävät. Tehtävien tarkistamiseen käytettiin aikaa oppitunneilla. Esimerkiksi itsenäisen työskentelyn jälkeen opettaja pyysi oppilaat luokan eteen jonoon ja merkkasi oppilaiden kirjaan oikeat ja väärät vastaukset. Sen sijaan, että opettaja kysyi oppilaalta, miten itse korjaisi vastausta, antoi opettaja oikean vastauksen oppilaalle. Kerran opettaja kysyi myös oppilaalta itsearviota tehtävästä, mutta korjasi sen omasta mielestään oikeaksi, kuten seuraavassa esimerkissä osoitetaan.

(Oppilas oli harjoitellut uuden kirjaimen kirjoittamista tehtäväkirjaan ja kävi näyttämässä kirjaimiaan opettajalle, kun tehtävä oli valmis.)

Ope: Mikä on paras kirjain?

(Oppilas näyttää.)

Ope: Sen pitäis käydä yläviivalla ja alaviivalla. Etipä sellanen kirjain ja ympyröi se siitä.

**Ryhmänhallinta.** Luokka oli oppimisympäristönä perinteinen. Luokkaan oli rakennettu istumajärjestys, jossa oppilaat istuivat yksittäin pulpettiensa ääressä ja opettaja seisoi tai istui luokan edessä. Istumajärjestys ei kannustanut yhdessä oppimiseen tai oppilaiden suureen rooliin. Oppilaat työskentelivät oppitunneilla

pääsääntöisesti omalla istumapaikallaan. Oppilaiden liikkuesssa luokassa opettaja komensi oppilaan useimmiten takaisin omalle paikalleen.

Häiriötilanteissa opettaja komensi oppilaita kaikkien kuullen. Opettaja saattoi esimerkiksi kieltää oppilasta huutamalla tämän nimen yllättäen luokan edestä. Opettajan äänensävy oli usein tiukka ja välillä jopa vihainen. Toisinaan opettaja käytti sanallisen ilmaisun tukena eleitä, kuten sormella osoittamista pyytäessään tätä olemaan hiljaa. Välillä opettaja haki oppilaan huomion tökkäämällä tätä vaikkapa olkapäästä. Opettaja ohjasi oppilaita vain sanallisesti, jolloin ryhmänhallinnassa korostui sanallinen toruminen tai ohjeistaminen. Opettaja ei hakenut oppilaiden huomiota esimerkiksi odottamalla tai istumalla luokan edessä.

Silloin, kun opettaja ohjeisti jotakin, antoi hän ohjeet suullisena. Opettaja ei käyttänyt oppitunneilla ohjauksen tukena esimerkiksi visuaalista materiaalia, tarinoita, kuvia tai keskustelua. Välillä opettajan antamat ohjeet olivat epämääräisiä. Opettaja saattoi esimerkiksi pyytää oppilasta ”ottamaan työkirjan ja peritikirjaimen”, jonka perusteella oppilaan tuli osata toimia. Oppitunneilla ei käytetty havainnollistavia materiaaleja eikä oppituntien alussa tai tehtävien alkaessa ollut opettajan alustusta aiheeseen. Numeroita ja kirjaimia kirjoitettaessa opettaja oli tarkka siitä, miten kirjaimet kirjoitettiin oikein. Seuraavassa esitellään muutamia opettajan puheenvuoroja siitä, kun hän kävi tarkistamassa oppilaiden tekemiä kirjaimia.

Ope: Nyt ei mee alas asti p-kirjain. Kaikki pois! (Oppilas pyyhkii kirjaimet pois.)

Ope: Pitää mennä alaviivalle asti. Noita ei hyväksytä. (Oppilas kumittaa kirjoituksen pois.)

Ope: Täällä sama juttu. Liian pieniä p-kirjaimia. (Opettaja piirtää mallin kirjaimesta oppilaan vihkoon.)

Ope: Nyt tulee taas tämä nosturi tänne, joka kummaa nämä pois, kun ei oo menny niinkun piti.

Opettaja vaati oppilailta toistoja ja paljon harjoittelua, joiden avulla taidot on mahdollista sisäistää. Opettaja korosti esimerkiksi kertotaulujen ulkoa osamista, joka helpottaa laskemista.

**Opetus.** Oppitunnit olivat strukturoituja ja painopiste oli kirjoittamisessa sekä lukemisessa, joita oppilaat pääsivät harjoittelemaan paljon tuntien aikana. Oppitunneille tyypillistä oli edetä oppikirjan ja sen tehtävien mukaisesti. Opiskeltavista aiheista ei kuitenkaan pyritty tekemään oppilaiden elämän kannalta merkityksellisiä esimerkiksi keskusteluiden tai konkreettisten välineiden avulla. Esimerkiksi äidinkielen tunnilla toistettiin satunnaisia sanoja, kuten ”ruuma, rulla ja ralli” oppilaille merkityksellisten sanojen sijaan.

Tehtävärupeamat olivat pitkiä. Oppilaat työskentelivät tehtäväkirjan tai tehtävämonisteen tehtäviä tehden itsenäisesti lähes kaikkien oppituntien ajan. Työskentely oli kirjoittamista ja lukemista, eikä tehtävien välillä ollut taukoja tai työskentelyä katkaisevia aktiviteetteja. Vaikka oppilaat osoittivat välillä väsymisen merkkejä, ei niitä yleensä huomioitu. Esimerkiksi tauon lähestyessä oppilaat alkoivat kyselemään, milloin lähdetään ruokailuun, mutta opettaja vastasi tähän, että ”nyt pitää tehdä ahkerasti koko tunti”. Työtavoista painottui itsenäisten tehtävien tekeminen kirjasta. Tunnit eivät sisältäneet keskusteluita, toiminnallisuutta, lauluja tai leikkejä. Matematiikan tunnilla osa oppilaista pääsi hetkeksi pelaamaan noppapeliä, kun osa joutui jatkamaan kirjallisten tehtävien parissa yksin työskennellen.

### 5.2.2 Opettajajohtoisen ohjaustyylin toinen esimerkki (OJ2)

**Oppilaan rooli.** Opettaja johti luokan toimintaa pitkälti ennalta määrätyn suunnitelman mukaisesti. Toiminta tunneilla oli tehokasta, koska opettaja johti sitä, eikä aikaa näin ollen kulunut esimerkiksi rönsyileviin keskusteluihin. Oppilaat eivät päässeet tekemään tunneilla valintoja. Opettaja jakoi materiaalit oppilaille ja opettaja myös kertoi tunnin alussa tunnin tavoitteet oppilaille. Oppilaita ei osallistettu yhteisten tavoitteiden laatimiseen tai pohtimiseen. Eräässä tilanteessa opettaja oli antanut oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa luokan yhteiseen tavoitteeseen, mutta opettaja kumosi lopulta oppilaiden valinnan, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Ope: Sää muistat, että te äänestitte silloin porukalla mejän viimeseksi tavoitteeksi sen, että ei saa arvostella ruokaa kovaan ääneen ruokapöydässä. Mutta mä mietin

sitten sitä tavotetta, ja mun mielestä sitä ei kyllä hirveesti edes tapahdu, joten se on ehkä vähän liian helppo tavote. Mutta se mikä meillä nyt on ollut ongelmana tässä viime viikot, mistä on puhuttu, ni on se, että ku te puhutte välillä vähä liian ilkeästi toisillenne. Ei olla reiluja kavereita, ni mä nyt otin oikeuden muuttaa sen meidän viimeisen tavotteen siihen, että harjoitellaan sitä ystävällistä puhetta ja ystävällistä käytöstä.

Oppilailta tulleet aloitteet ja kommentit jätettiin usein huomiotta. Oppilaiden tehtävänä oli esimerkiksi painaa mieleen ja muistaa opettajan antaman monisteen virkkeet ja sanat sen sijaan, että oppilaat olisivat kirjoittaneet itse keksimiään virkkeitä. Oppilaiden kysyessä opettajalta jotakin opettaja antoi vastauksen oppilaille ilman, että asiaa pohdittiin yhdessä. Kiinnostavaa oli, että opettaja ei esittänyt yhteisissä ohjaustilanteissa oppilaille kysymyksiä. Henkilökohtaisesti oppilaita ohjattaessa opettaja esitti oppilaille suljettuja kysymyksiä. Pääsääntöisesti kaikki oppilaat tekivät oppitunneilla samat tehtävät samassa järjestyksessä. Kuvataiteen tunnilla kaikki tekivät opettajan mallin mukaisen kuvataidetyön. Koko luokka työskenteli samaan tahtiin, samojen työvaiheiden, samanlaisten materiaalien ja opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Omassa työssä ei saanut edetä ennen kuin kaikki olivat saaneet saman työvaiheen valmiiksi. Työn tavoitteena oli tehdä samanlainen paperitähti, jonka opettaja oli tehnyt.

**Opettajan rooli.** Opettajan toiminnassa näkyi opettajan tiedollinen ja taidollinen valta oppilaisiin nähden. Oppilaat tarkistivat oikeat vastaukset opettajalta. Opettajan tiedollinen paremmuus ei ilmennyt oppilaiden vastauksia tai sanomisia suoranaisesti vähättelemällä. Se näkyi hienovaraisemmin esimerkiksi tilanteessa, jossa opettaja kävi korjaamassa oppilaan kuvataidetyön ”oikeanlaiseksi” ja teki työtä oppilaan puolesta. Oppilaat eivät päässeet kirjoittamaan omin sanoin, vaan opettaja korjasi oppilaiden vastauksia.

Oppitunneilla korostui asetelma, jossa opettaja puhui ja oppilaat kuuntelivat. Opettaja kertoi päivän kulun ja oppituntien tavoitteet. Opettaja ohjeisti tehtävät, mahdolliset ryhmäjaot sekä sen, missä oppilaat työskentelivät. Oppitunneilla ei aloitettu aktiviteetteja ennen kuin opettaja antoi luvan. Opettaja ei ehkä tietoisesti korostanut omaa kontrolliaan esimerkiksi tiukalla otteella tai ankaralla kurilla, mutta kontrolli tuli ilmi opettajan toiminnasta.

**Ilmapiiri.** Tämän opettajan tunneilla oppilaat pääsivät työskentelemään myös toistensa kanssa. Oppilaat kuitenkin työskentelivät opettajan muodostamien ryhmien, jakamien roolien ja antamien ohjeiden mukaisesti. Oppilaita ei osallistettu pohtimaan esimerkiksi roolijakoja ryhmissä. Oppitunneilla tapahtuvan itsenäisen työskentelyn aikana ei saanut jutella kaverin kanssa. Opettajajohdoinen ohjaustyyli tuli ilmi siinä, että toisen kanssa pohtiminen kiellettiin, vaikka siitä olisi voinut olla oppilaalle hyötyä. Opettaja oli etäinen eikä esimerkiksi kysynyt oppilailta kuulumisia. Opettaja ohitti tilanteet, joissa oppilas koitti kertoa omasta elämästään. Esimerkiksi kuvataidetunnilla opettaja ohjeisti oppilaita taittelemaan paperitähden, kuten joulutortun. Oppilas totesi tähän, että ”mä oon tehny joulutorttuja”, mutta opettaja vastasi tähän hymähtämällä ”mmm”.

Myönteistä palautetta esiintyi tunneilla vain vähän. Palaute tuli ilmi lähinnä tilanteissa, joissa opettaja korjasi oppilaiden vastauksen oikeaksi. Oppilaiden luona kiertäessään opettaja seurasi enimmäkseen sitä, olivatko oppilaiden vastaukset oikein vai väärin sekä sitä, pääsivätkö oppilaat eteenpäin työskentelyssä. Seuraavalla esimerkillä pyritään havainnollistamaan sitä, miten opettaja ohjasi oppilaita ja antoi palautetta oppilaiden työstä.

(Oppilaat tittelivät kuvaamataidon tunnilla kukkaa opettajan antamien ohjeiden mukaisesti vaihe vaiheelta.)

Oppilas: Saaks alottaa?

Ope: Ei, tehään yhdessä se.

(Opettaja näyttää mallia työvaiheesta dokumenttikameran kautta.)

Ope: Nyt taas. Tee vain se, mikä on ohjeena. Älä lähe sooloilemaan ite.

(Opettaja antaa seuraavan työvaiheen ohjeen.)

Oppilas: Ai tälleen? (Oppilas näyttää opettajalle, joka menee katsomaan oppilaan työtä.)

Ope: Tarkasti. Onko tämä tarkasti? (Opettaja korjaa oppilaan työn.)

Ope: Nyt, äläpäs lähe sooloilemaan. Kato nyt on huonosti taitettu, tämä ei ole neliö.

**Ryhmänhallinta.** Tässä luokassa oppilaat istuivat ryhmittäin. Opettajan pöytä sijaitsi luokan edessä, josta myös opettaja jonkin verran oppitunteja ohjasi. Suurimman osan ajasta oppilaat istuivat pulpettiensa ääressä. Oppilaiden jumpatessa opettaja seurasi oppilaiden toimintaa opettajan pöydän takana istumalla.

Hän ei itse osallistunut toimintaan oppilaiden kanssa, mikä korosti opettajan roolia luokassa.

Häiriökäyttäytymiseen puututtiin usein sanomalla oppilaan nimi ja pyytämällä olemaan hiljaa. Vaikka puuttuminen ei siten ollut sensitiivistä, ei sitä tehty kuitenkaan vihamielisesti. Opettaja ohjasi oppilaita lähinnä sanallisesti kieltojen, kuten ”älä avaa sitä” tai ”älä vie roskiin”, avulla. Kahden oppilaan kohdalla opettaja päätyi siirtämään oppilaan muualle istumaan, kun oppilas keskusteli matematiikan tehtävistä toisen oppilaan kanssa. Ohjeet annettiin opettajan toimesta eikä niistä keskusteltu oppilaiden kanssa. Opettajan ohjeet olivat tarkat ja yksityiskohtaiset, kuten ”ota kynä ja kumi pöydälle”, jolloin oppilaat myös useimmiten tiesivät miten toimia. Opettaja korosti erityisesti yhden tunnin alussa tarkkaa ohjeiden seuraamista.

**Opetus.** Oppitunneille tyypillistä olivat pitkät tehtävärupeamat. Oppilaat työskentelivät kokonaisen oppitunnin esimerkiksi saman monisteen parissa itsenäisesti töitä tehden. Itse keksimisen sijaan korostettiin muistamista ja ulkoa opettelua. Toisaalta tunneilla oli myös toiminnallisia tehtäviä. Kuitenkin suurin osa opetuksesta oli itsenäisten tehtävien tekemistä yksin omalla paikalla. Yhteisiä keskusteluita ei käyty oppitunneilla.

### 5.2.3 Opettajien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet opettajajohtoisen ohjaustyylin suhteen

Tässä alaluvussa tarkastellaan sitä, miten tämän tutkimuksen opettajajohtoisten opettajien ohjaustyyli toisaalta muistuttivat toisiaan ja millä tavalla ohjaustyyli erosivat toisistaan. Oppilaan rooli oli molempien opettajien ohjauksessa lähinnä toimia opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Opettajan OJ2 tunneilla korostettiin opettajan antamien ohjeiden tarkkaa seuraamista. Oppilas asemoitiin tiedon vastaanottajaksi. Oppilaita ei osallistettu opetukseen eikä oppilaiden omaa ajattelua pyritty juurikaan aktivoimaan.

Opettajan OJ1 kohdalla korostui enemmän joustamattomuus tunneilla. Tämä näkyi muun muassa siinä, että kaikilta oppilailta vaadittiin tehtävien val-

miiksi saamista, vaikka se vaati joidenkin oppilaiden kohdalla pitkää työskentelyä samojen tehtävien parissa. Opettaja vaati jokaiselta oppilaalta vastausta, vaikka oppilas sanoi, ettei tiedä. Tämä opettaja käytti ohjauksessaan pelotteita ja rangaistuksia, joita toisen opettajajohtoista ohjaustyyliä painottavan opettajan toiminnassa ei sen sijaan esiintynyt.

Molemmat opettajat ohjailivat tilanteita ”ylhäältäpäin” ja pysyivät oppilaille etäisinä. Oppilaat eivät kertoneet omista asioistaan kovin montaa kertaa oppituntien aikana. Silloin kun oppilas otti puheeksi vaikkapa tapahtumia omasta elämästään, ohitti opettaja nämä aloitteet, silloinkin kun ne liittyivät oppitunnin aiheeseen. Opettajat eivät vastanneet oppilaiden emotionaalisiin tarpeisiin, vaan ne ohitettiin nopeasti siirtymällä eteenpäin.

Oppitunneilla myönteinen palaute oli vähäistä. Palaute kohdistui lähinnä oppilaiden vastausten oikeellisuuteen tai häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen. Ilmaisuja ”oikein” ja ”väärin” käytettiin molempien opettajien tunneilla paljon. Häiriökäyttäytymiseen ei puututtu sensitiivisesti esimerkiksi eleiden avulla tai äänenkäyttöä säätelemällä, vaan oppilaita komentamalla. Usein palaute kohdistui yksittäiseen oppilaaseen ja se annettiin muiden oppilaiden kuullen.

Opettajajohtoinen ohjaustyyli näkyi opettajassa OJ2 erityisesti siinä, miten opettaja antoi ohjeita tunneilla. Ohjeet olivat tarkat ja selkeät, jolloin jokainen oppilas tiesi mitä tehdä. Ohjeet olivat kuitenkin opettajan määrittelemät eikä niistä keskusteltu yhdessä oppilaiden kanssa. Tuntien rakenne eteni pääsääntöisesti perinteisellä tavalla, jolloin opettaja piti tunnin alussa opettajajohtoisen alustuksen, jonka jälkeen oppilaat työskentelivät itsenäisesti. Toisen opettajan ohjeistuksen sijaan oli vähäistä. Tämän opettajan OJ1 toiminnassa opettajajohtoinen ohjaustyyli korostui opettajan halussa kontrolloida kaikkea luokassa tapahtuvaa, välillä ikävän ilmapiirin ohjaamana. Opettaja OJ1 oli välillä uhkaava ja käytti myös rangaistuksia tunneilla.

Opettajan OJ1 tunneilla oppilaat istuivat pääasiassa omien pulpettiansa ääressä työskennellen. Sen sijaan opettajan OJ2 tunneilla oppilaat pääsivät liikkumaan omalta paikaltaan tehtävien aikana, mutta muuten paikka oli sidottu oman pulpetin ääreen. Tehtävien aikana liikkuminen oli kuitenkin opettajan toimesta

tarkkaan säädelyä. Oppitunneilla korostui tehtävien tekeminen itsenäisesti valmiista opetusmateriaalista. Kumpikaan opettaja ei esittänyt oppilaille kysymyksiä tai herättänyt keskustelua. Myös leikit, laulut ja pelit olivat pienessä roolissa oppitunneilla. Oppilaat työskentelivät pitkiä aikoja samojen tehtävien parissa.

### 5.3 Lasten johtama ohjaustyyli

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, millaista lasten johtama ohjaustyyli on alkuopetuksen opettajan toiminnassa. Ensin esitellään molempien opettajien kuvaukset, jonka jälkeen eri opettajien ohjaustyyliä vertaillaan.

#### 5.3.1 Lasten johtaman ohjaustyylin ensimmäinen esimerkki (LJ1)

**Oppilaan rooli.** Oppilaat saivat usein itse valita, mitä tekivät tunneilla. Esimerkiksi käsityötunnilla osa oppilaista sai itse päättää värittääkö värityskuvaa vai leikkiikö palikoilla, kun osa oppilaista teki käsityötä. Oppitunneilla oli myös muita vapaita hetkiä, kun oppilaat saivat mahdollisuuden piirrellä tai värittää haluamaansa kuvaa. Oppilaiden annettiin myös liikkua luokassa vapaasti ja liikkumista oli paljon. Osa oppilaiden liikkumisesta oli tilanteeseen sopivaa, kuten lattialla työskentely tai monisteen hakeminen opettajalta. Lisäksi luokassa oli paljon vapaata liikkumista, jolloin oppilaat kävivät juttelemassa kaverille, kiipeilivät pulpeteilla tai konttasivat lattialla.

Oppilaille asetettiin suuri vastuu. Esimerkiksi avun pyytäminen opettajalta oli oppilaan vastuulla, sillä opettaja ei kiertänyt oppilaiden luona tarkkailemassa, tarvitseeko oppilas apua edetäkseen tehtävissä. Opettaja ei ohjannut oppilaiden ymmärtämisprosessia kysymysten avulla. Opettaja ei myöskään esittänyt oppilaille kysymyksiä tunneilla, jolloin mahdolliset ymmärtämisen aukkopaidat jäivät ehkä huomaamatta.

**Opettajan rooli.** Opettaja ei juurikaan seurannut oppilaiden työskentelyä. Opettaja ei esimerkiksi käynyt kuuntelemassa, kun oppilaiden tehtävänä oli lukea pareittain lukukirjaa tai käynyt seuraamassa, kun oppilaiden oli tarkoitus



tehdä monisteen tehtäviä. Oppilaille ei asetettu vaatimuksia esimerkiksi käsityötunnin jälkien siivoamisesta. Välillä opettaja jätti oppilaat huomiotta. Oppilas saattoi käydä pyytämässä opettajalta apua esimerkiksi tilanteessa, jossa hän ei löytänyt kaveria parityöskentelyyn, mutta opettaja ei auttanut oppilasta. Opettaja jätti oppilaiden kysymyksiä huomiotta eikä auttanut joka kerta silloin, kun oppilas pyysi esimerkiksi viittaamalla apua. Oppilas oli kysymässä opettajalta apua ja sanoi tälle ”Saanko sanoo?”, johon opettaja vastasi ”Arvaa!”. Tämän jälkeen opettaja kääntyi toisen oppilaan puoleen. Oppilaan huomiotta jättäminen ilmenee myös seuraavasta esimerkistä.

(Oppilas käveli opettajan luokse luokan eteen ja näytti tälle jotakin.)

Oppilas: Ope kato-

Ope: Oma paikka, nyt en kato.

Oppilas: Mut kato- (Oppilas näyttää jotakin kädessään olevaa.)

Ope: Oma paikka!

Toisinaan opettajan ja oppilaan välinen keskustelu ohjautui sivuraiteille, kun opettaja jatkoi keskustelua asioista, jotka eivät liittyneet oppituntien aiheisiin. Oppitunneilla aloitettiin keskusteluita muun muassa opettajan autosta ja kimalleliimasta.

**Ilmapiiiri.** Oppilaat saivat jutella oppitunneilla keskenään vapaasti, eikä keskustelua ohjattu tai siihen ei kannustettu. Välillä oppilaat saattoivat jutella tuntiin liittymättömistä asioista keskenään. Oppilaat saivat työskennellä paljon pareittain, mutta opettaja ei ohjannut parien työskentelyä. Tämä kärjistyi välillä niin, että oppilaiden välille puhkesi riitoja, joita ei saatu ratkaistua. Konfliktitilanteita ei selvitetty yhdessä opettajan kanssa eikä opettaja tukenut oppilaita niiden ratkaisemisessa. Tätä havainnollistetaan seuraavassa esimerkissä.

(Kahden oppilaan välille tuli riitaa. Opettaja kiinnitti huomionsa siihen, kun toinen oppilaista ei istunut omalla paikallaan. Hän puuttui tilanteeseen osoittamalla oppilasta luokan toiselta puolelta.)

Ope: Otto miksi olet tuolla?

Otto: Juho löi mua!

Ope: Löikö se tässä? (Opettaja osoittaa kohtaa, jossa Otto seisoi.)

Otto: Se löi tuossa. (Oppilas osoittaa kohtaa, jossa Juho on lyönyt häntä.)

Ope: Joo. Miksi sä olit siellä? Ei sun ois pitäny olla siellä. Sillon Juho ei ois lyöny sua. Okei Juho teki väärin kun löi.

Sen sijaan, että opettaja puuttui varsinaiseen riitatilanteeseen, torui hän oppilasta siitä, että tämä oli ollut väärällä paikalla. Riitatilannetta ei ratkaistu, vaan opettaja totesi keskustelun lopussa, että lyöminen on väärin. Opettaja ei antanut oppilaille ollenkaan palautetta tai ohjannut käyttäytymistä palautteen avulla.

**Ryhmänhallinta.** Lasten johtama ohjaustyyli näkyi oppitunneilla selkeimmin siten, että luokassa oli paljon työrauhaongelmia. Työrauhaongelmat olivat todennäköisesti seurausta siitä, että opettaja toisaalta puuttui joihinkin häiriötilanteisiin epäselvästi ja toisaalta hyvin epäjohdonmukaisesti. Epäselvällä häiriökäyttäytymiseen puuttumisella tarkoitetaan tilannetta, jossa opettaja puuttui oppilaan toimintaan, mutta ei sanallistanut puuttumista selkeästi. Opettaja saattoi esimerkiksi sanoa tiukasti "Nyt!" ja osoittaa oppilasta. Epäjohdonmukaisuus puuttumisessa tarkoittaa sitä, että häiriöihin ei joka kerta puututtu ja välillä opettaja puuttui, vaikka häiriöitä ei ollut. Oppilaat saattoivat riehua tunneilla kauan ilman, että tilanteeseen puututtiin, ja välillä opettaja saattoi puuttua tietyn oppilaan toimintaan, vaikka hän työskenteli oppitunnin tehtävän parissa.

Luokassa riideltiin, riehuttiin, leikittiin ja saatettiin esimerkiksi värittää värityskuvaa silloin, kun oli tarkoitus laskea matematiikan laskuja. Opettajan toiminta ei ollut johdonmukaista, eivätkä oppilaat totelleet opettajan käskyjä. Luokan melutaso oli korkea ja siihen ei puututtu johdonmukaisesti. Opettaja joutui huutamaan oppilaille paljon saadakseen äänensä kuuluviin. Opettaja ja oppilaat puhuivat paljon toistensa päälle. Vaikka opettaja pyysi oppilaita olemaan hiljaa, ei hän kuitenkaan vaatinut sitä ja näin hän joutui antamaan ohjeita niin, että oppilaat puhuivat samaan aikaan keskenään.

Opettajan ohjeet olivat epämääräiset eikä aina käynyt ilmi, mitä oppilaiden oli tarkoitus tehdä ja oliko työskentely jo lupa aloittaa. Toisinaan opettaja antoi ohjeet oppilaille, mutta ei seurannut, noudatetaanko niitä. Opettaja esimerkiksi

sanoi tunnin lopussa, että luokka pitää siivota ennen välitunnille lähtöä, mutta osa oppilaista lähti luokasta pois samaan aikaan, kun opettaja antoi vielä ohjeita.

**Opetus.** Oppitunneilla ei keskusteltu ohjatusti yhdessä. Oppilaat työskentelivät paljon itsenäisesti tai parin kanssa, mutta työskentelyä ei ohjattu. Luokassa oli paljon ikätasolle sopivaa työskentelyä, kuten piirtämistä, värittämistä ja satujen kuuntelemista. Näistä ei kuitenkaan keskusteltu, joten toiminta ei ollut tavoitteellista. Opettaja esimerkiksi luki oppilaille yhden oppitunnin ajan kirjaa ja oppilaat saivat värittää samalla värityskuvaa, mutta tarinasta ei keskusteltu oppilaiden kanssa eikä värityskuva liittynyt tarinaan. Oppitunneista kului paljon aikaa muuhun kuin työskentelyyn. Joillakin tunneilla työskentely alkoi vasta noin 15 minuuttia siitä, kun oppitunti oli alkanut.

### 5.3.2 Lasten johtaman ohjaustyylin toinen esimerkki (LJ2)

**Oppilaan rooli.** Opettaja antoi oppilaille melko paljon vapautta ja toisaalta asetti heille myös vastuuta. Oppilaat saivat liikkua melko vapaasti eikä oppilaiden liikumista rajoitettu opettajan toimesta. Oppilaat saivat itse muodostaa parit paritehtävien yhteydessä ja valita kenen kanssa työskentelivät. Opettaja kysyi oppilailta vain vähän kysymyksiä yhden oppitunnin alussa.

**Opettajan rooli.** Opettaja kiersi seuraamassa oppilaiden työskentelyä vain vähän. Opettaja ei vaatinut tai kannustanut kaikkia lapsia osallistumaan. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että keskustellessa opettaja kysyi vain niiltä oppilailta, jotka viittasivat eikä kannustanut muita osallistumaan. Tällaisia keskustelutilanteita oli kuitenkin oppitunneilla kaiken kaikkiaan hyvin vähän. Opettaja ei vaatinut oppilaita osallistumaan luokan siivoukseen kuvaamataitotunnin jälkeen. Opettaja jutteli oppilaiden kanssa vain vähän. Esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla opettaja lähinnä etsi oppilaille materiaaleja.

**Ilmapiiri.** Oppilaiden keskinäiset suhteet vaikuttivat olevan hyvät. Opettaja antoi oppilaiden jutella keskenään vapaasti. Välillä oppilaat yrittivät ottaa opettajaa mukaan keskusteluun, mutta toisinaan opettaja jätti nämä tilanteet huomiotta, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

(Oppilaat pohtivat keskenään, milloin on itsenäisyyspäivä.)

Oppilas: Ope arvaa mitä? Tässä kuussa kaikki lapsetki kattoo aika innolla joulukalent-- tai kalenteria.

Ope: Joo-o.

(Opettaja lähti tilanteesta pois.)

Oppilaat auttoivat paljon toisiaan, mutta opettaja ei kannustanut tai puuttunut siihen eikä antanut siitä oppilaille myönteistä palautetta. Oppilaiden keskinäisiä ristiriitatilanteita ei selvitetty. Yhdellä välitunnilla muutaman oppilaan välille oli tullut riitaa. Kun oppilaat kertoivat tästä opettajalle välitunnin jälkeen, opettaja totesi, että "kiistelyjuttuihin ei kannata lähteä", jonka jälkeen oppilas alkoi itkemään. Opettaja ei kuitenkaan reagoinut oppilaan itkuun, vaan pyysi ottamaan vihon esiin, jonka jälkeen jatkettiin työskentelyä. Opettaja itse ei vaikuttanut olevan kovin kiinnostunut oppilaista. Oppilaiden kertoessa omista kokemuksistaan opettajalle, vastasi opettaja esimerkiksi "joo" ja sen jälkeen lähti pois tilanteesta.

Opettaja antoi välillä oppilaille palautetta, mutta palaute ei ollut yhteydessä tekemiseen tai toimintaan. Esimerkiksi kommentoidessaan oppilaan piirustusta, sanoi hän "kivan näkösiä", mutta ei kohdistanut palautetta sen tarkemmin. Seuraavassa esimerkissä havainnollistetaan sekä opettajan oppilaille antamaa palautetta, että tyypillistä tapaa reagoida oppilaiden tunteisiin.

(Oppilas meni näyttämään opettajalle vihkoon piirtämiään suomen lippuja.)

Ope: Tulipa hyvä. Sitten pääset jatkamaan keppihevosta.

Oppilas: Voi mä en haluu keppihevosta enää. Mä oon kyllästyny siihen.

(Opettaja lähtee pois. Oppilas menee paikalleen istumaan. Hän ottaa keppihevostyön esiin, mutta lähtee sitten kiertelemään luokassa.)

**Ryhmänhallinta.** Luokan oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään ja auttoivat toisiaan. Pääasiassa työrauhan suhteen ei ollut luokassa suurempia ongelmia. Välillä meteli yltyi luokassa kovaksikin, mutta opettaja ei puuttunut näissä tilanteissa ollenkaan. Opettaja ei ohjannut lasten toimintaa aktiivisesti, vaan seisoi luokan sivussa tai istui opettajapöydän takana ja katseli sieltä, kun oppilaat työskentelivät. Koko luokan yhteisiä ohjaushetkiä oli vähän. Opettaja ohjasi välillä

jokaista oppilasta erikseen, jonka takia oppitunneilla oli paljon odottelua. Välillä ohjausta ei annettu ollenkaan. Oppilaiden tehtävänä oli esimerkiksi piirtää suomen lippuja monisteeseen, mutta lipun piirtämistä ei ohjattu.

**Opetus.** Oppilaat työskentelivät paljon itsenäisesti tai parin kanssa, mutta esimerkiksi parityöskentelyä ei ohjattu opettajan toimesta. Oppilaat etenivät tehtävissä omaan tahtiin. Kun jokainen eteni hyvin eri tahtiin, tekivät oppilaat toisiinsa nähden monia erilaisia töitä saman oppitunnin aikana. Ohjauksen tukena ei käytetty visuaalista materiaalia, vaan opettajan lyhyt alustus tunnin alussa oli sanallinen. Oppitunneilla oli paljon oppilaiden välistä keskustelua, mutta keskustelu ei ollut ohjattua eikä tunneilla keskusteltu koko luokan kesken yhdessä. Merkillepantavaa opettajan toiminnassa oli se, että perustaitojen harjoittelu jäi hyvin vähäiseksi. Esimerkiksi äidinkielen tunneilla ei luettu eikä kirjoitettu. Oppilaille annettiin uusi teksti lukuläksyksi kotiin, mutta opettaja ei kuunnellut oppilaiden lukemista tunnilla. Äidinkielen tunneilla pelattiin ja piirrettiin.

### 5.3.3 Opettajien yhtäläisyydet ja eroavaisuudet lasten johtaman ohjaustyylin suhteen

Seuraavaksi tarkastellaan lasten johtamaa ohjaustyyliä painottavien opettajien ohjauksen yhtäläisyyksiä ja eroja. Molempien opettajien tunneilla oppilaat saivat tehdä itse paljon valintoja esimerkiksi aktiviteettien, luokassa liikkumisen ja parien valinnan suhteen. Opettajan LJ1 tunneilla vastuun ottaminen omasta oppimisesta oli enemmän oppilaiden harteilla. Kumpikaan opettajista ei selvittänyt oppilaiden ymmärtämisen tasoa kysymysten avulla.

Opettajat eivät kannustaneet kaikkia osallistumaan työskentelyyn. Opettajat kiersivät seuraamassa oppilaiden työskentelyä hyvin vähän ja vain tiettyjen oppilaiden luona. Avun pyytäminen tarvittaessa oli pääasiassa oppilaan omalla vastuulla. Välillä opettajan LJ1 tunneilla oppilaan avun tarvetta ei kuunneltu, vaan oppilas jäi asian selvittämisen kanssa yksin. Molemmissa luokissa oppilaat saivat jutella keskenään vapaasti. Opettajan LJ2 luokassa oppilaat auttoivat paljon toisiaan, vaikka siihen ei nimenomaisesti kannustettu. Opettajan palaute oli

vähäistä ja se ei kohdistunut tiettyyn taitoon tai toimintaan. Opettaja saattoi esimerkiksi sanoa oppilaalle ”hienoa”.

Merkittävin ero opettajien välillä oli häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa. Toinen opettajista puuttui häiriökäyttäytymiseen epäjohdonmukaisesti ja toinen ei ollenkaan. Häiriökäyttäytymistä esiintyi enemmän opettajan LJ1 tunneilla, joilla häiriökäyttäytymiseen puututtiin toisinaan. Opettajan antamat ohjeet olivat usein epäselvät tai niitä ei ollut ollenkaan. Opettajan LJ1 tunneilla ei ollut selkeää oppitunnin rakennetta. Välillä oli epäselvää, kuuluiko oppilaiden jo työskennellä itsenäisesti vai oliko opettajan ohjeistus vielä käynnissä. Molempien opettajien ohjeistaminen oli vähäistä, ja oppilaille annettiin suuri vastuu omasta työskentelystä. Oppitunneista meni paljon aikaa odotteluun ja muuhun kuin tehokkaaseen työskentelyyn. Tämä saattoi johtua osittain häiriökäyttäytymiseen puuttumisesta tai siitä, että opettaja ohjeisti oppilaita yksitellen, jolloin muut joutuivat odottamaan sen aikaa. Oppitunneilla käytettiin paljon aikaa piirtämiseen, värittämiseen, pelaamiseen ja tarinoiden kuuntelemiseen, mutta näistä ei keskusteltu yhdessä.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lapsilähtöinen, opettajajohtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli ilmenevät opettajan toiminnassa alkuopetuksessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ohjauksen välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä saman ohjaustyylin sisällä. Tapaustutkimukseen valittiin kuusi opettajaa, joiden ohjaustyyliä tutkittiin ja kuvattiin sanallisesti. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsilähtöinen ohjaustyyli tuli esiin erityisesti oppilaan osallistuvassa roolissa, opettajan antamassa palautteessa sekä oppituntien rytmityksessä. Opettajajohtoinen ohjaustyyli näkyi erityisesti opettajan johtavassa roolissa, itsenäisissä työtavoissa sekä painopisteenä perustaitojen harjoittelussa. Myös opettajan oppilaille antama palaute oli opettajajohtoista. Lasten johtama ohjaustyyli puolestaan ilmeni opettajan passiivisemmassa roolissa sekä oppilaan aktiivisessa roolissa. Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että opettajien välillä on eroja siinä, millä tavalla he toteuttavat käytännössä ohjausta silloinkin, kun he painottavat samaa ohjaustyyliä ohjauksessaan. Lisäksi opettajan yksilölliset piirteet voivat vaikuttaa ohjauksen laatuun ja opettajan käyttämään ohjaustyyliin. Tämän tutkimuksen avulla voidaan lisätä opettajien ja opettajaopiskelijoiden tietoisuutta siitä, miten eri ohjaustyylit voivat ilmetä omassa ohjauksessa.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus toi esille, että lapsilähtöinen ohjaustyyli näkyi selvimmin oppilaan roolissa ja erityisesti oppilaiden osallistamisessa luokan toimintaan. Piaget'n (1985) ja Vygotskyn (1978) sosiokonstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan opetuksessa painottuu lasten rooli aktiivisina tiedon rakentajina, joka näkyi voimakkaasti myös tässä tutkimuksessa. Vaikka opettajalla "oli langat käsissään", edettiin oppitunneilla paljon myös oppilaiden aloitteiden mukaan. Tutkimuksen tulos on linjassa Salmisen ja kumppaneiden (2013a) tutkimuksen tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa lapsilähtöinen ohjaustyyli näkyi muun muassa vastavuo-

roisena keskusteluna oppilaiden kanssa. Erityisesti tämän tutkimuksen ensimmäisen lapsilähtöistä ohjaustyyliä painottavan opettajan tunnilla keskustelut etenivät myös lasten aloitteesta, joka oli tyypillistä myös Salmisen ja kollegoiden (2013a) tutkimuksen joillekin opettajille.

Tämän tutkimuksen lapsilähtöistä ohjaustyyliä käyttävät opettajat kuuntelivat oppilaita sekä antoivat oppilaille vastuutehtäviä, kuten apuopettajana toimiminen. Opettajat pyrkivät tekemään itsestään helposti lähestyttävän. Tässä tutkimuksessa toinen asia, jossa lapsilähtöinen ohjaustyyli ilmeni erityisen hyvin, oli opettajan antama palaute. Palaute oli pääasiassa tekemiseen ja toimintaan sidottua myönteistä palautetta. Opettajien toimintatavat ja ohjeet olivat lyhyitä ja selkeitä sekä luokan rauhoittaminen sensitiivistä. Lisäksi oppituntien aktiviteetit olivat lasten ikätasolle sopivia. Oppitunnit oli rytmitetty siten, että aktiviteetit olivat lyhyitä ja erilaisia toisiinsa nähden. Luokissa ei esiintynyt työrauhongelmia, jota saattoi edistää edellä mainitut asiat. Tutkimuksen tulos tukee Salmisen ja kumppaneiden (2013b) tutkimuksen tuloksia, jossa osa opettajista ohjasi lapsia toisten huomioimiseen muun muassa keskustelemalla lasten kanssa ystävyydestä. Myös tämän tutkimuksen toinen lapsilähtöistä ohjaustyyliä painottava opettaja käytti oppitunneilla suhteellisen paljon aikaa muun muassa kiusaamisesta ja toisten huomioon ottamisesta keskustelemiseen.

Opettajajohtoinen ohjaustyyli sen sijaan tuli esiin enemmän opettajan roolissa. Opettaja oli luokan auktoriteetti, ja opettaja korosti tätä asemaa omalla toiminnallaan. Oppilaat kysyivät ohjeita opettajalta, jolloin opettaja kertoi, miten toimia. Toiminta oli tehokasta, koska opettaja antoi selkeät ohjeet, jonka jälkeen tunnista suurin osa käytettiin harjoitteluun. Opettajajohtoinen ohjaustyyli näkyi selkeästi siinä, että oppilaat työskentelivät enimmäkseen itsenäisten tehtävien parissa ja tehtävärupeamat olivat pitkiä. Konkreettista tai visuaalista materiaalia ei ollut oppimisen tukena, vaan oppilaat työskentelivät enimmäkseen oppikirjan tai opettajan antaman monisteen parissa. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen perustaitoja harjoiteltiin paljon. Samoin kuin lapsilähtöinen ohjaustyyli, myös opettajajohtoinen ohjaustyyli tuli esiin selkeästi palautteessa ja sen laa-



dussa. Opettajan palaute kohdistui vastauksen oikeellisuuteen, ja myönteistä palautetta opettaja antoi vain vähän. Tutkimuksen tulos tukee Salmisen ja kollegoiden (2013a) tutkimuksen tuloksia, jossa osa opettajista ei huomionnut lasten tekemiä aloitteita.

Tämän tutkimuksen opettajajohtoista ohjaustyyliä käyttävien opettajien kohdalla on huomioitava se, että toisen opettajan tiukka kuri näkyi opettajan toiminnassa niin voimakkaasti, että opettajajohtoisen ohjaustyylin myönteiset piirteet jäivät ehkä siitä syystä piiloon. Tässä tutkimuksessa opettajajohtoinen ohjaustyyli näyttäytyi enemmän kielteisenä ilmiönä, kun taas lapsilähtöisestä ohjaustyylistä tuli esiin voimakkaammin sen myönteiset puolet. Tästä ei kuitenkaan tule vetää suorita johtopäätöksiä ja tehdä yleistyksiä, sillä tutkimusaineisto on pieni ja tutkimuksessa kuvataan yksittäisten opettajien toimintaa. Opettajajohtoisen ohjaustyylin edut on todettu monissa tutkimuksissa aiemmin (esim. Hamre & Pianta 2005; Kikas ym. 2014; Stipek ym. 1995).

Lasten johtama ohjaustyyli näkyi tyypillisimmin tässä tutkimuksessa sekä opettajan että oppilaan roolissa. Opettajan rooli oli passiivinen, mikä tuli esiin esimerkiksi niin, että opettaja ei pääasiassa ohjannut oppilaita aktiivisesti esittämällä oppilaille kysymyksiä. Myös oppitunneilla keskustelu oli vähäistä. Lisäksi opettajan ohjeet olivat usein epäselviä, epäjohdonmukaisia tai niitä ei annettu ollenkaan. Sen sijaan oppilaiden vastuu omasta toiminnasta ja oppimisesta oli suuri, mikä tuli esiin siten, että oppilaille annettiin paljon vapauksia esimerkiksi oppituntien aktiviteettien ja luokassa liikkumisen suhteen. Oppituntien toiminta ei ollut tehokasta, vaan aikaa kului paljon muuhun kuin varsinaiseen työskentelyyn. Jos esimerkiksi oppitunnin alussa oli paljon odottelua, tuli oppilaille vapaata aikaa ja se lisäsi lasten johtamaa toimintaa tilanteissa. Suomessa tyypillisesti lasten johtama ohjaustyyli ei painotu yhtä voimakkaasti kuin lapsilähtöinen tai opettajajohtoinen ohjaustyyli (Tang ym. 2017a). Näiden tutkimusten valossa tässä tutkimuksessa yllättävää oli se, miten voimakkaasti lasten johtama toiminta näkyi ainakin toisen lasten johtamaa ohjaustyyliä painottavan opettajan tunneilla.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on huomioitava, että tutkimukseen valittiin opettajia, joiden ohjauksessa painottuivat voimakkaimmin lapsilähtöinen, opettajajohtoinen tai lasten johtama ohjaustyyli. Yleensä opettajan ohjaus on kuitenkin jotakin siltä väliltä sen sijaan, että ohjaus painottuisi voimakkaasti vain yhteen ohjaustyyliin (Tang ym. 2017a). Tangin ja kumppaneiden (2017a) tutkimuksen mukaan yhden ohjaustyylin painottaminen ei ole oppilaiden kannalta edullista. Tässä tutkimuksessa tämänkaltainen painotus näkyy esimerkiksi tutkimuksen opettajajohtoista ja lasten johtamaa ohjaustyyliä käyttävissä opettajissa. Esimerkiksi luokassa, jossa lasten johtama ohjaustyyli painottui voimakkaimmin, ei opettaja aina seurannut lasten työskentelyä oppitunneilla. Tämä näkyi luokassa levottomuutena, joka voi vaikuttaa kaikkien luokan lasten oppimiseen.

Lisäksi on hyvä ottaa huomioon, että kaikkien tutkimuksen opettajien ohjauksessa oli jonkin verran piirteitä kaikista ohjaustyyleistä. Tuloksissa jokaisen opettajan kuvauksessa tarkastellaan vain yhtä ohjaustyyliä, jotta kyseisen ohjaustyylin piirteet saadaan tuotua esiin mahdollisimman selvästi. Opettajan toiminnasta tehty kuvaus kertoo siitä, miten kyseinen ohjaustyyli ilmenee opettajan toiminnassa. Sen sijaan kuvaus ei kerro siitä, millaista opettajan toiminta oli kokonaisuudessaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että sama ohjaustyyli saattaa näyttää erilaiselta eri opettajien ohjauksessa. On kuitenkin huomioitava, että tämän tutkimuksen luokat olivat myös rakenteeltaan erilaisia. On mahdollista, että opettajien välisiin eroihin vaikuttivat esimerkiksi opetusryhmän koko tai se, ohjasiko opettaja yhdysluokkaa. Lapsilähtöistä ohjaustyyliä painottavien opettajien väliset ohjauksen erot tulivat selkeimmin esiin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa näkyi opettajien yksilöllisyys. Kaikkien muiden teemojen osalta lapsilähtöinen ohjaustyyli oli hyvin samanlaista molempien opettajien tunneilla. Molempien ohjauksessa korostui oppilaan osallistuva rooli, sosiaalinen ilmapiiri sekä sensitiivisyys ryhmänhallinnassa. Lisäksi molemmat opettajat käyttivät ohjauksessaan lasten ikätasolle sopivia työtapoja ja oppituntien aktiviteetit olivat lyhyitä. Lapsilähtöisen ohjaustyylin osalta siis opettajien väliset ohjaukselliset erot tulivat esiin pienissä yksityiskohdissa.

Sen sijaan opettajajohtoista ohjaustyyliä käyttävien opettajien ohjaus erosi toisistaan selkeämmin. Opettajien ohjauksessa oli yhtäläisyyksiä oppilaan roolissa, ilmapiirissä ja opetuksessa. Samoin kuin lapsilähtöisen, myös opettajajohtoisen ohjaustyylin erot liittyivät suurelta osin opettajien yksilöllisyyteen. Lisäksi toisella opettajalla opettajajohtoinen ohjaustyyli tuli esiin enemmän ohjeistuksissa, kun toisella taas halussa kontrolloida ja joustamattomuutena tunneilla. Toinen opettajista käytti tehokeinona pelotteita, kun taas toisen opettajan toiminnassa pelotteet eivät näkyneet ollenkaan. Tässä tutkimuksessa opettajajohtoista ohjaustyyliä käyttävien opettajien välisiä ohjauksen eroja oli enemmän kuin lapsilähtöistä ohjaustyyliä painottavien opettajien välillä. Toisin sanoen opettajajohtoinen ohjaustyyli näyttäytyy tässä tutkimuksessa yksilöiden välillä erilaisempänä kuin lapsilähtöinen ohjaustyyli.

Lasten johtaman ohjaustyylin luokissa ilmapiiri ja opettajat olivat hyvin erilaisia toisiinsa nähden. Siitä huolimatta ohjauksesta oli löydettävissä myös joitakin yhtäläisyyksiä oppilaan roolin ja opetuksen suhteen. Selkeä ero opettajien ohjauksen välillä liittyi luokan ilmapiiriin. Peetsin ja Kikasin (2015) tutkimuksen mukaan lasten johtama ohjaustyyli saattaa toimia sellaisissa luokissa, joissa oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään. Sen sijaan luokissa, joissa oppilaiden välillä esiintyy kiusaamista, voi lasten johtama ohjaustyyli olla haitallista luokassa ja häiriökäyttäytyminen saattaa jopa lisääntyä. Tämä ero näkyi tutkimuksen kahden lasten johtamaa ohjaustyyliä painottavan opettajan luokissa. Toisessa opetusryhmässä oppilaat riitelivät ja häiriökäyttäytymistä oli paljon, kun taas toisessa luokassa oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään ja auttoivat toisiaan. Merkittävin yksittäinen ero opettajien ohjauksessa liittyi häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen; toinen opettajista puuttui häiriöihin hyvin epäjohdonmukaisesti, kun toinen opettajista ei puuttunut niihin ollenkaan. Suuret erot opettajien ohjauksen välillä liittyvät mahdollisesti siihen, että molempien opettajien toiminnassa näkyy voimakkaasti muitakin ohjaustyyliä kuin lasten johtamaa ohjaustyyliä. Tämä on tyypillistä Suomessa peruskoulussa (Tang ym. 2017a). On mahdollista, että toisen opettajan ohjauksessa painottuu lasten johtaman ohjaustyylin

lisäksi lapsilähtöinen ohjaustyyli ja toisen opettajan ohjauksessa taas opettajajohdoinen ohjaustyyli. Tämä selittäisi opettajien välisiä suuria eroja ohjaustyyllissä.

Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että opettajien ohjauksen väliset erot voivat olla suuria myös saman ohjaustyylin sisällä, vaikka Suomessa kaikilla opettajilla on korkeakoulutus ja yhteinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014). Tutkimuksen tulos on linjassa Salmisen ja kollegoiden (2013a) tutkimuksen kanssa. Opettajien opetus ja ohjaus voi olla hyvin erilaista, vaikka esimerkiksi koulutukselliset lähtökohdat olisivat kaikilla samat.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomattava, että se on aina jossakin määrin tutkijan oma subjektiivinen tulkinta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkijan havaintoihin vaikuttavat omat aiemmat käsitykset, tiedot ja teorit asioista. Tässä tutkimuksessa tämä pyrittiin ottamaan huomioon ja tutkijan omia käsityksiä pyrittiin häivyttämään siinä määrin, missä se on mahdollista. Aineistoa analysoidessa huomio kuitenkin saattoi kiinnittyä tietynlaisiin asioihin, vaikka aineistoa pyrittiin tarkastelemaan mahdollisimman objektiivisesti ja tarkasti (Kiviniemi 2018).

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa sillä, että tutkimus olisi tehty yhdessä toisen henkilön kanssa. On mahdollista, että toisen ihmisen analysoidessa samaa aineistoa, huomio voisi kiinnittyä erilaisiin asioihin. Analyysimenetelmä pyrittiin valitsemaan niin, että aineistoa pystyttiin tarkastelemaan mahdollisimman objektiivisesti. Sisällönanalyysi menetelmänä mahdollistaa aineiston objektiivisen erittelyn (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kuitenkin myös yksittäisten koodien ja teemojen löytäminen aineistosta voitaisiin tehdä eri tavalla ja näin olen myös lopulliset teemat saattaisivat muotoutua erilaisiksi.

Tutkimusaineistoon valittiin opettajia, jotka oli arvioitu korkeimmalla pistemäärällä lapsilähtöistä, opettajajohtoista tai lasten johtamaa ohjaustyyliä painottaviksi. Tutkimusaineiston voidaan katsoa olevan luotettava, sillä arvioinnin

tehneitä havainnoijia oli kolme ja heidät oli koulutettu. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on myös huomioitava, että tutkielman tekijä on ollut aiemmin arvioimassa joidenkin tutkimukseen osallistuvien opettajien ohjauksen laatua ECCOM-havainnointimenetelmän avulla (ks. Stipek & Byler 2005). Koulutettuja havainnoitsijoita on kuitenkin laajemmassa tutkimuksessa kolme. ECCOM-havainnointimenetelmä ja sen kriteerit olivat tutkielman tekijälle ennestään tuttuja, joten on mahdollista, että havainnointimanuaalissa mainittuja asioita havaittiin aineistosta helpommin. Tutkimusaineistosta olisi voitu löytää erilaisia asioita, jos aineistoa olisi tarkasteltu ilman ennakkokäsitystä ECCOM-havainnointimenetelmästä.

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena kuvata, miten lapsilähtöinen, opettaja-johtoinen ja lasten johtama ohjaustyyli näkyy opettajan toiminnassa. Aineiston koon voidaan katsoa olevan sopiva tarkoitukseen, jossa ei pyritty yleistettävissä oleviin tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa pyrittiin aineiston yksityiskohtaiseen tuntemiseen sen sijaan, että aineistoa olisi ollut määrällisesti paljon. Harkinnanvaraisesti valittu aineisto mahdollisti sen, että tutkimuksessa saatiin mahdollisimman paljon tietoa eri ohjaustyyleistä, sillä tutkittavien ohjauksessa painottui ECCOM-menetelmällä arvioituna yksittäinen, tarkastelun kohteena oleva ohjaustyyli.

Jokaista aineiston opettajaa oli videokuvattu yhtenä koulupäivänä muutamman oppitunnin ajan. Tutkimuksessa esiin nousseet asiat näkyivät opettajien ohjauksessa kyseisenä päivänä ja kyseisillä oppitunneilla. On mahdollista, että kuvattaessa samojen opettajien ohjausta eri päivänä tai eri oppitunneilla, voisi osa asioista näyttäytyä eri tavalla. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan raportoimalla sekä analyysin etenemisestä että tutkimuksen tuloksista mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimuksen tuloksista raportoimissa käytettiin tarvittaessa sitaatteja tarkentamaan ilmaisuja.

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin videotallenteita oppitunneista. Hirsjärvi ja kumppanit (2009) toteavat, että havainnointimenetelmiä käytettäessä ulkopuolisen havainnoijan läsnäolo voi vaikuttaa tutkittaviin. On mahdollista,

että oppituntien kuvaaminen ja tutkijoiden läsnäolo on voinut vaikuttaa opettajan toimintaan jollakin tasolla. Toisaalta videoaineisto sopii monimutkaisten luokkatilanteiden tutkimiseen, koska aineistoon on mahdollista palata uudelleen ja uudelleen analyysia tehdessään (Heath ym. 2010). Videotallenne on mahdollista pysäyttää, ja yksittäisiä tilanteita voi katsoa tarvittaessa monta kertaa, jolloin tilanteet eivät ole pelkästään oman muistin ja muistiinpanojen varassa. Walsh ja kollegat (2007) kuitenkin muistuttavat, että videoaineistolta ei aina ole mahdollista nähdä kaikkea, mitä luokassa tapahtuu. Esimerkiksi opettajan kirjoitukset taululle näkyivät huonosti. Myös sanatonta viestintää ei ole joka tilanteessa mahdollista tarkastella, jos opettaja tai oppilaat ovat esimerkiksi selin kameraan päin (Heath ym. 2010).

Tarvitaan vielä lisätutkimusta lasten johtamasta ohjaustyylistä ja esimerkiksi sen yhdistämisestä muihin ohjaustyyliin. Onko lasten johtamalla ohjaustyyllillä selviä etuja, kuten lapsilähtöisellä ja opettajajohtoisella ohjaustyyllillä on todettu olevan? Tässä tutkimuksessa ei selvitetty sitä, käyttävätkö opettajat tietoisesti eri ohjaustyyliä vai painottuuko tietty ohjaustyyli opettajan toiminnassa enemmän tiedostamatta. Pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin selvittää esimerkiksi sitä, kuinka pysyvä ohjaustyyli on. Opettajien ohjauksen kehittämiseksi tarvitaan vielä lisää laadullista tutkimusotetta täydentämään määrällistä tutkimusta.

## LÄHTEET

- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. 1988. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53.
- Algahtani, F. 2017. Teaching students with intellectual disabilities: Constructivism or behaviorism? *Educational Research and Reviews* 12 (21), 1031-1035.
- Bredekamp, S. & Copple, C. 1998. Developmentally appropriate practice in early childhood programs. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Washington DC.
- Brophy, J. 1999. Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist* 34, 75-85.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Zill, N. 2007. Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development* 78 (2), 558-580.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Guo, Y., McDonald Connor, C., Tompkins, V. & Morrison, F. J. 2011. Classroom quality and student engagement: Contributions to third-grade reading skills. *Frontiers in Psychology* 2, 157.
- 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.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J. & Mashburn, A. J. 2013. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461-487.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. 1998. *The Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers' College Press.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. 2010. Video, analysis and the social sciences. Teoksessa Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (toim.) *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Kikas, E., Peets, K. & Hodges, E.V.E. 2014. Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35, 273-283.
- Kikas, E., Silinskas, G., Jõgi, A-L. & Soodla, P. 2016. Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles. *Learning and Individual Differences* 49, 270-277.
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K. & Lerkkanen, M-K. 2018. Associations between reading skills, interest in reading, and teaching practices in first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (6), 832-849.
- Kikas, E. & Tang, X. 2018. Child-perceived teacher emotional support, its relations with teaching practices, and task persistence. *European Journal of Psychology of Education* 34, 359-374.
- Kiuru, N., Nurmi, J-E., Leskinen, E., Torppa, M., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. & Niemi, P. 2015. Elementary school teachers adapt their instructional support according to students' academic skills: A variable and person-oriented approach. *International Journal of Behavioral Development* 39 (5), 391-401.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi - puheviestinnän vuosikirja* 2018, 10-25.
- Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2012. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* 37, 266-279.
- Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2016. Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 145-156.



- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2017-2018. Stressi ja vuorovaikutus luokassa - tutkimus (TESSI). <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimus-hankeet/kotisivut/tessi>. Luettu 17.10.2019.
- Mashburn, A. J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 79 (3), 732-749.
- Nurmi, J-E., Silinskas, G., Kiuru, N., Pakarinen, E., Turunen, T., Siekkinen, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A-M. & Lerkkanen, M-K. 2017. A child's psychological adjustment impacts teachers' instructional support and affective response. *European Journal of Psychology of Education* 33 (4), 629-648.
- OECD. 2019. Country note - Finland. PISA 2018 Results. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Luettu 5.12.2019.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2010. Kindergarten teachers adjust their teaching practices in accordance with children's academic pre-skills. *Educational Psychology* 31 (1), 37-53.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T. & Nurmi, J-E. 2011. Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 26, 376-386.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K. & Poikkeus, A-M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin* 22 (2), 4-17.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2014. The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology* 39, 248-261.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2017. Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52, 191-202.
- Pakarinen, E. & Kikas, E. 2019. Child-centered and teacher-directed practices in relation to calculation and word problem solving skills. *Learning and Individual Differences* 70, 76-85.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peets, K. & Kikas, E. 2015. Teachers' promotion or inhibition of children's aggression depend on peer-group characteristics. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 00 (00), 1-10.
- Perry, K. E., Donohue, K. M. & Weinstein, R. S. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology* 45, 269-292.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 18.10.2019.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Luettu 27.10.2019.
- Piaget, J. 1985. *The equilibration of cognitive structures: the central problem of intellectual development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. 2008 *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Baltimore, MD: Brookes.
- Poulou, M. 2014. The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, student social skills and classroom context. *British Educational Research Journal* 40 (6), 986-1004.
- Pressley, M., Dolezal, S., Raphael, L., Mohan, L. & Roehrig, A. 2003. Increasing academic motivation in primary grades. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 6 (3), 372-392.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2019. Teacher student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology* 89 (2), 374-392.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W. & Abry, T. 2015. To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth grades' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology* 107 (1), 170-185.
- Rose, D. 2000. *Analysis of moving images*. Teoksessa Bauer, M. W. & Gaskell, G. (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound*. London: SAGE.
- Rutter, M. & Maughan, B. 2002. School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 451-475.

- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P-L. & Rasku-Puttonen, H. 2013a. A descriptive case analysis of instructional teaching practices in Finnish pre-school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education* 27, 127-152.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P-L. & Rasku-Puttonen, H. 2013b. Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care*, 2013.
- Silinskas, G., Dietrich, J., Pakarinen, E., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Hirvonen, R., Muotka, J. & Nurmi, J-E. 2015. Children evoke similar affective and instructional responses from their teachers and mothers. *International Journal of Behavioral Development* 39 (5), 432-444.
- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research: A practical handbook*. 3. Painos.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting qualitative data*. 5. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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. & Byler, P. 1997. Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly* 12, 305-325.
- Stipek, D. & Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 375-397.
- Stipek, D. & Byler, P. 2005. *Early Childhood Classroom Observation Measure: Coding manual*.
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Muotka, J. & Nurmi, J-E. 2017a. Profiles of teaching practices and reading skills at the first and third grade in Finland and Estonia. *Teaching and Teacher Education* 64, 150-161.
- Tang, X., Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Kikas, E. Muotka, J. & Nurmi, J-E. 2017b. Validating the early childhood classroom observation measure in first and third grade classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (3), 275-294.
- Tang, X., Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Muotka, J. & Nurmi, J-E. 2019. Longitudinal associations of first-grade teaching with reading in early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 63, 23-32.

- Thoonen, E.E.J., Sleegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D. & Geijsel, F.P. 2011. How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly* 47 (3), 496-536.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. 2012. <http://www.tenk.fi/>. Luettu 14.10.2019.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, D. J., Bakir, N., Tony Byungho Lee, Ya-Hui Chung, Chung, K. & colleagues. 2007. *Using digital video in field-based research with children*. Teoksessa Hatch, A. (toim.) *Early childhood qualitative research*. New York: Routledge.

## LIITTEET

### Liite 1. Lapsilähtöisen ohjauksen alustavat koodit.

1. Oppilaat saavat tehdä valintoja
2. Oppilaat saavat välillä liikkua luokassa
3. Oppilaat saavat vastuutehtäviä
4. Oppilaat osallistuvat ongelmanratkaisuun
5. Oppilaiden aloitteiden huomioiminen
6. Avoimet kysymykset
7. Opetuksen eriyttäminen
8. Jokainen oppilas tulee nähdyksi
9. Kiireettömyyden tunne
10. Kaikkien osallistuminen aktiviteetteihin varmistetaan
11. Huumori
12. Opettaja on kiinnostunut oppilaista
13. Opettajan ja oppilaan välinen fyysinen läheisyys
14. Opettajan lämminhenkisyys
15. Opettaja kertoo asioita itsestään
16. Yhdessä toimimiseen ja toisten tukemiseen kannustaminen
17. Oppilaiden emotionaalisiin tarpeisiin vastaaminen
18. Tunnetaitojen harjoittelu
19. Perinteisen opettajan roolin häivyttäminen
20. Myönteinen palaute
21. Oppilaiden kehuminen
22. Perinteistä järjestäytymistä luokassa pyritään rikkomaan
23. Opettajan sensitiivisyys
24. Opettajan eleet
25. Monikanavaisuus
26. Ohjeiden järjestelmällisyys ja selkeys
27. Sadut ja tarinat
28. Puheen mukauttaminen lapsille sopivaksi
29. Visuaalisuus
30. Toimintojen rytmitys ja kesto
31. Oppituntien aiheita liitetään oppilaiden arkeen
32. Konkreettisten materiaalien käyttö
33. Keskustelu
34. Draama
35. Pelit
36. Toiminnallisuus
37. Laulut
38. Leikit

**Liite 2. Opettajajohtoisen ohjauksen alustavat koodit.**

1. Oppilailla ei valinnan mahdollisuuksia
2. Opettaja jakaa materiaalit
3. Opettaja kertoo tavoitteet
4. Oppilaiden aloitteita ei huomioida
5. Oppilaat eivät osallistu ongelmanratkaisuun
6. Oppilaita ei osallisteta keksimiseen
7. Opettaja vastaa suoraan oppilaiden kysymyksiin
8. Suljetut kysymykset
9. Kaikki tekevät samat tehtävät
10. Askarrellaan samaan tahtiin opettajan ohjeen ja työvaiheen mukaan
11. Tavoitteena tehdä mallia vastaava askartelutyö
12. Oppilaat joutuvat odottamaan muita
13. Opettaja vähättelee oppilaiden vastauksia
14. Opettaja tekee oppilaan puolesta
15. Opettaja korjaa oppilaiden sanavalintoja
16. Oikeat vastaukset tarkistetaan opettajalta
17. Tarkkuus kirjainten asianmukaisesta kirjoittamisesta
18. Pelotteet
19. Rangaistukset
20. Opettaja sanelee säännöt
21. Opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat
22. Opettaja kertoo päivän kulun
23. Opettaja kertoo missä oppilaat työskentelevät
24. Työskentelyä ei saa aloittaa ennen opettajan lupaa
25. Opettajan esittämiin kysymyksiin vastataan järjestyksessä
26. Opettaja vaatii kaikilta oppilailta vastauksen
27. Opettaja ei huomioi kaikkia oppilaita
28. Oppitunneilla edetään oppikirjan mukaan
29. Tehtäviä hitaammin tekevät oppilaat eivät pääse pelaamaan
30. Itsenäisen työskentelyn aikana ei saa jutella
31. Opettaja ei ole kiinnostunut oppilaiden elämästä
32. Opettaja jakaa parit, ryhmät ja roolit
33. Oppilaiden emotionaalisiin tarpeisiin ei vastata
34. Korostetaan vastauksen oikeellisuutta
35. Oppilaan väärä vastaus korjataan heti
36. Opettaja ei selvitä oppilaan ratkaisustrategioita
37. Perinteinen istumajärjestys luokassa
38. Opettaja seuraa oppilaiden työskentelyä opettajan pöydän takaa
39. Opettaja ei osallistu jumppaan, vaan istuu luokan edessä

40. Opettaja ei puutu sensitiivisesti
41. Opettaja komentaa oppilaita
42. Opettaja haluaa, että luokassa on hiljaista
43. Häiriötilanteessa opettaja eristää oppilaan muista
44. Opettaja ohjaa sanallisesti kieltojen avulla
45. Ohjeet antaa opettaja
46. Tarkkaa ohjeiden seuraamista korostetaan
47. Opettajan ohjeet ovat tarkkoja
48. Ohjeiden yksikanavaisuus
49. Pitkät tehtävärupeamat
50. Muistamista ja ulkoa opettelu korostetaan
51. Opetusta ei havainnollisteta
52. Aiheen merkityksettömyys oppilaan elämän kannalta
53. Itsenäiset tehtävät
54. Ei keskustelua
55. Ei toiminnallisuutta, lauluja tai leikkejä

**Liite 3. Lasten johtaman ohjauksen alustavat koodit.**

1. Oppilaat saavat valita mitä tekevät
2. Luokassa saa liikkua vapaasti
3. Oppilaat saavat itse muodostaa parit
4. Avun pyytäminen on oppilaan vastuulla
5. Opettaja ei esitä oppilaille kysymyksiä
6. Oppilaiden työskentelyä ei seurata
7. Kaikkia ei vaadita osallistumaan
8. Oppilailta ei vaadita jälkien siivoamista
9. Oppilaiden kysymyksiä ei huomioida
10. Oppilas ei saa apua opettajalta
11. Oppilaat saavat jutella keskenään vapaasti
12. Oppilaat auttavat toisiaan, mutta siihen ei kannusteta
13. Oppilaiden riitatilanteita ei selvitetä
14. Opettaja ei ole kiinnostunut oppilaista
15. Keskustellaan oppituntien aiheisiin liittymättömistä asioista
16. Opettaja ei anna palautetta
17. Epämääräinen palaute
18. Opettaja seisoo luokan sivussa ja katselee oppilaiden työskentelyä
19. Epämääräinen häiriökäyttäytymiseen puuttuminen
20. Epäjohdonmukaisuus häiriöihin puuttumisessa
21. Meluun ei puututa johdonmukaisesti
22. Riehumiseen ei puututa johdonmukaisesti
23. Oppilaiden tappeluun ei puututa johdonmukaisesti
24. Leikkimiseen ei puututa johdonmukaisesti
25. Oppilaat ja opettaja puhuvat päällekkäin
26. Opettaja joutuu korottamaan ääntään
27. Ohjeita ei anneta
28. Epämääräiset ohjeet
29. Ohjeiden noudattamista ei seurata
30. Itsenäinen ja pareittain työskentely
31. Oppitunneilla vapaata aikaa tai odotteluaikaa
32. Oppilaat etenevät omaan tahtiin
33. Ei visuaalista materiaalia ohjauksen tukena
34. Ei ohjattua keskustelua
35. Pelaamista, piirtämistä, värittämistä, tarinoita
36. Ei lukemista tai kirjoittamista