

OPETUSRYHMÄN RAKENTEeseen JA OPETTAJAAN LIITTYVIEN
TEKIJÖIDEN YHTEYDET OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTÖIHIN

Katri Jalkanen ja Susanna Karvinen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jalkanen, K. & Karvinen, S. 2010. Opetusryhmän rakenteeseen ja opettajaan liittyvien tekijöiden yhteydet opettajan ohjauskäytäntöihin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 85 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida 1. luokan opetusryhmissä havainnoitujen ohjauskäytäntöjen laatua sekä selvittää opetusryhmän rakenteeseen (lasten ja aikuisten sekä avustajien lukumäärä luokassa) ja opettajaan liittyvien tekijöiden (koulutus, työkokemus ja kuormitus) mahdollisia yhteyksiä ohjauskäytäntöjen laatuun. Tutkimus on osa Alkuportaati -seurantatutkimusta (Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla), jossa lapsia seurataan esiopetusvuodesta neljännen luokan loppuun. Aineisto pohjautui ECCOM -menetelmällä (Stipek & Byler 2004) toteutettuihin opetusryhmien havainnointeihin ja opettajien täyttämiin kyselyihin. Aineisto kerättiin kolmella paikkakunnalla lukuvuonna 2007–2008 opettajien opettaessa ensimmäisen luokan oppilaita. Koko otoksessa (29 opettajaa) toteutettujen kvantitatiivisten analyysien ohella tehtiin kuvailevaa tarkastelua erilaisia ohjauskäytäntöjä edustavien kuuden opettajan osaotoksessa.

Tulosten mukaan havainnoitujen opettajien ohjauskäytännöissä painottui lapsilähtöisyys, ja opettajajohtoista tai strukturoimatonta ohjauskäytäntöä ilmeni luokissa vähäisemmässä määrin. Ensimmäisen luokan oppilaiden määrällä oli yhteyksiä ohjauskäytäntöihin: mitä suurempi oppilasmäärä oli, sitä vähemmän luokassa ilmeni lapsilähtöisiä ja sitä enemmän opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä. Sen sijaan toisen luokan oppilaiden ja esiopetusikäisten suurempi määrä luokassa - tässä aineistossa yhdysluokkaopetus - oli yhteydessä vahvempaan lapsilähtöisyyteen ja vähäisempään opettajajohtoisten ja strukturoimattomien ohjauskäytäntöjen käyttöön. Avustajien määrällä, opettajan työkokemuksella tai stressillä ei havaittu yhteyttä ohjauskäytäntöihin. Opettajan kokemalla työuupumuksella ja minäpystyvyydellä oli lieviä yhteyksiä ohjauskäytäntöihin. Kuuden opettajan osaotoksen tarkastelu antoi syventävää tietoa tuloksista. Tulokset antoivat viitteitä ohjauskäytänteiden laadun ja rakenteellisten tekijöiden yhteyksistä, joskin lisätutkimus on tarpeen.

AVAINSANAT: ohjauskäytännöt, lapsilähtöisyys, opettajajohtoisuus, ensimmäisen luokan opettajat, ryhmäkoko, stressi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNNÖT	6
2.1	Ohjauskäytäntöjen määrittelyä ja luokittelua	6
2.2	Opetusryhmien havainnoinnin menetelmiä	9
2.3	Luokkahuonehavainnoiteihin perustuvia tutkimustuloksia	14
2.3.1	Varhaisen opetuksen laadun tutkimus	14
2.3.2	Lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä vertailevia tutkimushavaintoja	14
2.3.3	Ohjausvuorovaikutuksen laatua koskevia tutkimushavaintoja	16
3	OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	20
3.1	Lapsiryhmään liittyvät tekijät.....	20
3.1.1	Ryhmäkoko	20
3.1.2	Opettajien ja oppilaiden lukumäärän suhde	24
3.1.3	Oppilaiden sosiaaliset, emotionaaliset tai oppimiseen liittyvät ongelmat	27
3.1.4	Etnisen vähemmistötaustan yhteys ohjauksellisiin tarpeisiin	28
3.1.5	Perheen taloudelliseen tilanteeseen liittyvät oppilaan kehityksen riskit	30
3.2	Opettajaan liittyvät tekijät	31
3.2.1	Koulutus	31
3.2.2	Työkokemuksen pituus	33
3.2.3	Opettajan kuormitus: stressi ja työuupumus	34
3.2.4	Minäpystyvyyden kokemukset opettajan työssä	36
4	TUTKIMUSONGELMAT	40
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	41
5.1	Aineisto	41
5.2	Tutkittavat	41
5.3	Menetelmät	43
5.4	Aineiston analyysi	49
6	TULOKSET	50
7	POHDINTA	59
7.1	Tulosten tarkastelua	59
7.2	Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus	66
8	LÄHTEET	74

1 JOHDANTO

Opetuksen resursseista on viime aikoina tingitty kuntien säästöpolitiikkaan vedoten (Laaksola 2006, 33). Samanaikaisesti on vaadittu tehokkaampaa opetusta ja parempia oppimistuloksia. Suomalaista opetusta pidetään yleisesti korkealaatuisena ja oppimisympäristöjen järjestelyt ja rakenteelliset tekijät ovat kansainvälisesti verraten varsin hyvällä tasolla (Ojala & Talts 2007, 219). Mikäli opetuksen resursseista joudutaan tinkimään, edellä olevat tekijät voivat heikentyä ja sen seurauksena ohjauksen laatu saattaa kärsiä. Ulkomaisessa tutkimuksessa opetuksen laatua on jo pitkään analysoitu oppimistulosten edistämisen näkökulmasta (esimerkiksi Perry, Donohue & Weinstein 2007; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison 2008; Stipek ym. 1998). Opetuksen laadun on todettu olevan erityisen tärkeää lapsen oppimispolun alussa (mm. Stipek 2001).

Laadukasta opetusta on määritelty esimerkiksi lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauk käytäntöjen kautta (Stipek & Byler 1997, 2004). Lapsilähtöisen opetuksen on pääsääntöisesti havaittu johtavan suotuisampiin kehityksellisiin tuloksiin kuin opettajajohtoisen opetuksen (mm. Stipek ym. 1998; Stipek & Byler 2004; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). Lapsilähtöistä ohjausta saaneiden lasten on havaittu arvioivan kyvykkyytensä paremmaksi, heillä on todettu korkeampia odotuksia suoriutumisestaan akateemisissa tehtävissä, vähemmän riippuvuutta aikuisten hyväksymisestä (Stipek ym. 1995, 220) ja myönteisempiä sosiaalisia suhteita kuin opettajajohtoista ohjausta saaneilla lapsilla (Donohue, Perry & Weinstein 2003, 111). Lapsilähtöisen ohjauksen käsite pohjautuu yhdysvaltalaiseen kehityksellisesti suotuisia opetuskäytäntöjä (developmentally appropriate practices) kuvaavaan teoreettiseen lähestymistapaan ja kriteereihin (Bredekamp & Copple 1997). Luokkahuoneen vuorovaikutuksen laatua on toisaalta tutkittu myös opetusryhmässä ilmenevän tunnetuen, kognitiivisen ohjauksen laadun sekä ryhmätoiminnan organisoinnin käsitteellisten ulottuvuuksien kautta (mm. Hamre & Pianta 2005; Mashburn ym. 2008). Tutkimusten mukaan korkealaatuinen tunnetuki eli sensitiivinen, toisten tarpeita ja tunteita huomioiva, arvostava ja lämmin vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken on yhteydessä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen ja kouluopeutumiseen (Hamre & Pianta 2005, 961–963).

Eräiden opetusryhmän rakenteeseen ja oppilaiden taustaan liittyvien tekijöiden on havaittu olevan yhteydessä opettajan ohjauskäytäntöihin (esimerkiksi Stipek & Byler 1997; Stipek 2004). Esimerkiksi ryhmäkoolla on tutkitusti yhteyttä ohjauskäytäntöjen laatuun (NICHD ECCRN 2004) samoin kuin oppilaiden etnisellä taustalla ja perheen varallisuudella (Stipek 2004). Lisäksi joidenkin opettajaan liittyvien tekijöiden on havaittu olevan merkityksellisiä ohjauskäytäntöjen laadun kannalta. Korkeasti koulutettujen opettajien luokissa emotionaalisen tuen on todettu olevan vahvempaa ja heidän oppilaidensa käyttävän enemmän aikaa akateemisiin tehtäviin (NICHD ECCRN 2002b, 381–382). Opettajan stressin ja työuupumuksen on puolestaan raportoitu liittyvän vaikeuksiin luoda positiivinen sosiaalinen ympäristö luokkaan (Lambert, McCarthy, O'Donnell & Wang 2009, 985) sekä olevan yhteydessä oppilaiden alhaiseen motivaatioon, vähäiseen sosiaaliseen tukeen ja vertaisryhmäkonflikteihin (Salo 2002, 40). Resurssien leikkausten on todettu johtavan opettajien keskuudessa stressiin ja ammatilliseen tyytymättömyyteen, jotka puolestaan vaikuttavat opetuksen laatuun (Moriarty, Edmonds, Blatchford & Martin 2001, 45).

Tutkimuksessamme selvitimme, millaiset opetusryhmän rakenteelliset ja opettajaan liittyvät tekijät ovat yhteydessä luokkatilanteissa havainnoituihin opettajan ohjauskäytäntöihin. Tutkimuksemme tulokset lisäävät tietoa aiheesta koskien suomalaisia koululuokkia. Tutkimus on osa Oppiminen ja motivaatio -huippututkimusyksikön Alkuportaati-pitkittäistutkimusta. Seurannassa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun. Tutkimusaineistomme on kerätty lukuvuonna 2007–2008, jolloin opettajat opettivat ensimmäisen luokan oppilaita. Aineistona käytimme oppituntien havainnoinneista tehtyjä arvioita ja opettajien kyselylomakevastauksia.

2 OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNNÖT

2.1 Ohjauskäytäntöjen määrittelyä ja luokittelua

Opettajan ohjauskäytännöt luokitellaan usein kahteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat *lapsilähtöinen*, konstruktivistinen ohjauskäytäntö ja *opettajajohtoinen*, didaktinen ohjauskäytäntö (Stipek ym. 1995). Näiden kahden käytännön välillä on huomattavia eroja aikuisen ja lapsen rooleissa ja pedagogisissa ratkaisuisissa sekä niiden taustalla olevissa oppimiskäsityksissä, toiminnan tavoitteissa ja kehityksellisissä tuloksissa (Perry ym. 2007; Stipek & Byler 1997; Stipek & Byler 2004). On huomattava, että havainnointien kautta ei voida selvittää opettajien uskomuksia tai valintoja, vaan havainnointitilanteessa arvioidaan nähtyä käyttäytymistä ja tulkitaan sitä tiettyjen kriteerien suhteen.

Lapsilähtöisen ja opettajajohtoisien ohjauskäytännön taustalla olevat oppimiskäsitykset eroavat oppimisprosessin luonnetta ja opettajan roolia koskevissa näkemyksissä. Lapsilähtöinen ohjauskäytäntö perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapset nähdään oman tietonsa rakentajina (Piaget 1985; Vygotsky 1978). Tieto rakentuu tehtäviä ratkottaessa ja konkreettisia apuvälineitä käytettäessä. Opettajat toimivat lasten oma-aloitteisen toiminnan tukena tarjoamalla heille mahdollisuuksia tutkia erilaisia materiaaleja. (Stipek 2004, 550; Stipek & Byler 1997, 306.) Opettaja tukee oppimista myös rakentamalla tilaisuuksia vuorovaikutukseen toisten oppilaiden kanssa (Stipek & Byler 1997, 306). Opettaminen nähdään vuorovaikutuksellisenä prosessina, jossa oppilas oppii keskustelemalla joko opettajan tai taidoissaan edistyneemmän toisen oppilaan kanssa (Stipek & Byler 2004, 379; Vygotsky 1978). Lapsilähtöinen opettaja tarjoaa ohjeita ja neuvoja auttaessaan lasta kehittämään tietojaan ja taitojaan, mutta myös mahdollisuuksia suunnata omia kiinnostuksen kohteitaan (Stipek & Byler 2004, 379). Sosiaalinen oppimiskonteksti on ideaalinen, kun oppilaan persoonalliset, sosiaaliset, tiedolliset ja kognitiiviset tarpeet tyydytetään (Perry ym. 2007, 289).

Opettajajohtoisissa ohjauskäytännöissä oppimisen nähdään tapahtuvan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti tehokkaimmin toiston ja vahvistamisen kautta (Stipek & Byler 1997, 306). Oletuksena on, että lapsi oppii reagoimalla opettajan tuottamaan ärsykkeeseen. Virhereagoinnit korjataan nopeasti, jottei lapsi

oppisi vääriä asioita. Stipek ja Byler (1997, 2004) kuvaavat opettajajohtoista ohjauskäytäntöä myös didaktisen ohjauksen termillä. Opettajajohtoinen opetus painottaa opettajan yksinomaista vastuuta opetuksellisista valinnoista, kuten materiaaleista, työskentelytavoista ja sisällöllisistä kohteista. Opetus ei ole yksilölähtöistä, vaan se soveltuu ja suunnataan koko luokalle, eikä se perustu oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin tai aloitteisiin. (Perry ym. 2007, 271.)

Lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten opettajien välillä on eroja myös opetuksen *päämäärien* suhteen. Lapsilähtöiset opettajat painottavat opetuksen tavoitteissa itsenäisyyden, positiivisen minäkäsityksen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Stipek & Byler 1997). Lapsilähtöiset opettajat haluavat opettaa oppilailleen ongelmanratkaisutaitoja, pitää yllä lasten innostuneisuutta oppimista kohtaan sekä vahvistaa heidän itsetuntoaan oppijaminäkuvan osalta. Lapsilähtöisen ohjauskäytännön mukaan myös arviointi tulee suhteuttaa lapsen ikään, sillä oppilaan tuotoksien arvioiminen aikuisen mitta-asteikolla ei edistä lapsen luonnollista kehitystä. (Stipek & Byler 1997, 306–307, 313.)

Opettajajohtoinen opetustyyli perustuu ajatukselle, että tietyt perustaidot täytyy oppia ennen kuin kehittyneempää oppimista voi tapahtua (Stipek 2004, 551). Tämän vuoksi opettajajohtoisten opettajien tavoitteissa korostuu perustaitojen oppiminen, sen varmistaminen, että oppilaat hallitsevat perustaidot ja koulun edellyttämät valmiudet (Stipek & Byler 1997, 307, 313). Oppiminen tapahtuu tietyssä, kumuloituvassa järjestyksessä opettajan tarkkojen ohjeiden mukaisesti (Stipek 2004, 551; Stipek & Byler 2004, 379).

Selvimmät erot lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjauskäytännön välillä ilmenevät *pedagogisissa ratkaisuissa* eli toiminnan toteuttamisen käytännöissä. Lapsilähtöinen ohjauskäytäntö pohjautuu kehityksellisesti suotuisiin käytäntöihin. Kehityksellisesti suotuisat käytännöt ovat yhdysvaltalaisen NAYEC:n (The National Association for the Education of Young Children) kehittämä linjaus opetuksen järjestämistä varten (Stipek & Byler 2004, 376). Ohjauskäytännöt jaotellaan kehityksellisesti suotuisiin (developmentally appropriate practices, DAP) tai kehityksellisesti epäsuotuisiin käytäntöihin (developmentally inappropriate practices, DIP). Kehityksellisesti suotuisat käytännöt perustuvat kolmeen tärkeään asiaan, joista opettajalla tulee olla tietämystä kehityksellisesti suotuisan opetuksen järjestämiseksi (Bredenkamp &

Copple 1997). Ensiksi opettajalla tulee olla tietoa lapsen iän mukaisesta kehittämisestä ja oppimisesta. Tämän tiedon tulee ohjata opettajan valintoja harjoitusten, materiaalien, vuorovaikutuksen ja kokemusten suhteen, jolloin ne ovat lapselle turvallisia, terveellisiä, mielenkiintoisia ja haasteellisia. Toiseksi opettajan tulee myös olla tietoinen lapsen yksilöllisistä heikkouksista, vahvuuksista, mielenkiinnonkohteista ja tarpeista. Kolmantena on tietoisuus sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa lapsi elää. Tällainen tietämys mahdollistaa merkittävien ja oleellisten oppimiskokemusten toteuttamisen siten, että kunnioitetaan eri kulttuureissa vallitsevia tapoja. (Bredekamp & Copple 1997, 8–9.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan perustaidot saavutetaan alkujaan irrallisten osataitojen kumuloituessa suoran opetuksen ja harjoittelemisen kautta (Stipek & Byler 2004, 379). Tämän vuoksi perustaitoja korostava, opettajajohtoinen ohjauskäytäntö sisältää strukturoitua, opettajan johtamaa opetusta, tarkasti jaksotettuja tehtäviä, kertausta, harjoitusta ja arviointia (Stipek & Byler 1997, 306). Opettaja määrittelee opetusohjelman, joka keskittyy pääasiassa perustaitojen opettamiseen ja opetettavien aineiden sisältöihin (Stipek & Byler 2004, 379).

Suomessa termiä lapsilähtöinen opetus käytetään erityisesti varhaiskasvatuksen tutkimuksen piirissä viittaamaan laadukkaan opetuksen kriteerit täyttävään ohjaukseen (Hujala 2002; Lindberg 1998, 77–79), mutta rinnakkaisina käsitteinä puhutaan myös kontekstin huomioon ottavasta pedagogiikasta (esimerkiksi Hujala 2002; Hujala ym. 1999, 10–11) tai opetuksesta, jota ohjaa konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hujala ym. 1999, 21; Lindberg 1998). Nämä käsitteet ovat kuitenkin varsin lähellä toisiaan. Hujala (2002) määrittelee laadukkaan esiopetuksen perustuvan lapsuuden erityisluonteen tunnistamiseen, tieteelliseen tietoon lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä sekä ymmärrykseen kasvun kontekstuaalisuudesta. Varhaiskasvatus nähdään yhteistyöprosessina, jossa huomioidaan lapsen omat elämykset ja kokemukset, vertaisryhmä sekä aikuisen ohjaus, joka tukee lapsen oppimaan oppimista ja kasvua aktiivisena toimijana. Kontekstuaalisen kasvun mallissa huomioidaan ympäristöjen välinen vuorovaikutus: kodin ja koulun yhteistyö, lapsen elämänpiiri sekä kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. Lapsi nähdään opetuksen keskiössä olevana aktiivisena toimijana, joka on luonnostaan sosiaalinen, leikkivä ja utelias. Opetuksessa kunnioitetaan lapsen

yksilöllisyyttä niin tarpeiden kuin kiinnostuksen kohteiden osalta. Opetuksessa korostetaan myös oppimisprosessin sosiaalista luonnetta ja lapsen sosiaalisia taitoja. Kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen pohjaavassa lapsilähtöisessä pedagogiikassa opetuksen lähtökohtana ovat lasten omat kokemukset. (Hujala 2002, 14–15, 40–41, 43, 61.)

Suomalaiset esikouluopettajat ovat omaksuneet hyvin lapsilähtöisen opetustyylin (Ojala & Talts 2007). Kansainvälisessä vertailussa lapsilähtöisellä opetustyyllillä on osoitettu olevan useita korkealaatuisia ominaisuuksia. Suomalaiset esikoulut sijoittuvat vertailussa erityisen hyvin sekä opetuksen fyysisen että rakenteellisen laadun (ryhmäkoko, aikuisten ja lasten määrän suhde, oppimismateriaalien saatavuus) perusteella. Suomalaisen esiopetuksen pedagogisissa harjoitteissa on todettu useita laadukkaita elementtejä kuten vähäinen määrä koko ryhmän opetusta ja suoraa opetusta, mahdollisuus jaettuihin ja yksilöllisiin harjoituksiin, mahdollisuuksia oppia päivän mittaan useissa sosiaalisissa tilanteissa ja saada sekä yksilöllistä että vertaisryhmäopetusta. (Ojala & Talts 2007, 219–220.) Hujala (2002, 17–19) näkee esiopetuksen tavoitteena olevan siirtyminen aiemmasta didaktisesta ajattelusta lapsilähtöiseen ajattelumalliin ja tämän mallin siirtäminen teoriasta käytäntöön. Esiopetuksen laatutavoitteiksi onkin määritelty muun muassa opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen myönteisyys ja lämpimyys sekä opettajan herkkyys ymmärtää lasta, yksilöllisen huomion ja kannustuksen antaminen lapselle päivittäin, tunnetaitojen kehittäminen, molemminpuolinen kunnioittaminen sekä yhdessä toimiminen (Hujala ym. 1999, 137). Vastaavia lapsilähtöisen opetuksen kriteerejä tai teoreettista kuvausta on vaikeampi löytää perusopetuksen dokumenteista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan useasti konstruktivistinen oppimiskäsitys, mutta sen ja lapsilähtöisten ohjauskäytäntöjen välisiä yhteyksiä ei avata. Opetussuunnitelman perusteissa ei myöskään ole selkeästi määritelty laatuvaatimuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

2.2 Opetusryhmien havainnoinnin menetelmiä

Opetuksen laadun havainnointiin on kehitetty useita menetelmiä. Yleisimmin käytettyjä kansainvälisiä havainnoinnin menetelmiä ovat *ECERS* (Harms, Clifford & Cryer 1998), *ECCOM* (Stipek & Byler 2004) ja *CLASS* (Pianta, La Paro & Hamre

2008). Osa menetelmistä keskittyy tarkastelemaan opetuksen ympäristöjä ja osassa taas keskitytään luokkahuonevuorovaikutuksen arviointiin.

Early Childhood Environment Rating Scale. 1980-luvulla Harmsin ja Cliffordin kehittämä ECERS (The Early Childhood Environment Rating Scale) -menetelmä on yksi käytetyimmistä opetuksen laadun mittareista (Sakai, Whitebook, Wishard & Howes 2003, 428). ECERS -menetelmä keskittyy varhaiskasvatuksen ympäristön rakenteellisiin laatutekijöihin (Harms ym. 1998). Arvioinnin kohteena ovat esimerkiksi kirjojen ja matemaattisten opetusmateriaalien laatu ja määrä luokassa, mutta ei niinkään opettajan luokassa antamien ohjeiden laatu (Stipek & Byler 2004, 377). ECERS -arviointimenetelmästä on kehitetty kaksi versiota: ECERS-R ja ECERS-E. ECERS-R (Revised edition) on alkuperäisen menetelmän tarkistettu ja päivitetty versio. Päivitetyssä versiossa käytetyt seitsemän ulottuvuutta ovat tila ja kalustus, lapsikohtaista huolenpitoa koskevat rutiinit, kieli ja ajattelutaidot, harjoitteet, vuorovaikutus, oppitukioiden rakenne sekä vanhemmat ja henkilökunta. (Harms ym. 1998.) ECERS-E (Extension) on arviointimenetelmän Iso-Britanniassa kehitetty laajennettu versio. Se mittaa sekä opetussuunnitelman että opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatua neljän ulottuvuuden avulla (kirjallisuus, matematiikka, luonnontiede/ympäristö ja opetuksen eriyttäminen/vaihtelevuus). Menetelmä painottuu tarkastelemaan pedagogisia käytäntöjä ja lasten kognitiivista kehitystä edistäviä oppimisharjoitteita. (Sylva ym. 2006, 79; Sylva ym. 2007, 53.) Sylva kollegoineen (2007, 52–53) suosittavat, että yleisen laadun selvittämiseksi tulisi käyttää sekä ECERS-R- että ECERS-E -menetelmää, sillä käytettäessä vain toista menetelmäversiota opetuksen laadusta saadaan epätasapainoinen profiili.

Early Childhood Classroom Observation Measure. Stipekin ja Bylerin (2004) julkaisema ECCOM (The Early Childhood Classroom Observation Measure) -havainnointimenetelmä on kehitetty ECERS -arviointimenetelmän pohjalta. ECCOM:in kehittämistyön lähtökohtana oli tarve arvioida opettajankoulutuksen vaikutusta ohjaukseen ja lasten oppimistuloksiin. Menetelmä arvioi, millaisia ohjaukseen käytäntöjä ryhmässä käytetään, eikä se keskity opetuksen sisältöihin. (Stipek & Byler 2004, 376.) Sen avulla voidaan arvioida laaja-alaisesti 4-7-vuotiaiden lasten opetusryhmissä havainnoidun toiminnan kokonaislaatua ja siihen vaikuttavia tekijöitä, kuten tunneilmapiiriä, ryhmässä käytettyjä ohjaamisen tapoja ja

opetuskäytäntöjä. Opettajat voivat käyttää ECCOM -menetelmää myös omien ohjauskäytäntöjensä itsearviointiin. (Stipek & Byler 2004, 391–392.)

ECCOM -menetelmässä havainnoinnit kohdistuvat ensisijaisesti siihen, missä määrin oppimiskontekstissa ilmenee *lapsilähtöisiä* eli kehityksellisesti suotuisia ohjauskäytäntöjä ja missä määrin puolestaan *opettajajohtoisia* ohjauskäytäntöjä (Stipek & Byler 2004, 379–380). Nämä ulottuvuudet esiintyvät NAYEC:n luomassa linjauksessa kehityksellisesti suotuisista käytännöistä (DAP). Oletuksena ei ole, että opettajan toiminnassa ilmenisi vain jompaakumpaa ohjauskäytäntöä, vaan että riippuen tarkasteltavan toiminnan laadusta (esimerkiksi matemaattisten valmiuksien tukeminen, sosiaalisen taitojen tukeminen, vastuun jakaminen ryhmässä) niitä voi ilmetä eri opettajilla erilaisissa suhteissa. ECCOM -menetelmässä on näiden kahden pääulottuvuuden ohella arvioitavana myös kolmas ulottuvuus, jonka nimeäminen ja määrittely ei kuitenkaan ole yhtä vakiintunutta, ts. strukturoimaton (child-dominated) ulottuvuus. Vaikka strukturoimattoman ohjauskäytännön kriteerit kuvataan manuaalissa, ulottuvuutta koskevia tuloksia eivät Stipek ja Byler tai muut tutkijat ole raportoineet. Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa keskitytään teoreettisen tarkastelun osalta lapsilähtöiseen ja opettajajohtoiseen ulottuvuuteen.

Ohjauskäytäntöjen ulottuvuuksia arvioidaan suhteessa kolmeen osa-alueeseen, ryhmän toiminnan organisointiin, ilmapiiriin ja opetukseen, ja niiden alla kuvattuihin muuttujiin. Ryhmän toiminnan organisoinnin osa-alueella havainnoinnissa kiinnitetään huomiota vastuun jakautumiseen ja käyttäytymisen rajoittamiseen ryhmässä sekä oppilaille annettuihin valinnan mahdollisuuksiin. Ilmapiirin osa-alueella arvioidaan sosiaalisten taitojen ja osallisuuden tukemista sekä oppimisen eriyttämistä. Opetuksen osalta havainnoidaan käsitteiden opettamista, oppimistavoitteiden integrointia ja opetuskeskustelun käyttöä sekä kriteerien asettamista oppilaan työskentelylle. Alla olevassa taulukossa esitellään lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä määrittelevät kuvaukset. (Stipek & Byler 2004.)

Taulukko 1. Lapsilähtöisten ja opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen kuvaus ECCOM -menetelmässä (Stipek & Byler 2004)

Lapsilähtöiset ohjauskäytännöt (Child centered)

Ryhmän toiminnan organisointi. Opettaja tarjoaa oppilaille valinnanmahdollisuuksia luokan toiminnoissa. Säännöt ja rutiinit ovat selkeitä mutta joustavia. Lapsille myönnetään heidän kehitystasoonsa soveltuvaa vastuuta. Sääntöjen rikkomiseen puututaan tehokkaasti, ja

opettaja tarjoaa selityksiä tai neuvoja, jotta oppilaat voisivat itse ratkaista oppilasryhmän sisäiset ongelmat.

Ilmapiiri. Opettaja on lämmin, herkkä, tarkkaavainen ja kunnioittava lapsia kohtaan. Tehtävät ja harjoitukset ovat joustavia ja sovellettavissa lasten yksilöllisiin taitoihin, kiinnostuksenkohteisiin ja kokemuksiin. Sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja opetetaan luonnollisesti esiintyvissä tilanteissa, kuten erilaisissa konflikti- ja riitatilanteissa.

Opetus. Oppitunnit keskittyvät selkeästi määriteltyihin käsitteisiin ja ymmärtämiseen. Oppilailla on vastuuta tehtäviensä valmistumisesta ja yksilöllistettyjen tavoitteiden saavuttamisesta. Oppituntien välillä on integrointia. Lapset ovat aktiivisia osallistujia opetuskeskustelussa. Luokkatilanteet sisältävät monenlaisia lukutaitoa edistäviä kokemuksia ja opettaja käyttää erilaisia lähestymistapoja opetuksessaan. Opettaja käyttää matematiikan opetustuokioita oppilaiden ymmärryksen rakentamiseen ja korostaa matemaattisia prosesseja ja ongelmanratkaisua.

Opettajajohtoiset ohjaukset (Teacher directed)

Ryhmän toiminnan organisointi. Opettaja määrää säännöistä ja rutiineista ja ottaa vastuun luokkahuoneen organisoinnista ja järjestyksessä pysymisestä. Lasten ei anneta juurikaan valita toimintoja. Opettaja myös puuttuu nopeasti sosiaalisten suhteiden konflikteihin.

Ilmapiiri. Lapset viettävät suurimman osan työskentelyajasta yksilötehtävien parissa tai opettajan johtamissa ryhmissä. Tehtävät ja odotukset ovat samoja kaikille oppilaille, ja ne on asetettu opettajan tai opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden mukaisesti. Lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä ei rohkaista.

Opetus. Opettaja keskittyy opettamaan fakta- ja menetelmätietoa. Oppitunnit keskittyvät toisistaan erillisiin taitoihin. Tavoitteet eivät ole yksilöllistettyjä. Opettaja kontrolloi luokkahuoneen keskustelua. Arviointi perustuu pääasiassa lasten opetusmateriaaleissa esiintyvien vastausten oikeellisuuteen. Äidinkielen ja matematiikan opetus painottuu oikeiden vastausten saavuttamiseen.

Classroom Assessment Scoring System. Piantan, La Paron ja Hamren (2006, 2008) kehittämä CLASS (Classroom Assessment Scoring System) -havainnointimenetelmä arvioi opetuksen laatua ja opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita. CLASS -menetelmää edelsivät seuraavat menetelmät: Observational Record of the Caregiving Environment (NICHD ECCRN 1996) ja Classroom Observation System (NICHD ECCRN 2002b). (Pianta, La Paro & Hamre 2008.) CLASS-menetelmän keskiössä ovat tunnetuen, ohjauksellisen tuen ja toiminnan organisoinnin ulottuvuudet, joihin liittyvät arvioitavat piirteet on esitetty lyhyesti taulukossa 2. CLASS perustuu opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen havainnointiin. Luokkahuoneen materiaalien, fyysisen oppimisympäristön tai opetussuunnitelman sijasta menetelmässä arvioidaan, miten opettaja hyödyntää käytettävissä olevia materiaaleja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Luokan vuorovaikutusta arvioivien luokkahuonehavainnointien on todettu olevan parempia ennustajia lasten

oppimistulosten suhteen kuin luokkahuoneen rakenteellisten tekijöiden (Howes ym. 2008; Mashburn ym. 2008).

Taulukko 2. CLASS -menetelmän ulottuvuudet ja päätasot (CLASS K-3; Pianta, La Paro & Hamre 2008)

Tunnetuki (Emotional support)

1. Myönteinen ilmapiiri: sekä luokan yleinen että oppilaiden ja opettajan välinen tunneyhteys.
2. Kielteinen ilmapiiri: kielteisten tunteiden ilmaisen taso ryhmässä.
3. Opettajan sensitiivisyys: opettajan tietoisuus oppilaiden tiedollisista ja tunteisiin liittyvistä tarpeista.
4. Lasten näkökulmien huomioon ottaminen: opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja ryhmän toiminnot, jotka painottavat oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja näkökulmia.

Ryhmän organisointi (Classroom organisation)

5. Käyttäytymisen säätely: opettajan kyky käyttää tehokkaita keinoja käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisyyn ja käyttäytymisen uudelleen suuntaamiseen.
6. Tuotteliaisuus: opettajan kyky organisoida opetusaikaa ja erilaisia rutiineja opetusajan maksimoimiseksi.
7. Ohjauksen muodot: opettajan keinot maksimoida oppilaiden kiinnostus, osallisuus ja mahdollisuudet oppia.

Ohjauksellinen tuki (Instructional support)

8. Käsitteiden oppiminen: opettajan käyttämät opetuskeskustelut ja toiminnot oppilaan ajattelutaitojen ja käsitteiden kehittämiseen.
 9. Palautteen laatu: oppimista ja ymmärtämistä laajentava opettajan palaute.
 10. Kielen käyttäminen: opettajan käyttämien kielen kehitystä edistävien keinojen laatu ja määrä.
-

Tunnetuen katsotaan olevan vahvaa silloin, kun opettajat huomioivat oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet, ovat vuorovaikutuksellisesti herkkiä ja lämpimiä ja antavat lapsille kehityksellisesti sopivan määrän itsenäisyyttä (Pianta, La Paro & Hamre 2008, 2–3). Luokissa, joissa *ryhmän organisoinnin* laatu on hyvää, opettajat käyttävät ennakoivaa lähestymistä oppilaiden käyttäytymisen säätelyyn, ylläpitävät selkeitä ja pysyviä rutiineja, valvovat oppilaiden osallistumista oppimistehtäviin, tarjoavat lapsia kiinnostavia harjoitteita. Opettajat myös auttavat oppilaita säätelämään käyttäytymistään ja säilyttämään kiinnostuksen oppimiseen. (Emmer & Stough 2001; Pianta, La Paro & Hamre 2008.) Luokissa, joissa *ohjauksellinen tuki* on korkealaatuista, opettajat mallintavat (scaffolding) käsitteellistä ajattelua ja tukevat lasten ymmärtämistä (Yates & Yates, 1990), käyttävät avoimia kysymyksiä ja antavat laadukasta palautetta sekä auttavat oppilaita ratkaisemaan ongelmia,

ajattelemaan luovasti ja kehittämään edistyneitä kielellisiä taitoja. (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, La Paro & Hamre 2008.)

2.3 Luokkahuonehavainnoiteihin perustuvia tutkimustuloksia

2.3.1 Varhaisen opetuksen laadun tutkimus

Varhaiskasvatuksen tutkimuksen piirissä on vahvaa näyttöä siitä, että laadukas kasvatusta on yhteydessä parempiin kehitystuloksiin (Sylva ym. 2006, 76; Sylva ym. 2007, 50). Laadukas päivähoito, joka sisältää runsaasti virikkeellisiä aktiviteetteja, edesauttaa lapsen kehitystä. Sen sijaan opetus, joka ei huomioi lapsen tarpeita, on yhteydessä heikompiin kehityksellisiin tuloksiin. (Scarr 1997, 144; Sylva ym. 2007, 50.) Tämän on todettu pitävän paikkansa etenkin sellaisten lasten kohdalla, jotka tulevat vähäosaisista perheistä ja mahdollisesti elävät vähävirikkeisissä ympäristöissä (Scarr 1997, 147).

Tutkittaessa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen laatua on havaittu, että laadukkaassa varhaiskasvatusympäristössä lapset viettävät suurimman osan ajasta opettajan ohjauksessa tehden kielellisiä tai luovia harjoitteita (Sylva ym. 2007, 51). Sylvan ja kumppanien (2007) tutkimusten mukaan laadukkaassa esiopetuksessa lapset leikkivät useasti pienissä ryhmissä, joissa jatkuvasti pohdiskeltiin ja keskusteltiin yhdessä. Opettaja johti toimintaa, johon sisältyi kysymysten esittämistä ja havainnollistamista äidinkielen ja matematiikan alueelta. Opettajat myös osallistuivat aktiivisesti ryhmän toimintoihin. Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus oli korkealaatuista. Vähemmän laadukkaissa opetusryhmissä lapset sen sijaan viettivät paljon aikaa joko yksinään, suuressa ryhmässä tai täysin joutilaina. Opetus oli hyvin opettajajohtoista ja sisälsi vähän haastavien kysymysten asettamista tai asioiden selittämistä ja laajentamista. (Sylva ym. 2007, 51, 58–63.)

2.3.2 Lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä vertailevia tutkimushavaintoja

Ohjauskäytäntöjen laatua on tutkittu myös opettajajohtoisten ja lapsilähtöisten ohjauskäytäntöjen ulottuvuuksista käsin (esimerkiksi Stipek & Byler 1997, 2004). Opettajajohtoisten, didaktisten opettajien on havaittu painottavan enemmän kirjoitus- ja lukutaitoa sekä matemaattisia taitoja kehittäviä strategioita, käyttävän

matematiikan opetuksessa taitotasoihin perustuvia ryhmiä ja antavan enemmän kotitehtäviä kuin lapsilähtöiset opettajat (Stipek & Byler 2004, 389–391). Opettajajohtoiset opettajat näkivät perustaitojen ja faktatiedon tuntemisen olevan opetuksen tärkeimpiä tavoitteita. Opettajat, joiden havaittiin käyttävän lapsilähtöisiä ohjauskäytänteitä, painottivat sen sijaan tavoitteinaan sosiaalisten taitojen ja itsenäisyyden kehittymistä sekä positiivisen minäkuvan saavuttamista. (Stipek 2004, 560; Stipek & Byler 1997, 313–318.) Stipek ja Byler (2004) havaitsivat, että lapsilähtöiset opettajat myös kokivat olevansa läheisempiä oppilaidensa kanssa kuin opettajajohtoiset opettajat. Lapsilähtöiset opettajat kokivat kognitiivisesti haastavan ajattelun kehityksen olevan perustaitojen harjoittamista tärkeämpää. Heidän havaittiin painottavan tutkivaa opetusta matematiikassa, käyttävän harvoin taitotasoryhmiä ja antavan vähemmän läksyjä. (Stipek & Byler 2004, 389–391.)

Stipek on kollegoineen (1995) havainnut, että joitakin taitoja, kuten kirjainten ja sanojen tunnistamista, opitaan varhaisina vuosina paremmin didaktisten, opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen avulla. Lapset, jotka osallistuivat opettajajohtoiseen, perustaitoja painottavaan opetukseen ennen esiopetusikää, suoriutuvat paremmin kirjain- ja lukutehtävistä kuin lapsilähtöistä ohjausta painottavissa luokissa opiskelleet lapset. Samanlaisia eroja ei ollut nähtävissä numeroihin liittyvissä tehtävissä tai tietoudessa. (Stipek ym. 1995, 219–220.) Lapsilähtöiseen opetukseen osallistuneet oppilaat puolestaan luottivat omiin kykyihinsä enemmän kuin opettajajohtoiseen opetukseen osallistuneet lapset. Lapsilähtöiseen opetukseen osallistuneet lapset arvioivat kykynsä korkeammalle, heillä oli korkeammat odotukset koulutehtävissä menestymisensä suhteen ja he valitsivat haastavampia matemaattisia tehtäviä. He myös osoittivat vähemmän riippuvuutta aikuisten hyväksynnästä, osoittivat enemmän ylpeyttä saavutuksistaan ja ilmaisivat murehtivansa vähemmän kouluun liittyvistä asioista. (Stipek ym. 1995, 220.) Lapsilähtöisen ohjauksen on tutkittu myös vähentävän oppilaiden stressiä, ahdistusta ja käyttäytymisongelmia luokassa (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant & Clifford 2000; Burts ym. 1992, 311–313).

Lapsilähtöisen ohjauskäytännön on havaittu olevan yhteydessä vähäisempään ikätovereiden torjuntaan ja sillä on positiivisempia vaikutuksia asenteisiin ja käyttäytymiseen vertaisryhmää kohtaan kuin opettajajohtoisella ohjauksella

(Donohue ym. 2003). Donohuen ja kumppaneiden (2003) tutkimuksen mukaan lapsilähtöiseen ohjaukseen kuului ohjeiden yksilöllistämistä, itsenäisyyteen rohkaisemista ja luokan positiivisten suhteiden kehittämistä. Lapsilähtöinen ohjauksekäytäntö johti vähäisempään kielteisyyteen vertaisryhmää kohtaan ja suurempaan empatiaan. Myös ihmissuhteisiin liittyvät käyttäytymisen ongelmat olivat vähäisempiä lapsilähtöisissä luokissa. Lapsilähtöinen ohjaus näytti myös vähentävän oppilaiden aggressiota, käyttäytymisen ongelmia ja ikätovereiden hylkimistä. (Donohue ym. 2003, 111–115.) Opettajajohtoisella ohjauksekäytännöllä puolestaan on havaittu olevan negatiivinen vaikutus lasten kognitiivisten taitojen ja motivaation kehitykseen (Stipek ym. 1998). Opettajajohtoiseen ohjauksekäytäntöön liittyy usein negatiivinen vuorovaikutusilmapiiri, joka aiheuttaa lapsissa riippuvuutta suhteessa opettajaan ja muihin oppilaisiin. Oppilaiden on havaittu kokevan opettajajohtoisessa ohjauksessa myös enemmän stressiä. (Stipek ym. 1998, 41–62, 53–56; Burts ym. 1992, 311–313.)

2.3.3 Ohjausvuorovaikutuksen laatua koskevia tutkimushavaintoja

Tutkittaessa ohjausvuorovaikutusta CLASS -havainnoinein (Pianta, La Paro & Hamre 2008) laatua on arvioitu *tunnetuen, ohjauksellisen tuen ja ryhmän toiminnan organisoinnin* ulottuvuuksien kautta. Näiden kolmen ulottuvuuden on havaittu olevan yhteydessä lapsen akateemiseen suoriutumiseen (esimerkiksi Mashburn ym. 2008; Pianta, La Paro & Hamre 2008). Erityisesti korkealaatuinen tunnetuki ja ohjauksellinen tuki ovat yhteydessä myönteisiin kehitystuloksiin. Tutkimusten mukaan akateemiset ja sosiaaliset taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana korkeammalle tasolle niillä oppilailla, joiden luokassa opettaja tarjosi korkeatasoista tunnetukea ja ohjauksellista tukea, kuin oppilailla, joiden saama ohjauksellinen ja tunnetuki oli vähemmän laadukasta (Mashburn ym. 2008, 743; Perry ym. 2007, 287). Edellä mainituissa ryhmissä on myös todettu oppilaiden osallistuvan enemmän oppimistehtäviin sekä käyttäytyvän myönteisemmin muita oppilaita ja opettajaa kohtaan (NICHD ECCRN 2002b, 381–383). Ohjauksellisen ja emotionaalisen tuen on raportoitu edesauttavan opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehittymistä ja akateemista suoriutumista erityisesti niillä lapsilla, joilla on todettu oppimisvaikeuksia ja sosiaalisia ongelmia päiväkodissa (Hamre & Pianta 2005, 961–963). Walker (2008) huomauttaa, että opettajan tunnetukea voidaan myös luonnehtia

autoritatiivisen opetustyylin kautta, jossa opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia osallisuuteen ja oppimiseen ja niiden kautta itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen. Autoritatiivisessa opettamisessa kohtaavat sekä korkealaatuinen ohjauksellinen tuki ja suotuisa emotionaalinen ilmapiiri. (Walker 2008, 236–238.)

Tunnetuki. Tutkimuskirjallisuudessa on johdonmukaista näyttöä siitä, että opettajan tarjoama tunnetuki edistää lasten sosiaalisia taitoja (Mashburn ym. 2008, 743; NICHD ECCRN, 2003) ja akateemista suoriutumista (Hamre & Pianta 2005; Perry ym. 2007). Luokissa, joissa havainnoitiin korkealaatuista emotionaalista tukea, oppilaiden osallisuus ja motivaatio tehtävien tekemiseen oli korkealla tasolla (NICHD ECCRN 2002b). Nämä luokat olivat ilmapiiriltään lämpimiä, ja opettaja tarjosi sensitiivistä, oikein ajoitettua tukea oppilaille ja mahdollisti valinnanvapautta. Kielteisiä tunteita muita oppilaita ja opettajaa kohtaan ilmeni vähemmän ja positiivista, emotionaalisesti lämmintä vuorovaikutusta puolestaan enemmän kuin luokissa, joissa tunnetuki oli laadultaan heikompaa. (NICHD ECCRN 2002b, 381–383.) Luokissa, joissa tunnetukea oli paljon, oppilaat tulivat keskimäärin paremmin toimeen luokkatovereidensa kanssa sekä työskentelivät ja leikkivät enemmän yhdessä (Perry ym. 2007, 288).

Opettajan vahvan tunnetuen on havaittu kehittävän lasten sosiaalista vastuullisuutta sekä lisäävän osallistumista oppitunneilla ja kiinnostusta luokkahuoneen toimintoihin. Opettajan tarjotessa runsaasti lämpöä, tukea, selkeät käyttäytymisodotukset ja mahdollisuuksia itsenäisiin ratkaisuihin oppilaat kokivat vahvempaa yhteisöllisyyttä, käyttäytyivät paremmin ja heidän oppimistuloksensa olivat parempia. (Wenzel 2002, 296–299.) Opettajan lämmin ja kannustava ohjaus sekä oppilaiden sosio-emotionaalisten tarpeiden kohtaaminen rohkaisivat oppilaita pyytämään apua tarvitessaan sitä (Ryan, Gheen & Midgley 1998). Oppilaiden akateemisten ja kielellisten taitojen on todettu kehittyvän voimakkaasti luokissa, joissa havainnoitiin opettajan vahvaa tunnetukea ja positiivista vuorovaikutusta sekä oppilaiden ja opettajan välillä että oppilasryhmässä (Mashburn 2008, 124–126). Samansuuntaisia tuloksia on saatu ensimmäisen luokan fonologisen tietoisuuden kehityksen ja opettajan tunnetuen yhteydestä (Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz 2009). Tunnetuki oli myös merkittävä lapsen sisäisen kyvykkyyden ja kasvun ennustaja (Curby ym. 2009, 920–922).

Oppilaat, joilla oli erityisiä riskejä (käyttäytymis-, keskittymis-, sosiaalisia ja/tai akateemisia vaikeuksia), suoriutuivat parhaiten luokissa, joissa annettiin vahvaa emotionaalista tukea (Hamre & Pianta 2005). Positiivinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä tuki oppilaan motivaatiota oppimistavoitteiden saavuttamiseksi sekä ehkäisi negatiivisen opettaja-oppilas -suhteen syntymistä ja helpotti lapsen siirtymistä päiväkodista kouluun (Hamre & Pianta 2005, 961–963). Oppilailla, joilla oli ongelmia opettajasuhteessaan ja käyttäytymisen säätelyssä, ilmeni myöhempinä kouluvuosina vaikeuksia negatiivisen vuorovaikutuksen kierteen katkaisemisessa ja sosiaalisten kontaktien luomisessa (Hamre & Pianta 2002). Niillä lapsilla, joilla oli ongelmia pelkästään käyttäytymisen säätelyssä, nämä riskit olivat selvästi pienempiä (Hamre & Pianta 2001, 634–636). Oppilailla havaittiin myös enemmän erimielisyyksiä opettajan kanssa, jos opettaja tarjosi vähän tunnetukea (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn 2007, 131).

Ohjauksellinen tuki. Korkealaatuinen ohjauksellinen tuki on tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaiden osallisuuteen luokan toiminnoissa (Downer, Rimm-Kaufman, Pianta, 2007; NICHD ECCRN 2004; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston 1998) ja heidän akateemisiin saavutuksiinsa (Howes ym. 2008; NICHD ECCRN 2004; Wharton-McDonald ym. 1998). Luokissa, joissa havainnoitiin korkealaatuista ohjauksellista tukea, havaittiin oppilaiden keskuudessa aktiivisempaa osallistumista, korkealaatuista opetuskeskusteluita oppilaiden ja opettajan välillä, laadukasta kielellistä tukea ja harjoitteita sekä korkealaatuista palautetta (NICHD ECCRN 2002b, 381–383; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002, 236). Oppilaat olivat myös positiivisempia muita oppilaita ja opettajaa kohtaan ja osoittivat harvemmin negatiivisia tunteita opettajaa kohtaan (NICHD ECCRN 2002b, 381–383).

Ensimmäisen luokan ohjauksellisen tuen on todettu myös ennustavan lapsen kasvua ja kehitystä (Curby ym. 2009). Etenkin niillä oppilailla, joilla todettiin riskejä oppimisessa, korkealaatuinen ohjauksellinen tuki oli yhteydessä oppimissaavutuksiin (Hamre & Pianta 2005). Toisaalta ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lukemisen ja matematiikan kehitykseen riippui osittain lapsen aiemmasta taitotasosta. Esimerkiksi oppilaat, joilla oli heikot lukemisen taidot koulua aloittaessa, hyötyivät eniten opiskelusta luokassa, jossa opettajan ohjauksellisesta tuen määrä oli suurta, mutta emotionaalisen tuen määrä vähäistä. (Curby ym. 2009, 920–922.)

Ohjauksellisen tuen on kuitenkin todettu olevan laadultaan heikkoa, jos opettaja keskittyy mekaaniseen toistoon ja oppituntien toistumiseen samalla kaavalla (NICHD ECCRN 2005, 318–321).

Ryhmän toiminnan organisointi. Tehokas ryhmän toiminnan hallinta on tutkimusten mukaan yhteydessä parempaan suoriutumiseen (Cameron, McDonald, Connor, Morrison & Jewkes 2008; Wharton-McDonald ym. 1998) ja osallisuuteen (Wharton-McDonald ym. 1998). Lisäksi luokissa, joissa havainnoitiin tehokasta ryhmän toiminnan hallintaa, oppilailla esiintyi korkeampaa tehtäväorientaatiota ja parempia sosiaalisia ja akateemisia taitoja kuin luokissa, joissa ryhmän toiminnan hallinta oli heikompaa (esimerkiksi Pianta ym. 2002; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer & Pianta, 2005). Erityisesti matemaattisilta taidoiltaan heikommät lapset hyötyivät korkealaatuisesta ryhmän toiminnan hallinnasta, koska tällöin matematiikan tehtäviin voitiin käyttää enemmän aikaa (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock 2009, 968–969).

Korkealaatuisen ryhmän toiminnan organisoinnin on todettu johtavan parempaan oppilaiden osallisuuteen, sillä opettajan tarjotessa proaktiivisia strategioita ja mielenkiintoisia tehtäviä oppilaat osallistuivat opetukseen eikä aikaa kulunut häiritsevältä käytökseltä johtuviin keskeytyksiin tai oppilaiden vaelteluun (Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm & Curby 2009, 116). Ponitz ja kumppanit (2009, 116) havaitsivat myös, että heikosti organisoiduissa luokissa opetusajan käyttö oli tehotonta ja kului osin käyttäytymisongelmien ratkaisemiseen.

3 OHJAUSKÄYTÄNTÖJEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Joidenkin koulujen rakenteelliset tekijät ja resurssien puute hankaloittavat huomattavasti opettajan mahdollisuuksia luoda innostusta oppimiseen, huomioida oppilaiden tarpeet ja kehittää avoimia, sisäisesti motivoivia tehtäviä (Stipek 2002, 242–244). Esimerkiksi opettajien lomautukset ja sijaiskiellot lisäävät yhden opettajan vastuulla olevien oppilaiden määrää, mikä vaikeuttaa laadukkaan opetuksen järjestämistä (Opettaja-lehti 12/2009, 5). Useissa tutkimuksissa onkin havaittu rakenteellisten tekijöiden vaikuttavan opettajan ohjauskäytäntöjen käyttöön ja niiden laatuun (esimerkiksi NICHD ECCRN 2004; Stipek & Byler 2004; Stuhlman & Pianta 2009). Tässä luvussa esittelemme aiempia tutkimuksia rakenteellisten tekijöiden ja ohjauksen laadun yhteyksistä. Olemme jaotelleet rakenteelliset tekijät lapsiryhmään ja opettajaan liittyviksi tekijöiksi. *Lapsiryhmään liittyvinä tekijöinä* tarkastelemme lapsiryhmän kokoa, opettajien ja oppilaiden määrän suhdetta ja erityisoppilaiden, maahanmuuttajien ja vähävaraisten oppilaiden määrää luokassa. Näistä tekijöistä jätämme vähemmälle tarkastelulle maahanmuuttajien ja vähävaraisten oppilaiden tutkimuksen esittelyn, sillä Suomessa tällaista tutkimusta ei ole juuri tehty. Samasta syystä emme tarkastele erilaisten koulumuotojen merkitystä. *Opettajaan liittyvinä tekijöinä* tarkastelemme koulutusta, työkokemusta, stressiä, työuupumusta ja minäpystyvyyttä.

3.1 Lapsiryhmään liittyvät tekijät

3.1.1 Ryhmäkoko

NAYEC:n (Bredenkamp & Copple 1997) mukaan sekä ryhmäkoko että avustajien määrä luokassa ovat keskeisiä opetuksen laatua määrittäviä tekijöitä. Suomalaisissa esikouluissa pienen ryhmäkoon on tutkittu lisäävän opetuksen laatua (Ojala & Talts 2007) ja siihen pyritään myös varhaiskasvatuksen laatua parannettaessa (Hujala & Parrila-Haapakoski 1998). Käytämme työssä rinnakkain käsitteitä ryhmäkoko ja luokkakoko, koska etenkin ulkomaisessa kirjallisuudessa alle kouluikäisten lasten ryhmätoiminnasta puhuttaessa käytetään usein termiä luokka (classroom). Opetusryhmän koko vaikuttaa vaihtelevasti luokan toimintaan kontekstista riippuen. Ryhmäkoko voi epäsuorasti olla yhteydessä ohjausvuorovaikutuksen prosesseihin sekä lasten sosiaaliseen ja tiedolliseen kehitykseen. Luokka-aste, erityisoppilaiden

määrä ja sukupuolijakauma ovat puolestaan välillisesti ryhmäkokoan vaikuttavia osatekijöitä. Ryhmäkoko ja oppilaiden ja aikuisten määrän suhde on myös syytä pitää erillään. (Englehart 2007; NICHD ECCRN 2004.) Tutkimuksissa on usein määritelty suurissa luokissa olevan 22–27 oppilasta ja pienissä luokissa 15–17 oppilasta (Finn & Achilles 1999; NICHD ECCRN 2004).

Ryhmäkoon on havaittu olevan yhteydessä luokkahuoneen toiminnan organisointiin ja ohjauksen laatuun sekä oppilaiden sosiaalisiin, kielellisiin (NICHD ECCRN 2004) ja matemaattisiin taitoihin (Muijs & Reynolds 2003). Pienissä ryhmissä on havaittu parempaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, oppilaiden tyytyväisyyttä, luokan ilmapiiriä ja luokkahuoneen toimintojen laatua kuin suurissa ryhmissä (Finn & Achilles 1999, 102–103). Yhdysvalloissa ensimmäisillä luokilla toteutetun tutkimuksen mukaan suuret luokat (yli 20 oppilasta) olivat hyvin opettajajohtoisia (NICHD ECCRN 2004, 661). Pienet luokat olivat oppilaan kehitystä tukevia ja niissä oppilaat olivat sosiaalisesti aktiivisia. Pienissä luokissa korkealaatuista ohjauksellista ja emotionaalista tukea havaittiin paljon ja oppilaat menestyivät muita paremmin oppimis- ja lukutaitotesteissä. (NICHD ECCRN 2004, 661–663.) Myös Ecalen ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa pienissä luokissa opettaja vietti enemmän aikaa oppilaiden kanssa, antoi välitöntä palautetta, tarjosi yksilöllistä tukea oppimiseen, rohkaisi oppilaita koulutyöhön ja motivoi heitä lukemiseen ja kirjoittamiseen (Ecalle ym. 2006, 203–205). Finn ja Achilles saivat samansuuntaisia tuloksia oppilaiden akateemisesta suoriutumisesta. Pienissä luokissa akateeminen suoriutuminen oli parempaa ja pienemmän ryhmäkoon positiiviset vaikutukset näkyivät kaikissa aineissa jopa neljänteen luokkaan asti. (Finn & Achilles 1999, 97–99.)

Pienen ryhmäkoon ja hyvien oppimistulosten yhteys voi selittyä oppilaiden osallistamisella opetukseen (Ecalle ym. 2006, 203–205). Ryhmäkoon onkin useissa tutkimuksissa havaittu vaikuttavan oppilaiden osallisuuteen (Blatchford, Basset & Brown 2005; Blatchford, Russel, Basset, Brown & Martin 2007; Finn & Achilles 1999; Rimm-Kaufman ym. 2005). Pienissä luokissa (Blatchfordin ja kumppaneiden tutkimuksessa 20 oppilasta tai vähemmän) myös opetusaikaa havaittiin olevan enemmän kuin suurissa luokissa (Blatchford, Moriarty, Edmonds & Martin 2002, 121–123; Blatchford ym. 2005, 460; Blatchford ym. 2007, 156–157). Oppilaat olivat tehtäväorientoituneempia ja osoittivat enemmän yhteistyökykyä pienissä ryhmissä

kuin koko luokan opetuksessa. (Rimm-Kaufman ym. 2005, 385–386, 389.) Pienissä luokissa oppilaat olivat aktiivisempia kuin oppilaat suurissa luokissa, joissa havaittiin enemmän koulutehtävien ulkopuolista toimintaa. Pienissä luokissa havaittiin enemmän koko ryhmän välistä keskustelua (Blatchford ym. 2002, 121–123) ja opettajan ja oppilaiden välistä yksilöllistä ohjauksellista tukea kuin suurissa luokissa (Blatchford ym. 2005; Blatchford ym. 2007). Pienissä luokissa oppilaiden huomattiin olevan suurten luokkien oppilaisiin verrattuna tasa-arvoisemmassa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja useammin opettajan huomion kohteena kuin suurissa luokissa (Blatchford ym. 2002, 121–123; Blatchford ym. 2005, 459–460; Blatchford ym. 2007, 156–157).

Lasten määrän kasvun luokassa on todettu ennustavan myös kehityksellisesti epäsuotuisten käytäntöjen lisääntymistä (Buchanan, Burts, Bidner, White & Charlesworth 1998, 475). Suurissa luokissa havaittiin esimerkiksi pieniä luokkia enemmän sellaista oppilaan ja opettajan välistä sekä opettajan ja koko luokan välistä vuorovaikutusta, jossa oppilas oli passiivisessa roolissa kuuntelijana (Blatchford ym. 2002, 121–123; Blatchford ym. 2005, 459–460; Blatchford ym. 2007, 156–157). Bettsin ja Shkolnikin tutkimuksessa (1999) luokkakoon kasvaessa opettajat lisäsivät koko ryhmän opetukseen käytettyä aikaa ja vähensivät yksilöllistä opetusta. Vastaavasti pienissä luokissa opettajat käyttivät enemmän aikaa yksilölliseen ohjaukseen kuin koko luokan opetukseen (Betts & Shkolnik 1999, 209; Finn & Achilles 1999, 102–103).

Ryhmän koon on havaittu olevan suoraan yhteydessä oppilaiden käyttäytymiseen sekä sen säätelyyn kuluvaan aikaan (Ecalte ym. 2006; NICHD ECCRN 2004). Pienissä luokissa on todettu ilmenevän vähemmän käyttäytymisongelmia, enemmän opettajan ja oppilaiden välistä läheisyyttä ja parempia sosiaalisia taitoja kuin suurissa luokissa (NICHD ECCRN 2004, 661–663). Pienissä ryhmissä esiintyi myös enemmän prososiaalista käyttäytymistä, kuten ohjeiden noudattamista ja positiivista vuorovaikutusta opettajan ja muiden oppilaiden kesken, ja vähemmän epäsosiaalista käyttäytymistä kuten muiden häiritsemistä tai syrjään vetäytymistä (Ecalte ym. 2006, 203–205; Finn, Pannozzo & Achilles 2003, 333, 337). Finn ja Achilles (1999) havaitsivat pienellä luokkakoolla olevan yhteyttä parempiin opetusolosuhteisiin, parempiin oppimissuorituksiin, parempaan oppilaiden käyttäytymiseen sekä

vähempiin luokkahuoneen häiriöihin, kurinpito-ongelmiin ja jälki-istuntojen määrään. Pienissä ryhmissä lasten osallisuus oli erityisen korkeaa, mikä viittaa siihen, että käyttäytymisongelmien vähyys mahdollistaa paremman osallistumisen oppitunneille. (Finn & Achilles 1999, 97–99.) Luokkakoon kasvaessa oppilaiden käyttäytymisen säätely vaatiikin opettajalta usein enemmän aikaa (Rice 1999, 226).

Ryhmäkoon on huomattu olevan yhteydessä myös erilaisten ohjauskäytäntöjen ja -metodien valintaan. Tulokset kuitenkin vaihtelevat oppiaineen mukaan. Esimerkiksi matematiikan opetuksen osalta Rice (1999) havaitsi luokkakoon kasvun olevan yhteydessä vähäisempään pienten ryhmien, yksilöllisen opetuksen, innovatiivisten ohjauskäytäntöjen ja koko ryhmän kesken käytyjen keskustelujen käyttöön. Sen sijaan esimerkiksi luonnontieteellisten oppiaineiden opetuksessa luokkakoko ei ollut yhteydessä opetusajan jakautumiseen erilaisten aktiviteettien kesken. (Rice 1999 220–226.)

Luokkakoon vertailu on haasteellista sen vuoksi, että luokkien rakenteet saattavat vaihdella suuresti. Esimerkiksi erityisoppilaille tarkoitettut luokat ovat yleensä pienempiä kuin tavalliset luokat (Betts & Shkolnik 1999, 197). Pienellä luokkakoolla onkin havaittu olevan merkitystä erityisesti nuorimmassa ikävaiheessa oleville oppilaille, etnisten vähemmistöryhmien lapsille ja lapsille, joilla on erityisiä tarpeita (Finn & Achilles 1999, 98; Rutter & Maughan 2002, 462–463). Downer kollegoineen (2007) havaitsi ohjauksen korkean laadun olevan erityisen tärkeää oppilaille, joilla oli havaittu riskejä oppimisen suhteen, jos heidät oli sijoitettu suureen ryhmään pienen sijasta. Suuressa ryhmässä opiskelu ja perustaitojen harjoittelu vähensi erityisoppilaiden osallisuutta luokan toimintoihin. (Downer ym. 2007, 427.)

Eräissä tutkimuksissa opetuksen laadulla ja ryhmäkoolla ei ole havaittu yhteyttä (NICHD ECCRN 2002b, 2005; Pianta ym. 2002; Stuhlman & Pianta 2009). Esimerkiksi päiväkotikäisiä lapsia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että ryhmäkoolla ei ollut yhteyttä oppilaiden matematiikan tai lukemisen taitoihin (Milesi & Gamoran 2006, 299). Luokkakoon ei myöskään havaittu olevan merkityksellinen tekijä millekään erityiselle oppilasryhmälle (Blatchford ym. 2007; Milesi & Gamoran 2006, 301), eikä sen havaittu ennustavan aikaa, jonka oppilaat käyttävät työskennellen itsenäisesti (Blatchford ym. 2005, 460; Blatchford ym. 2007, 156–

157). Maxwellin, McWilliamin, Hemmeterin, Aultin ja Schusterin (2001, 443) tutkimuksessa luokkakoon ei havaittu olevan yhteydessä kehityksellisesti suotuisien käytänteiden esiintymiseen opetuksessa. Blatchford kollegoineen (2005) toteaa, että luokan koolla ei välttämättä ole positiivista yhteyttä oppilaan suoriutumiseen, sillä oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat usein pienissä luokissa. Tämän vuoksi pienet luokat saattavat olla taitotasoltaan heikompia kuin normaalikokoiset luokat. (Blatchford ym. 2005, 463.) Luokkakoon ja opettamisen yhteyttä on myös tutkittu useilla erilaisilla menetelmillä (esimerkiksi käyttämällä opettajan raportteja ja haastatteluja sekä observointeja), mikä vaikeuttaa tulosten vertailtavuutta (Blatchford ym. 2002, 108).

Blatchfordin ja kollegoiden (2002, 2007) tutkimuksissa opettajat kuitenkin kokivat suurien luokkien vaikeuttavan opettamista, sillä suuria luokkia opettaessa ohjauskäytännöt ja luokan organisointi muuttuvat. Kyselylomakevastauksissaan opettajat kannattivat selkeästi pieniä luokkia (Blatchford ym. 2007, 163.) Opettajat mainitsivat olevansa eniten huolissaan siitä, kuinka oppilaiden suuri määrä vähentää mahdollisuuksia huomion ja palautteen antamiseen yksittäisille oppilaille luokassa (Blatchford ym. 2007, 158). Opettajat kokivat suurten luokkien vähentävän aikaa opetukseen liittyvältä yksilölliseltä vuorovaikutukselta, minkä vuoksi opetuksen laatu huonontuu (Blatchford ym. 2002, 115–117). Blatchfordin ja kumppaneiden (2007) tutkimuksessa opettajat pelkäsivät, etteivät he huomaa oppilaiden erityistarpeita ja rutiinitehtäviin kuluva aika vie aikaa oppituntien suunnittelulta. Suurissa luokissa opettajat kokivat opettajajohtoisen puheen lisääntyvän ja oppilaiden konkreettisen tekemisen vähenevän. Opetuksen laadun heikentymiseen vaikutti myös koulun opetusresurssien määrä. Esimerkiksi tietokoneita riitti harvoin jokaisen oppilaan käyttöön, jos luokkakoko oli suuri. (Blatchford ym. 2007, 158–160, 162.)

3.1.2 Opettajien ja oppilaiden lukumäärän suhde

Ryhmäkokoja tutkittaessa on toisinaan törmätty tuloksiin, joissa huomataan, ettei luokkakoolla ole mitään vaikutusta oppimistuloksiin tai opetuksen laatuun (Finn & Achilles 1999, 104). On kuitenkin tärkeää pitää erillään kaksi eri käsitettä: luokkakoko ja opettajien ja oppilaiden lukumäärän suhde. Luokkakoko kertoo, kuinka monta oppilasta luokassa opettajan vastuulla on. Opettajien ja oppilaiden

lukumäärän suhde puolestaan kertoo, kuinka monta oppilasta ryhmässä on opettavia aikuisia kohden. Tällöin ryhmä ei välttämättä tarkoita yhtä luokkaa ja opettajan lisäksi opettava aikuinen saattaa olla erityisopettaja tai koulunkäyntiavustaja. Useimmiten toinen opettaja ei kuitenkaan ole luokassa päätoimisesti. (Finn & Achilles 1999, 104.) Joissakin tutkimuksissa puhutaan myös avustajien määrästä luokassa (teachers' assistants/aides). Tämän vuoksi käytämme rinnakkain käsitteitä opettajien ja oppilaiden määrän suhde ja avustajien määrä luokassa.

Opettajien ja oppilaiden määrän suhdeluvun (student teacher ratio) pienentyessä opetuksen laadun on havainnointu kasvavan (LoCasale-Crouch ym. 2007, 14). Pienemmän oppilaiden ja opettajan määrän suhteen on todettu johtavan useampiin emotionaalisesti positiivisiin kontakteihin oppilaiden kanssa (NICHD ECCRN 2002a; Pianta ym. 2005). Opettajan ja oppilaiden välinen positiivinen vuorovaikutus, luokan ohjauksellinen ilmapiiri ja luokan lapsilähtöisyys olivat alhaisempia, jos avustajien määrä luokassa oli pieni. Suuri opettajien ja oppilaiden määrän suhde oli yhteydessä myös vähäisempään opettajan positiivisuuteen ja alhaisempaan ohjaukselliseen tukeen. (Pianta ym. 2002, 233, 236.) Opettajan ja oppilaiden määrän suhteella on havaittu yhteyttä myös toimintojen laadun ja oppilaiden kokemusten välillä (esimerkiksi Burchinal, Roberts ym. 2000; NICHD ECCRN 1999). Opetuksen laatu ja oppilaiden oppimistulokset olivat parempia, kun opettajien ja oppilaiden lukumäärän suhde oli matalampi (Burchinal, Roberts ym. 2000). Esimerkiksi perustaitojen oppimista on todettu painotettavan sellaisissa esikoululuokissa, joissa opettajien ja oppilaiden määrän suhde oli suurempi (Stipek ym. 1998, 53). Luokissa, joissa opettajien ja oppilaiden välinen suhdeluku oli pienempi, oppilaiden sosiaalisten taitojen on arvioitu olevan korkeammalla tasolla kuin luokissa, joissa tämä luku oli suurempi (Mashburn, Hamre, Downer & Pianta 2006, 377). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu pienen oppilaiden ja opettajan lukumäärän suhteen vaikuttavan opettajan sensitiivisyyteen ja positiiviseen vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden välillä sekä parempiin oppimistuloksiin (esimerkiksi Howes 1983, 1997) esimerkiksi kielellisissä taidoissa (Burchinal, Roberts ym. 2000).

Varhaiskasvatuksen laatua tutkittaessa huomattiin, että sellaisissa luokissa, joissa oli enimmäkseen korkea opettajien ja oppilaiden määrän suhdeluku, laatu arvioitiin alhaisemmaksi (Wiltz & Klein 2001). Tällaisissa päiväkodeissa myös henkilökunta

oli heikommin koulutettua. Heikkolaatuisiksi luokitelluissa päiväkodeissa käytettiin pääasiallisesti opettajajohtoisia aktiviteetteja ja ohjaukseyntöjä. Niissä luokissa, joissa laatu havainnoitiin hyväksi, lapsia kannustettiin aktiiviseen osallistumiseen. Lapsilla oli enemmän mahdollisuuksia valita itse materiaaleja ja harjoituksia. Lapset saivat myös itse valita, millaisia leikkejä he leikkivät. (Wiltz & Klein 2001, 222, 225, 232.)

Opettajan ja oppilaiden määrän suhdetta voidaan pienentää ottamalla luokkaan avustajia. Avustajan läsnäololla on tutkittu olevan yhteyttä itsenäisen työn, ryhmätyöskentelyn ja koko luokan opetuksen määrään (Blatchford ym. 2005, 461–463). Vaihtelua tapahtui kuitenkin oppiaineittain. Esimerkiksi itsenäistä työskentelyä havaittiin enemmän sellaisilla matematiikan tunneilla, joilla mukana oli avustaja, kuin pelkästään yhden opettajan ollessa luokassa. Avustajan läsnäolo oppitunneilla vähensi aikaa, jolloin oppilaat eivät työskennelleet opettajien määräämien tehtävien parissa. Avustajan läsnäolo myös lisäsi aikaa, jolloin yksittäiset oppilaat olivat opettajan huomion kohteena. (Blatchford ym. 2005, 461–463, 465.)

Opettajien ja oppilaiden määrän suhdetta on tutkittu myös laajan SAGE -pilottiprojektin (Student Achievement Guarantee in Education) yhteydessä. Projektin tarkoituksena oli kokeilla neljää erilaista interventiomethodia oppilaiden oppimistulosten parantamiseksi (Molnar ym. 1999). Yksi näistä metodeista oli opettajien ja oppilaiden lukumäärän suhteen pienentäminen siten, että jokaisessa luokassa olisi yksi opettaja enintään 15 oppilasta kohti. Opettajien ja oppilaiden määrän suhteen pienentämisellä havaittiin merkittävää yhteyttä oppilaiden oppimissaavutuksiin. Suurin muutos opettajien opetuksessa oli sen muuttuminen yksilöllisemmäksi. Opettajien kyselylomakevastaukset kertoivat pienemmän opetusryhmän vähentäneen ongelmia oppilaiden käyttäytymisen säätelyn suhteen. Järjestely myös lisäsi oppilaantuntemusta sekä ohjaukseen ja yksilöllisen avun antamiseen käytettyä aikaa. (Molnar ym. 1999, 165–166, 172 – 175.)

Opettajien ja oppilaiden määrän suhdetta tutkittaessa on saatu myös ristiriitaisia tuloksia. Joissakin tutkimuksissa suhdeluvulla ei havaittu yhteyttä opetuksen laatuun (NICHD ECCRN 2002b, 2005; Pianta ym. 2005; Stuhlman & Pianta 2009). Ryhmäkoon kasvaessa oppilaiden erityistarpeiden määrä saattaa lisääntyä, jolloin yksi opettaja ei kykene vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Tällöin tarvitaan

erityisopettajia, jotka laskevat opettajien ja oppilaiden lukumäärän suhdetta. Todellisuudessa he kuitenkin auttavat vain pientä osaa lapsista, jolloin luokanopettajat jäävät selviytymään suuren ryhmän kanssa. (Finn & Achilles 1999, 105–106.) Lisäämällä opettajia tai avustajia normaalikokoiseen luokkaan ei siis saavuteta yhtä hyviä tuloksia kuin ryhmäkoko pientämällä (Finn & Achilles 1999, 105–106; Gerber, Finn, Achilles & Boyd-Zaharias 2001, 138). Opettajan täytyy myös osata hyödyntää muuttunut tilanne, jotta opetuksen laatu paranisi (Molnar ym. 1999, 173).

3.1.3 Oppilaiden sosiaaliset, emotionaaliset tai oppimiseen liittyvät ongelmat

Varhaiskasvatuksen laatu on erityisen tärkeää lapsille, joilla on havaittu sosiaalisia ongelmia. Lapsilla, joiden varhaiskasvatusympäristö ei ollut laadukas, oli keskimäärin enemmän käyttäytymisongelmia sekä heikommat kielelliset ja akateemiset taidot kuin lapsilla, jotka olivat keskitasoisessa tai korkealaatuisessa päivähoitossa. (Burchinal, Peisner-Feinberg ym. 2000, 160.)

Oppilaille, joilla on havaittu olevan huomattavia sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia sekä käyttäytymis-, keskittymis- tai akateemisia vaikeuksia, positiivisten luokkahuonekokemusten on havaittu olevan erityisen tärkeitä (Hamre & Pianta 2005; Hamre ym. 2007). Hamre ja Pianta (2005) havaitsivat näillä lapsilla olevan paras suoriutumisen taso luokissa, joissa annettiin vahvaa emotionaalista tukea. Näissä luokissa opettaja oli tietoinen ja herkkä oppilaiden yksilöllisille tarpeille, tarjosi tehokasta ja ennakoivaa käyttäytymisenohjausta ja loi luokkaan positiivisen ilmapiirin, jossa sekä opettajat että oppilaat viihtyivät. Tulokset viittaavat, että positiivinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä saattaa nostaa oppilaan motivaatiota oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Laadukas emotionaalinen tuki ensimmäisellä luokalla oli tärkeä ennustaja lapsen sosiaalisten ja akateemisten taitojen osalta erityisesti niille oppilaille, joilla oli havaittu useita sosiaalisia ja käyttäytymisongelmia edellisenä vuonna. (Hamre & Pianta 2005, 961–963.) Korkealaatuisen opetuksen on havaittu olevan yhteydessä myös vähäisempiin käyttäytymisongelmiin strukturoitujen opettajajohtoisten toimintojen aikana. Jos luokkahuonevuorovaikutuksen laatu arvioitiin korkeaksi, ongelmakäyttäytyminen (välinpitämättömyys opettajan ohjeita kohtaan, tehtävää välttelevä käyttäytyminen)

oli vähäisempää opettajajohtoisissa ja koko ryhmän opetustilanteissa. (Rimm-Kaufman ym. 2005, 386, 389.)

Tutkimusten mukaan lapset, joilla on suuria riskejä oppimisvaikeuksien tai heikon koulumenestyksen vuoksi, ovat usein luokissa, joissa opetuksen laatu ei ole hyvää (LoCasale-Crouch ym. 2007; Stipek 2001, 300; Stuhlman & Pianta 2009). Luokissa, joissa havainnointiin heikkoa opetuksen laatua, oli eniten lapsia, joilla oli riskejä koulusuoriutumisen suhteen (LoCasale-Crouch ym. 2007,14). Oppilailta, joilla todettiin ongelmia oppimisessa, oli myös enemmän opettajan tukea edellyttäviä tarpeita (Stuhlman & Pianta 2009, 338). He hyötyivät eniten laadukkaasta opetuksesta, jossa ohjauksellinen tuki oli korkealaatuista (Downer ym. 2007).

Jos luokassa on suuri määrä oppilaita, joilla on erityistarpeita, opettajan ohjauksen laatu saattaa kärsiä. Erityisoppilaiden suuren määrän on havaittu lisäävän esimerkiksi koko ryhmän opetusta (Betts & Shkolnik 1999, 206). Downer kollegoineen (2007, 424–428) totesi, että oppilaiden tehtäväorientoituminen oli alhaista silloin, kun opetus sisälsi paljon koko ryhmän opetusta tai itsenäistä työskentelyä ja näissä tilanteissa havainnointi korkealaatuinen ohjaus auttoi eniten oppilaita, joilla oli todettu riskejä oppimisen suhteen. Se, vaikuttavatko haastavat oppilaat opetuksen laatuun vai toisinpäin, on epäselvää. Stuhlmanin ja Piantan (2009, 338) tutkimuksessa todettiin, että haastavia lapsia oli myös opetuksen osalta korkealaatuiseksi arvioituilla luokilla. Justice, Mashburn, Hamre ja Pianta (2008, 61) havaitsivat lukutaidon opetuksen olevan erityisen korkealaatuista, jos luokassa oli suuri määrä oppilaita, joilla oli henkilökohtainen opetussuunnitelma. Buchananin ja kumppaneiden (1998, 473) tutkimuksessa opettajat, joiden luokalla havaittiin enemmän oppimisvaikeuksia, ilmoittivat kannattavansa kehitykselle suotuisten käytäntöjen käyttöä enemmän kuin sellaiset opettajat, joiden luokalla oppimisvaikeuksia ei esiintynyt yhtä paljon.

3.1.4 Etnisen vähemmistötaustan yhteys ohjauksellisiin tarpeisiin

Tutkimuskirjallisuus koskien ohjauksikäytäntöjen laatua ryhmissä, joissa on etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvia tai maahanmuuttajataustaisia lapsia, pohjautuu lähinnä yhdysvaltalaisiin tutkimuksiin. Suomessa vastaavaa tutkimusta ei ole juuri tehty. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa ei juurikaan käytetä maahanmuuttaja-termiä, vaan

puhutaan etnisistä vähemmistöryhmistä (esimerkiksi Burchinal, Peisner-Feinberg, ym. 2000), esimerkiksi afroamerikkalaisista (esimerkiksi Hanushek & Rivkin 2009). Korkean varhaiskasvatuksen laadun on todettu olevan erityisen tärkeää lapsille, jotka kuuluvat etnisiin vähemmistöryhmiin. Burchinal, Peisner-Feinberg ym. (2000, 160–161) havaitsivat, että ohjauksen korkealla laadulla oli suurempi yhteys etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten sosiaaliseen, kielelliseen ja akateemiseen kehitykseen kuin etniseen enemmistöön kuuluvien lasten kehitykseen. Myös opettajien ja oppilaiden määrän suhteen pienentäminen näkyi etenkin etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden oppimistuloksissa positiivisesti (Molnar ym. 1999, 170–173). Toisaalta etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden suuren määrän luokassa on todettu olevan yhteydessä heikkoon ohjauksen laatuun ja oppilaiden koulusuoriutumiseen (LoCasale-Crouch ym. 2007, 12–14). Esimerkiksi afroamerikkalaisten oppilaiden kohdalla on huomattu, että heidän saavutuksensa jäivät heikommiksi, mitä enemmän koulussa oli samaan etniseen ryhmään kuuluvia oppilaita (Hanushek & Rivkin 2009, 378). Etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset olivatkin todennäköisimmin heikkolaatuisissa luokissa (Stuhlman & Pianta 2009, 335). On havaittu, että kouluissa, joissa enemmistö oppilaita oli afroamerikkalaisia, opettajilla oli vähän tai ei lainkaan työkokemusta ja yleensä myös opettajien koulutus oli tavallista heikompaa (Hanushek & Rivkin 2009, 376). Käyttäytymisongelmien määrän ei kuitenkaan ole havaittu kasvavan afroamerikkalaisten oppilaiden määrän lisääntyessä luokissa (Hamre ym. 2007, 132).

Myös opettajan ohjauksen on todettu olevan yhteydessä oppilaiden etniseen taustaan. Stipek (2004) raportoi, että mitä enemmän koulussa oli etnisyydeltään valtaosasta poikkeavia oppilaita, sitä enemmän havainnoitiin opettajajohtoisien ohjaukseen käyttäytymisen käyttöä. Kouluissa, joissa oli enemmän etnisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita, oli paljon myös akateemisesti heikkoja oppilaita. Tällaisissa kouluissa oli yleensä myös suurempi oppilasmäärä, mutta vähemmän oppimismateriaalia ja -materiaaleja oppilaiden käyttöön. Näiden koulujen opettajat painottivat perustaitojen oppimista, käyttivät enemmän didaktista, opettajajohtoista ohjausta, vähemmän konstruktivistista eli lapsilähtöistä ohjausta ja painottivat vähemmän sosiaalisten taitojen oppimista. (Stipek 2004, 557–558.)

3.1.5 Perheen taloudelliseen tilanteeseen liittyvät oppilaan kehityksen riskit

Suurin osa käyttämästämme kirjallisuudesta on yhdysvaltalaiseen tutkimukseen pohjaavaa, sillä suomalaista tutkimusta perheen taloudellisesta tilanteesta aiheutuvista riskeistä oppilaan suoriutumiseen koulussa ei juuri löydy. On mahdollista, että laadukkaan yleisen koulujärjestelmän vuoksi Suomessa taloudellisilla eroilla ei ole niin selvää yhteyttä opetuksen laatuun tai oppilaan koulumenestykseen. Monissa muissa maissa, kuten Yhdysvalloissa koulujärjestelmä sisältää sekä yksityisiä että valtion rahoittamia kouluja, joihin valikoitumisessa perheiden väliset varallisuuserot ovat merkityksellisiä. Etenkin yhdysvaltalainen tutkimus nostaakin perheen taloudellisen tilanteen voimakkaasti esiin opetuksen laadun ja oppilaiden oppimistulosten yhteydessä. Vaikka perheen taloudellinen tilanne ei Suomessa todennäköisesti olekaan yhtä merkittävä oppilaan menestykseen liittyvä tekijä kuin ulkomaisissa koulujärjestelmissä, koimme tärkeäksi esitellä aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Perheen huonolla taloudellisella tilanteella ei oleteta olevan suoraa yhteyttä oppilaiden koulusuoriutumiseen, vaan se voi olla epäsuorasti yhteydessä oppilaan akateemiseen suoriutumiseen muun muassa ympäristön virikkeellisyyden, perheen lapsiluvun, vanhempien koulutuksen, stressin sekä lapseen ja tämän koulutukseen kohdistettujen odotusten kautta (Stipek 2001, 296).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaat suoriutuivat huonoimmin luokissa, joissa oli suuri määrä taloudellisesti heikosti toimeen tulevien perheiden lapsia (LoCasale-Crouch ym. 2007; Muijs & Reynolds 2003). On myös todettu, että edellä mainittujen perheiden lapset opiskelevat todennäköisemmin luokissa tai kouluissa, joissa laadun on havaittu olevan alhaista (LoCasale-Crouch ym. 2007, 15; Stuhlman & Pianta 2009, 334–335). Tämä liittyy usein koulun sijaintiin heikommin toimeentulevalla asuinalueella, jossa myös koulujen resurssit ovat pienet (Stipek 2001, 300). Oppilaan vanhempien varallisuuden on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen suoriutumiseen (Pianta ym. 2002; Stipek & Ryan 1997). Taloudellisesti vähäosaisista perheistä tulevat lapset suoriutuivat huomattavasti huonommin kognitiivisia taitoja mittaavista kokeista kuin taloudellisesti paremmin toimeentulevista perheistä tulevat lapset (Stipek & Ryan 1997, 715). Tällaisia tuloksia on saatu niin lukutaidon kuin matematiikan osalta (Pianta, Belsky ym. 2008, 381, 386).

Luokissa, joissa oli vähemmän vähävaraisten vanhempien lapsia, havaittiin enemmän emotionaalisesti lämpimiä kontakteja opettajan ja oppilaiden välillä (NICHD ECCRN 2002b; Pianta ym. 2005). Jos luokassa oli enemmän keskiluokkaisten vanhempien lapsia kuin vähävaraisista perheistä tulevia lapsia, lapsilähtöisyys ja opettajan positiivisuus sekä ohjauksellisen tuen määrä olivat korkeammalla tasolla (Pianta ym. 2002, 233). Jos luokissa oli paljon vähävaraisten perheiden lapsia, oppilaiden taitotaso arvioitiin heikommaksi (Blatchford ym. 2005, 463). Heikompaa suoriutumista ilmeni etenkin luokissa, joissa vähävaraisten lasten osuus oli suuri ja opettajat olivat vähemmän sensitiivisiä ja antoivat heikkolaatuista ohjauksellista tukea (Pianta ym. 2002). Myös Stipek (2004) sai tutkimuksessaan vastaavia tuloksia. Suuri määrä taloudellisesti huonommassa asemassa olevien perheiden oppilaita ennusti opettajajohtoisien ohjaukskäytännön käyttöä. Kouluissa, joissa oli enemmän taloudellisesti heikommassa asemassa olevien perheiden lapsia, oli suuri määrä akateemisesti heikosti pärjääviä oppilaita. (Stipek 2004, 558.)

Taloudellisesti heikosti toimeentulevissa perheissä kasvavien lasten keskuudessa varhaiskasvatuksen laatu on merkittävä kognitiivisen ja kommunikaation kehityksen ennustaja (Burchinal, Peisner-Feinberg ym. 2000). Pianta kollegoineen (2005) totesi opetuksen laadun olevan heikompitasoista sellaisissa 4-vuotiaiden opetusryhmissä, joissa suurin osa lapsista oli taloudellisesti heikosti toimeentulevista perheistä. Taloudellisesti heikompiensaisten lasten määrän ja varhaiskasvatuksen heikon laadun yhteys johtuu paitsi resurssien puutteesta myös siitä, ettei opetusta mukauteta riittävästi lasten tarpeiden mukaisesti. (Pianta ym. 2005, 155–157.) Lisäksi vähävaraisten perheiden koulutukseen liittyvät arvot saattavat heikentää opettajan uskomuksia oppilaan akateemisesta kyvykkyydestä (Hauser-Cram, Sirin & Stipek 2003).

3.2 Opettajaan liittyvät tekijät

3.2.1 Koulutus

Opettajien ja muiden kasvattajien riittävä koulutus on määritelty yhdeksi laatua määrittäväksi tekijäksi NAYEC:n mukaan (Bredekamp & Copple 1997). Opettajan koulutuksella ja kokemuksella on todettu olevan yhteyttä opetuksen korkeaan laatuun ja opettajan sensitiivisyyteen (Howes 1983). Erityisesti varhaiskasvatuksessa

opettajan koulutuksella ja erikoistumisella varhaiskasvatukseen on todettu olevan yhteyttä opetuksen laatuun. Kandidaatin tutkinto sekä erikoistuminen varhaiskasvatukseen tuottivat opetuksen parempaa laatua. (Buchanan ym. 1998, 476; Pianta ym. 2005, 155–157.) Pianta ja kumppanit (2005) totesivat varhaiskasvatukseen erikoistumisen ja lapsilähtöisten asenteiden lisäävän ymmärrystä lapsen kehityksellisistä tarpeista ja opettajan kykyä olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa sekä parantavan lasten ohjausta ryhmässä. Päivähoidon laatu oli yleisesti alhaisempi, jos opettajilla oli perinteisiä, aikuislähtöisiä uskomuksia lapsista. Mitä koulumaisempaa opetus oli ja mitä korkeampaa palkkaa opettajat saivat, sitä vähemmän ryhmissä havainnoitiin lapsilähtöistä ohjausta ja sitä enemmän koko ryhmän opetusta. (Pianta ym. 2005, 155–157.)

Opettajien, joilla on maisterin tutkinto, on todettu käyttävän enemmän kehityksellisesti suotuisia käytänteitä kuin vähemmän kouluttautuneiden opettajien (Maxwell ym. 2001, 441). Perustaitojen oppimista on huomattu painotettavan enemmän luokissa, joissa opettajien koulutus on vähäistä (Stipek ym. 1998, 53). Korkean koulutustason on puolestaan havaittu olevan lievästi yhteydessä opettajan korkeaan emotionaaliseen ja ohjaukselliseen tukeen ja siihen, että oppilaat käyttävät enemmän aikaa akateemisiin tehtäviin (NICHD ECCRN 2002b, 381–382). Korkeasti koulutettujen opettajien keskuudessa on myös havaittu runsaampaa positiivista emotionaalista ilmapiiriä, mutta vähäisempää akateemista vaatavuutta (Stuhlman & Pianta 2009, 338).

Early ja kumppanit (2006, 186–187) havaitsivat, että lastentarhaopettajat, joilla oli vähintään kandidaatin tutkinto, saivat parempia tuloksia opettamisesta ja vuorovaikutuksesta kuin opettajat, joilla oli alhaisempi koulutus. Katsauksessaan, joka vetää yhteen päiväkotien työntekijöiden koulutuksen ja laadun yhteyksiä tutkineiden tutkimusten tuloksia, Sylva kollegoineen (2006) toteaa, että päiväkodeissa, joissa oli korkeasti koulutettua henkilökuntaa, lasten yhteistyö- ja sopeutumistaidot kehittyivät enemmän kuin päiväkodeissa, joissa suurempi osa henkilöstöstä oli heikommin koulutettuja. Laadukas päivähoito näytti myös vähentävän lasten käyttäytymisongelmia. (Sylva ym. 2006, 86–87.) Opettajan korkeamman koulutuksen on todettu edesauttavan opettajan ja oppilaan suhteen

laatua, jonka on puolestaan havaittu olevan yhteydessä esiopetusikäisen kouluvalmiuteen (Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser 2007, 418).

Howes (1997, 422) totesi, että ryhmissä, joissa lastentarhanopettajalla oli kandidaatin tutkinto, oppilaat osoittivat parempia kielellisiä taitoja ja kehittyneempiä yhteistyötaitoja kuin oppilaat, joiden opettajalla ei ollut korkeakoulututkintoa. Burchinal, Roberts ja kumppanit (2000) saivat samankaltaisia tuloksia; oppilaat suoriutuivat paremmin kognitiivista ja kielellistä kehitystä mittaavissa testeissä, jos heidän opettajansa oli korkeasti kouluttautunut. Opettajan korkea koulutus ennusti parempia kielellisiä taitoja erityisesti tytöillä, mutta jo sillä, että opettajalla oli koulutustaustanaan kandidaatin tutkinto, oli myönteisiä yhteyksiä tyttöjen parempaan kielelliseen tasoon. (Burchinal, Roberts ym. 2000, 348–351.) Opettajien koulutuksen havaittiin olevan yhteydessä myös lasten matemaattisten taitojen kehittymiseen (Early ym. 2006, 190).

Joissakin tutkimuksissa koulutuksella ei ole havaittu yhteyttä opetuksen laatuun tai lasten oppimistuloksiin (Early ym. 2007; Justice ym. 2008, 61; NICHD ECCRN 2005; Stuhlman & Pianta 2009) eikä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen tai luokkahuoneen toimintoihin (Pianta ym. 2002). Opettajien pääaineella ei myöskään todettu yhteyttä opetuksen laatuun tai oppimistuloksiin, jos opettajalla oli vähintään kandidaatin tutkinto kasvatusalalta (Early ym. 2006, 186–187). Koulutuksen ja opettajan ajankäytön välillä ei ole myöskään havaittu yhteyttä (Betts & Shkolnik 1999, 204).

3.2.2 Työkokemuksen pituus

Opetusryhmän ohjauksen laadun on todettu olevan korkeampaa silloin, jos opettajalla on pidempi kokemus opetustyöstä (LoCasale-Crouch ym. 2007, 14). Buchanan ja kumppanit (1998, 473) raportoivat, että kokeneemmat opettajat kannattivat kehityksellisesti suotuisten käytäntöjen periaatteita ja käyttöä enemmän kuin opettajat, joilla oli vähän kokemusta. Myös varhaiskasvatuksen laadun havaittiin olevan korkeammalla tasolla, jos opettajalla oli useamman vuoden kokemus opettamisesta (Pianta ym. 2005, 155–157). Korkealaatuisiksi määritellyissä luokissa tarjottiin jatkuvaa sosiaalista, emotionaalista ja ohjauksellista tukea. Jos opettajilla oli enemmän kokemusta esikoululaisten opettamisesta, ohjauksen laadun

havaittiin olevan parempaa kuin luokissa, joiden opettajilla ei ollut yhtä paljon työkokemusta. (LoCasale-Crouch ym. 2007, 10.) Usean vuoden kokemus ensimmäisen luokan opettamisesta ja korkea koulutustaso osoittivat pientä, mutta merkittävää myönteistä yhteyttä emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen määrään samoin kuin oppilaiden akateemisiin tehtäviin käytettyyn aikaan (NICHD ECCRN 2002b, 381–382).

Opettajien työkokemuksen pituuden huomattiin olevan yhteydessä opettajan ajankäyttöön sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella (Rice 1999). Kokeneiden opettajien oppitunneilla havaittiin esimerkiksi enemmän koko ryhmän välillä käytäviä keskusteluja kuin vähemmän kokeneiden opettajien tunneilla. Mitä paremmin opettajat tunsivat hallitsevansa opetustekniikat, sitä enemmän he käyttivät erilaisia opetusmetodeja. Opettajan työkokemus ja suunnitteluun käytetty aika vähensivät sekä järjestyksen ylläpitämiseen että hallinnollisiin tehtäviin käytettyä aikaa. (Rice 1999, 220–225.) Opettajan kokemuksella on sen sijaan havaittu negatiivinen yhteys siihen, kuinka opettaja arvioi oppilaidensa kykyjä (Mashburn ym. 2006). Kokeneet opettajat arvioivat oppilaidensa käyttäytyvän huonommin ja olevan sosiaalisilta taidoiltaan heikompia kuin opettajat, joilla oli vähemmän työkokemusta. Kokeneet opettajat kokivat myös vähemmän läheisyyttä oppilaisiinsa kuin opettajat, joilla oli vähemmän kokemusta. (Mashburn ym. 2006, 375.)

3.2.3 Opettajan kuormitus: stressi ja työuupumus

Opettajan työ on haastavaa ja se voi ajoittain johtaa työuupumukseen. Vaikka syyt vaihtelevat, kaikki opettajat kokevat jonkin verran stressiä työssään (Jennett, Harris & Mesibov 2003, 583). Stressiin johtavia tekijöitä voivat olla oppilaiden käyttäytymisen ongelmat luokassa (Jennett ym. 2003, 584; Lambert ym. 2009, 985–987), kiire ja työn kuormittavuus (Griffith, Steptoe & Cropley 1999, 525–528), konfliktit kollegoiden kanssa (Griffith ym. 1999, 525–528; Jennett ym. 2003, 584), vaikeudet suhteissa oppilaiden vanhempiin tai paineet opetuksen suunnittelemiseen uudella tavalla (Jennett ym. 2003, 985–987). On viitteitä siitä, että opettajat, joilla on pidempi työkokemus, saattavat olla uupuneempia ja nähdä oppilaat vähemmän positiivisessa valossa (Stuhlman & Pianta 2002). Lisäksi töistä irtaantumisen vaikeus ja töiden tuominen kotiin nostavat stressitasoa (Griffith ym. 1999). Naiset kokevat todennäköisemmin työperäistä stressiä ja ristiriita töiden ja kodin välillä kasvaa

omien lasten lukumäärän myötä. Muiden elämäntilanteiden kaventuminen ja pelkästään työhön uppoutuminen saattavat pitkällä aikavälillä aiheuttaa sydän- ja vesisuonitauteja. (Griffith ym. 1999, 525–528.)

Opettajien stressiä kohottavat myös opetuksen järjestämisen hallinnolliset ratkaisut, jotka ovat ristiriidassa opettajien omien tärkeiksi kokemien asioiden ja opetuksen tavoitteiden kanssa (Moriarty ym. 2001, 45). Ratkaisut, jotka pakottavat opettajan kuluttamaan paljon aikaa ulkoisten asioiden hoitoon, jättävät opettajalle yhä vähemmän aikaa huomioida lasten yksilölliset tarpeet luokassa. Ammatillisten kompromissien tekeminen aiheuttaa stressiä ja ammatillista tyytymättömyyttä. Tämä puolestaan vaikuttaa opetuksen laatuun. Erityisen huolestuttavaa on se, että tutkimuksen mukaan kaikkein tyytymättömmimpiä ovat ensimmäisen luokan opettajat. (Moriarty ym. 2001, 45.)

Alakoulun opettajien on todettu kokevan stressiä useammin kuin yläkoulun opettajien (Griffith ym. 1999; Jepson & Forest 2006). Jennett kollegoineen (2003) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan useimmat opettajat selviytyvät hyvin stressistä käyttämällä aktiivista ongelmanratkaisua, järjestämällä uudelleen opetustilanteita, tekemällä yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa, muuttamalla opetusstrategioitaan ja saamalla kollegoilta sosiaalista ja emotionaalista tukea. Burnout eli työuupumus on seuraus pitkäaikaisesta ammatillisesta stressistä. (ks. Jennett ym. 2003, 583–584.) Työuupumus saattaa näyttäytyä eri tavoin. Lambertin ja kumppaneiden tutkimuksessa (2009, 986) opettajat raportoivat voimakkaasta emotionaalisesta uupumisesta, taipumuksesta etäännyttää itsensä oppilaista ja epäilystä oman ammattitaidon riittävydestä. Opettajien kokema stressi vähentää myös työssä viihtymistä ja jaksamista (Shirom, Oliver & Stein 2009) sekä sosiaalista vuorovaikutusta kollegoiden kanssa (Salo 2002, 41). Opettajilla, joiden opetuksen laatu arvioitiin heikkolaatuiseksi, todettiin enemmän stressiä, ja he kokivat useita haasteita ja esteitä oppimisen tiellä (Stuhlman & Pianta 2009, 339).

Opettajan stressin on todettu vaikuttavan myös oppilaisiin (Salo & Kinnunen 1993, 4). Työuupumusta kokevilla opettajilla on todettu vaikeuksia luoda positiivinen sosiaalinen ympäristö luokkaan (Lambert ym. 2009, 985–987), heidän on havainnointu olevan vähemmän sensitiivisiä (Hamre & Pianta 2004, 311), tarjoavan vähemmän emotionaalista tukea (Hamre ym. 2007, 134) ja luovan useammin

negatiivisia vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa (Hamre & Pianta 2004, 311; Hamre ym. 2007, 131). Opettajat saattoivat jopa itse olla negatiivisia sosiaalisen käyttäytymisen roolimalleja, jos he kokivat voimakasta emotionaalista uupumista ja näkivät lapsen objektina enemmän kuin kehittyvänä yksilönä (Lambert ym. 2009, 985–987). Stressaantuneet opettajat raportoivat myös oppilaiden alhaisesta motivaatiosta sekä vähäisestä sosiaalisen tuen määrästä ja konflikteista vertaisryhmän kanssa (Salo 2002, 40). Opettajien uskomukset ja psykologinen jaksaminen ovat tutkimusten mukaan useammin yhteydessä konflikteihin oppilaiden kanssa kuin muihin opettajaan liittyviin tekijöihin, kuten koulutukseen ja kokemukseen (Hamre & Pianta 2004; Pianta ym. 2005; Stuhlman & Pianta 2002).

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja luokan ilmapiirin vaikutukset opettajien kokemaan stressiin on laiminlyöty stressitutkimuksessa (Kyriacou 2001, 33). Opettajien stressi saattaa heikentää opettajan positiivista suhtautumista oppilaisiin, jolloin hän saattaa reagoida voimakkaan kielteisesti oppilaiden huonoon käytökseen tai työskentelyyn. Tämä on kuitenkin vain osa seurauksista. Toisaalta positiivinen luokan ilmapiiri voi toimia myös opettajan stressiä ehkäisevänä tekijänä. (Kyriacou 2001, 33.) Opettajan yleisimmiksi selviytymiskeinoiksi stressistä on todettu harrastukset, kollegoiden sosiaalinen tuki ja asioiden pohtiminen itsekseen (Salo & Kinnunen 1993, 90).

3.2.4 Minäpystyvyyden kokemukset opettajan työssä

Minäpystyvyys (self-efficacy) on moniulotteinen ja kontekstisidonnainen käsite, joka vaikuttaa ihmisen tavoitteisiin ja käyttäytymiseen ja vastaavasti ympäristö vaikuttaa minäpystyvyyteen (Bandura 1986, 391). Se on ennemminkin uskomus siitä, mitä ihminen voi tehdä, kuin arvio hänen ominaisuuksistaan. Opettajan minäpystyvyyden voidaan määritellä olevan yksittäisen opettajan uskomus omasta kyvykkyydestään suunnitella, järjestää ja toteuttaa opetusta saavuttaakseen opetussuunnitelman tavoitteet (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612).

Opettajan minäpystyvyyden kokemukset vaikuttavat niin opettajan ohjauskäytäntöihin kuin oppilaiden oppimiseen. Skaalvik ja Skaalvik (2007) raportoivat tutkimuksista, joiden mukaan opettajan minäpystyvyyden on osoitettu ennustavan muun muassa oppilaan motivaatiota ja suoriutumista, oppilaan

minäpystyvyyttä ja asennetta, opettajan päämääriä ja pyrkimyksiä, opettajan asennetta innovaatioihin ja muutokseen, opettajan herkkyyttä siirtää haastava oppilas erityisopetukseen, opettajan käyttämiä opetusstrategioita ja sitä todennäköisyyttä, että opettaja pysyy ammatissaan. Joidenkin tutkimusten mukaan myös opettajan minäpystyvyydellä ja työuupumuksella on yhteys. (ks. Skaalvik & Skaalvik 2007, 611.)

Opettaja mahdollistaa oppilaiden oppimisen osallistamalla ja tukemalla heitä oppimisessa ja toisaalta myös luomalla innostavan ja kehittävän oppimisympäristön. Opettajan minäpystyvyys, erityisesti opettajan uskomukset kyvykkyydestään emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen antamiseen, vaikuttavat siihen, millaisen oppimisympäristön hän luo. (Malmberg & Hagger 2009, 678–679.) Opettajan käsitys kyvystään tarjota emotionaalista tukea antavaa ohjausta on yhteydessä ohjauksen laatuun sekä vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa. Opettajan käsitys kyvyistään tarjota ohjauksellista tukea puolestaan vaikuttaa tehokkaan oppimis- ja opettamisympäristön järjestämiseen. (Skinner & Belmont 1993, 572–573.) Kaikkiaan opettajien positiiviset uskomukset kyvykkyydestään emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen antamiseen ovat yhteydessä parempaan ohjauksen laatuun, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja oppilaiden osallisuuteen, motivaatioon ja oppimissuorituksiin (Malmberg & Hagger 2009, 678–679, 691). Opettajat, jotka kokevat vahvaa minäpystyvyyttä ammatissaan, vaikuttavat luokkaan oppilaiden kiinnostusta ja suoriutumista lisäävin keinoin (Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989). Vähäisemmän minäpystyvyyden on puolestaan todettu johtavan autoritaariseen, opettajajohtoiseen opetustyyliin, joka on yhteydessä opettajan alhaiseen sensitiivisyyteen ja johtaa negatiiviseen ilmapiiriin luokassa (Pianta ym. 2005). Mashburnin ja kumppaneiden (2006) tutkimuksessa huomattiin, että opettajat, jotka kokivat vahvempaa minäpystyvyyttä, kokivat myös enemmän läheisyyttä oppilaidensa kanssa. Lisäksi he arvioivat oppilaidensa sosiaaliset taidot korkeammalle tasolle kuin opettajat, jotka kokivat heikompaa minäpystyvyyttä. (Mashburn ym. 2006, 375.)

Alhaista minäpystyvyyttä kokevilla opettajilla on havaittu olevan heikot selviytymiskeinot, mikä puolestaan lisää stressiä (Bandura 1997). Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) mukaan alhainen luokkahuoneen hallinan kokemus saattaa johtaa

ryhmän hallinnan vaikeuksiin ja oppilaiden heikkoon suoriutumiseen ja jopa konflikteihin oppilaiden vanhempien ja koulun rehtorin kanssa. Kyseiset tilanteet heikentävät opettajaminäkuvaa, mikä johtaa emotionaaliseen uupumiseen. (Skaalvik & Skaalvik 2007, 621.) Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksesta käy myös ilmi, että voimakkaimmin opettajan minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä olivat konfliktit oppilaiden vanhempien kanssa. Myös opetuksen järjestäminen vastoin opettajan parhaaksi näkemää tapaa heikensi opettajien minäpystyvyyttä. Tutkimuksen mukaan muiden opettajien toisilleen antama kollegiaalinen tuki kuitenkin paransi minäpystyvyyden kokemusta. (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612.)

Opettajat, joilla oli enemmän depressiota ja alhaisempaa minäpystyvyyttä, ja jotka tarjosivat vähemmän emotionaalista tukea oppilaille, raportoivat useammin konflikteista oppilaiden kanssa (Hamre ym. 2007). Käyttäytymisongelmat luokassa saattavat johtaa opettajan ylikriittiseen asenteeseen omaa ammattitaitoaan kohtaan (Lambert ym. 2009, 985–987). Opettajan minäpystyvyyden katsotaan olevan alhainen, jos hän kokee ulkoisten tekijöiden (kuten oppilaiden kykyjen ja kotitaustan) vaikuttavan enemmän oppilaiden oppimiseen kuin opettajan tarjoaman opetuksen. Minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteyttä myös työuupumukseen (ks. Jennett ym. 2003). Heikko kokemus luokkahuoneen hallinnasta voi johtaa stressiin, mikä puolestaan lisää riskiä emotionaaliseen uupumukseen. Toisaalta on myös mahdollista, että opettajan työuupumus vaikuttaa hänen minäpystyvyyden kokemukseensa. (Malmberg & Hagger 2009, 678–679.)

Työhön sitoutuminen ja joustavuus ovat kaksi tärkeää työhön liittyvän itsesäätelyn ominaisuutta, jotka ennustavat työhyvinvointia ja opettajien opetuksesta suoriutumista (Klussman, Kunter, Trauwein, Lüdtke ja Baumert 2008). Klussman kollegoineen (2008) havaitsi opettajien erilaisten itsesäätelytapojen ennustavan myös opetuksen laatua. Vuorovaikutuksen rytmi, sosiaalinen tuki, kognitiiviseen toiminnan laatu ja oppilaiden motivaatio olivat yhteydessä opettajan itsesäätelytyyppiin. Opettajien, joiden itsesäätelyn luokiteltiin heijastelevan tervettä kunnianhimoisuutta, havaittiin olevan joustavia ja sitoutuneita työhönsä, heidän opetusrytminsä oli paremmin oppilaiden tarpeisiin sopivaa, he olivat valppaampia oppilaiden yksilöllisten tarpeiden havaitsemisessa ja heidän oppilaansa raportoivat

muita enemmän autonomian ja kyvykkyyden kokemuksia. (Klussman ym. 2008, 711–713.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensimmäisen luokan opetusryhmissä havainnoitujen ohjauskäytäntöjen laatua sekä ohjauskäytäntöihin yhteydessä olevia opetusryhmän rakenteeseen ja opettajaan liittyviä tekijöitä. Ohjauskäytäntöjä tarkastellaan kahden ulottuvuuden, lapsilähtöisen ja opettajajohtoisen ohjauksen, kautta (Stipek & Byler 2004). Rakenteellisten tekijöiden yhteydestä opettajan ohjauskäytäntöihin on jossain määrin ulkomaista tutkimusta (NICHD ECCRN 2002b, 2004), mutta suomalainen tutkimus esimerkiksi opetusryhmän kokoon liittyen on painottunut yleisempään laadun arviointiin pääosin varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. Hujala & Parrila-Haapakoski 1998; Hujala ym. 1999). Aiempi tutkimus antaa kuitenkin viitteitä opettajan ohjauskäytäntöjen ja opetusryhmän rakenteen sekä opettajaan liittyvien tekijöiden yhteyksistä (esimerkiksi Lambert ym. 2009; NICHD ECCRN 2004; Stipek 2004).

Tarkemmat tutkimuskysymyksemme olivat:

1. Missä määrin opettajajohtoisia ja lapsilähtöisiä ohjauskäytäntöjä ilmenee havainnoituissa luokissa?
2. Missä määrin opetusryhmään liittyvät rakenteelliset tekijät (opetusryhmän koko ja avustajien määrä, ja mahdollisesti erityistä tukea tarvitsevien ja maahanmuuttajataustaisten lasten määrä) ovat yhteydessä havainnoituihin ohjauskäytäntöihin?
3. Missä määrin opettajaan liittyvät tekijät (koulutus, työkokemus, kuormittuneisuus, vähäinen kokemus minäpystyvyydestä) ovat yhteydessä havainnoituihin ohjauskäytäntöihin?

Tutkimme edellä esitettyjä ongelmia koko aineiston sekä kuuden esimerkkitapauksen osalta, jotka on valittu aineiston joukosta edustamaan erilaisia ohjauskäytäntöjä.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Aineisto

Tutkimusaineisto on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta (*Lapset, vanhemmat ja opettajat koulutien alkupolulla*). Alkuportaatt -tutkimus sisältyy osahankkeena Jyväskylän yliopistossa vuoden 2006 alussa aloittaneeseen Suomen Akatemian Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikköön (2006–2011). Huippututkimusyksikköä johtavat psykologian professorit Jari-Erik Nurmi ja Heikki Lyytinen, ja siinä on mukana tutkijoita Jyväskylän, Turun ja Joensuun yliopistoista.

Alkuportaatt -tutkimuksessa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehitystä esiopetuksesta alkaen neljännen luokan loppuun. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä lasten oppimisesta, heidän ohjaukseen käytäntöjään ja opetustavoitteitaan sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tutkimus selvittää myös vanhempien kasvatuskäytänteitä ja näkemyksiä lasten oppimisesta sekä odotuksia ja kokemuksia yhteistyöstä päiväkodin ja koulun kanssa. Seurantatutkimuksen aineiston keruussa on käytetty lasten yksilö- ja ryhmätestejä, luokkahuonehavainnoita sekä vanhemmille ja opettajille suunnattuja kyselyjä.

5.2 Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Alkuportaatt -seurannassa keväällä 2008 ensimmäisen luokan opettajilta kerätyistä kyselylomakkeista ja opetusryhmissä tehdyistä havainnoinneista. Havainnoita tehtiin kolmella paikkakunnalla yhteensä 32 luokalla. Havainnoiteihin osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tämän tutkimuksen analyysien ulkopuolelle jätettiin kolme luokkaa, joista kahdessa oli kyse erityisluokasta ja yhdessä luokassa opettaja oli vaihtunut kesken lukuvuoden. Perusteena poisjättämiselle erityisluokkien kohdalla oli pieni oppilasmäärä sekä mahdolliset luokan kokoonpanosta johtuvat erityispiirteet ohjauksen käytäntöihin (esimerkiksi avustajien tavallista suurempi määrä sekä opettajan erilainen koulutus kuin muissa luokissa). Luokassa, jossa opettaja oli vaihtunut kesken lukukauden, opettajan ohjauksen käytäntöjen yhteyden tutkiminen luokan rakenteeseen tai opettajan kyselylomakevastauksiin ei ollut mahdollista. Aineistomme koostui siis 29 opettajan opetusryhmien havainnoinneista sekä opettajien täyttämistä kyselylomakkeista.

Ohjaukseen ja opetusryhmän rakenteeseen ja opettajaan liittyvien tekijöiden yhteyksien kvantitatiivisen tarkastelun ohella (n = 29) kuvailimme lisäksi tarkemmin erilaisia ohjaukseen edustavien kuuden opettajan muodostamassa osaotoksessa yhteyksiä edellä mainittuihin tekijöihin.

Opettajat työskentelivät kolmella eri paikkakunnalla: Laukaassa, Kuopiossa ja Joensuussa. Opettajista suurin osa oli naisia (25 naista, 4 miestä). Opettajien ikäjakauma ulottui 34 vuodesta 55 vuoteen (keskiarvo 44 vuotta). Kaikki opettajat toimivat luokanopettajina. Kolmella opettajalla oli myös jokin muu toimi koulussaan (vararehtori, apulaisrehtori ja koulunjohtaja). Opettajista 18:lla oli ammatillisena taustana luokanopettajakoulutus, yhdellä opettajalla oli erityisopettajan tutkinto ja yksi oli väitellyt kasvatustieteen tohtoriksi. Neljällä opettajalla oli luokanopettajakoulutuksen lisäksi jokin muu tutkinto (sosiaalikasvattaja, lastentarhaopettaja, varhaiskasvatuksen maisteri sekä filosofian maisteri / musiikinopettaja). Kolmella opettajalla oli koulutustaustana jokin muu tutkinto: yksi opettaja oli humanististen tieteiden kandidaatti ja kahdella opettajalla oli filosofian maisterin tutkinto.

Opettajat olivat pääosin kokeneita. Yksi opettaja oli työskennellyt opettajana alle vuoden, neljä opettajaa yhdestä viiteen vuotta, neljä opettajaa 6–10 vuotta, viisi opettajaa 11–15 vuotta ja peräti 14 opettajaa oli työskennellyt yli 15 vuotta opettajana. Nykyisessä toimessaan neljä opettajaa oli työskennellyt alle vuoden, yhdeksän opettajaa yhdestä viiteen vuotta, kolme opettajaa 6–10 vuotta, kolme opettajaa 11–15 vuotta ja yhdeksän opettajaa yli 15 vuotta.

Opetusryhmien koot vaihtelivat 11 oppilaasta 26 oppilaaseen keskimääräisen oppilasmäärän ollessa 19 oppilasta. Opetusryhmät koostuivat seuraavasti:

- 22 opetusryhmää, joissa vain 1. luokan oppilaita
- viisi yhdysluokkaa, joissa 1. ja 2. luokan oppilaita
- yksi esiopetusikäisten ja 1. luokan oppilaiden yhdysluokka
- yksi esiopetusikäisten, 1. ja 2. luokan oppilaiden yhdysluokka

Kahdessa luokassa ei ollut käytössä koulunkäyntiavustajaa, 20 luokassa oli yksi avustaja, kahdessa luokassa kaksi ja yhdessä luokassa kolme avustajaa. Kolmessa luokassa oli yksi henkilökohtainen avustaja. Yhdellä oppilaalla oli pidennetty oppivelvollisuus ja kolmella oppilaalla oli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä

koskeva suunnitelma (HOJKS). Neljässä luokassa oli ensimmäistä lukuvuottaan kertaavia oppilaita ja viidessä luokassa oli maahanmuuttajataustaisia lapsia.

Syventävä tarkastelu. Tutkimuksemme syventävään tarkasteluun valitsimme kuusi opettajaa. Opettajat valikoituivat tutkimukseen havainnoijien heille antamien pisteiden mukaan siten, että mukaan valikoitui kaksi lapsilähtöisintä, kaksi opettajajohtoisinta ja kaksi opettajaa, joiden opetusryhmien havainnoinneissa ilmeni eniten strukturoimattomia ohjauskäytäntöjä. Näiden kuuden opettajan osalta tarkastelimme paitsi ohjauskäytäntöjen yhteyttä ryhmän rakenteellisiin ja opettajiin liittyviin tekijöihin myös opettajien kyselylomakevastauksia koskien opetuksen tavoitteita ja opettajuuden ulottuvuuksia.

5.3 Menetelmät

Havainnoinnit. Havainnointi perustui Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämään ECCOM -havainnointimenetelmään (The Early Childhood Classroom Observation Measure). Menetelmällä kerätyn aineiston keskiössä on opettajan ohjauskäytäntöjen laatu. Arvioinnit tehdään opetusryhmässä ilmenevien kolmen ohjauskäytäntöjen ulottuvuuden suhteen, joita ovat *lapsilähtöinen*, *opettajajohtoinen* ja *strukturoimaton* ohjausvuorovaikutus. Suomenkielisessä versiossa ulottuvuuksien lyhenteet ja lyhyet kuvaukset ovat seuraavanlaisia: *Lapsilähtöistä (LL)* ohjauskäytäntöä luonnehtivat opettajan tarjoama aktiivinen tuki lasten oppimiseen ja sosiaalisten taitojen kehitykselle, lasten omien aloitteiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen sekä jaettu vastuu. Nämä luonnehdinnat vastaavat NAYEC:n kehittämiä kehityksellisesti suotuisia käytäntöjä (DAP, Developmentally Appropriate Practices). *Opettajajohtoista (OJ)* ohjauskäytäntöä luonnehtii opettajan kontrolloima ja johtama opetusryhmän ohjaus, jossa painottuvat akateemisten perustaitojen opettelu, toistot sekä koko luokan harjoitteet. Kolmantena arvioitavana ulottuvuutena ECCOM:in manuaalissa (Stipek & Byler 2004) on *strukturoimaton (ST; Child-dominated)* tai lapsijohtoinen ohjaus, jota luonnehtii se, että työskentelylle ei ole selkeitä kriteerejä, lapset saavat oppimiselleen aikuisilta vähän tukea tai palautetta ja lapsilla on suuri autonomia toiminnan suuntaamisessa. Arviointi kohdistuu 17 muuttujaan (Alkuportaatt -tutkimuksessa 14 muuttujaan), jotka jakautuvat kolmeen osa-

alueeseen: *ryhmän toiminnan organisointi, sosio-emotionaalinen ilmapiiri ja opetus* (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. ECCOM -menetelmän sisältämät muuttujat osa-alueittain

I Ryhmän toiminnan organisointi (*Management*)

1. Vastuun jakaminen ryhmässä
2. Ryhmän säännöt
3. Valinnan mahdollisuudet
4. Käyttäytymisen rajoittaminen

II Ilmapiiri (*Climate*)

5. Vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen
6. Sosiaalisten taitojen tukeminen
7. Lasten osallistaminen
8. Oppimisen eriyttäminen

III Opetus (*Instruction*)

9. Oppilaan työskentelyn kriteerit
 10. Oppimistavoitteiden integrointi
 11. Käsitteiden opettaminen
 12. Opetuskeskustelu
 13. Luku- ja kirjoitustaidon opetus
 14. Matematiikan opetus
-

Observoijat arvioivat kunkin 14 muuttujan suhteen, missä määrin niissä painottuivat eri ohjauskäytäntöjen ulottuvuudet. Arviointiasteikko on 5-portainen: 5 = käytännöt ovat vallitsevia ryhmän toiminnassa (80–100% ajasta), 4 = käytännöt ilmenevät vahvasti ryhmän toiminnassa (60–80 % ajasta), 3 = käytäntöjä on havaittavissa toisinaan (40–60 % ajasta), 2 = käytäntöjä ei ole kovinkaan paljon havaittavissa (20–40 % ajasta), 1 = käytäntöjä on havaittavissa harvoin (0–20 % ajasta). Prosentuaaliset arviot mahdollistavat sen, että saadaan selville, millaisia ohjauskäytäntöjä opettaja painottaa ja mitä esiintyy vain satunnaisesti. Kyseessä on siis ohjauskäytäntöjen kokonaissuhteen arviointi. Luku- ja kirjoitustaidon opetus ja matematiikan opetus arvioidaan vain, jos niitä esiintyy havainnointijakson aikana. (Stipek & Byler 2004, 380.)

Ennen arviointeja havainnoijat perehtyvät huolellisesti ECCOM -kriteeristöön kaksipäiväisen koulutuksen ja harjoittelun aikana. Havainnoinnit tehdään aamupäivällä ja ne kestävät kolme tuntia. Havainnoinnit pyritään järjestämään tyypillisenä koulupäivänä (esimerkiksi ei päivänä, jolloin on retki tai tavallisesta poikkeavaa ohjelmaa). Arviointilomakkeeseen kirjataan arviointeihin vaikuttavat tekijät, kuten oppituntien sisältöalueet, aikuisten läsnäolo ja erityistilanteet. Arvioijat pitävät myös tarkkaa havainnointipäiväkirjaa ryhmässä ollessaan. Havainnointien

jälkeen kumpikin havainnoija täyttää itsenäisesti arviointilomakkeen. Arvioinnit tiivistävät sen, mitä on nähty havainnoinnin aikana. Arvioitavat osa-alueet on tarkoitettu käsitteellisesti toisistaan eroaviksi ja kutakin niistä tulisi tarkastella itsenäisesti.

Alkuportaatt -tutkimuksessa ECCOM -havainnoiteja tehtiin kussakin opetusryhmässä kahtena eri päivänä (väli muutamasta päivästä noin viikkoon). Opetusryhmää havainnoi aina samanaikaisesti kaksi havainnoijaa, jotka tekivät itsenäiset arvioinnit, mutta niiden jälkeen myös yhteisen arvioinnin (ns. konsensusarvio). Kahden arvioitsijan samanaikainen käyttö mahdollistaa arvioitsijoiden välisen luotettavuuden määrittämisen. Arvioitsijoiden välistä luotettavuutta ECCOM -havainnoinneissa on arvioitu Alkuportaatt -tutkimuksessa esiopettajien arviointien osalta (intra-class korrelaatioiden laskeminen 2-suuntaisessa mixed effect -mallissa) ja havaittu arvioitsijoiden välisen luotettavuuden olevan korkea: lapsilähtöisellä ulottuvuudella keskimäärin .90, opettajalähtöisellä ulottuvuudella keskimäärin .90, ja strukturoimattomalla ulottuvuudella keskimäärin .86 (Lerikkanen ym., artikkelikäsikirjoitus). Tämän tutkimuksen analyyseissa käytettiin mittana kahden arvioijan arviointien keskiarvoja, jotka oli keskiarvostettu kahdelta havainnointipäivältä.

ECCOM -menetelmä edustaa strukturoitua havainnointia, joka nojaa ennalta määritettyihin kategorioihin (Griffie 2005, 36). Strukturoidun havainnoinnin tarkoitus on keskittää huomio kiinnostuksen kohteeseen. Havainnoitaessa käytetäänkin usein apuna lomaketta, jonka avulla kirjataan ylös havainnoidut toiminnot, joista ollaan kiinnostuneita ja jotka on kategorisoitu. Strukturoitu havainnointi edellyttää arvioinnin harjoittelua ja kategorioiden valintaan liittyvää teoreettista tietämystä. Luotettavuuteen vaikuttavat erityisesti havainnoinnissa käytetyt kategoriat. (Griffie 2005, 36.) Myös kahden havainnoitsijan käyttäminen lisää luotettavuutta (Burnett & Meacham 2002, 145). Burnett ja Meacham (2005, 145) huomauttavat, että luotettavuutta voivat vähentää objektiivisuuden puuttuminen, epäselvä ulottuvuuksien määrittely sekä muutokset havainnoitsijassa ja havainnoitavassa.

Kyselylomakkeet. Opettajat ilmoittivat kyselylomakkeella taustatietoja itseään koskien (mm. koulutus, työkokemuksen pituus opettajana) sekä opetusryhmästään

(mm. oppilaiden lukumäärä, avustajien lukumäärä). Lisäksi opettajat täyttivät arviointeja muun muassa seuraavista sisällöllisistä teemoista: stressi, työuupumus, minäpystyvyys, opetuksen tavoitteet, opettajuuden ulottuvuudet.

Kyselylomakkeilla voidaan kerätä tietoja tutkittavien arvoista, asenteista, uskomuksista ja mielipiteistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 184). Lomaketta käytettäessä tutkijan läsnäolo ei vaikuta, jolloin tutkittavan voidaan olettaa vastaavan totuudenmukaisesti. Vaikka kysymykset esitetään lomakkeen avulla kaikille tutkittaville samalla tavalla, kyselylomakkeen käytön heikkous saattaa olla se, että tutkittavat voivat käsittää kysymykset väärin (Hirsjärvi ym. 2007, 214; Valli 2001, 31).

Taustatiedot. Yleisinä taustatietoina opettajalta kysyttiin mm. seuraavia tietoja: sukupuoli, syntymävuosi, omien lasten lukumäärä, oma tehtävänimike ja avustavan henkilökunnan määrä opetusryhmässä. Opettajaa pyydettiin myös ilmoittamaan ammatillinen koulutuksensa käyttäen seuraavaa asteikkoa: 1 = luokanopettaja / kasvatustieteen maisteri, 2 = erityisopettaja / kasvatustieteen maisteri, 3 = lisensiaatin tutkinto (kasvatustiede), 4 = tohtorin tutkinto (kasvatustiede), 5 = jokin muu (kuvaus). Opettajan työkokemuksen pituudesta kysyttiin sekä yleisesti työkokemusta opettajana sekä työkokemuksen pituutta nykyisessä toimessa (”Tässä koulussa olen työskennellyt”). Molempiin vastauksia pyydettiin seuraavalla asteikolla: 1 = alle vuoden, 2 = 1 - 5 vuotta, 3 = 6 - 10 vuotta, 4 = 11 - 15 vuotta, 5 = yli 15 vuotta. Opetusryhmän osalta opettajaa pyydettiin kirjaamaan kuinka monta 1 luokan oppilasta ja muun ikäluokan oppilaista (esiopetusikäiset, 2 luokan oppilaat, muut luokkatasot) opetusryhmässä on ja monellako oppilaalla on henkilökohtainen avustaja, HOJKS, pidennetty oppivelvollisuus, toinen kerta 1. luokalla tai maahanmuuttajatausta.

Opettajan stressi. Opettajien stressin arvioinnissa käytettiin Siegristin (1996) ERI-malliin (Effort-Reward Imbalance model) pohjaavaa kyselylomaketta. Alkuperäinen ERI-kyselylomake (Siegrist ym. 2004) jakautuu seuraaviin kolmeen osa-alueeseen: 1) työn edellyttämät ponnistelut (mm. kuormittavuus; 6 osiota), 2) työn sisältämät palkkiot (mm. palkka, arvostuksen muodossa saadut palkkiot ja etenemismahdollisuudet; 11 osiota) ja 3) ylisitoutuminen (6 osiota). Kyselylomakkeen psykometristä toimivuutta on arvioitu muun muassa viiden maan

epidemiologisessa tutkimuksessa (Siegrist ym. 2004). ERI -lomakkeen suomalaisen käännöksen on todettu olevan toimiva ja psykometriseltä erottelukyvyltään hyvä (Kinnunen, Feldt & Tarvainen 2006). Alkuportaatt -tutkimuksen 1. luokan opettajien kyselyssä käytettiin ensimmäisen ulottuvuuden osioihin perustuvaa lyhennettyä viiden osion versiota ("Minkä verran alla esitetyt asiat kuvaavat työtäsi / nykyisiä työolosuhteitasi?") ja 6-portaista arviointiasteikkoa (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = osittain eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Reliabiliteettianalyysit osoittivat, että luotettavin mitta muodostui kahden seuraavan osion summasta: Osio 1 "Koen jatkuvia aikapaineita työmäärän suhteen" ja Osio 5 "Koen usein paineita jäädä ylitöihin". Analyysissä käytettiin mittana näistä kahdesta osiosta muodostettua summaa. Summan sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α kertoimella arvioituna oli .78.

Opettajan työuupumus. Työuupumuksen arvioinnissa käytettiin lyhennettyä versiota Bergen Burnout Indicator (BBI-15; Näätänen ym. 2003) kyselylomakkeesta. BBI-15 sisältää kolme skaalaa, joissa kussakin on 5 osiota: uupumus, kyynistyminen ja heikko ammatillinen itsetunto. BBI-15 -kyselyn luotettavuus ja pysyvyys on todettu hyväksi. (Näätänen ym. 2003, 48, 55.) Alkuportaatt -tutkimuksessa käytettiin vain uupumus -alaskaalaa ja sen sisältämiä viittä osiota (esimerkiksi "Tunnen hukkuvani työhön", "Nukun usein huonosti erilaisten työasioiden takia"). Arviointiasteikko oli 6-portainen (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Mittana käytettiin viiden osion summaa, joka saattoi siis vaihdella välillä 5 – 30 (summa 5 tarkoitti, että opettaja oli kaikkiin osioihin vastannut "täysin eri mieltä"). Summan sisäinen reliabiliteetti Cronbachin α kertoimella arvioituna oli .87.

Vähäinen minäpystyvyys opettajana. Opettajat täyttivät opettajuustyyliä kartoittavan itsearviointilomaketta, joka on kehitetty aiemmista vanhemmuustyylikyselyistä muuttamalla väittämät kotiympäristöstä kouluympäristöön. Kyselylomake sisälsi opettajuustyyliä arvioivien osioiden lisäksi kolme osiota, jotka arvioivat keinottomuuden ja vähäisen pystyvyyden tunteita opettajan työssä. Näiden osioiden pohjana ovat osiot, joilla on arvioitu vanhempien kokemaa stressiä ja keinottomuuden tunteita (Gerris ym. 1993, Parental Stress Inventory). Osiot olivat seuraavanlaisia: "Minulla on luokkani lasten ohjauksessa paljon enemmän ongelmia kuin osasin odottaa", "Lasten ohjaaminen tuntuu minusta joskus ylivoimaiselta

tehtävältä” ja ”Kun ajattelen sitä, millainen opettaja olen, tunnen usein syyllisyyttä tai riittämättömyyttä”. Opettajat arvioivat osioita 5-portaisella asteikolla: 1 = ei sovi minuun juuri lainkaan, 5 = sopii minuun erittäin hyvin. Viimeinen osioista jätettiin kuitenkin analyysivaiheessa pois luotettavamman summan saavuttamiseksi ja analyyseissä käytettiin kahden osion summaa. Summan sisäinen reliabiliteetti Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna oli .72.

Opetuksen tavoitteiden painotukset ja opettajuuteen liittyvät uskomukset. Opettajien täyttämä kyselylomake sisälsi myös kysymyksiä opetuksen tavoitteiden painotuksista kyseisellä luokka-asteella sekä opettajien näkemyksistä opettajuuden toteuttamisesta. Näitä sisältöjä analysoitiin tässä tutkimuksessa vain syventävässä kuuden opettajan tarkastelussa. Opettajia pyydettiin arvioimaan opetuksen *tavoitteiden painotuksia* (”Miten tärkeänä pidät seuraavia tavoitteita 1. luokan opetuksessa ja oppimisessa?”) 1. luokan opetussuunnitelman sisältämien 13 osa-alueen suhteen 5-portaisella asteikolla (1 = ei juurikaan tärkeä, 2 = jossain määrin tärkeä, 3 = melko tärkeä, 4 = tärkeä, 5 = erittäin tärkeä). Tavoitealueet olivat seuraavat:

- 1) Sosiaaliset taidot ja tunnetaidot; 2) Leikki, luovuus ja mielikuvitus; 3) Myönteinen minäkuva ja itsetunto; 4) Työskentelytaidot ja oma-aloitteisuus, esim. keskittyminen, läksyistä huolehtiminen; 5) Motivaatio ja kiinnostus oppimiseen; 6) Tiedollisen aineksen oppiminen; 7) Kieli ja käsitteiden oppiminen, esim. keskustelutaidot, suhde- ja aikakäsitteet; 8) Luku- ja kirjoitustaito; 9) Matemaattiset perustaidot; 10) Ongelmanratkaisu ja ajattelutaidot, esim. päättely, perustelu; 11) Motoriset taidot ja lajitaidot, esim. tasapainotaidot, liikuntavälineiden käsittelytaidot; 12) Käden taidot ja hienomotoriikka; 13) Eettiset ja maailmankatsomukselliset asiat

Lopuksi opettajaa pyydettiin kirjaamaan, mitkä edellä esitetyistä olivat hänen mielestään kolme kaikkein tärkeintä tavoitetta (”Merkitse kyseisen kohdan numero viivalle 1. tärkein, 2. tärkein ja 3. tärkein”)

Opettajia pyydettiin arvioimaan myös opettajuuteen liittyviä uskomuksia (Kuinka paljon olet samaa tai eri mieltä seuraavien väitteiden kanssa?) 5-portaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Nämä uskomukset pohjautuivat aiempaan kirjallisuuteen mm. (Anderman ym. 2001; Ryan, Gheen & Midgley 1998) ja niillä pyrittiin tavoittamaan toisaalta konstruktivistista opettajuutta ja toisaalta didaktisesti painottunutta opettajuutta. Alla on esimerkkejä osioista:

- Lapset oppivat parhaiten aktiivisen ja oma-aloitteisen oppimisen avulla.

- On tärkeää korostaa lasten omien ajatusten ja kiinnostusten toteuttamista.
- Uskon, että minun pitää olla paitsi opettaja myös kasvattaja oppilailleeni.
- Empatia on tärkeä osa opettajan työtä.
- Lapset oppivat perustaidot parhaiten toiston ja palautteen avulla
- Perustaitojen opettaminen pitäisi olla opettajilla keskeisessä asemassa.
- Opettajan tulee painottaa oppimisen lopputulosta.
- Jos lapsi ei edisty koulussa, hänen tulee harjoitella lisää kotona.

Tässä tutkimuksessa yllä olevia osioista tarkasteltiin vain syventävässä kuuden opettajan aineistossa osiotasolla.

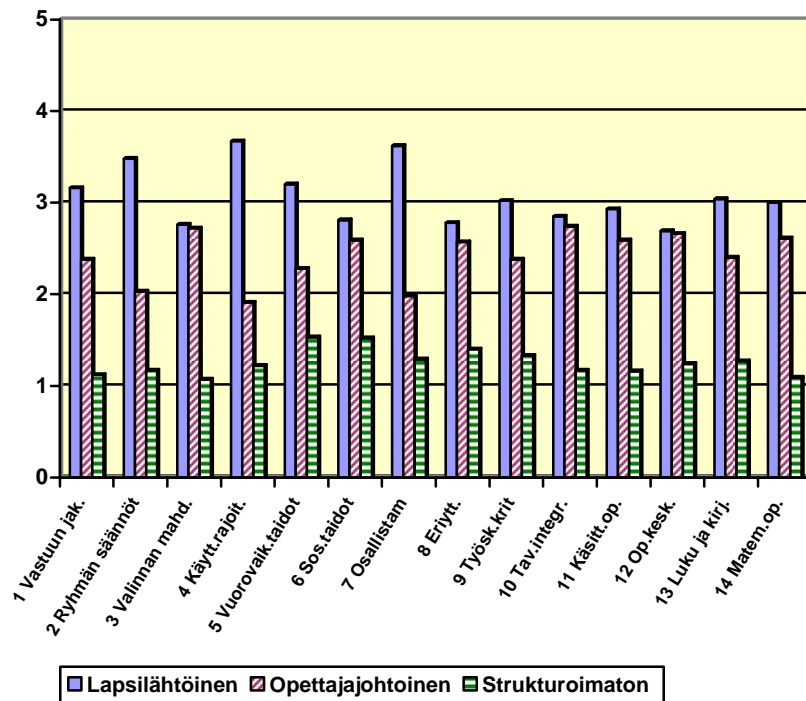
5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin SPSS -ohjelmaa. Opettajien ohjauskäytäntöjen havaittuja määriä tarkasteltiin keskiarvojen avulla. Keskiarvo kuvaa havaintoarvojen suuruutta sekä jakauman sijaintia (Nummenmaa 2004, 58). Keskiarvojen vertailussa käytettiin riippuvien otosten t-testiä. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa (The Spearman Rank Order Correlation Coefficient, Rho) käytettiin opetusryhmään ja opettajaan liittyvien tekijöiden ja ohjauskäytäntöjen yhteyksien analysointiin. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin on nimensä mukaisesti järjestysasteikoille soveltuva muuttujien välisen yhteyden mitta (Metsämuuronen 2005, 341; Valli 2001, 65). Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee välillä -1–1 siten, että korrelaatiokertoimen arvo 1 kertoo muuttujien välisestä täydellisestä riippuvuudesta ja -1 täydellisestä negatiivisesta yhteydestä. Negatiivisessa, käänteisessä riippuvuudessa, toisen muuttujan arvojen kasvaessa toisen muuttujan arvot vastaavasti pienenevät. (Metsämuuronen 2003, 299; Valli 2001, 60–61.) Korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys on riippuvainen aineiston otoskoosta. Mitä pienempi on otoskoko, sitä suurempi tulee korrelaatiokertoimen olla, jotta saadaan tilastollisesti merkitsevä tulos. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 87.)

Kuuden opettajan syventävä tarkastelu sisälsi piirteitä tapaustutkimuksen periaatteista. Tapaustutkimuksissa perehdytään usein yksityiskohtaisen tiedon saamiseen yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia, jotka ovat yhteydessä toisiinsa (Hirsjärvi ym. 2007, 130).

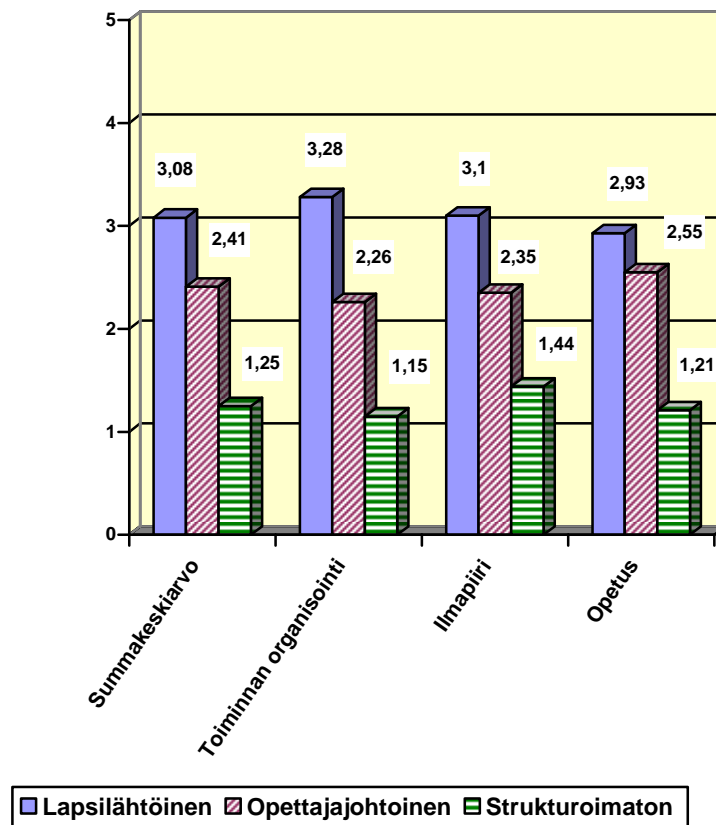
6 TULOKSET

Koko aineiston tarkastelua. Luokissa ($n = 29$) toteutetuista havainnoinneista käytettiin analyyseissa seuraavia mittoja: lapsilähtöisen, opettajajohtoisen ja strukturoimattoman ohjauk käytännön muuttujakohtaiset keskiarvot (kahden arvioijan konsensusarviointien kahden päivän keskiarvo, ks. Kuvio 1) sekä keskiarvot kolmella osa-alueella (ryhmän toiminnan organisointi, muuttujien 1-4 summakeskiarvo; ilmapiiri, muuttujien 5-8 summakeskiarvo; opetus, muuttujien 9-14 summakeskiarvo; ks. Kuvio 2). Kuviosta 1 ilmenee, että kaikkien muuttujien kohdalla lapsilähtöisyyden arvioinnit olivat korkeimpia. Osassa muuttujia, kuten valinnan mahdollisuuksien ja opetuskeskustelun kohdalla, lapsilähtöisyyttä ja opettajajohtoisuutta oli kuitenkin havaittu luokissa lähes yhtä paljon ja erot olivat vähäisiä myös sosiaalisten taitojen opettamisen, eriyttämisen ja tavoitteiden integroinnin suhteen. Strukturoimatonta ohjauk käytäntöä havaittiin vähiten jokaisen muuttujan kohdalla.



Kuvio 1. Muuttujakohtaiset ohjauk käytäntöjen keskiarvojakaumat

Kuvion 2 osa-alueittaisesta tarkastelusta ilmenee, että lapsilähtöisten ohjauskäytäntöjen keskiarvo oli korkein kaikilla kolmella osa-alueella. Seuraavaksi eniten havaittiin opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä. Strukturoimatonta toimintaa havaittiin luokissa vähiten. Keskiarvojen parittaisvertailut riippuvien otosten t-testillä arvioituna osoittivat, että kaikki muut keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevällä tasolla (pääosin tasolla $p < .001$), mutta opetuksen osa-alueella opettajilla havainnoitu lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden määrä ei eronnut toisistaan (lapsilähtöinen opetus: $Ka = 2.93$, $sd = .81$; opettajajohtoinen opetus: $Ka = 2.55$, $sd = .89$, $t = 1.2$, ns). Näiden kahden ohjauskäytännön väliset erot olivat pieniä kaikissa opetuksen osa-alueen muuttujissa (ks. kuvio 1).



Kuvio 2. Ohjauskäytäntöjen ulottuvuuksien keskiarvojakaumat ECCOM kokonaissummassa ja kolmella osa-alueella

Korrelatiiviset tarkastelut opetusryhmän rakenteellisten tekijöiden ja ohjauskäytäntöjen laadun yhteydestä osoittivat, että oppilasmäärä luokassa korreloi negatiivisesti lapsilähtöisen ohjauksen kanssa (ks. Taulukko 4). Erityisesti näytti

siltä, että mitä enemmän ensimmäisen luokan oppilaita luokassa oli, sitä opettajajohtoisempaa oli ohjaus. Lapsilähtöisen ohjauksen määrä pieneni ja opettajajohtoisesta ohjauksesta määrä kasvoi kaikilla osa-alueilla ensimmäisen luokan oppilaiden määrän lisääntyessä. Sen sijaan toisen luokan oppilaiden ja esikoululaisten suuri määrä (ts. yhdysluokkien tilanteissa muiden kuin 1. luokan oppilaiden määrä) puolestaan näytti olevan yhteydessä suurempaan lapsilähtöisyyteen ja pienempään opettajajohtoisesta sekä strukturoimattoman ohjauksen määrään. Mitä suurempi oli esiopetusikäisten lasten määrä luokassa, sitä vähäisemmäksi arvioitiin opettajajohtoisesta ohjauksesta määrä luokassa. Strukturoimaton ohjaus oli sitä vähäisempää, mitä suurempi oli esiopetusikäisten ja toisen luokan oppilaiden määrä luokalla.

Taulukko 4. Opetusryhmän rakenteen yhteys opettajan ohjauskäytäntöön

	Lasten lukumäärä				Aikuisia Avust. lkm
	Kaikki	1lk	2lk	Esiop.	
<i>Kokonaisuus</i>					
Lapsilähtöinen	-.35†	-.48**	.32	.22	.03
Opettajajohtoinen	.33†	.50**	-.26	-.57*	.20
Strukturoimaton	-.03	.29	-.39†	-.58*	-.07
<i>Lapsilähtöinen</i>					
Toim. organisointi	-.34†	-.39*	.08	.22	.19
Ilmapiiri	-.34†	-.39*	.14	.22	.01
Opetus	-.25	-.53**	.52*	.16	-.10
<i>Opettajajohtoinen</i>					
Toim. organisointi	.23	.39*	-.20	-.52*	-.02
Ilmapiiri	.22	.39*	-.26	-.58*	.24
Opetus	.28	.53**	-.40†	-.48†	.28
<i>Strukturoimaton</i>					
Toim. organisointi	.25	.37†	-.08	-.22	-.30
Ilmapiiri	-.04	.39*	-.53*	-.54*	-.14
Opetus	-.08	.07	-.18	-.46†	.01

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p \leq .01$, *** $p < .001$

Avustajien lukumäärällä ei näyttänyt olevan yhteyttä opettajan ohjauskäytäntöön. Maahanmuuttajien ja erityisoppilaiden määrä aineistossamme oli niin pieni, ettemme voineet tutkia niiden yhteyttä ohjauskäytäntöihin.

Opettajan työkokemuksella ei näyttänyt olevan vahvoja korrelatiivisia yhteyksiä havainnoituihin ohjauskäytäntöihin (ks. Taulukko 5). Yksittäisen trendin tasolle jäävä yhteys ilmeni siihen suuntaan, että pidempi työkokemus nykyisessä koulussa

olisi yhteydessä vähäisempään strukturoimattoman ohjauksen käyttöön. Tutkiessamme opettajan kuormitusta työssä saimme ristiriitaisia tuloksia. Stressillä ei tutkimuksen mukaan ollut juuri yhteyttä ohjauksikäytäntöjen suhteen, mutta työuupumuksella näyttäisi olevan pientä yhteyttä. Näytti siltä, että strukturoimaton ohjauksikäytäntö oli yhteydessä vähempään työuupumukseen opettajilla ilmapiirin osa-alueella. Samansuuntainen tulos saatiin opettajajohtoisen opetuksen osalta. Vähäinen minäpystyvyyden kokemus puolestaan oli yhteydessä suurempaan strukturoimattoman ohjauksen määrään toiminnan organisoinnin osa-alueella.

Taulukko 5. Opettajaan liittyvien tekijöiden yhteydet ohjauksikäytäntöihin

ECCOM ulottuvuudet osa-alueittain	Työkokemus opettajana		Stressi	Kuormitus työssä	
	Kaik- kiaan	Nykyinen koulu		Uupumus	Vähäinen minäpystyvyys
<i>Kokonaissumma</i>					
Lapsilähtöinen	-.04	-.10	.01	.08	.10
Opettajajohtoinen	.14	.08	-.06	-.29	.02
Strukturoimaton	-.07	-.25	-.27	-.31	.31
<i>Lapsilähtöinen</i>					
Toim. organisointi	-.09	-.05	-.25	-.03	.07
Ilmapiiri	-.02	-.16	.10	.09	.10
Opetus	-.09	-.19	.25	.17	.20
<i>Opettajajohtoinen</i>					
Toim. organisointi	.24	.05	.04	-.20	-.09
Ilmapiiri	-.04	.02	.04	-.07	.04
Opetus	.18	.20	-.28	-.44*	-.02
<i>Strukturoimaton</i>					
Toim. organisointi	-.14	-.30	.001	-.12	.51**
Ilmapiiri	-.02	-.17	-.35†	-.38*	.16
Opetus	-.16	-.33†	-.08	-.15	.13

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Opettajan koulutuksella ei tämän aineiston valossa näyttänyt olevan yhteyksiä ohjauksikäytännön laatuun. Suurin osa opettajista oli kasvatustieteen maistereita ja eroja opettajien välillä oli lähinnä lisäkoulutuksissa.

Kuuden opettajan syventävä tarkastelu. Syventävään tarkasteluun valittiin kaksi opettajaa edustamaan vahvaa lapsilähtöisyyttä (opettaja 1; ka = 4,0 ja opettaja 2; ka = 4,0) ja kaksi opettajaa edustamaan vahvaa opettajajohtoisuutta (opettaja 3; ka = 5,0 ja opettaja 4; ka = 3,7). Strukturoimattomuus ei ollut hallitsevin ohjauksikäytäntö yhdelläkään opettajalla, joten valitsimme syventävään tarkasteluun kaksi opettajaa,

joiden opetusryhmässä strukturoimattoman ohjauksen prosentuaalinen osuus oli korkein (opettaja 5; ka = 2,2 ja opettaja 6; ka = 1,8). On huomattava, että vaikka näillä kahden opettajan havainnoinneissa ilmeni strukturoimatonta ohjausta eniten, opettajalla 5 vallitsevin ohjauksetäntö oli kuitenkin lapsilähtöisyys ja opettajalla 6 vallitsevin ohjauksetäntö oli opettajajohtoisuus. Syventävään tarkasteluun valittujen kuuden opettajan ohjauksetäntöjen keskiarvot sekä kokonaissummassa että ECCOM osa-alueittain on esitetty taulukossa 6.

Taulukko 6. Lapsilähtöisyyttä, opettajajohtoisuutta ja strukturoimatonta ohjauksetäntöä edustavien opettajien ohjauksetäntöjen keskiarvot

	Kokonais- summa			Organisointi			Ilmapiiri			Opetus		
	LL	OJ	ST	LL	OJ	ST	LL	OJ	ST	LL	OJ	ST
Lapsiläh.												
Ope 1	4,0	1,2	1,0	4,1	1,1	1,0	4,1	1,0	1,0	3,8	1,0	1,0
Ope 2	4,0	1,2	1,0	4,0	1,3	1,0	4,1	1,1	1,0	3,8	1,0	1,0
Op.joht.												
Ope 3	1,0	5,0	1,2	1,0	5,0	1,0	1,1	4,9	1,1	1,0	1,1	1,1
Ope 4	1,9	3,7	1,7	2,1	3,6	1,3	2,1	3,3	2,1	1,7	1,7	1,7
Strukt.												
Ope 5	2,9	2,6	1,8	3,5	1,8	1,6	2,5	2,8	2,4	2,7	1,4	1,4
Ope 6	2,4	2,5	2,2	2,6	2,1	1,9	2,6	2,1	2,5	2,0	2,2	2,2

LL = Lapsilähtöiset käytännöt, OJ = Opettajajohtoiset käytännöt,
ST = Strukturoimattomat käytännöt

Lapsilähtöisimmiksi arvioidut opettajat (opettaja 1 ja opettaja 2) olivat ohjauksetäntöjen osa-alueittaisten keskiarvojen suhteen hyvin samankaltaisia. Molemmat opettajat saivat kaikilta osa-alueilta korkeimmat pisteet juuri lapsilähtöisyydestä. Opettajajohtoisuus ja strukturoimaton ohjaus olivat heillä selkeästi keskiarvoltaan alhaisemmaksi arvioituja. Opettajajohtoisiksi määritellyt opettajat (opettaja 3 ja opettaja 4) toimivat opettajajohtoisimmin ryhmän toiminnan organisoinnin ja ilmapiirin osa-alueilla. Opettajat, jotka edustivat strukturoimattomia ohjauksetäntöjä (opettaja 5 ja opettaja 6) olivat ohjauksetäntöiltään vaihtelevimmat. Molempien ohjaus arvioitiin ryhmän toiminnan organisoinnin osa-alueella eniten lapsilähtöiseksi. Ilmapiirin suhteen opettaja 5:n ohjauksetäntöt

nähtiin eniten opettajajohtoisina ja opettaja 6:n lapsilähtöisinä. Opetuksen suhteen molemmat strukturoimattomat opettajat saivat yhtä suuret pisteet sekä opettajajohtoisuudessa että strukturoimattoman ohjauksen määrässä.

Syventävän otoksen opettajat työskentelivät kahdella paikkakunnalla. Opettajat 1 ja 3 olivat miehiä ja opettajien ikäjakauma ulottui 34 vuodesta 55 vuoteen. Kaikki opettajat työskentelivät luokanopettajan toimessa. Opettajat 4 ja 5 olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita. Opettaja 6 oli kasvatustieteen maisterin koulutuksen ohella suorittanut myös varhaiskasvatuksen maisterin tutkinnon. Opettajat 1 ja 2 olivat koulutukseltaan filosofian maistereita. Opettaja 3 oli humanististen tieteiden kandidaatti.

Kuuden opettajan ryhmästä kaksi vanhinta opettajaa olivat ohjaukskäytännöltään lapsilähtöisimpiä. Iältään keskimmäiset opettajat käyttivät opetuksessaan eniten opettajajohtoisuutta. Kahden nuorimman opettajan opetusryhmässä havainnoitiin strukturoimatonta ohjausta eniten. Näillä opettajilla oli myös vähiten kokemusta opettajana: Opettaja 5 ilmoitti itsellään olevan alle viisi vuotta työkokemusta opettajana (alle vuosi nykyisessä toimipaikassa) ja opettaja 6 alle kymmenen vuotta (alle viisi vuotta nykyisessä toimipaikassa). Lopuilla neljällä opettajalla oli kokemusta opettajana yli 15 vuotta ja he olivat myös toimineet nykyisessä työpaikassaan yli 15 vuoden ajan.

Opettajien opetusryhmien koot vaihtelivat 19 oppilaasta 24 oppilaaseen. Opettajajohtoista ohjaukskäytäntöä edustavien opettajien opetusryhmät olivat oppilasmäärältään kuudesta luokasta suurimmat (24 oppilasta). Toisen strukturoimatonta ohjaukskäytäntöä edustavan opettajan luokassa oli 19 oppilasta ja kaikissa muissa luokissa oli 22 oppilasta. Otoksen kuudesta luokasta neljässä oli pelkästään ensimmäisen luokan oppilaita. Opettajilla, jotka edustivat opettajajohtoisia tai strukturoimattomia ohjaukskäytäntöjä, oli opetusryhmässään vain ensimmäisen luokan oppilaita. Molempien lapsilähtöistä ohjaukskäytäntöä edustavien opettajien opetusryhmät olivat yhdysluokkia (opettajalla 1 oli yhdysluokassaan 1. ja 2. luokan oppilaita, opettajalla 2 oli yhdysluokassaan esiopetusikäisiä, 1. ja 2. luokan oppilaita). Toisessa opettajajohtoisessa luokassa (opettaja 3) oli kolme maahanmuuttajataustaista oppilasta ja yksi ensimmäistä lukuvuottaan kertaava oppilas. Missään luokassa ei ollut oppilaita, joilla olisi ollut pidennetty

oppivelvollisuus, henkilökohtainen avustaja tai henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Kolmen eri ohjauskäytäntöjä käyttävän opettajan (opettajat 2, 3 ja 5) luokassa oli kuitenkin opettajan apuna avustajia.

Alla taulukossa 7 on esitetty kuuden opettajan kyselylomakepistemäärät stressin, työuupumuksen ja minäpystyvyyden suhteen. Eniten stressiä sekä työuupumusta ilmoitti kokevansa opettaja 6 eli toinen strukturoimatonta ohjausta käyttävistä opettajista ja myös toisella strukturoimatonta ohjausta käyttävistä opettajista (opettaja 5) stressi- ja työuupumuspistemäärät olivat korkeammassa päässä. Vähiten stressiä ja työuupumusta puolestaan koki opettajajohtoista ohjauskäytäntöä edustava opettaja 4. Minäpystyvyyden suhteen eroavuuksia pistemäärissä oli varsin vähän. On myös otettava huomioon, että korkein esiintynyt pistemäärä (5 pistettä opettajilla 1, 5 ja 6) tarkoittaa, että opettajat vastasivat vähäistä minäpystyvyyttä heijastavista väittämistä (esim. ”Minulla on luokkani lasten ohjauksessa paljon enemmän ongelmia kuin osasin odottaa”) toiseen vaihtoehdolla ”ei sovi minuun kovinkaan hyvin” ja toiseen vaihtoehdolla ”sopii joskus, joskus ei”.

Taulukko 7. Syventävän tarkastelun otokseen kuuluvien opettajien stressi, burnout ja vähäinen minäpystyvyys

	Ope 1	Ope 2	Ope 3	Ope 4	Ope 5	Ope 6
Stressi ¹	7	7	6	3	7	10
Burnout ²	12	10	10	8	13	18
Vähäinen minäpystyvyys ³	5	2	2	4	5	5

¹ 2 osion summa, minimi 2 (ei lainkaan), maksimi 12; ² 5 osion summa, minimi 5 (ei lainkaan), maksimi 30; ³ 2 osion summa, minimi 2 (ei lainkaan), maksimi 10.

Kuuden opettajan arvioinnit opetuksen tavoitteiden tärkeysasteesta. Opettajia pyydettiin arvioimaan 13 ensimmäisen luokan opetussuunnitelmaan sisältyvää tavoitetta niiden tärkeyden suhteen 5-portaisella asteikolla (1 = ei juurikaan tärkeä, 5 = erittäin tärkeä). Kuuden opettajan vastauksissa kaikki tavoitteet oli arvioitu vähintään melko tärkeiksi ja kaikki opettajat arvioivat erittäin tärkeiksi muun muassa luku- ja kirjoitustaidon sekä myönteisen minäkuvan ja itsetunnon. Pyydettyessä opettajia mainitsemaan erikseen tavoite, jota he pitivät kaikkein tärkeimpänä, ilmeni hieman hajontaa (ks. taulukko 8).

Taulukko 8. Syventävän tarkastelun opettajien tärkeimmiksi arvioimat opetuksen tavoitteet

	Ope 1	Ope 2	Ope 3	Ope 4	Ope 5	Ope 6
1. tärkein	minäkuva ja itsetunto	motivaatio	sosiaaliset ja tunnetaidot	sosiaaliset ja tunnetaidot	luku- ja kirjoitustaito	minäkuva ja itsetunto
2. tärkein	työsk.taidot	luku- ja kirjoitustaito	luku- ja kirjoitustaito	motivaatio	minäkuva ja itsetunto	motivaatio
3. tärkein	luku- ja kirjoitustaito	työsk.taidot	ongelman- ratkaisu	työsk.taidot	motivaatio	luku- ja kirjoitustaito

Hieman yllättäen molemmat opettajajohtoiset opettajat mainitsivat tärkeimmäksi tavoitteekseen sosiaaliset ja tunnetaidot, ja toinen strukturoimatonta käytäntöä edustavista opettajista (opettaja 5) nosti tärkeimmäksi tavoitteeksi luku- ja kirjoitustaidon. Kaikki muut paitsi opettajajohtoisuutta edustava opettaja 4 mainitsivat luku- ja kirjoitustaidon kolmen tärkeimmän tavoitteen joukossa.

Kuuden opettajan arvioinnit opettajuuden ulottuvuuksista. Opettajia pyydettiin myös arvioimaan opettajuuteen liittyviä uskomuksia 5-portaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa 5 = täysin samaa mieltä). Uskomukset heijastivat erilaisia näkemyksiä opettajan työn orientaatiosta (esim. ”On tärkeää korostaa lasten omien ajatusten ja kiinnostusten toteuttamista; ”Perustaitojen opettaminen pitäisi olla opettajilla keskeisessä asemassa.”). Ohjauskäytännöiltään samanlaisiksi havainnoitujen opettajien vastaukset olivat useiden väittämien kohdalla hyvin samankaltaisia. Lapsilähtöiset opettajat vastasivat 14 väittämään ja opettajajohtoiset 13 väittämään täysin samalla lailla. Lapsilähtöisillä opettajilla oli kuudessa ja opettajajohtoisilla kahdeksassa väittämässä vain yhden pisteen eroavuus. *Lapsilähtöisiä* ohjauskäytäntöjä edustavien opettajien kesken ilmeni kuitenkin seuraavankaltainen ero: opettaja 1 ilmaisi olevansa täysin samaa mieltä sen suhteen, että perustaitojen opettaminen pitäisi olla opettajilla keskeisessä asemassa ja samaa mieltä sen suhteen, että lasten on tärkeää saada hyviä tuloksia testeissä, kun taas opettaja 2 ilmoitti olevansa eri mieltä molempien väittämien kohdalla. *Opettajajohtoista* ohjauskäytäntöä edustavista opettajista toinen (opettaja 3) oli samaa mieltä sen suhteen, että lapset, jotka oppivat lukutaidon ja matematiikan perusteet jo esikoulussa, pärjäävät koulussa paremmin, mutta opettaja 4 oli väittämän suhteen eri mieltä. Lapsilähtöisten ja opettajajohtoisien opettajien vastauksissa oli mielenkiintoinen johdonmukainen ero siihen suuntaan, että opettajajohtoiset opettajat olivat samaa mieltä väittämien kanssa, jotka kuvaavat didaktista, perustaitoja painottavaa opettajuutta (Lapset

oppivat perustaidot parhaiten toiston ja palautteen avulla; Lasten tulee työskennellä hiljaa ja itsenäisesti; Harjoitusvihkot ovat hyvä tapa oppia lukemisen ja matematiikan perustaidot). Lapsilähtöiset opettajat olivat näiden väittämien suhteen eri mieltä.

Strukturoimatonta ohjausta käyttävien opettajien vastaukset vaihtelivat eniten keskenään: he vastasivat ainoastaan 6 väittämään täysin samalla lailla, ja 10 väittämän kohdalla heidän vastauksensa erosivat yhdellä pisteellä. Esimerkiksi opettaja 5 oli samaa mieltä sen suhteen, että perustaitojen opettamisen pitäisi olla opettajalla keskeisessä asemassa, kun taas opettaja 6 ilmaisi olevansa eri mieltä väittämän kanssa. Molemmat strukturoimatonta ohjausta käyttävät opettajat olivat samaa mieltä sen suhteen, että on tärkeää palkita lapsia antamalla heille erityisoikeuksia, jos he edistyvät hyvin. Lapsilähtöiset opettajat sen sijaan olivat erityisoikeuksien antamista koskevan väittämän suhteen eri mieltä ja opettajajohtoiset opettajat täysin eri mieltä.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ohjauskäytäntöjen laatua ensimmäisen luokan opetusryhmissä käyttäen ECCOM -havainnointimenetelmää (Stipek & Byler 2004). Työssä selvitettiin opetusryhmän rakenteeseen ja opettajaan liittyvien tekijöiden yhteyksiä opettajan ohjauskäytäntöihin 29 opettajan aineistossa. Lisäksi tarkasteltiin kuuden opettajan osaotosta tarkoituksena syventää ymmärrystä ohjauskäytäntöjen yhteydestä opettajaan liittyviin tekijöihin. Tutkimus on osa Alkuportaati - seurantatutkimusta, jossa selvitetään lasten taitojen ja motivaation kehittymistä sekä opettajien ja vanhempien uskomuksia, käytänteitä sekä keskinäistä yhteistyötä. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kolmessa kunnassa opettajien opettaessa ensimmäisen luokan oppilaita. Tutkimusmenetelminä käytettiin opettajien havainnointia ja opettajille suunnattuja kyselylomakkeita.

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tulokset osoittivat lapsilähtöistä ohjauskäytäntöä esiintyvän keskimääräisesti eniten havainnoituilla ensimmäisen luokan opettajilla. Seuraavaksi käytetyin ohjauskäytäntö oli opettajajohtoisuus. Strukturoimatonta ohjauskäytäntöä havaittiin selvästi vähiten. Ainoastaan opetuksen osa-alueella lapsilähtöisyyden ja opettajajohtoisuuden välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Yksittäisten muuttujien tasolla lapsilähtöisyyttä esiintyi eniten ryhmän sääntöjen, käyttäytymisen rajoittamisen ja osallistamisen suhteen. Sen sijaan valinnan mahdollisuuksien ja opetuskeskustelun kohdalla lapsilähtöisiä ja opettajajohtoisia ohjauskäytäntöjä oli havaittu lähes yhtä paljon.

Lapsilähtöisyyden on raportoitu olevan esi- ja alkuopettajien keskuudessa käytetyin ohjauskäytäntö myös muissa tutkimuksissa. Buchanan kollegoineen (1998) havaitsi, että ensimmäisen luokan opettajat käyttävät kehityksellisesti suotuisia käytäntöjä enemmän kuin vanhempia oppilaita opettavat opettajat (Buchanan ym. 1998, 478). Myös Ojala ja Talts (2007) ovat saaneet vastaavia tuloksia esiopettajia koskevasta tutkimuksestaan. Heidän mukaansa suomalaiset esiopettajat ovat omaksuneet hyvin lapsilähtöisen ohjauskäytännön. Ojalan ja Taltsin mukaan lapsilähtöisten esiopettajien ohjauksessa ilmenee useita laadukkaita elementtejä, kuten vähäinen määrä koko ryhmän opetusta ja suoraa opetusta, paljon mahdollisuuksia jaettuihin ja

yksilöllisiin harjoituksiin, tilaisuuksia oppia päivän mittaan useissa sosiaalisissa tilanteissa ja saada sekä yksilöllistä että vertaisryhmäopetusta. (Ojala & Talts 2007, 219–220.)

Opetusryhmään liittyvät tekijät. Opetusryhmän rakenteellisista tekijöistä lasten lukumäärällä havaittiin yhteyttä ohjaukikäytäntöihin. Opetusryhmien koot vaihtelivat 11 oppilaasta 26 oppilaaseen, ja keskimäärin luokissa oli 19 oppilasta. Tulosten mukaan ryhmän koon kasvaessa lapsilähtöisen ohjauksen määrä väheni ja opettajajohtoisuuden määrä lisääntyi, erityisesti ensimmäisen luokan oppilaiden määrän kasvaessa. Yhdysluokissa toisen luokan oppilaiden ja esikoululaisten määrän kasvaessa opettajajohtoinen ja strukturoimaton ohjaus vähenivät. Tulos on samansuuntainen Buchananin ja kumppaneiden (1998, 475) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin, että lasten määrän kasvu luokassa lisäsi kehityksellisesti epäsuotuisia käytäntöjä opettajan ohjauksessa.

Opettajajohtoisuuden ohjauksen suuri osuus ensimmäisissä luokissa, joissa oli suhteellisen suuri oppilasmäärä, saattoi johtua opettajien kokemasta tarpeesta ohjata koulunsa aloittavia oppilaita toimimaan koulun sääntöjen mukaan käyttäen selkeää otetta ja vahvaan opettajan hallintaa luokan toimintaan. Opetusryhmässä, jossa oli esiopetusikäisiä oppilaita, opettajan ohjaustavat saattoivat painottua lapsilähtöisempään suuntaan, yksilöllisesti lapsen tarpeet huomioivaan ohjaukseen. Mahdollisesti toisen luokan oppilaat osasivat jo toimia koulun ohjeiden ja sääntöjen mukaan, jolloin opettajan ei tarvinnut säädellä oppilaiden käyttäytymistä niin tiukasti. Tämä selittäisi lapsilähtöisen ohjauksen suuremman määrän esikoululaisten tai toisen luokan oppilaiden määrän lisääntyessä ryhmässä. Myös yhdysluokkien luonne sinällään saattoi vaikuttaa opettajan ohjaukseen. Voi olla, että yhdysluokan tuoma tarve eriyttää opetusta eri-ikäisten ja eri opetussuunnitelmaa noudattavien lasten erilaisten tarpeiden mukaan johtaa ohjaukseen näyttäytymiseen lapsilähtöisempänä. Tämä on mielenkiintoinen ja lisätutkimuksen arvoinen tulos, sillä Suomen kouluissa on paljon yhdysluokkia. Emme myöskään tiedä, näkyykö vastaava yhteys myöhemmillä luokka-asteilla, esimerkiksi yhdysluokissa, joissa on viidennen ja kuudennen luokan oppilaita.

Kuuden opettajan syventävä tutkimus antoi lisätietoa ryhmän koon ja ohjaukseen yhteyksistä. Opettajien, joiden luokalla oli vain ensimmäisen

luokan oppilaita, havainnoitiin käyttävän joko opettajajohtoisia tai strukturoimattomia ohjauskäytäntöjä. Lapsilähtöiset opettajat opettivat yhdysluokkia. Toisessa yhdysluokassa oli sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaita ja toisessa oli näiden lisäksi myös esikoululaisia. Tulokset viittaavat sekä suuren oppilasmäärän että homogeenisen ikäjakauman olevan yhteydessä opettajajohtoisten ohjauskäytäntöjen valintaan. Kuuden opettajan osaotoksen tulosten tarkastelu tuki tätä oletusta, sillä suurinta 24 oppilaan luokkaa opettaneen opettajan ohjauskäytännöt luokiteltiin opettajajohtoisesti painottuviksi. Maxwell kollegoineen (2001) toisaalta ei havainnut luokkakoon olevan yhteydessä kehityksellisesti suotuisiin ts. lapsilähtöisiin ohjauskäytäntöihin (Maxwell ym. 2001, 443). Osittain tutkimusten ristiriitaiset tulokset voivat selittyä sillä, että mahdollisuudet oppimisen tukemiseen ja edistämiseen ovat olemassa niin suurissa kuin pienissäkin luokissa, ja osa opettajista sopeuttaa opetuksensa ryhmäkoon vaatimusten mukaan (Pedder 2006, 230). Finnin ja Achillesin (1999) mukaan pienten ryhmien hyödyt verrattuina suuriin ryhmiin saattavat johtua siitä, että pienissä ryhmissä opettajat voivat käyttää paremmin niitä perusmenetelmiä, joita he ovat käyttäneet koko ajan. Pienessä ryhmässä lasten käyttäytymishäiriöt ovat vähäisempiä ja lasten osallisuus suurempaa, jolloin nekin oppilaat, joilla voisi olla ongelmia suurissa ryhmissä, osallistuvat aktiivisesti opetukseen. (Finn & Achilles 1999, 102–103.)

Avustajien määrällä ei havaittu yhteyttä ohjauskäytäntöihin. Vaikka yllättävän moni opettaja ilmoitti voivansa käyttää avustajaa opetustyössään (23 luokassa), aineistosta ei ollut tietoa siitä, kuinka usein avustajat olivat luokan käytössä. Kolmessa luokassa yhdellä lapsella oli henkilökohtainen avustaja, mutta on mahdollista, että yhden oppilaan avustaminen ei vahvasti vaikuta koko ryhmän tasolla ohjauksen laatuun. Myöskään kuuden opettajan tarkastelussa avustajien läsnäolo luokissa ei ollut ohjauskäytäntöihin yhteydessä oleva tekijä, sillä avustajia oli kolmessa eri ohjauskäytäntöä käyttävässä luokassa. Tulos on samansuuntainen kuin Gerberin ja kumppaneiden (2001) tutkimuksen tulokset. He havaitsivat, että avustajien käyttö ei ollut yhteydessä käytettyihin opetusmenetelmiin tai oppilaiden oppimistuloksiin (Gerber ym. 2001, 138).

Maahanmuuttajien ja erityisoppilaiden määrä oli koko aineistossamme niin pieni, ettemme voineet tutkia niiden yhteyksiä ohjauskäytäntöihin. Kuuden opettajan

tarkasteluun valikoitui yksi opettajajohtoiseksi luokiteltu luokka, jossa oli kolme maahanmuuttajataustaista oppilasta ja yksi oppilas, joka kertasi ensimmäistä luokkaa. Bettsin ja Sholknikin (1999, 206) mukaan erityisoppilaiden määrä luokassa lisää koko ryhmän opetusta, joka on yksi opettajajohtoisesta ohjauksen piirteistä. Aiempien tutkimusten perusteella (esimerkiksi Stuhlman & Pianta 2009) on havaittu, että jos luokissa on paljon oppilaita, joilla on riskejä oppimisen suhteen, opetuksen laatu ei ole yhtä korkeaa kuin luokissa, joissa riskejä omaavia oppilaita on vähän. Kuitenkaan tällaisten oppilaiden määrän ja ohjauksen laadun kausaalisia syyseuraussuhteita ei tunneta kovin hyvin. On selvää, että kaikki oppilaat hyötyvät korkealaatuisesta opetuksesta (Hamre & Pianta 2005). Tästä syystä kaikissa luokissa tulisi pyrkiä tarjoamaan korkealaatuista tukea erityisesti niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat (Stuhlman & Pianta 2009, 338).

Rakenteellisista tekijöistä on aiemmin tutkittu selvästi eniten ryhmän kokoon liittyviä yhteyksiä. Tästä syystä myös työssämme esittelimme paljon ryhmän kokoon liittyvien aiempien tutkimusten tuloksia. Opetuksen laadun yhteyksiä maahanmuuttajataustaisten lasten määrään luokassa olisi ollut mielenkiintoista tarkastella niin oman aineistomme kuin aiemman kotimaisen tutkimuksen osalta. Valitettavasti Suomessa ei kuitenkaan ole juuri tehty tutkimusta aiheesta, vaikka maahanmuuttajien suuri määrä näkyy erityisesti Etelä-Suomen kouluissa jo selvästi.

Opettajaan liittyvät tekijät. Opettajan koulutuksella ei voitu näyttää olevan yhteyksiä ohjauksen käytännön laatuun. Suurin osa opettajista oli kasvatustieteen maistereita ja eroja koulutustaustan suhteen tuli lähinnä lisäkoulutuksista, kuten erikoistumisopinnoista. Otoksessa oli siten liian vähän hajontaa erojen tutkimiseksi tilastollisin keinoin. Kuuden opettajan osaotoksessa oli kolme kasvatustieteiden maisteria, yhdellä opettajalla kandidaatin tasoinen koulutus ja kahdella filosofian maisterin tutkinto. Mielenkiintoista oli, että kumpikaan lapsilähtöisistä opettajista ei ollut kasvatustieteen maisteri, mutta heillä molemmilla oli pitkä opetuskokemus (yli 15 vuotta) ja on mahdollista, että heidän valmistuessaan ei luokanopettajan pätevyyteen vaadittu kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Opettaja, jolla oli kandidaatin tasoinen tutkinto, edusti opettajajohtoisia ohjauksen käytäntöjä, mikä viittaisi siihen suuntaan, että lyhempi koulutus olisi pikemminkin yhteydessä opettajajohtoisesta ohjauksen käytännön painottumiseen.

Työkokemuksen pituudella ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ohjauskäytännön laatuun koko aineiston tarkastelussa. Kuuden opettajan syventävässä tarkastelussa havaittiin nuorimpien opettajien, joilla oli lyhyempi opetuskokemus, käyttävän eniten strukturoimattomia ohjauskäytäntöjä ja kokeneempien opettajien puolestaan käyttävän eniten lapsilähtöisiä ohjauskäytäntöjä. Kokemustaustaltaan keskivaiheille asettuvat opettajat olivat ohjauskäytännöiltään opettajajohtoisia. Työkokemusta kuitenkin sekä lapsilähtöisillä että opettajajohtoisilla opettajilla oli yli 15 vuotta, joten emme voi varmasti olettaa vanhimpien opettajien olevan kokeneimpia. Näiden - pieneen kuuden opettajan otokseen perustuvien - havaintojen perusteella voisi varovaisesti tehdä oletuksen siitä, että iän ja työkokemuksen myötä strukturoimattomia opetuskäytäntöjä ilmenee yhä vähemmän. Strukturoimattomuus saattaa olla seurausta opettajan puutteellisesta luokkahuoneen hallinnasta ja opetuksen tehottomasta järjestämisestä, joka puolestaan voi johtua työkokemuksen puutteesta.

Opettajien työn kuormittavuudesta saadut tulokset olivat jokseenkin yllättäviä. Kvantitatiivisissa analyyseissä stressillä ei havaittu olevan korrelatiivista yhteyttä ohjauskäytäntöihin. Kuitenkin työuupumuksella havaittiin pientä yhteyttä ohjaukseen. Opettajajohtoinen opetus ja strukturoimaton ohjaus ilmapiirin osalta näyttivät olevan yhteydessä vähäisempään työuupumukseen. Yksi selitys tälle saattaa olla se, että luokissa, joissa ilmenee runsaasti strukturoimattomia ohjauskäytäntöjä (ts. työlle ei ole asetettu selkeitä kriteerejä ja oppilaille on suuri autonomia toimintojen suhteen), opettaja luovuttaa vastuuta luokan toiminnoista oppilaille eikä määrittele vahvasti työskentelyn tavoitteita. Toisaalta taas vahvasti opettajajohtoinen opetus kertoo tehokkaasta luokkahuoneen hallinnasta, jolloin opettaja voi kontrolloida koko luokan toimintoja huomioimatta oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja saada siten vähennettyä työn kuormittavuutta. Tulokset eivät kuitenkaan ole samansuuntaisia kuin Stuhlmanin ja Piantan tutkimuksessa (2009), jossa todettiin eniten stressiä niillä opettajilla, joiden opetuksen laatu arvioitiin heikoksi (Stuhlman & Pianta 2009, 339).

Kuuden opettajan tarkastelussa opettajajohtoiset opettajat ilmoittivat kokevansa vähiten stressiä ja työuupumusta. Sen sijaan strukturoimattomia ohjauskäytäntöjä käyttäneet opettajat ilmoittivat kokevansa työuupumusta enemmän kuin muut

syvempään tarkasteluun valitut opettajat. Lapsilähtöiset opettajat sijoittuivat vastauksissaan näiden kahden ryhmän välille. On mahdollista, että strukturoimaton ohjauskäytäntö, jossa opettaja ei hallitse luokan toimintoja, aiheuttaa enemmän stressiä ja työuupumusta kuin esimerkiksi opettajajohtoisuus, jossa opettaja kontrolloi kaikkea toimintaa.

Vaikka tutkimuksemme mukaan stressillä ei ollut yhteyttä ohjauskäytäntöihin, Suomessa jopa kolmasosa opettajista kokee vakavia stressiperäisiä ongelmia työssään (Salo 2002). Stressi lisää opettajien yksilöllistä kuormitusta, jolloin ammatin haasteiden kohtaaminen hankaloituu, sekä yhteisöllistä kuormitusta, kun opettajat kärsivät uupumisesta, terveysongelmista ja alhaisesta työmoraalista ja motivaatiosta (Lambert ym. 2009, 985–987).

Koko aineiston tasolla vähäinen minäpystyvyys oli yhteydessä suurempaan strukturoimattomaan ohjaukseen toiminnan organisoinnissa. Tämä voi johtua siitä, että alhainen kokemus ryhmän toiminnan hallinnasta ja työrauhaongelmat luokassa saattavat vaikuttaa opettajan minäpystyvyyden kokemukseen. Kuuden opettajan osaotoksessa tulos ei kuitenkaan saanut vahvistusta.

Tavoitteet ja opettajuususkomukset. Kuuden opettajan syventävässä tarkastelussa opettajien vastaukset olivat hyvin samankaltaisia kysyttäessä, mitä tavoitteita opettajat pitivät tärkeinä 1. luokan opetuksessa ja oppimisessa: kaikki tavoitteet nähtiin vähintäänkin melko tärkeiksi ja suuri osa erittäin tärkeiksi. Kaikki opettajat olivat myös sitä mieltä, että heidän pitää olla paitsi opettaja myös kasvattaja oppilaillensa. Eriteltäessä 1. luokan aikana saavutettavia tavoitteita luku- ja kirjoitustaidon ja matematiikan osa-alueilla opettajien vastaukset olivat jälleen hyvin samankaltaisia. Osa-aineiston perusteella näyttäisi siten siltä, että arvioidun kaltaiset uskomukset opettajan työstä ovat melko riippumattomia opettajan iästä, kokemuksesta tai niistä ohjauskäytännöistä, joita opettaja käyttää. Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1995) ehdottavatkin opettajan omaksuvan toiminnalleen mallin, jota pitävät hyvän opettajan toimintana. Tämä malli omaksutaan opettajakoulutuksen, kokemuksen tai oman ammatillisen kehityksen kautta. Jos opettaja pohjaa toimintansa ensisijaisesti oppilaiden oppimisen auttamiseen, hän ei sido toimintaansa tiukasti opetussuunnitelman tavoitteisiin tai valmiisiin toimintamalleihin, vaan pyrkii etsimään uusia ratkaisuja oppilaiden opettamiseen valiten ohjauskäytäntensä

perusarvojensa ja opetuksen tavoitteita koskevien uskomustensa kautta. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 30–31.)

Eriteltäessä, mikä tavoitteista on kaikkein tärkein, kuuden opettajan vastaukset hajaantuivat. Opettajajohtoisten opettajien vastaukset olivat hieman yllättäviä, sillä molemmat valitsivat tärkeimmäksi tavoitteeksi sosiaaliset ja tunnetaidot. Opettajajohtoisen ohjauksen luonnehdinnoissa nämä tavoitteet eivät yleensä nouse vahvoiksi (esimerkiksi Stipek & Byler 1997). Luku- ja kirjoitustaito mainittiin opettajien kolmen tärkeimmän 1. luokan aikana saavutettavien tavoitteiden joukossa viiden eri opettajan kohdalla. Myös molemmat lapsilähtöiset opettajat mainitsivat sen kolmen tärkeimmän tavoitteen joukkoon. Sen sijaan toinen opettajajohtoista opettajista ei maininnut kyseisiä taitoja lainkaan. Tutkimuskirjallisuuden mukaan perustaitojen opettamisen painottaminen luonnehtii juuri opettajajohtoista ohjausta (ks. Stipek & Byler 1997, 2004). On osoitettu, että opettajien itsearviointit omista käytännöistään ovat toisinaan olleet myönteisempiä kuin havainnoitsijoiden arviot (Buchanan ym. 1998; Stipek & Byler 2004). Tämä tukee havaintoamme opettajajohtoisten opettajien kyselylomakkeessa kertomasta sosiaalisten ja tunnetaitojen painotuksesta, jotka eivät kuitenkaan näyttäytyneet havainnoijien arvioinneissa.

Opettajien vastaukset väittämään ”On tärkeää palkita lapsia antamalla heille vaikkapa erityisoikeuksia, jos he edistyvät hyvin” jakoutuivat siten, että lapsilähtöiset opettajat olivat eri mieltä ja opettajajohtoiset opettajat täysin eri mieltä väittämän suhteen, mutta strukturoimattomia opetuskäytäntöjä edustavat opettajat olivat väittämän kanssa samaa mieltä. Vastausten jakautumisen perusteella voisi päätellä, että nuorimmat opettajat kannattivat palkitsemista. Sen sijaan lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset opettajat, jotka olivat vanhempia ja kokeneempia kuin strukturoimattomat opettajat, eivät nähneet tällaista käytäntöä suositeltavana.

Kyselylomakevastauksia tarkasteltaessa huomattiin vastausten samankaltaisuutta sekä kahden lapsilähtöisen opettajan kesken että kahden opettajajohtoisen opettajan kesken. Didaktista, perustaitojen oppimista painottavaa opetusta kuvaavien väittämien suhteen lapsilähtöiset ja opettajajohtoiset opettajat erosivat johdonmukaisesti siten, että lapsilähtöiset opettajat ilmaisivat olevansa eri mieltä ja opettajajohtoiset opettajat samaa mieltä seuraavien väittämien kanssa: ”Lapset

oppivat perustaidot parhaiten toiston ja palautteen avulla; Lasten tulee työskennellä hiljaa ja itsenäisesti; Harjoitusvihkot ovat hyvä tapa oppia lukemisen ja matematiikan perustaidot”. Myös Walker (2008) havaitsi tutkimuksessaan opettajien olevan useimmiten tietoisia käyttämästään ohjauskäytännöstä, kuitenkin opettajilla oli eroja näiden päämääriensä toteuttamisessa ja niihin pyrkimisessä. (Walker 2008, 236–238.) Tämä viittaa siihen, että opettajilla on pysyvät uskomukset siitä, mitä lapsen tulisi oppia ja kuinka lapsi oppii parhaiten (Stipek & Byler 1997, 313–318).

Strukturoimatonta ohjausta käyttävien opettajien kyselylomakevastaukset erosivat eniten toisistaan. Tämä saattaa johtua siitä, ettei kummankaan opettajan vallitseva ohjauskäytäntö ollut strukturoimattomuus. Toinen opettajista edusti enemmänkin lapsilähtöisyyttä ja toinen opettajajohtoisuutta. Näillä kahdella opettajalla, joilla oli myös lyhin opettajakokemus, oli eniten ”en tiedä” -vastauksia, mikä voisi viitata siihen, ettei heille ollut vielä muodostunut hyvin vakiintunutta omaa opetus- ja oppimiskäsitystä.

7.2 Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus

Merkitys. Suomessa aiempi tutkimus rakenteellisten tekijöiden ja ohjauskäytäntöjen yhteyksistä on rajoittunut lähinnä varhaiskasvatuksen kentälle (ks. Hujala & Parrila-Haapakoski 1998). Tutkimuksemme antaa viitteitä joidenkin koulun rakenteellisten ja opettajaan liittyvien tekijöiden yhteyksistä ohjauskäytäntöihin. Tutkimuksessamme lapsilähtöisyys oli käytetyin ohjauskäytäntö. Kuitenkin suurempi ryhmän koko näyttäisi olevan yhteydessä suurempaan opettajajohtoisen ja strukturoimattoman ohjauksen määrään. Opettajan itsearvioinneissaan ilmaisema minäpystyvyyden kokemus oli puolestaan heikompi – etenkin toiminnan organisoinnin alueen – silloin kun hänen luokassaan havainnoitiin paljon strukturoimatonta ohjausta.

Useat tutkimukset ovat osoittaneet resurssien puutteen johtavan opettajien kuormittumiseen muutoinkin haastavassa työssä (esimerkiksi Jennett ym. 2003; Moriarty ym. 2001), mikä puolestaan voi heikentää opetuksen laatua (ks. Stuhlman & Pianta 2009). Opetuksen laadun on osoitettu olevan erityisen tärkeää oppilaiden koulunkäynnin alkuvaiheessa. Opetusta tulisi kuitenkin kehittää muutenkin kuin keskittyen pelkästään oppilaiden oppimistulosten parantamiseen. (Stipek 2001, 291–

296.) Kolme suomalaista opettajaa neljästä on sitä mieltä, että koulujen resurssit eivät riitä opettajan työn toteuttamiseen toivotulla tavalla (Laaksola 2006, 33). Kolmannes opettajista kokee, että he joutuvat resurssien puutteiden vuoksi tinkimään opetuksen laadusta. Etenkin ryhmäkokojen kasvaminen ja kuntien talousvaikeudet nähdään suurimpina työn tekemisen ja oppimisen esteinä. (Laaksola 2006, 33.) Tutkimukset osoittavat, että tie kaikille saatavilla olevaan korkealaatuiseen opetukseen toteutuu parantamalla opettajankoulutusta ja opetusharjoittelua sekä poliittisilla päätöksillä, jotka tukevat opettajien työskentelyä haastavissa olosuhteissa (Stuhlman & Pianta 2009, 339). Leikkauksia opetuksen resursseista ei siis tulisi tehdä lyhytnäköisesti säästöä tavoitellen. Jos opetuksen laatu kärsii ja opettajat kuormittuvat, lankeaa tulevaisuudessa suuri lasku yhteiskunnalle.

Suomessa on onneksi viime aikoina herätty laatukriteerien parantamiseen. Opetusministeriö ryhtynyt perusopetuksen laatua ylläpitäviin toimiin perustamalla Perusopetus paremmaksi -hankkeen (POP), jonka toteuttamista varten on varattu yhteensä 80 miljoonaa euroa (Perusopetus paremmaksi, 2008). POP -hankkeen painopisteinä ovat muun muassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen, opetustoimen täydennyskoulutus, opetusryhmien kokojen pienentäminen ja perusopetuksen laatukriteereiden käyttöönotto. Opetusministeriö on esimerkiksi osoittanut vuoden 2010 talousarvioon valtionavustusta noin 30 miljoonaa euroa opetusryhmien pienentämiseen ja jakanut yli 200 kunnalle noin 7,5 miljoonaa euroa erityisen tuen kehittämiseen. Tämä lisäksi opetusministeriö on jakanut valtion erityisavustusta opetuksen järjestäjille perusopetuksen laatukriteereiden käyttöönottoon. Laadittujen laatukriteereiden (Perusopetuksen laatukriteerit – väliraportti, 2008) tavoitteena on turvata opetuksen korkea laatu ja taata lapsille ja nuorille opetukselliset perusoikeudet asuinpaikasta, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta. Laatukriteerit on työkalu, jonka avulla voidaan tuottaa paikallisen tason tietoa perusopetuksen rakenteellisesta ja toiminnallisesta laadusta. Laatukriteerit määrittelevät osaltaan, millä perusteilla toimintaa voidaan analysoida ja millaisena toiminnan odotetaan toteutuvan, jotta se palvelisi toiminnalle asetettuja tavoitteita.

Tutkimusteemamme on ajankohtainen, sillä politiikan päättäjät tarvitsevat oppimista edistävien päätösten tueksi näyttöä rakenteellisten tekijöiden ja opetuksen laadun

yhteydestä. Vaikka tutkimuksemme tulokset eivät annakaan kovin vahvaa näyttöä rakenteellisten tekijöiden ja ohjauksen laadun yhteyksistä, tuloksia arvioitaessa on huomioitava tutkimuksemme pieni otoskoko. Tutkimuksemme aihe on kuitenkin tärkeä, joten vastaavanlaisia tutkimuksia tulisi jatkossa tehdä suuremmalla aineistolla.

Luotettavuuden ja menetelmien arviointia. Käytetyt tutkimusmenetelmät ja otoksen edustavuus ovat perustana tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tämä tutkimus on osa Alkuportaatt -seurantatutkimusta, jonka arviointivälineet on testattu pilottitutkimuksessa. Jyväskylän yliopiston eettinen lautakunta on hyväksynyt tutkimusmenetelmät tutkimuslupien hankinnassa ja aineiston käsittelyssä sekä tietosuojan varmistamisessa käytetyt menetelmät. Tutkimuksen kohdistuessa ihmisiin on jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla pyydettävä suostumus, taattava tutkittavien anonymisuus sekä tutkimuksen luottamuksellisuus (Hirsjärvi ym. 2007, 25). Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja suostui vapaaehtoisesti tutkittavaksi. Tutkittavien anonymisuus varmistettiin siten, että syötettäessä tietoja SPSS -ohjelmaan kaikki mahdolliset esiin tulleet nimet tai muut anonymiutta vähentävät tekijät poistettiin tai muutettiin tunnistamattomiksi. Opettajia informoitiin edellisen vuoden palautetilaisuuksissa sekä kirjeitse havainnointien kohteina olevista teemoista. Opettajille annettussa informaatiossa kuvattiin kiinnostuksen kohteena olevan se, millaisia ovat opettajien konkreetit tavat ohjata ryhmäänsä, esimerkiksi miten lukutaitoa ja matematiikkaa opetetaan, millaisista asioista herää luokassa keskustelua sekä miten lapset osallistuvat ja saavat palautetta. Heille kerrottiin myös, että havainnointien tavoitteena on saada tietoa konkreetista suomalaisen kouluopetuksen arjesta (esimerkiksi suhteessa kansainvälisiin vertailuaineistoihin Virossa ja Yhdysvalloista) sekä täydentää opettajien kyselyä, jossa ohjauksen käytännöistä saadaan tietoa pääosin asenteiden, käsitysten ja ilmaistujen tavoitteiden tasolla. Opettajille ei kuitenkaan annettu tiedoksi havainnointien ulottuvuuksia, havainnointimateriaalien kriteerejä eikä pisteytyslomakkeita.

Havainnoinneissa käytettiin Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämää ECCOM -havainnointimenetelmää. Kyseisen menetelmän on tutkittu olevan arvioitsijareliabiliteetiltaan luotettava sekä validi mittari ohjauksen käytäntöjen havainnointiin Suomessa erityisesti esiopetuksen kontekstissa (Lerkkanen, Kikas,

Pakarinen, Trossmann, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi, artikkelikäsikirjoitus). ECCOM -havainnoijat koulutettiin menetelmän käyttöön. Samaa opettajaa havainnoi aina samanaikaisesti kaksi koulutettuja havainnoijaa. Ennen luokkahuonearviointien tekoa havainnoijat harjoittelivat menetelmän käyttöä aineistoon kuulumattomissa luokissa ja arvioitsijoiden välisten luotettavuuden riittävä taso varmistettiin ennen varsinaisten tutkimusluokkien havainnointia. Tässä tutkimuksessa käytettiin havainnoijien yhdessä tekemien konsensusarviointien kahden havainnointipäivän keskiarvoja, mikä nosti havainnointien luotettavuutta. Havainnoinnin avulla saatiin yleistä ja laaja-alaista tietoa opettajien ohjausvuorovaikutuksesta. Tässä tutkimuksessa aineisto oli kuitenkin huomattavan pieni ja suurempi tutkimusotos saattaisi tuoda esiin voimakkaamman yhteyden rakenteellisten tekijöiden ja ohjauskäytäntöjen välillä. Nyt aineisto antaa viitteellistä ja kuvailevaa tietoa siitä, millaisia havainnoitujen ensimmäisten luokkien opettajien ohjauskäytännöt olivat laadultaan.

ECCOM -menetelmä on kehitetty 4-7-vuotiaiden lasten opetusryhmien arviointiin ja sen tulisi siten soveltua hyvin ensimmäisellä luokalla tehtyjen havainnointien välineeksi. Joiltakin osin manuaali oli kuitenkin puutteellinen: kaikkien luokkahuoneissa havaittujen toimintatapojen luokitteluun ei manuaalista suoraan löytynyt esimerkkejä tai aina kriteerit eivät olleet yksiselitteisiä ja tarkkoja sen päättämiseksi, oliko havaittu toiminta lapsilähtöistä, opettajajohtoista vai strukturoimatonta ohjausta. Tämä jättää suuren vastuun havainnoijalle. Menetelmää voi myös kritisoida sen suhteen, että se sisältää varsin vahvan arvottavan jaottelun laadultaan hyviin ja huonoihin ohjauskäytäntöihin. Lapsilähtöinen ohjaus luokitellaan laadukkaammaksi kuin opettajajohtoinen ohjauskäytäntö, vaikka tutkimustulokset osoittavat opettajajohtoisen ohjauksen edistävän joidenkin taitojen oppimista (esimerkiksi Stipek ym. 1995).

Ohjauskäytäntöjen tutkiminen aidoissa opettajan ja opetusryhmän vuorovaikutustilanteissa on haasteellista. Havainnointi sisältää aina jossain määrin subjektiivista päätöksentekoa, vaikka havainnoinnin kriteerit olisivat tarkkoja ja havainnointi hyvin strukturoitua. Havainnoitsijan arviointiin vaikuttavat omat aiemmat kokemukset erilaisista opettajista ja havainnointimenetelmän käytöstä sekä aiempi teoreettinen tietämys. Havainnoinnin kriteereitä lukiessaan havainnoitsija

luultavasti peilaa kyseisiä asioita aiempaan tietämykseensä. Myös havainnointimenetelmän harjoittelun ja havainnointikokemuksen määrä vaikuttanee siihen, miten havainnoitsija näkee tilanteen. Ensimmäistä havainnointia tehdessä viitekehys saattaa olla hieman erilainen kuin viidettä havainnointia tehdessä, vaikka pyrkimys on joka kerta yhtä objektiiviseen arviointiin. Kriteerien hyvä tunteminen on ehdottoman tarpeen.

Opettajilta kerättiin tietoa myös kyselylomakkeilla. Kyselylomaketutkimuksen luotettavuutta voi heikentää kyselylomakkeiden alhainen palautumisprosentti, kysymysten väärinymmärtäminen, huolimattomuus ja koehenkilön henkilöllisyyden varmentamisen vaikeus (Valli 2001, 31–32). Myös meidän aineistossamme puuttuvia tietoja oli jonkin verran. Opettajat olivat esimerkiksi jättäneet vastaamatta joihinkin kohtiin.

Aiempi tutkimus osoittaa suomalaisten opettajien kokevan paljon stressiä (Salo 2002). Emme kuitenkaan saaneet kyselylomakevastauksista samankaltaista tulosta. Onkin syytä epäillä joidenkin tekijöiden vaikuttaneen opettajien vastauksiin. On mahdollista, että opettajat vähätelivät stressin määrää johtuen kysymyksen arkaluontoisuudesta tai kysymyksenasettelusta. Saattaa myös olla, että stressaantuneimmat opettajat eivät halunneet osallistua havainnointeihin. Esimerkiksi Salon ja Kinnusen (1993, 13, 15) seurantatutkimuksessa havaittiin, että kuormittuneimmiksi luokitellut opettajat jättivät osallistumatta stressiä koskevaan jatkotutkimukseen.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös aineiston edustavuuden ja otoksen koon näkökulmista. Tässä tutkimuksessa olivat mukana ne opettajat (32 opettajaa), joiden luokissa oli tehty ECCOM -havainnoiteja. Otoksen ulkopuolelle jätettiin kolme luokkaa, joista kaksi oli erityisluokkia. Oletimme ohjauskäytäntöjen olevan tällaisissa luokissa poikkeavia normaaleihin luokkiin verrattuna. Yksi luokka jätettiin pois otoksesta, koska kyseisessä luokassa oli vaihtunut opettaja kesken lukukauden. Jäljelle jäi siten 29 opettajaa, jotka olivat mukana tämän opinnäytteen aineistossa. Tämä oli melko pieni otoskoko ja yksittäisten opettajien arvot saattoivat vaikuttaa ratkaisevasti tutkimustuloksiin. On myös mahdollista, että Alkuportaatt-havainnointeihin valikoituu vain tietynlaisia opettajia. Koska tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, havainnointeihin suostuvat opettajat saattavat olla

sellaisia, jotka kokevat opetuksensa olevan melko hyvälaatuista eivätkä epäröi päästää luokkaansa observoijia. Mahdollisesti opettajat, jotka kokevat ongelmia luokkansa hallitsemisessa tai opetuksessa, eivät halua ulkopuolisia tutkijoita luokkaansa. Tämä saattaa osaltaan vääristää tuloksia.

Sekä Stipekin ja Bylerin (2004) määritelmä lapsilähtöisyydestä että NAYEC:n linjaukset kehityksellisesti suotuisista käytännöistä (Bredekamp & Copple 1997) ovat kattavia ohjeistuksia sen suhteen, kuinka opettajien tulisi opettaa ja toimia luokassa. Näiden teoreettisten kehysten mukaan opettajan tarjoama opetus on laadukasta silloin, kun opettaja jakaa vastuuta oppilaiden kesken, keskittyy kehittämään oppilaiden ajattelua ja sosiaalisia taitoja, liittyy opeteltavat asiat oppilaiden arkipäivään, eriyttää oppiainesta oppilaiden taitojen mukaisesti ja antaa oppilaille vapauksia valita toimintojaan. (Bredekamp & Copple 1997, 161–173; Stipek & Byler 2004, 386.) Tämän ihanteellisen kuvan mukaan opetuksen tulisi lähteä oppilaiden kiinnostuksen kohteista ja sisältää erilaisia harjoitteita ja leikkejä, oppilaiden tulisi saada osallistua projektien suunnitteluun ja toteuttaa niitä yhteistoiminnallisesti. Samanaikaisesti opettajan tulisi myös pystyä eriyttämään opetustaan siten, että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulisivat kohdatuiksi. (Bredekamp & Copple 1997, 161–173.) Tämä on tavoite, johon opettajien tulisi pyrkiä, mutta sen saavuttaminen saattaa olla haasteellista luokkakokojen, koulun resurssien ja oppilaiden vaihtelevan koulumotivaation vuoksi.

ECCOM -menetelmän kriteerien mukaan lapsilähtöinen opettaja pyrkii osallistamaan kaikki lapset tavoilla, jotka edistävät lasten taitoja ja käsitteellistä ymmärrystä, opettajajohtoinen opettaja sen sijaan edellyttää kaikilta osallistumista toistavaan toimintaan. On kuitenkin huomattava, että oppiaineiden sisällöt ja opeteltavat taidot eroavat toisistaan, esimerkiksi kertotaulun, vieraan kielen sanojen sekä kaunokirjoituksen opettelu vaatii paljon toistavaa toimintaa. Oppilaiden kiinnostuksenkohteiden huomioiminen saa erilaisia muotoja ja haasteita lapsiryhmän ollessa esiopetusikäisiä kuin silloin kun ollaan alakoulun viimeisillä luokka-asteilla. Myöhemmillä luokilla opetussuunnitelman sisältöjen kattaminen nojaa useinkin pitkälle oppikirjoihin ja lasten kiinnostusten huomioon ottaminen edellyttää valintoja ja opettajan vahvaa oppiaineen tuntemusta. Opettaja kuitenkin itse vaikuttaa pedagogisilla valinnoillaan siihen, missä määrin hän toteuttaa opetusta

opettajajohtoisesti vai lapsilähtöisesti. Koska ECCOM -menetelmä on kehitetty arvioimaan 4-7 -vuotiaiden lasten opetusta, sen soveltaminen ylemmille luokkasteille edellyttäisi kriteerejä tarkistamista. Suomessa opetussuunnitelmassa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa noudatetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen lapsilähtöistä ajattelua, mutta niistä puuttuvat tarkemmat laatuksiteerit lapsilähtöisen opetuksen järjestämiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Opettajia ei voi luokitella hyviksi tai huonoiksi heidän käyttämiensä ohjauskäytäntöjen perusteella, sillä tuskin yksikään opettaja käyttää vain yhteen ulottuvuuteen luokiteltavia käytäntöjä. Tutkimuksessamme kuuden opettajan syventävä tarkastelu osoitti suuria eroja samantapaista ohjauskäytäntöä käyttävien opettajien välillä. Laadukas opetus ja opettajien käyttämä yksilöllinen ohjaustapa ovat monien tekijöiden ja ohjauskäytäntöjen summa. Yhtä oikeaa vastausta laadukkaan opetuksen järjestämiseen ei ole olemassa. Opettajan olisikin syytä tuntea ja hallita erilaiset ohjauskäytännöt, jotta hän osaisi soveltaa niitä eri oppiaineiden ja erilaisten oppilaiden kohdalla.

Jatkotutkimushaasteet. Suomessa on tehty verrattain vähän tutkimusta ohjauskäytäntöjen ja rakenteellisten tekijöiden yhteyksistä. Aineistomme koon pienuudesta johtuen emme voineet tutkia kaikkia aiemman kirjallisuuden pohjalta relevantteja rakenteellisia tekijöitä. Tämän vuoksi tutkimuksen taustalla käyttämämme kirjallisuus ja tutkimuksemme tulokset eivät vastanneet painotuksiltaan täysin toisiaan. Esimerkiksi erityisoppilaiden ja maahanmuuttajalasten määrä oli aineistossamme niin pieni, ettemme voineet tutkia niiden yhteyksiä ohjauskäytäntöihin. Myös opettajien koulutustaustan suhteen variaatio oli niin vähäinen, että koulutuksen yhteyksiä ohjauskäytäntöihin ei voitu selvittää tilastollisesti. Kirjallisuusosiossa esittelemme kuitenkin ulkomaisten tutkimusten tuloksia näiden keskeisiksi havaittujen tekijöiden yhteyksistä opetuksen laatuun. Lisätutkimus suuremmalla aineistolla olisi siis tarpeen. Tutkimuksen tekeminen laajemmalla otoksella olisi tärkeää myös siksi, että saimme tutkimuksessamme aineiston sisällä ristiriitaisia tuloksia esimerkiksi strukturoimattomia ohjauskäytäntöjä käyttävien opettajien stressin suhteen. Opettajien kokemuksia stressistä voisi tutkia syvemmin myös esimerkiksi haastattelujen avulla. Haastatteluin

olisi mahdollista tutkia, mitkä tekijät ovat yhteydessä opettajien kokemaan stressiin tai heidän käyttämäänsä ohjauskäytäntöön.

Tutkimuksemme tuloksiin saattoi vaikuttaa se, että tutkimuksemme aineistossa oli pelkästään yhtä ikäluokkaa sisältävien opetusryhmien ohella yhdysluokkia. Etenkin kuuden opettajan osaotoksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että yhdysluokissa opettajat käyttäisivät lapsilähtöisiä ohjauskäytäntöjä. Tätä tulosta tulisi tutkia lisää laajemmalla aineistolla ja myös vanhempien oppilaiden muodostamissa yhdysluokissa. Koska tutkimuksemme tulokset viittaavat siihen, että esikoululaisten tai toisen luokan oppilaiden läsnäolo luokassa on yhteydessä suurempaan lapsilähtöisen ohjauksen käyttöön, tätäkin näkökulmaa olisi syytä tutkia suuremmalla aineistolla. Erityisesti yhdysluokkiin kohdentuva tutkimus olisi tärkeää, sillä Suomen kouluissa on paljon yhdysluokkia. Tutkimusta voisi laajentaa koskemaan myös eri luokka-asteita, jolloin saataisiin selville, esiintyykö jollakin tietyllä luokka-asteella eniten jotakin tiettyä ohjauskäytäntöä. Maahanmuuttajalasten ja ohjauskäytäntöjen yhteyksien tutkiminen olisi myös hyödyllistä lisääntyvän maahanmuuttajaväestön vuoksi.

Useissa yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa ohjauskäytäntöjä on tutkittu suhteessa oppilaiden oppimistuloksiin (esimerkiksi Stipek ym. 1995). Tutkimusta voisi laajentaa myös sen selvittämiseen, millaisia ohjauskäytäntöjen ja lasten taitojen väliset yhteydet ovat suomalaisessa koulumaailmassa. Erityisesti strukturoimattoman ohjauksen käytön yhteydet oppilaiden oppimistuloksiin on aihe, jota tutkimuskirjallisuus ei ole käsitellyt.

8 LÄHTEET

- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. 2001. Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 76-95.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betts, J. R. & Shkolnik, J. L. 1999. The Behavioral Effects of Variations in Class Size: The Case of Math Teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 193–213.
- Blatchford, P., Basset, P. & Brown, P. 2005. Teachers' and Pupils' Behavior in Large and Small Classes: A Systematic Observation Study of Pupils Aged 10 and 11 Years. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 454–467.
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S. & Martin, C. 2002. Relationships between Class Size and Teaching: A Multimethod Analysis on English Infant Schools. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 101–132.
- Blatchford, P., Russel, A., Basset P., Brown, P. & Martin, C. 2007. The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2), 147–172.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (toim.) 1997. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs (revised edition)*. Washington D.C.: NAEYC.
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F. & Charlesworth, R. 1998. Predictors of the developmentally appropriateness of the beliefs and practices on first, second and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 459–483.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M. & Clifford, R. 2000. Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4(3), 149–165.

- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R. Jr., Zeisel, S. A., Neebe, E. & Bryant, D. 2000. Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71 (2), 339–357.
- Burnett, P. C. & Meacham, D. 2002. Measuring the Quality of Teaching in Elementary School Classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (2), 141–153.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J. & Thomasson, R. H. 1992. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297–318.
- Cameron, C. E., McDonald Connor, C., Morrison, F. J. & Jewkes, A. M. 2008. Effects of classroom organization on letter–word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46, 173–192.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Ponitz, C.C. 2009. Teacher-Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 912–925.
- Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. 2003. Teachers’ classroom practices and children’s rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. E. 2007. How Do Classroom Conditions and Children’s Risk for School Problems Contribute to Children’s Behavioral Engagement in Learning? *School Psychology Review*, 36 (3), 413–342.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C. & Barbarin O. 2006. Are teachers’ education, major and credentials related to classroom quality and children’s academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., Iriundo-Perez, J., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Alva, S., Bryant, D. M., Cai, K., Clifford, R. M., Griffin, J. A., Howes, C., Jeon, H-J., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N. & 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.
- Ecalte, J., Magnan, A. & Gibert, F. 2006. Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation. *Journal of School Psychology*, 44, 191–209.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. 2001. Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103–112.
- Englehart, J. M. 2007. The centrality of context in learning from further class size research. *Educational Psychology Review*, 19, 455–467.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Finn, J. D. & Achilles, C. 1999. Tennessee's class size study: Findings, Implications, and Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 97–109.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. 2003. The “whys” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321–368.
- Gerris, J. M., Vermulst, A., van Boxtel, D., Janssens, J., van Zutphen, R. & Feeling, A. 1993. Parenting in Dutch Families. University of Nijmegen. Institute of Family Studies.
- Gerber, S. B., Finn, J. D., Achilles, C. M. & Boyd-Zaharias, J. 2001. Teacher Aides and Students' Academic Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 123–143.
- Griffee, D. T. 2005. Research Tips: Classroom Observation Data Collection, Part II. *Journal of Developmental Education*, 29 (2), 36–39.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. 1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517–531.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.

- Hamre, B. & Pianta, R. 2004. Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297–318.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949–967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. 2007. Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17 (1), 115–136.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. 2009. Harming the Best: How Schools Affect the Black-White Achievement Gap. *Journal of Policy Analysis and Management*, 28 (3), 366–393.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. 1998. *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised edition. New York: Teachers College Press.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. & Stipek, D. 2003. When Teachers' and Parents' Values Differ: Teachers' Ratings of Academic Competence in Children from Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 813–820.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Howes, C. 1983. Caregivers behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99–107.
- Howes, C. 1997. Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill Palmer Quarterly*, 43, 404–425.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. 2008. Erratum to "Ready to learn?" Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.), 1998. *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. & Mesibov. 2003. Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583–593.
- Jepson, E. & Forest, S. 2006. Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183–197.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2008. Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51–68.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trauwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. 2008. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27 – 35.
- Laaksola, H. 2006. Leikatut resurssit opetuksen uhka. *Opettaja*, 22, 33.
- Lambert, R., McCarthy, C., O'Donnell, M. & Wang, C. 2009. Measuring Elementary Teacher Stress and Coping in the Classroom: Validity Evidence for the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 937–988.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409–426.
- Lerkkanen, M-K, Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A-M, Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. Artikkelikäsikirjoitus. A Validation of the Early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian Kindergartens.
- Lindberg, P. 1998. Esiopetuksen laatu. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.), *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2007. Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (1), 3–17.
- Malmberg, L. & Hagger, H. 2009. Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 677–694.
- Mashburn, A. J. 2008. Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 113–127.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T. & Pianta, R. C. 2006. Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (4), 367–380.
- 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.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J. & Schulster, J. W. 2001. Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431–452.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Midgley, C, Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. 1989. Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.

- Milesi, C. & Gamoran, A. 2006. Effects of class size and instruction on kindergarten achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28 (4), 287–313.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A. & Erle, K. 1999. Evaluating the SAGE program: A pilot program in targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 165–177.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P. & Martin, C. 2001. Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43 (1), 33–46.
- Muijs, D. & Reynolds, D. 2003. Student Background and Teacher Effects on Achievement and Attainment in Mathematics: A Longitudinal Study. *Educational Research and Evaluation*, 9 (3), 289–314.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. 1996. Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11 (3), 269–306.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. 1999. Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072–1077.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. 2002a. Child-care structure Process Outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. 2002b. The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102 (5), 367–387.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. 2004. Does class size in first grade relate to children's academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, 40 (5), 651–664.

- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. 2005. A day in third grade: Observational descriptions of third grade classrooms and associations with teacher characteristics. *Elementary School Journal*, 105 (3), 305–323.
- Niedhammer, I., Tek, M., Starke, D. & Siegrist, J. 2004. Effort–reward imbalance model and self-reported health: cross-sectional and prospective findings from the GAZEL cohort. *Social Science & Medicine*, 58, 1531–1541.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Tammi.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S. & Salmela-Aro, K. (2003). Bergen Burnout Indicator-15. Helsinki: Edita.
- Ojala, M. & Talts, L. 2007. Preschool achievement in Finland and Estonia: Cross-cultural comparison between the cities of Helsinki and Tallinn. *Scandinavian journal of Educational Research*, 51 (2), 205–221.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. & Reiser, M. 2007. Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407–422.
- Pedder, D. 2006. Are smaller classes better? Understanding relationships between class size, classroom processes and pupils' learning. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 213–234.
- 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, 269–192.
- Perusopetuksen laatukriteerit - Väiliraportti 31.12.2008. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen_laatukriteerit.pdf. Luettu 31.3.2010
- Perusopetuksen laatu vaarassa. 2009. *Opettaja* 12, 5. Löydettävissä myös internetversiona: http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=134236
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetus paremmaksi. Opetusministeriö. Opetusministeriön hankekuvauksia. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/?lang=fi>. Luettu 31.3.2010
- Piaget, J. 1985. *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. 2008. Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 365–397.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2005. Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144–159.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *The Classroom Assessment Scoring System. Preschool (Pre-K) version. Manual*. Center for Advanced Study of Teaching and Learning. Charlottesville, VA.
- Pianta, R., La Paro, K. M. & Hamre, B. 2008. *Classroom assessment scoring system manual (K-3)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C, La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. 2002. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225–238.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J. & Curby, T. W. 2009. Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement, and Reading Achievement. *School Psychology Review*, 38 (1), 102–120.
- Rice, J. K. 1999. The impact of class size on instructional strategies and the use of time in high school mathematics and science courses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (2), 215–229.
- 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.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. 2005. The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to

- Children's Behavior in Kindergarten Classrooms. *The Elementary School Journal*, 105 (2), 377–394.
- Rutter, M. & Maughan, B. 2002. School effectiveness findings 1979 – 2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451–475.
- Ryan, A. M., Gheen, M.H. & Midgley, C. 1998. Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 528–535.
- Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A. & Howes, C. 2003. Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 427–445.
- Salo, K. 2002. Teacher Stress as a Longitudinal Process. *Psychology and social research*, 208. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: Työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991. Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Scarr, S. 1997. Why Child Care Has Little Impact on Most Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 6 (5), 143–148.
- Shirom, A., Oliver, A. & Stein, E. 2009. Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships. *International Journal of Stress Management*, 16 (4), 312–332.
- Siegrist, J. 1996. Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1), 27–41.
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. 2004. The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58, 1483–1499.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2007 Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611–625.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571–581.

- Stipek, D. 2001. Pathways to constructive lives: the importance of early school success. Teoksessa A. Bohart & D. Stipek (toim.), *Constructive & destructive behavior. Implications for family, school, & society*. Washington DC: American Psychological Association.
- Stipek, D. 2002. *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4.painos). Boston, NJ: Allyn & Bacon.
- Stipek, D. 2004. Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 548–568.
- Stipek, D. & Byler, P. 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., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Millburn, S. & Miller Salmon, J. 1998. Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children to school? *Journal of applied developmental psychology*, 19 (1), 41–66.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Millburn, S. 1995. Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation. *Child Development*, 66, 209–223.
- Stipek, D. & Ryan, R. H. 1997. Economically Disadvantaged Preschoolers: Ready to Learn but Further to Go. *Developmental Psychology*, 33 (4), 711-723.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. 2002. Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148–163.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. 2009. Profiles of Educational Quality in First Grade. *The Elementary School Journal*, 109 (4), 323–342.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. 2006. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. & Bell, D. 2007. Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (1), 49–65.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. – 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, J. M. T. 2008. Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 218–240.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287–301.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. M. 1998. Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 101–128.
- Wiltz, N. W. & Klein, E. L. 2001. "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 209–236.
- Yates, G. C. R. & Yates, S. M. 1990. Teacher effectiveness research: Towards describing user-friendly classroom instruction. *Educational Psychology*, 10 (3), 225–239.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.