

VUOROVAIKUTUS OSANA OPETTAJAN ARVIOINTIOSAAMISTA (VOPA) -TOIMINTAMALLIN VAIHEITTAISET KUVAUKSET

Viittaa seuraavasti: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkänen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Johdanto

VOPA-toimintamallin tavoitteena on lisätä ymmärrystä opetustilanteisiin liittyvän vuorovaikutuksen elementeistä, jotka edistävät oppijan oppimista ja tukevat opettajaa oppimisprosessin aikaisessa formatiivisessa arvioinnissa. VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset tarjoavat työvälineen vuorovaikutuksen ja sen ominaispiirteiden havainnoimiseen ja reflektointiin seuraavista teemoista: 1) Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, 2) Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, 3) Palaute ja 4) Dialogisuus.

Kohderyhmä

Opettajaopiskelijat ja opettajat voivat hyödyntää VOPA-toimintamallin vaiheittaisia kuvauksia oman opetuksensa tutkimusperustaisessa suunnittelussa, toteutuksessa ja reflektoinnissa. *Opettajankouluttajat* voivat hyödyntää vaiheittaisia kuvauksia opiskelijoiden opetusharjoittelun tutkimusperustaiseen havainnointiin ja ohjaamiseen.

VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset

VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset tukevat opetustilanteisiin liittyvän vuorovaikutuksen systemaattista havainnointia ja reflektointia sekä tarjoavat yhteisiä käsitteitä teeman käsittelyyn. Vaiheittaisten kuvausten vasemmassa sarakkeessa nostetaan esille teemaan keskeisesti liittyviä vuorovaikutuksen elementtejä. Vaakariveillä esitetyt kolme vaihetta kuvaavat puolestaan sitä, missä määrin vuorovaikutuksen elementit ovat opetuksessa havaittavissa. Tarkastelemalla opetustilanteisiin liittyvää vuorovaikutusta vaiheittaisten kuvausten kautta, tuetaan ajatusta vuorovaikutusosaamisen kehittyvästä luonteesta.

Vuorovaikutuksen havainnointi

Havainnointi voi tapahtua aidossa opetustilanteessa ja/tai videolta. Havainnoitava jakso voi olla esimerkiksi 15-20 minuuttia, mutta vaiheittaisia kuvauksia voi soveltaa lyhyempiinkin jaksoihin. Havainnoinnin aikana on suositeltavaa tehdä tiiviitä muistiinpanoja. Systemaattisen ja tarkan havainnoinnin kannalta on suositeltavaa kohdentaa huomio lomakkeessa esitettyyn teemaan, vuorovaikutuksen elementteihin ja niihin liittyviin vaiheittaisiin kuvauksiin pyrkien samalla välttämään omia ennakkokäsityksiä ja mielikuvia hyvästä opetuksesta. Vuorovaikutuksen piirteet voivat ilmetä opetustilanteissa eri tavoin, ja vaiheiden vaihtelut ovat inhimillisiä ja joskus myös tarkoituksenmukaisia.

OPETTAJAN SENSITIIVISYYS JA MYÖNTEINEN ILMAPIIRI

Opettaja on tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä vastaa niihin oikea-aikaisesti ja sensitiivisesti. Myönteinen ilmapiiri rakentuu turvallisuuden tunteesta ja luokan ihmissuhteista.

	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen <ul style="list-style-type: none"> Akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen Työskentelyn seuraaminen Ongelmien ennakointi Tarpeiden tunnistaminen Tuen ja turvan antaminen Uudelleen kiinnittymisen tukeminen 	<p>Opettaja seuraa vain harvoin oppilaita tai tunnistaa tilanteita, joissa oppilaat tarvitsisivat apua. Opettaja ei huomioi toiminnassaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Kun oppilaat ilmaisevat tunteitaan, opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä.</p>	<p>Opettaja havainnoi ja tunnistaa toisinaan oppilaiden tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä, kun taas toisinaan vihjeet jäävät huomiotta tai joidenkin oppilaiden kohdalla toistuvasti. Toisinaan opettajan toiminta vastaa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mutta toisinaan yksilöllisiä tarpeita ei huomioida. Oppilailla on mahdollisuus ilmaista tunteitaan, mutta opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä johdonmukaisesti.</p>	<p>Opettaja havainnoi oppilaita aktiivisesti ja tunnistaa usein oppilaiden tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä ja vastaa niihin. Opettaja kohdentaa tukensa useimmiten oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja huomioi niin ylös- kuin alaspäin eriyttämistä kaipaavat oppilaat. Oppilailla on mahdollisuuksia ilmaista tunteitaan ja opettaja tunnistaa ja kohtaa niin myönteiset kuin kielteiset tunneilmaukset ja reagoi niihin sensitiivisesti.</p>
Oppilaiden turvallisuuden tunne <ul style="list-style-type: none"> Hakevat tarvittaessa tukea ja apua Osallistuvat vapaaehtoisesti ja vapautuneesti Uskaltavat yrittää ja ottaa riskejä 	<p>Oppilaat eivät juuri pyydä opettajalta tukea ja he vastaavat harvoin kysymyksiin. Oppilaat eivät aktiivisesti pyydä puheenvuoroja tai osallistu toimintaan.</p>	<p>Oppilaat hakevat joskus tukea tai apua opettajalta ja he vastaavat toisinaan kysymyksiin. Tällaiseen vuorovaikutukseen osallistuu vain osa oppilaista tai se ei jatku johdonmukaisesti. Oppilaista vain osa pyytää aktiivisesti puheenvuoroja ja osallistuu toimintaan.</p>	<p>Oppilaat ovat vapautuneita, hakevat opettajalta tukea tai pyytävät apua tarpeen mukaan ja jakavat ajatuksiaan luokassa. Oppilaat eivät välttele vaikeisiin kysymyksiin vastaamista, vaan uskaltavat yrittää ja ottaa riskejä.</p>
Ihmissuhteet luokassa <ul style="list-style-type: none"> Läheisyys Jaettu myönteinen tunneilmaisu Sosiaalinen vuorovaikutus 	<p>Opettaja jää etäiseksi. Vain harvoin esiintyy viitteitä opettajan ja oppilaiden lämpimästä ja kannustavasta vuorovaikutuksesta. Luokan ilmapiiri on "lattea" ja teennäinen ja vain harvat vaikuttavat nauttivan oppimistilanteesta.</p>	<p>Opettaja ja oppilaat ovat toisinaan lämpimässä ja kannustavassa vuorovaikutuksessa tai lämmin opettaja-oppilasvuorovaikutus koskettaa vain osaa oppilaista. Luokan ilmapiiri on toisinaan myönteinen (esim. jaettu ilo, hyväntuulisuus ja kiinnostus toisia kohtaan), mutta toisinaan ilmapiiri on myös "lattea".</p>	<p>Esiintyy useita viitteitä siitä, että opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde on lämmin ja kannustava. Opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaista ja niin opettaja kuin oppilaat ovat mielellään toistensa seurassa. Luokan ilmapiiri on myönteinen, kannustava ja innostunut.</p>
Keskinäinen kunnioitus <ul style="list-style-type: none"> Katsekontakti Rauhallinen äänenkäyttö Kunnioittava kielenkäyttö Yhteistyö 	<p>Opettaja ja oppilaat osoittavat harvoin kunnioitusta toisiaan kohtaan (esim. toisia ei keskitytä kuuntelemaan tai kielenkäyttö on epäkunnioittavaa). Oppilaat eivät tee yhteistyötä mielellään.</p>	<p>Opettaja ja oppilaat osoittavat toisinaan kunnioitusta toisiaan kohtaan (esim. kuuntelevat toisiaan) tai keskinäinen kunnioitus ei kohdistu kaikkiin luokan oppilaisiin. Osa oppilaista tekee yhteistyötä.</p>	<p>Opettaja ja oppilaat osoittavat usein kunnioitusta ja huomiota toisiaan kohtaan (esim. kuuntelevat toisiaan, ottavat katsekontaktia tai äänenkäyttö on rauhallista ja äänensävy on lämmin). Oppilaat tekevät mielellään yhteistyötä.</p>

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

RYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINTI JA MOTIVOINTI

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi edistävät oppimista ja siihen kiinnittymistä kohdistuen oppimisen ja työskentelyn tavoitteisiin sekä toivotun käyttäytymisen tukemiseen.

	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Selkeät käyttäytymisodotukset <ul style="list-style-type: none"> • Odotusten sanallistaminen • Selkeys ja johdonmukaisuus • Oppilaat tietävät, miten toimia 	Käyttäytymisodotukset ovat epäselvät, ja toivottavaa käyttäytymistä tuetaan epäjohdonmukaisesti. Tästä syystä oppilaat eivät ole varmoja siitä, mitä heiltä kulloinkin odotetaan.	Käyttäytymisodotukset ovat toisinaan selkeät, mutta epäjohdonmukaisuuksia esiintyy. Joillekin oppilaille säännöt ovat vaikeita ymmärtää ja noudattaa.	Käyttäytymisodotukset ja säännöt ovat selkeät, ja oppilaat toimivat useimmiten niiden mukaan. Säännöistä tai toimintatavoista ei ole tarvetta muistuttaa.
Selkeät oppimistavoitteet <ul style="list-style-type: none"> • Orientoituminen • Kertaaminen, tiivistäminen • Uudelleen suuntaaminen • Selkeä, hyvin organisoitu esittäminen 	Oppimistavoitteet ovat epäselvät, puuttuvat kokonaan ja/tai niitä ei tuoda selkeästi esille (esim. sanallistamalla niitä). Oppilaat eivät ole tietoisia oppimistavoitteista. Opetus etenee epäjohdonmukaisesti.	Osa oppilaista on oppimistavoitteista tietoisia, kun taas toiset eivät ole. Opetus etenee toisinaan johdonmukaisesti, mutta puutteet selkeydessä ja johdonmukaisuudessa aiheuttavat hämmennystä oppilaille. Opettaja ei myöskään aktiivisesti suuntaa oppilaiden huomiota tavoitteisiin (esim. sanallistamalla, kertaamalla tai tiivistämällä niitä).	Oppimistavoitteet ovat selkeät, ja suurin osa oppilaista on tavoitteista tietoisia ja ymmärtää ne. Opetus etenee johdonmukaisesti ja selkeys tukee oppilaiden oppimista ja ymmärrystä.
Kehollinen viestintä <ul style="list-style-type: none"> • välimatka ja tilankäyttö • katse, ilmeet, eleet, asennot • äänen painotukset, voimakkuus ja tauot 	Opettaja sijoittuu pääosin yhteen osaan luokkaa, mikä ei tue hänen vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa tai ryhmän hallintaa. Opettaja on pääosin ilmeetön, elekieli on niukkaa ja äänenkäyttö on monotonista. Opettajan katsekontakti rajoittuu pääasiassa yksittäisiin oppilaisiin.	Opettaja liikkuu opetuksen aikana jonkin verran eri puolilla luokkaa. Opettajan ilmeet ja eleet tukevat ajoitain myönteistä vuorovaikutusta. Äänenkäyttö on välillä monotonista ja välillä vaihtelevaa. Opettaja ottaa välillä katsekontaktia oppilaisiin huomioiden yksittäisiä oppilaita tai koko ryhmää.	Opettaja käyttää tilaa tarkoituksenmukaisesti siten, että se tukee vuorovaikutusta ja ryhmän hallintaa. Opettajan eleet, ilmeet ja äänenkäyttö tukevat myönteistä vuorovaikutusta. Opettaja ottaa aktiivisesti katsekontaktia oppilaisiin huomioiden sekä yksittäisiä oppilaita että koko ryhmää.
Proaktiivisuus (ennakointi) <ul style="list-style-type: none"> • Havaintojen tekeminen • Myönteiseen keskittyminen • Matala reaktiivisuus 	Opettaja ei aktiivisesti havainnoi luokan tapahtumia. Opettajan toiminta on usein reaktiivista sen sijaan, että olisi ”yhden askeleen edellä” estääkseen mahdolliset ongelmatilanteet.	Opettaja havaitsee toisinaan ennusmerkkejä mahdollisista ongelmista ja ottaa ne huomioon toiminnassaan. Opettaja tukee toisinaan tavoitteiden mukaista oppimista, työskentelyä tai käyttäytymistä keskittymällä myönteiseen.	Opettaja havaitsee johdonmukaisesti ennusmerkkejä mahdollisista ongelmista ja huomioi ne toiminnassaan. Opettaja tukee oppilaiden myönteistä toimintaa kiinnittämällä siihen johdonmukaisesti huomiota (esim. myönteisen palautteen avulla).
Osallistumisen tukeminen <ul style="list-style-type: none"> • Edistää oppilaiden osallisuutta • Opettajan kiinnostus ja kannustus • Opetuksen rytmittäminen 	Opettaja ei kannusta ja tue oppilaita osallistumaan aktiivisesti. Opettaja ei osoita aktiivisesti kiinnostusta oppilaiden oppimista kohtaan eikä tarjoa tukea sitä tarvitseville oppilaille, vaan oppilaat ovat ”oman onnensa nojassa”. Opetuksen tempo ei vastaa oppilaiden tarpeita vaan opetus etenee liian hitaasti tai liian nopeasti, mikä vaikeuttaa aktiivista osallistumista.	Opettaja kannustaa ja tukee oppilaiden aktiivista osallistumista ajoittain. Opettaja osoittaa toisinaan aktiivisesti kiinnostusta oppilaiden oppimisprosessia kohtaan, mutta toisinaan oppilaat jäävät ilman tukea tai huomiota. Opetuksen tempo vastaa toisinaan oppilaiden tarpeita, mutta toisinaan opetus etenee liian hitaasti tai nopeasti, mikä voi haitata aktiivista osallistumista.	Opettaja edistää oppilaiden aktiivista osallistumista mm. kannustamalla, tarjoamalla lisätietoa ja olemalla aktiivisesti käytettävissä. Opettaja osoittaa systemaattisesti kiinnostusta oppilaiden oppimisprosessiin ja edistää oppimista omalla toiminnallaan. Opetuksen tempo vastaa oppilaiden tarpeita, mikä edistää oppilaiden aktiivista osallistumista.
Oppilaan kiinnittyminen <ul style="list-style-type: none"> • Osallistuminen • Keskittyminen • Sinnikkyys 	Oppilaat eivät osoita kiinnostusta tai osallistu oppitunnin toimintoihin (esim. kuuntelu, vastaaminen, tehtävien tekeminen, kysyminen) ja ovat harvoin keskittyneitä työskentelyyn.	Osa oppilaista osallistuu aktiivisesti ja keskittyy oppitunnin toimintoihin, mutta osa oppilaista ei osallistu tai keskity niihin. Vaihtoehtoisesti oppilaiden aktiivisuus on toisinaan läsnä, mutta toisinaan ei.	Suurin osa oppilaista on kiinnostunut ja osallistuu aktiivisesti oppitunnin toimintoihin (esim. kuuntelu, vastaaminen, tehtävien tekeminen, kysyminen) ja keskittyy työskentelyyn.

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

PALAUTE

Palaute ohjaa oppimisprosessia sekä edistää opittavien asioiden ymmärrystä, oppimaan oppimisen taitoja ja itseohjautuvuutta.

	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Oppimisen tukeminen <ul style="list-style-type: none"> • Oppimisen ohjaaminen ja tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä • Oppimista suuntaavat vihjeet 	Opettaja huomioi harvoin oppilaiden ymmärtämisen ongelmia (esim. opettaja ei auta oppilasta vastauksen löytämisessä tai asian ymmärtämisessä, vaan siirtyy opetuksessa eteenpäin). Opettaja ohittaa aiheeseen liittyviä kysymyksiä ja kommentteja.	Opettaja huomioi toisinaan ymmärtämiseen tai tehtävään liittyvät kysymykset ja ongelmat ja auttaa vihjein. Vastatessaan oppilaille opettaja ei kuitenkaan systemaattisesti tue oppimista ja ymmärryksen kehittymistä, vaan arvioi lähinnä vastausten oikeellisuutta.	Opettaja huomioi usein ymmärtämiseen tai tehtävän suorittamiseen liittyvät kysymykset ja ongelmat (esim. selventämällä). Opettaja antaa usein tukea vihjein ja kysymyksiin, jotka edistävät oppilaiden oppimista ja ymmärtämistä.
Palauteketjut <ul style="list-style-type: none"> • Vastavuoroisuus • Jatkokysymykset 	Opettajan palaute on lähinnä toteavaa (esim. "hyvä" tai "hyvin tehty") tai palautetta ei anneta lainkaan. Opettaja esittää jatkokysymyksiä harvoin tai ei lainkaan.	Palaute jää välillä toteavaksi, mutta opettaja esittää toisinaan oppimista ja ymmärtämistä edistäviä jatkokysymyksiä tai johtopäätöksiä.	Palautetilanteissa syntyy vastavuoroista ajatusten vaihtoa opettajan ja/tai oppilaiden välille, jolloin osapuolten on mahdollista laajentaa tai syventää ymmärrystään. Opettaja kysyy usein avoimia kysymyksiä tai jatkokysymyksiä.
Vastausten hyödyntäminen <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden ajatusten sanallistaminen • Selventäminen • Laajentaminen 	Opettaja pyytää harvoin oppilaita selittämään ajatuksiaan tai laajentamaan vastauksiaan. Oppilaiden vastaukset tai toiminta huomioidaan vain lyhyesti ja opettaja ei käytä niitä oppilaiden ymmärryksen selventämiseen tai laajentamiseen.	Opettaja pyytää toisinaan oppilaita selittämään ajatuksiaan tai perustelemaan vastauksiaan tai toimintaansa. Palaute edistää toisinaan oppilaiden ymmärrystä, ja toisinaan opettaja pyrkii selventämään tai laajentamaan oppilaiden ymmärrystä.	Opettaja kannustaa usein oppilaita selittämään ajatuksiaan ja perustelemaan vastauksiaan tai toimintaansa. Opettajan palaute pyrkii pääsääntöisesti lisäämään oppilaiden ymmärrystä selventämällä epäselviksi jääneitä asioita ja tarjoamalla lisätietoa.
Palautteen kohdistuminen <ul style="list-style-type: none"> • Kohdennettu palaute • Palaute osallistumisesta ja sinnikkyydestä • Palaute tehtävässä edistymisestä 	Opettaja ei anna palautetta tai palaute on joko kohdentumatonta tai kohdistuu asioihin, joihin ei voi vaikuttaa, kuten työn lopputulokseen tai oppilaan persoonaan. Opettajan sanallinen ja sanaton palaute kohdistuvat harvoin oppilaiden oppimiseen, tehtävässä edistymiseen, osallistumiseen tai sinnikkyyteen työskentelyn aikana.	Toisinaan opettajan antama palaute on kohdentumatonta tai kohdistuu asioihin, joihin ei voi vaikuttaa. Toisinaan opettajan sanallinen tai sanaton palaute kohdistuu oppilaiden osallistumiseen, sinnikkyyteen tai tehtävässä edistymiseen työskentelyn aikana.	Opettajan palaute on pääsääntöisesti hyvin kohdennettua. Palaute kohdistuu pääsääntöisesti oppilaiden osallistumiseen, sinnikkyyteen tai tehtävässä edistymiseen työskentelyn aikana.
Oppimisen taitojen tukeminen <ul style="list-style-type: none"> • Palaute oppimisprosessista • Itseohjautuvuuden vahvistaminen • Työvälineiden tarjoaminen oman toiminnan havainnoimiseen ja ohjaamiseen 	Opettaja ei anna palautetta tai palautteen tavoitteena on vain saada oppilaat tekemään tehtävät loppuun. Opettaja antaa harvoin palautetta oppilaiden oppimisprosessista tai oppimisen etenemisestä, eikä opettaja tue itseohjautuvuuden kehittymistä.	Opettaja antaa toisinaan palautetta oppilaiden oppimisprosessista tai sen etenemisestä. Hän ohjaa ajoittain oppilaita havainnoimaan tai säätelemään omaa toimintaansa sekä tukee itseohjautuvuutta, mutta tällainen palaute ei ole systemaattista.	Opettaja antaa usein palautetta oppilaiden oppimisprosessista ja sen etenemisestä. Hän auttaa oppilaita havainnoimaan, pohtimaan ja säätelemään omaa toimintaansa. Opettaja ohjaa oppilaita pitkällä tähtäimellä itseohjautuvuuden heidän taitojaan vastaavalla tasolla.

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

DIALOGISUUS

Opettaja voi edistää oppimisvuorovaikutusta huomioimalla opetuksessa dialogisuuden periaatteita.

Dialogisuuden periaatteita ovat opetuksen kumulatiivisuus, tarkoituksenmukaisuus, kollektiivisuus, vastavuoroisuus ja kannustavuus (Alexander, 2006).

	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus <ul style="list-style-type: none"> • Pysytään aiheessa • Rakennetaan edellisten puheenvuorojen päälle • Ymmärrys syvenee 	Keskustelua ei esiinny, keskustelu ei liity opiskeltavaan asiaan tai keskustelu on opettajajohtoista kysymys-vastaus -tyyppistä keskustelua eikä jatku ymmärrystä syventäen.	Joitakin opiskeltavaan aiheeseen liittyviä keskusteluita, jotka edistävät asian ymmärtämistä, on havaittavissa, mutta keskustelut ovat lyhyitä eikä syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseen anneta riittävästi aikaa.	Havaitaan useita aiheeseen liittyviä keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä tai oppilaiden kesken. Keskustelu rakentuu edellisiin puheenvuoroihin nojaten, mikä tarjoaa mahdollisuuden syvälliselle ymmärtämiselle.
Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden aloitteet • Opettajan ja oppilaiden puheen vastavuoroisuus • Enemmistö oppilaista osallistuu • Ryhmäkeskustelut 	Opettajan puhe hallitsee luokkahuoneessa. Keskustelua ei ilmene, sille ei ole aikaa tai sille ei anneta tilaa. Oppilaat ovat passiivisia tai lähinnä kuuntelijan roolissa.	Opettajan puhe hallitsee enimmäkseen vuorovaikutusta, mutta toisinaan oppilaat käyttävät puheenvuoroja tai ovat aktiivisia. Kuitenkin vain osa oppilaista osallistuu aktiivisesti keskusteluihin.	Opettaja ja enemmistö oppilaista osallistuvat usein aktiivisesti koko luokan tai ryhmän keskusteluihin ottamalla tai pyytämällä puheenvuoroja tai aktiivisesti kuuntelemalla ja seuraamalla keskustelua.
Kannustaminen ja tukeminen <ul style="list-style-type: none"> • Kannustava ja rohkaiseva palaute • Vuorovaikutuksen ylläpitäminen 	Opettaja ei anna palautetta tai opettajan antama palaute on harvoin kannustavaa, rohkaisevaa tai vuorovaikutusta edistävää tai ylläpitävää.	Opettaja antaa toisinaan kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta, joka aktivoi oppilaita tuomaan esille omia ajatuksiaan ja ylläpitää vuorovaikutusta. Opettajan kannustava ja rohkaiseva palaute kohdistuu vain joihinkin oppilaisiin.	Opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita usein, mikä aktivoi heitä tuomaan esille ajatuksiaan ja laajentamaan vastauksiaan. Opettaja edistää tai ylläpitää vuorovaikutusta osoittamalla aktiivisesti kiinnostusta oppilaiden näkemyksiä kohtaan.
Strategiat ja keinot <ul style="list-style-type: none"> • Avoimet kysymykset • Aikaa oppilaiden pohdinnalle • Aktiivinen kuuntelu • Vastausten toistaminen, tiivistäminen tai laajentaminen • Oppilaiden vastavuoroisuus (kommentit ja kysymykset) 	Opettajan kysymykset ovat useimmiten suljettuja ja tähtäävät vain oikeaan vastaukseen. Opettaja ei anna oppilaille aikaa pohtia vastauksia ja vastaa kysymyksiin itse, mikäli oppilaat eivät vastaa. Opettaja tai oppilaat eivät vaikuta kuuntelevan toisiaan aktiivisesti.	Opettaja kysyy toisinaan avoimia kysymyksiä, mutta ei aina anna riittävästi aikaa oppilaille pohtia tai laajentaa vastauksiaan. Opettaja huomioi toisinaan oppilaiden näkemyksiä ja toistaa tai laajentaa niitä tukien näin keskustelun etenemistä, mutta tätä ei tapahdu systemaattisesti.	Opettaja kysyy usein avoimia kysymyksiä antaen oppilaille aikaa pohtia ja laajentaa vastauksiaan. Opettaja kuuntelee ja huomioi oppilaiden ajatuksia (esim. toistamalla, tiivistämällä tai laajentamalla oppilaiden puheenvuoroja) sekä kannustaa pohtimaan lisää. Oppilaiden on mahdollista esittää esim. ihmetteleviä kysymyksiä ja uusia näkökulmia.

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Sanni Pöysä
Tutkijatohtori
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

OPETTAJAN SENSITIIVISYYS JA MYÖNTEINEN ILMAPIIRI

Oppijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tiedetään olevan tärkeää vuorovaikutussuhteen molemmille osapuolille. Lämpimän vuorovaikutuksen myötä saavutettava turvallisuuden tunne voi edesauttaa oppijan vapautunutta osallistumista (Ainsworth & Bowlby, 1991; Lehtinen ym., 2016) ja lämpimällä vuorovaikutuksella onkin havaittu olevan erityisen keskeinen asema oppimisessa (mm. Niemiec & Ryan, 2009). Lämmin vuorovaikutus edistää yksilöiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä, eli tarvetta kokea itsenäisyyttä, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Deci & Ryan, 2000). Opettajan oppilaiden kanssa kokeman yhteenkuuluvuuden tunteen tiedetään myös edistävän esimerkiksi opettajan omaa työhyvinvointia (Klassen ym., 2012; Spilt ym., 2011). Luokan myönteinen ilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys oppijoiden tarpeille ovat osa lämmintä vuorovaikutussuhdetta ja siihen liittyvää tunnetukea (Hamre ym., 2013).

Opettajan sensitiivisyys määrittää vuorovaikutusta

Opettajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan opettajan kykyä ja halua kohdata oppijoidensa akateemiset, sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet (Hafen ym., 2015). Sensitiivisyyttä ilmentää se, että opettaja on herkistynyt huomaamaan ja ennakoimaan sekä ryhmän että yksittäisten oppijoiden oppimiseen, vireystilaan ja tunnekokemuksiin liittyviä vaihteluita (Lehtinen ym., 2016). Tämän edellytyksenä on, että opettaja seuraa aktiivisesti oppijoidensa työskentelyä, jolloin hän voi mukauttaa omaa toimintaansa oppijoiden tarpeiden mukaan tarjoten heille oikein kohdistettua tukea ja palautetta.

Sen lisäksi, että opettajan sensitiivisyys määrittää vuorovaikutusta vahvasti juuri oppimistilanteissa välittyvän herkkyyden kautta, sensitiivisyydellä on keskeinen rooli myös opetuksen suunnittelussa. Huomioimalla oppijoiden yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita jo opetusta suunniteltaessa, on mahdollista ennakoida mahdollisia ongelmatilanteita ja tukea oppijoita pitkäjänteisesti (Lehtinen ym., 2016).

Myönteisen ilmapiirin osatekijät

Oppimisympäristön ilmapiiri rakentuu opettajan ja oppijoiden välisten sekä oppijoiden keskinäisten vuorovaikutussuhteiden pohjalle (Hamre ym., 2013). Ilmapiirin myönteisyyttä heijastavat vuorovaikutussuhteiden läheisyys ja lämpimyys, jaettu myönteinen tunneilmaisu sekä niin kielellisesti kuin ei-kielellisesti ilmaistu kiintymys (Lehtinen ym., 2016). Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää myönteistä ilmapiiriä toimimalla itse esimerkkinä ja edellyttämällä oppijoiltaan muita arvostavaa vuorovaikutusta, joka ilmenee muun muassa katsekontaktina, äänensävyinä ja kunnioittavana kielenkäyttönä. Myönteistä ilmapiiriä kuvastaa myös se, että oppijat tekevät toistensa kanssa mielellään yhteistyötä ja turvallisuuden tunteen myötä he hakevat uskaltavat pyytää apua, osallistua ja ottaa riskejä.

Tunnetuen yhteys oppimiseen

Opettajan sensitiivisyyden ja myönteisen ilmapiirin yhteyttä oppimiseen on tutkittu mm. Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehystä (Teaching Through Interactions – TTI; Hamre ym., 2013) hyödyntäen. Viitekehykseen pohjautuvissa tutkimuksissa opetusvuorovaikutukseen liittyvän tunnetuen on havaittu olevan keskeistä eri ikäisille oppijoille. Suomalaisissa tutkimuksissa on osoitettu esimerkiksi se, kuinka ensimmäisellä luokalla vuorovaikutuksessa ilmenevä tunnetuen korkeampi laatu on yhteydessä oppilaan vahvempaan tehtäväsuuntautuneisuuteen myöhemmin koulupolulla (Pakarinen ym., 2014) sekä se, että opetusvuorovaikutuksessa ilmenevä tunnetuki edistää yläkouluikäisten oppilaiden oppimiseen kiinnittymistä (Pöysä ym., 2019). Tunnetuen sekä siihen sisältyvän opettajan sensitiivisyyden ja myönteisen ilmapiirin ajatellaan olevan tärkeitä myös opettajan toteuttaman formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Seuratessaan oppijoita aktiivisesti opettaja saa tietoa oppijoidensa edistymisestä, ja lämpimässä vuorovaikutussuhteessa on luontevaa antaa oppimista edistävää formatiivista arviointia (ks. Black ym., 2011).

Lähteet

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Black, P., Wilson, M. & Yao, S.-Y. (2011) Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2–3), 71–123. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.591654>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- 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. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Sanni Pöysä
Tutkijatohtori
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

RYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINTI JA MOTIVOINTI

Ryhmän toiminnan hyvä organisointi luo oppimistilanteita, joissa oppijoiden käyttäytyminen ja ymmärrys oppimistavoitteista mahdollistavat oppimistilanteeseen kiinnittymisen sekä sitä kautta paremmat oppimistulokset (Hafen ym., 2015). Ryhmän toiminnan hyvä organisointi tukee myös oppijoiden motivaatiota opittavia sisältöjä kohtaan (Pakarinen ym., 2010).

Toiminnan organisointi ohjaa oppimista

Oppimisympäristöllä on merkitystä oppimistulosten kannalta. Esimerkiksi perusopetusikäisten oppilaiden on havaittu saavuttavan korkeampia arvosanoja silloin, kun he opiskelevat luokissa, joissa käyttäytymisodotukset ja oppimistavoitteet ovat selkeät ja opettajan toiminta on ennakoitavaa (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Käytännössä tavoitteiden selkeys edellyttää sitä, että niitä tarvittaessa kerrataan ja oppijoita tuetaan tavoitteiden ymmärtämisessä ikäryhmälle soveltuvin tavoin (Hamre ym., 2013).

Toiminnan hyvän organisoinnin näkökulmasta opettajan tulisi toimia proaktiivisesti reaktiivisuuden sijaan. Proaktiivisuudella tarkoitetaan sitä, että opettaja pyrkii ennakoimaan oppijoiden tarpeet ja ohjaamaan oppimista kiinnittämällä huomion onnistumisiin sekä vahvistamalla toivottua toimintaa myönteisen palautteen avulla (Kern & Clements, 2007). Proaktiivinen opettaja huomaa mahdollisten ongelmatilanteiden ennusmerkit ja huomioi ne toiminnassaan siten, ettei ongelmatilanteita pääse syntymään. Käytännössä tämä edellyttää opettajalta ryhmän toiminnan aktiivista havainnointia ja tilanteeseen sopivaa opetuksen rytmittämistä (Hafen ym. 2015; Kern & Clements, 2007).

Oppimisympäristö on yhteydessä oppijan motivaatioon ja kiinnittymiseen

Opetuksen selkeän rakenteen ja oppimiseen kohdennetun tuen tiedetään edistävän tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä ryhmässä ja oppijoiden sitoutumista koulutyöhön (Rimm-Kaufman ym., 2009). Koska erilaiset tunnekokemukset liittyvät olennaisesti oppijan motivaatioprosesseihin (Nurmi, 2013), opettaja voi tukea oppijoiden motivaatiota osana opetusvuorovaikutusta esimerkiksi osoittamalla aktiivisesti kiinnostusta, kannustamalla ja rohkaisemalla oppijoita sekä edistämällä oppijoiden osallisuutta. Opetuksen selkeään organisointiin panostamalla voidaan edistää myös turvallisen ja myönteisen oppimisympäristön syntymistä (Lerikkanen & Pakarinen, 2018).

Onnistuneen ryhmän toiminnan organisoinnin ja motivoinnin nähdään edistävän oppijoiden oppimiseen kiinnittymistä. Koska oppimiseen kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Pöysä ym., 2020), kiinnittymisen vahvistaminen on keskeinen osa oppimista tukevaa vuorovaikutusta. Tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn kiinnittyneen oppijan seuraaminen antaa

opettajalle myös arvokasta tietoa oppijan taidoista sekä auttaa opettajaa kohdentamaan formatiivista arviointiaan oppimista tukevasti.

Lähteet

- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 651-680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S., . . . Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksesta K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*, 181-196. PS-kustannus.
- Nurmi, J. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44, 548-554.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6>
- Pöysä, S., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Toim.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*, 181-219. Lawrence Erlbaum Associates.

Laura Ketonen
Projektitutkija
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

PALAUTE

Palautteen voidaan määritellä olevan tietoa omasta ymmärryksestä tai suorituksesta ja sitä voi tarjota esimerkiksi opettaja, kaveri, oppimateriaali tai oma kokemus (Hattie & Timperley, 2007). Palaute on yksi oppimiseen voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä ja sen vaikutus voi olla positiivinen tai negatiivinen (Hattie & Timperley, 2007). Palautteen vaikuttavuuden eroja selittävät esimerkiksi sen laatu, sävy ja ajoitus.

Palautetta voidaan tarkastella myös vastaanottajan näkökulmasta. Voidaan ajatella, että palaute on oppijan prosessi, jossa tämä pyrkii ymmärtämään ja hyödyntämään eri lähteistä saamaansa informaatiota (Carless & Boud, 2018). Opettaja voi lisätä palautteen vaikuttavuutta sekä kehittämällä antamansa palautteen laatua että ohjaamalla oppijoita etsimään ja hyödyntämään palautetta.

Hyvän palautteen ominaisuuksia

Gibbsin ja Simpsonin (2005) mukaan hyvä palaute on oikea-aikaista. Tällainen palaute tulee sellaisessa vaiheessa, jossa se voi vielä edistää asian oppimista tai tehtävän suorittamista. Palaute on tehokkainta, kun sitä saa riittävän usein ja sopivina annoksina. Palautteen tulee olla konkreettista, jotta oppija pystyy sitä tehokkaasti hyödyntämään.

Palautteen tulisi vastata kolmeen kysymykseen: Mitä oppijan on tarkoitus oppia, mitä hän on jo oppinut ja miten hän voi edistää omaa oppimistaan tai parantaa suoriutumistaan (Hattie & Timperley, 2007). Pelkkä kommentti siitä, että vastaus tai tehtävä on oikein tai väärin, saattaa turhauttaa oppijaa. Korjaavan palautteen on hyvä rohkaista oppijaa sanallistamaan ajatusprosessiaan, auttaa häntä pohtimaan asiaa syvällisemmin tai sisältää vihje tai kysymys, joka ohjaa oikeaan suuntaan.

Oppijoiden tai opettajan ja oppijoiden välinen dialogi on myös palautetta. Erityisesti uutta asiaa opiskeltaessa on tärkeä antaa tilaa oppijoiden ajatuksille. Dialogisessa vuorovaikutuksessa oppijoita kannustetaan tuomaan esille ajatuksiaan. Vuorovaikutus muodostuu silloin palauteketjuista, joissa opettajan palaute on rohkaisevaa ja oppijoiden ajattelua ja ymmärrystä edistävää (Scott ym., 2006). Parhaimmillaan syntyy avointa, vastavuoroista keskustelua, jolla luodaan yhteistä ymmärrystä.

Palautteen kohdentaminen

Palautteen voidaan ajatella kohdistuvan neljään eri asiaan (Hattie & Timperley, 2007): tehtävään, opiskeluprosessiin, oppijan itsesäätelyyn tai oppijan persoonaan.

Pääosa opettajien antamasta palautteesta kohdistuu tehtävään: *”Tuo on oikein”, ”Kaksi potenssiin kolme ei ole kuusi”* tai *”Jatka kertomusta vielä vähän”*. Tehtävään kohdistuva palaute auttaa oppijaa parantamaan suoritustaan, mutta se on harvoin yleistettävissä erilaisiin tehtäviin.

Tehtävänratkaisu- tai oppimisprosessiin kohdistuva palaute keskittyy tehtävän taustalla oleviin tekijöihin, esimerkiksi virheiden tarkistamiseen, tehtävien ratkaisutapoihin ja yleisiin periaatteisiin, kuten *”Oppikirjasta löytyy esimerkkilaskuja, joista voit katsoa mallia perustehtäviin”*. Prosessiin kohdistuva palaute johtaa syvälliseen oppimiseen ja voi myöhemmin auttaa myös muissa tehtävissä.

Oppijan itsesäätelyyn kohdistuva palaute johtaa niin ikään syvällisempään oppimiseen. Se kohdistuu oppijan sitoutumiseen, kontrolliin sekä itseluottamukseen ja auttaa oppijaa havainnoimaan ja säätelemään tavoitteittensa saavuttamista. *”Huomaatko, miten meinasit heti alussa luovuttaa, mutta onnistuit, kun yritit vielä hetken.”*

Sen sijaan oppijan persoonaan kohdistuva palaute, esimerkiksi *”Olet hieno oppilas”* tai *”Sinä luovutat nopeasti”* on oppimiselle haitallinen palautelaji. Mikäli tällaista palautetta antaa muuten tehokkaan palautteen yhteydessä, senkin vaikutus vähenee.

Kaikkein tehokkainta palaute on, jos se lähtee tehtävän tasolta, mutta siirtyy palautteeseen prosessista ja edelleen oppijan itsesäätelyyn. *”Kaksi potenssiin kolme ei ole kuusi. Muistatko että kappaleen alussa on tiivistettynä uudet asiat ja mallilaskuja joista voit etsiä apua. Kokeillaanko ensi kerralla sellaista, että etsit ensin itse kirjasta apua ja pyydät apua vasta sitten, jos tarvitset.”*

Palautteen vastaanottaminen

Palautteen tehokkuus ei riipu vain palautteen laadusta vaan myös sen vastaanottajasta. Sama palaute voi oppijoissa aiheuttaa erilaisen reaktion (William 2012). Esimerkiksi tieto siitä, että tehtävä on erityisen hyvin tehty, voi saada oppijan nostamaan tavoitteitaan tai tulemaan siihen johtopäätökseen, että vähempikin olisi riittänyt.

Palautetaidoilla tarkoitetaan palautteen vastaanottamiseen ja hyödyntämiseen liittyviä taitoja ja käsityksiä. Palautetaitoihin kuuluu palautteen arvostaminen eri muodoissaan, palautteen arvioiminen, tunteiden säätely sekä erilaiset strategiat hyödyntää palautetta (Carless & Boud, 2018). Oppijan palautetaidot vaikuttavat siihen, miten hän pystyy hyödyntämään saamaansa palautetta. Oppijoiden palautetaitoja voi kehittää keskustelemalla esimerkiksi palautteen merkityksestä, hyvän palautteen ominaisuuksista, palautteen saamiseen liittyvistä tunteista ja erilaisista tavoista käyttää palautetta. Vertaisarviointi on yksi hyvä väline näiden asioiden esille ottamiseen ja harjoitteluun (Ketonen ym., 2020).

Tarve opettajan palautteelle vaihtelee oppijoittain. Oppijat, joilla on haasteita itseohjautuvuudessa tai sinnikkyudessa, ovat riippuvaisempia ulkoisesta palautteesta, kun taas oppilaat, joilla on hyvät itsesäätelytaidot, pystyvät itsekkin arvioimaan itseään ja säätelemään omaa toimintaansa (Hattie & Timperley, 2007). Itseohjautuvuuden kasvattaminen edistää pitkällä tähtäimellä oppijan tavoitteiden saavuttamista, sillä se vähentää ulkoisten tekijöiden, kuten opettajalta saadun palautteen merkitystä hänen opiskelussaan.

Se, miten oppija tulkitsee onnistumisiaan tai epäonnistumisiaan, vaikuttaa hänen suhtautumiseensa palautteeseen. Mikäli oppija syyttää epäonnistumisistaan ulkoisia asioita, esimerkiksi sitä, että opettaja ei osaa opettaa tai että koe oli liian vaikea, palautteella tuskin on vaikutusta, sillä hän ei koe voivansa vaikuttaa näihin asioihin (Dohrn & Bryan, 1994). Mikäli oppija tulkitsee epäonnistumisensa johtuvan omista pysyvistä ominaisuuksistaan (esim. *meidän suvussa kellään ei ole matikkapäätä*), hän ei samoista syistä motivoitu muuttamaan omaa toimintaansa. Palautteen vaikutusta selittää siis myös oppijan käsitys omista taidoistaan ja osaamisestaan. Mikäli oppija uskoo taidokkuuden olevan lähtökohtaisesti pysyvä ominaisuus, hän ei näe mahdollisuutta muuttaa toimintaansa (Haimovitz & Dweck, 2017). Mikäli oppija ajattelee, että omia taitoja voi kehittää, hän näkee korjaavan palautteen mahdollisuutena oppia ja lisätä kyvykkyyttään ja pystyy siksi todennäköisemmin hyödyntämään palautetta.

Opettajan antama palaute on yhteydessä siihen, missä määrin oppija kokee voivansa vaikuttaa onnistumiseensa. Mikäli tehtävässä hyvin suoriutunutta oppijaa kehuaan aina lahjakkaaksi, oppija alkaa liittää onnistumisen lahjakkuuteen. Jos lisäksi lahjakkuuden ajatellaan olevan pysyvä ominaisuus, oppija kokee, että ei pysty itse vaikuttamaan suoriutumiseensa. On parempi kehua oppijaa onnistumisen yhteydessä esimerkiksi sinnikkyudesta, aktiivisesta osallistumisesta ja vaivannäöstä. Koska sinnikkyys on ominaisuus, jota oppija voi säädellä, oppija kokee pystyvänsä vaikuttamaan onnistumiseensa, eikä turhaudu yhtä helposti vastoinkäymisistä tai korjaavasta palautteesta (Haimovitz & Dweck, 2017). Tämä selittää osaltaan Hattien ja Timperleyn (2007) löydöstä persoonaan kohdistuvan palautteen haitallisuudesta. Palautetta on tehokkainta antaa sellaisista asioista, joihin oppija kokee voivansa itse vaikuttaa.

Lähteet

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Dohrn, E., & Bryan, T. (1994). Attribution Instruction. *TEACHING Exceptional Children*, 26(4), 61–63. <https://doi.org/10.1177/004005999402600414>
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education* (1), 3–31.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ketonen, L., Nieminen, P, & Hähkiöniemi, M. (2020) The Development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407–417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Scott, P., Mortimer, E. & Aguiar, O. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, 605-631. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>
- Wiliam, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30–34.

Sami Lehesvuori
Yliopistonlehtori
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

DIALOGISUUS

Dialogisessa opetusvuorovaikutuksessa korostuu opettajan ja oppijoiden ideoiden ja ajatusten tasavertainen huomioiminen (Bakhtin, 1986). Oppijoiden ajatukset huomioidaan tasavertaisina opettajan ajatusten ja opiskeltavan asiasisällön kanssa. Perinteisen opetuksen, joka koostuu kysymys-vastausvuoroista, sijaan dialogisessa opetuksessa opettajan aloitteet ja palauteketjut rikastuttavat ja laajentavat keskustelua avoimemmaksi kohti yhteisen ymmärryksen rakentamista. Dialogisen opetusvuorovaikutuksen on havaittu olevan yhteydessä oppijoiden oppimistuloksiin (Muhonen ym., 2018), mikä kannustaa dialogiseen opetusvuorovaikutukseen ja sen harjoitteluun opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa.

Dialogisen opetuksen periaatteet ja ilmenemismuodot

Opetuskeskusteluissa dialogisuus ilmenee osallistujien välisenä vuorovaikutteisena ja avoimena suhtautumisena muiden ajatuksiin ja ideoihin. Dialoginen opetus voi ilmetä periaate-, strategia- ja indikaattoritasolla (Alexander, 2006). Alexanderin mukaan dialogista opetusta kuvaavat seuraavat periaatteet: (1) Kollektiivisuus, jolloin oppijat ja opettaja keskustelevat ja työskentelevät yhdessä joko ryhmissä tai koko opetusryhmän kesken; (2) Vastavuoroisuus, eli opettajat ja oppijat kuuntelevat toisiaan ja huomioivat eri näkökulmia; (3) Kannustavuus, jolloin oppijat esittävät ajatuksiaan vapaasti ilman ”väärän vastauksen” pelkoa ja opettaja ja oppijat auttavat toisiaan yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi; (4) Kumulatiivisuus, eli että opettaja ja oppijat huomioivat toistensa ideoita ja kokemuksia ja rakentavat niiden varaan uutta asiaa opiskeltaessa; ja (5) tarkoituksenmukaisuus, jolloin dialogi edesauttaa opetuksellisten tavoitteiden saavuttamista. Vaikka Alexanderin periaatteissa korostuva tavoitekeskeisyys voi olla haaste autenttiselle dialogisuudelle, on se kuitenkin olennainen osa merkityksellistä oppimista (Lehesvuori, 2013). Jotta oppijat rohkaistuvat esittämään ajatuksiaan, tulee ilmapiirin olla turvallinen, dialogille tulee antaa aikaa ja oppijoita on hyvä kannustaa keskusteluun. Dialogista vuorovaikutusta voidaan edistää konkreettisin harjoittein, joissa oppijoita kannustetaan esittämään, perustelemaan ja laajentamaan ajatuksiaan (Lehesvuori ym., 2017).

Strategioita dialogisuuden edistämiseksi voivat olla esimerkiksi avointen kysymysten esittäminen tai dialogisen argumentoinnin harjoittelu (Lehesvuori ym., 2017). Opettajan käyttämiä dialogisia lähestymistapoja ja strategioita ilmentävät dialogiset indikaattorit (Lehesvuori ym., 2018). Havaittavia dialogisuuden ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi opettajan vastauksille antama pidempi odotusaika ja kannustava palaute, jotka edesauttavat pidempien vastavuoroisten vuorovaikutusketjujen muodostumista (IRPRP: I = Initiation/opettajan aloite, R = Response/oppijan vastaus, P = Probe/opettajan tiedusteleva palaute).

Dialogisuus ja formatiivinen arviointi

Oppijoiden esittämiä ihmetteleviä kysymyksiä voidaan pitää dialogisemman ilmapiirin ilmentymänä (Aguiar ym., 2009). Dialogisuuden ja formatiivisen arvioinnin kannalta on olennaista, kuinka opettaja huomioi oppijoiden kysymykset osaksi opetusta. Formativista arviointia ei ole syytä ymmärtää vain ketjutettavina summatiivisinä arviointeina vaan se tulisi ennen kaikkea nähdä syklisenä ja pitkittäisenä oppimista tukevana vuorovaikutteisena jatkumona. Opetuskeskusteluissa on tärkeää, että opettaja pyrkii selvittämään, ei pelkästään mitä oppijat tietävät, vaan erityisesti mitä on heidän ajatustensa ja mielipiteidensä takana (Furtak ym., 2016). Opettajan avoimet ja ajatteluun kannustavat aloitteet ja kannustava oppimista eteenpäin ohjaava palaute ja tuki ovat olennaisia tekijöitä vuorovaikutteisessa formatiivisessa arvioinnissa. Dialogisuudella voidaan edesauttaa eri näkökulmien esille tuloa ja niiden huomioimista.

Kohti dialogisempaa opetusvuorovaikutusta

On havaittu, että dialogisuuden periaatteet ovat omaksuttavissa, mutta opettajat ja opettajaopiskelijat tuovat toistuvasti esille myös haasteita dialogisuuteen liittyen (Metsäpelto ym., 2017). Yleisiä haasteita ovat esimerkiksi opetettava asiasisältö ja rajallinen aika sen käsittelemiseen. Epäily oman sisältötiedon ja vuorovaikutustaitojen riittävydestä ohjaa helposti opetuskeskusteluita opettaja- ja asiasisältökeskeisempään (auktoritatiivisempaan) suuntaan. Dialogisia vuorovaikutuksen elementtejä on mahdollista omaksua osaksi omaa opetusta myös ylemmillä, tyyppillisesti oppiainekeskeisemmillä luokka-asteilla, vaikka se vaatii opettajalta suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteistä harjoittelua. Tärkeimpänä edellytyksenä dialogisuuden lisäämiseen on tietoisuuden lisääntyminen (Lehesvuori, 2013).

Lähteet

- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F. & Scott, P. (2009). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193. <https://doi.org/10.1002/tea.20315>
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching*. (3rd ed.) Dialogos.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Furtak, E.M., Glasser, H., & Wolfe, Z.M. (2016). *The Feedback Loop: Using Formative Assessment Data for Science Teaching and Learning*. National Science Teachers Association Press.
- Lehesvuori, S. (2013). *Towards dialogic teaching in science: challenging classroom realities through teacher education*. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5152-8>
- Lehesvuori, S., Hähkiöniemi, M., Jokiranta, K., Nieminen, P., Hiltunen, J., & Viiri, J. (2017). Enhancing Dialogic Argumentation in Mathematics and Science. *Studia Paedagogica*, 22(4), 55-76. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-4>
- Lehesvuori, S., Ramnarain, U., & Viiri, J. (2018). Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms : Enhancing LearnerCentredness through Dialogicity. *Research in Science Education*, 48(5), 1049-1069. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9598-7>
- Metsäpelto, R.-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisuuden edistämisestä luokassa. *Kasvatus*, 48, 6-20. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905082441>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>