

Opettajan ohjauskäytännöt alkuopetuksessa
Outi Polvinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Polvinen, Outi. 2016. Opettajan ohjauskäytänteet alkuopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ohjauskäytänteitä alkuopetuksessa. Syksyllä 2016 astuu voimaan uusi opetussuunnitelma, joka korostaa lapsikeskeistä ohjauskäytäntöä. Tämän takia tutkimuksessa haluttiin tutkia, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat opetuksessaan ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa. Tarkoituksena oli tutkia, mitä ohjauskäytännettä sovelletaan alkuopetuksessa eniten ja millä ulottuvuuksilla sekä millaisia nämä ohjauskäytänteet ovat.

Tutkimukseen osallistui viisi alkuopetuksen luokanopettajaa. Aineiston ensimmäinen osa kerättiin havainnoimalla jokaiselta opettajalta neljä oppituntia. Tämä aineisto analysoitiin teorialähtöisesti hyödyntämällä ECCOM-havainnointi-instrumenttia. Aineiston toisena osana videokuvattiin viisi 45 minuutin mittaista oppituntia ja ne analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä hyödyntäen ECCOM-havainnointi-instrumenttia.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että opetuksessa sovellettiin eniten lapsikeskeistä ohjauskäytännettä. Tutkimuksessa saatiin myös selville tiettyjä opetuksen osa-alueita, jotka ovat vähiten lapsikeskeisiä. Näitä olivat vastuun jakaminen, valinnan mahdollisuudet sekä sosiaalisten taitojen tukeminen.

Näistä tuloksista voidaan päätellä, että opetuksessa on havaittavissa 2016 syksyllä voimaan tulevan opetussuunnitelman korostamia lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Tutkimuksen tuloksista selvisi myös, millä osa-alueilla opetusta voidaan vielä kehittää lapsikeskeisemmäksi. Esimerkiksi lapsille voitaisiin antaa enemmän vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia sekä heidän sosiaalisia taitojaan voitaisiin tukea tarjoamalla heille oppitunneilla enemmän vuorovaikutuksellista toimintaa.

Hakusanat: alkuopetus, havainnointi-instrumentti, ohjauskäytänne, opettaja.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTEET	8
2.1	Lapsikeskeinen ohjauskäytäntö	8
2.1.1	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	8
2.1.2	Lapsikeskeinen oppiminen ja opettaminen	10
2.2	Opettajajohtoinen ohjauskäytäntö	11
2.3	Lapsivaltainen ohjauskäytäntö	14
3	OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTEIDEN TARKASTELUUN KEHITETTY INSTRUMENTTI	15
3.1	ECCOM-havainnointi-instrumentti	15
3.2	Aikaisempia tutkimustuloksia	19
4	TUTKIMUSONGELMAT	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
5.1	Tutkimusmenetelmä.....	24
5.2	Tutkittavat.....	28
5.3	Aineiston analyysi	28
6	TULOKSET	30
6.1	Lapsikeskeiset ohjauskäytännöt.....	30
6.1.1	Lapsikeskeisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla 30	
6.1.2	Opettajien soveltamat lapsikeskeiset ohjauskäytännöt.....	33
6.2	Opettajajohtoiset ohjauskäytännöt	43
6.2.1	Opettajajohtoisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla.....	43
6.2.2	Opettajien soveltamat opettajajohtoiset ohjauskäytännöt	45

6.3	Lapsivaltaiset ohjauskäytänteet.....	50
6.3.1	Lapsivaltaisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla 50	
6.3.2	Opettajien soveltamat lapsivaltaiset ohjauskäytänteet.....	51
7	POHDINTA.....	54
7.1	Tutkimuksen tulosten tarkastelua.....	54
7.1.1	Lapsikeskeinen ohjauskäytänte.....	54
7.1.2	Opettajajohtoinen ohjauskäytänte.....	58
7.1.3	Lapsivaltainen ohjauskäytänte.....	62
7.2	Loppupäätelmiä.....	64
7.3	Luotettavuus.....	68
	LÄHTEET.....	71
	LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkitaan, mitä ohjauskäytänteitä opettajat hyödyntävät alkuopetuksessa ja millaisia hyödynnetyt ohjauskäytänteet ovat. Tutkimuksessa hyödynnetään Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämää jaottelua ohjauskäytänteistä. Stipek ja Byler (2004) ovat jakaneet ohjauskäytänteet lapsikeskeiseen, opettajajohtoiseen sekä lapsivaltaiseen. Näitä ohjauskäytänteitä tarkastellaan tässä tutkimuksessa.

Opettajan ohjauskäytänteitä haluttiin lähteä tutkimaan, koska niillä on tutkimusten mukaan vaikutus oppilaan oppimiseen ja motivaatioon. Esimerkiksi Turner ja Mayer (2000) väittävät opetuksen kontekstillä eli ilmapiirillä olevan vaikutusta oppilaan saavutuksiin. Myös Lerkkasen ja muiden (Lerkkänen ym. 2012a; Lerkkänen ym. 2012b) tutkimuksissa on todettu tiettyjen ohjauskäytänteiden positiiviset vaikutukset oppimiseen. Oppimisen lisäksi ohjauskäytänteillä on vaikutusta oppilaan motivaatioon. Esimerkiksi Davis (2003) väittää, että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on vaikutusta oppilaan motivaatioon. Hänen mukaansa opettajan ohjauskäytänteet voivat joko helpottaa tai haitata motivaatiota ja oppimista (Davis 2003, 212). Myös Guay, Boggiano ja Vallerand (2001, 649) saivat tutkimuksessaan selville, että opettajan toiminnalla pystyttiin vaikuttamaan oppilaan sisäisen motivaation kasvuun. Näiden tutkimusten lisäksi Guthrie, Wigfield ja vonSecker (2000, 338) väittävät, että luokkahuoneen ilmapiirin rakentamisella voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan motivaatioon. Edellä mainituista tutkimustuloksista voidaan siis päätellä, että opettajan ohjauskäytänteiden tutkiminen on perusteltua, koska sillä on vaikutusta oppilaan oppimiseen ja motivaatioon.

Kun opettajien ohjauskäytänteiden vaikutusta oppimiseen on lähdetty tutkimaan tarkemmin, on saatu ristiriitaisia tuloksia eri ohjauskäytänteiden vaikutuksesta oppimiseen. Perry, Donohue ja Weinstein (2007) esimerkiksi väittävät aikaisempien tutkimustulosten pohjalta, että sekä opettajajohtoisilla että lapsikeskeisillä opetusmenetelmillä on positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen. Samoin Lerkkänen ja muut (2012b) väittävät molemmilla ohjauskäytän-

teillä olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Huomioitavaa on, että heidän mukaansa erityisen hyvä vaikutus oppimisvaikeuksista kärsiville lapsille oli opettajajohtoisella ohjaukikäytänteellä (Lerikkanen ym. 2012b, 268). Toisaalta taas Perryn, Donohuen ja Weinsteinin (2007) tekemän tutkimuksen mukaan lapsikeskeisillä ohjaukikäytännillä oppilaat omaksuivat matematiikan taitoja paremmin, heidän käytöksensä parantui sekä akateeminen suorittaminen kohtui. Ohjaukikäytänteiden vaikutus oppimiseen on siis varma, mutta ei ole pystytty kunnolla todistamaan, mikä ohjaukikäytänne olisi toista parempi.

Sen sijaan, että tässä tutkimuksessa lähdetäisiin selvittämään, mikä ohjaukikäytännestä on paras oppimisen kannalta, näkökulmaksi valittiin opettajan ohjaukikäytänteiden tarkastelu. Tähän näkökulmaan päädyttiin senkin takia, että eri ohjaukikäytänteiden toimivuudesta oppimiseen on tehty paljon jo tutkimuksia ja tulokset ovat olleet hyvin ristiriitaisia (ks. Perry ym. 2007; Lerikkanen ym. 2012a; Lerikkanen ym. 2012b). Samoin esimerkiksi vuoden 2012 Pisa-tulokset (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015) kertovat siitä, että suomalaisessa opetuksessa tehdään edelleen jotain oikein. Tämän takia koettiin hyödyllisemmäksi lähteä tutkimaan, millaisia ohjaukikäytänteitä on hyvien tulosten takana ja millaisia nuo ohjaukikäytännöt ovat.

Ohjaukikäytänteitä on kuitenkin tutkittu vähän sen merkitykseen nähden (ks. Turner & Meyer 2000; Perry ym. 2007). Suomessa aihetta on tutkittu osana Jyväskylän yliopiston toteuttamaa Alkuportaattutkimusta (2006–2011) ja siinä tarkoituksena on ollut tutkia ohjaukikäytänteiden vaikutusta oppimiseen (ks. Lerikkanen ym. 2012a; Lerikkanen ym. 2012b). Ohjaukikäytänteitä tarkastellaan kuitenkin tarkemmin yhdessä Alkuportaattutkimukseen liittyvässä artikkelissa. Artikkelin on Rasku-Puttosen, Pakarisen, Trossmanin, Lerkkasen, Kikaksen ja Poikkeuksen (2011) tekemä tutkimus, jossa he tutkivat Suomessa ja Virossa sovellettuja ohjaukikäytänteitä esikoulussa. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että Suomessa ja Virossa lapsikeskeisiä ohjaukikäytänteitä käytettiin enemmän verrattuna opettajajohtoisiin ja lapsivaltaisiin ohjaukikäytänteisiin (Rasku-Puttonen ym. 2011, 327). Toiseksi eniten molemmissa maissa käytettiin opettajajohtoisen ja lapsikeskeisen ohjaukikäytännön sekoitusta. Vähiten Suomessa käytettiin lap-

sivaltaisia ohjauskäytänteitä. Kun Viron ja Suomen opettajien tulokset laskettiin yhteen, saatiin selville, että 52 % opettajista käytti lapsikeskeisiä opetusmenetelmiä. (Rasku-Puttonen ym. 2011, 327.) Lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnetään siis aikaisemman tutkimuksen mukaan Suomessa ja Virossa enemmän verrattuna muihin ohjauskäytäntöihin.

Sen lisäksi, että tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat opetuksessaan hyödyntävät, halutaan tutkimuksessa tutkia opettajajohtoisen, lapsikeskeisen ja lapsivaltaisen ohjauskäytännteen piirteitä tarkemmin. Vuoden 2014 opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) korostaa lapsikeskeistä opettamista ja oppimista. Esimerkiksi opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17) määrittelee oppimiskäsitystä seuraavasti:

Opetussuunnitelmanperusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija.

Tämän takia tutkimuksessa halutaan lähteä myös selvittämään, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat hyödyntävät alkuopetuksessa tällä hetkellä, kun vuoden 2014 opetussuunnitelma ei ole vielä astunut voimaan. Kiinnostavaa on nähdä, soveltavatko opettajat jo vuoden 2014 opetussuunnitelman korostamaa lapsikeskeistä ohjauskäytännettä vai opettajajohtoista tai lapsivaltaista ohjauskäytännettä. Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, mitä ohjauskäytännettä sovelletaan eniten ja millä ulottuvuuksilla sekä millaisia opettajajohtoisia, lapsikeskeisiä ja lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat eri ulottuvuuksilla.

Tutkimus lähtee liikkeelle ohjauskäytänteiden ja käytetyn havainnointi-instrumentin teorioiden avaamisella. Tästä edetään tutkimusongelmien, tutkimusmenetelmien sekä analyysimenetelmien kuvailuun. Viimeiseksi tutkielmasa tarkastellaan tuloksia ja pohditaan niiden suhdetta aikaisempiin tutkimuksiin.

2 OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTEET

Tämä osio koostuu opettajan ohjauskäytänteiden teoreettisesta taustasta. Ohjauskäytänteiden teoria aloitetaan lapsikeskeisen ohjauskäytännön kuvailulla, josta edetään tarkastelemaan opettajajohtoista ja lapsivaltaista ohjauskäytännettä.

2.1 Lapsikeskeinen ohjauskäytänne

Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan lapsikeskeinen opetus perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Heidän mukaansa lapsikeskeisessä opetuksessa on piirteitä esimerkiksi Piaget'n ja Vygotskyn konstruktivistisista oppimisteorioista. Tämän takia lapsikeskeisen ohjauskäytännön tarkastelu aloitetaan kuvaillemalla Piaget'n ja Vygotskyn konstruktivistista oppimisteoriaa, josta sitten luontevasti edetään tarkastelemaan lapsikeskeistä ohjauskäytännettä tarkemmin.

2.1.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen tiedon rakentaja (Stipek & Byler 2004, 379). Yleinen käsite *konstruktivistinen oppimiskäsitys* johdetaankin sanasta *konstruoida* eli rakentaa (Kauppila 2007, 36). Esimerkiksi konstruktivismissa nähdään, että oppilas rakentaa aktiivisesti omaa tietämystään sen sijaan, että ottaisi tietoa passiivisesti vastaan kuuntelemalla opettajaa tai lukemalla passiivisesti oppikirjoja (ks. Kauppila 2007; Weimer 2013). Sekä Piaget (1988) että Vygotsky (1978) korostavat oppimisteoriassaan lapsen omaa aktiivisuutta. Esimerkiksi Piaget'n (1988) mukaan lapsi rakentaa käsityksensä ja tietonsa omien kokemustensa varaan. Tietoa rakennetaan siis jatkuvasti aikaisemman tiedon tai kokemuksen päälle ja lapsi tulkitsee aina itse havaintojaan mielen sisäisten rakenteiden eli skeemojen avulla (Tynjälä 2002, 25). Vygotsky taas näkee aktiivisen lapsen, ei ainoastaan itsenäisenä toimijana vaan, osana

yhteisöä. Oppija on siis aktiivinen osallistuja yhteisössä. (ks. Vygotsky 1978; Nurmi ym. 2006, 87.)

Konstruktivismiin tietokäsitys perustuu ajatukseen, jossa tieto ei ole koskaan absoluuttista, vaan jokainen ihminen muodostaa oman kuvan maailmasta (Tynjälä 2002, 25). Tämän takia Piaget'n mukaan aikuisen läsnäolo on jopa osin haitallista lapselle (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 162). Piaget'n mukaan opettaja tarjoaa lapselle usein omia käsityksiään ja mielipiteitään, jotka estävät lasta kehittämästä omaa kuvaansa maailmasta (Karila, Kinos, Virtanen 2001, 162). Vygotsky (1978) on nähnyt asian hieman eri tavalla, koska hän puhuu *lähikehityksen vyöhykkeestä*. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan oppimista, jossa lapsi oppii opettajan tukemana (ks. Vygotsky 1978; Nurmi ym. 2006, 87; Woolfolk 2010, 50). Vygotsky (1978, 87) kuvailee seuraavasti lähikehityksen vyöhykettä:

Se minkä lapsi osaa tänään tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti.

Vygotsky kuvailee opettajan roolia konstruktivistisessä oppimisessä oppilaan tukipilarina (Nurmi ym. 2006, 87). Luokkahuoneessa tämä tarkoittaa sitä, että lapsia kannustetaan omatoimiseen tutkiskeluun opettajan ohjauksella (ks. Stipek & Byler 2004, 379; Woolfolk 2010, 50).

Olennaista Vygotskyn (1982) mukaan konstruktivistisessä oppimisessä on myös, että kun lapsella on aktiivinen rooli, on opettajan annettava oppilaalle tämän kehitystasoa vaativampia tehtäviä. Hänen mukaansa opetuksen tulee olla edellä kehitystä, jotta toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1982). Tämän lisäksi konstruktivistisen opetuksen tulee olla konkreettista, toiminnallista sekä sidoksissa lapsen kokemusmaailmaan. Esimerkiksi lapsi pitää päästä kokeilemaan, tekemään oletuksia ja johtopäätöksiä. (Nurmi ym. 2006, 87.) Tällöin on mahdollista, että lapsella on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan ja että oppiminen ja opettaminen ovat lapsikeskeisiä.

2.1.2 Lapsikeskeinen oppiminen ja opettaminen

Lapsikeskeisen oppimisen ja opettamisen aiheesta kirjoittaneet ovat yksimielisiä sen luonteesta (ks. Stipek & Byler 2004; Hytönen 2007; Perry ym. 2007; Lerkkanen ym. 2012a; Lerkkanen ym. 2012b). Tässä keskitytään nyt kuitenkin kuvailemaan Lefsteinin (2002, Hytösen 2007 14–15 mukaan) sekä Stipekin ja Bylerin (2004) luonnehtimaa kuvaa lapsikeskeisestä opettamisesta, koska näissä on nähtävissä lapsikeskeisen opettamisen ja oppimisen pääperiaatteet. Stipekin ja Bylerin (2004) teoria lapsikeskeisestä opettamisesta on erityisen tärkeä, koska tutkimuksen havainnointi-instrumentti perustuu heidän teoriaansa.

Hytösen (2007, 14–15) mukaan Lefstein (2002) kuvailee lapsikeskeistä ohjauskäytäntää seitsemän tekijän avulla. Ensimmäisinä kolmena tekijänä Lefsteinin (2002, Hytösen 2007, 14–15 mukaan) mukaan lapsikeskeisessä ohjauskäytänteessä tavoitteiden täytyy olla *merkityksellisiä, tarkoituksenmukaisia* sekä *kiinnostavia* lapsille. Toisinsanottuna niiden pitää lähteä liikkeelle lapsen kiinnostuksen kohdista ja näin synnyttää sisäistä motivaatiota. Neljäntenä ja viidentenä lapsikeskeisen ohjauskäytännön tekijänä Lefstein (2002, Hytösen 2007, 14–15 mukaan) mainitsee lapsen *aktiivisen roolin ja yhteistoiminnallisen oppimisen*. Lapsen aktiivinen rooli näkyy opetuksessa kahden viimeisen tekijän, *itsearvioinnin* ja *demokratiakasvatuksen* kautta. Esimerkiksi Lefsteinin (2002, Hytösen 2004, 14–15 mukaan) mukaan lapsi osallistuu arviointiin arvioimalla omaa toimintaansa sekä siten, että opetukseen sisällytetään demokratiakasvatusta, joka edistää aktiiviseksi toimijaksi kasvamista.

Stipek ja Byler (2004) luonnehtivat lapsikeskeistä ohjauskäytäntää kolmen ulottuvuuden: organisoinnin, ilmapiirin sekä opetuksen kautta. Heidän mukaansa lapsikeskeinen *organisointi* antaa oppilaille mahdollisuuksia valita toimintoja päivän aikana. Koulupäivä voi sisältää opettajan ohjaamia tunteja, mutta sen lisäksi oppilailla on omaa aikaa, jolloin he voivat valita toimintansa itse. Lapsikeskeisessä organisoinnissa säännöt ovat joustavia ja niistä keskustellaan lasten kanssa, myös konfliktien ratkaisussa. Näiden lisäksi organisointi on lapsikeskeistä, kun lapsille annetaan vastuuta. He saavat esimerkiksi hakea ja viedä materiaaleja omalta paikaltaan. (Stipek & Byler 2004, 386.) Lapsia kannus-

tetaan vastuussa myös siihen, että he ensin yrittävät itse ratkaista ongelman ennen kun hakevat apua (Stipek 2004, 556). Lapsikeskeisen organisoiminnan tavoitteena on siis myös omatoimisuuden opetteleminen (Stipek & Byler 2004, 381).

Ilmapiiri on lapsikeskeinen kun opetuksessa on huomioitu sosiaaliset ja tunteelliset elementit (Perry ym. 2007, 271). Esimerkiksi ilmapiirin luomisessa lapsikeskeisyyden kannalta on tärkeää, että opettaja on lämmin, kunnioittava ja sensitiivinen lapsen tarpeille (Stipek & Byler 2004, 386). Opettaja esimerkiksi ottaa oppilaan kiinnostuksen kohteet ja tarpeet huomioon sekä pyrkii etsimään akateemisten tehtävien ja oppilaiden oman elämän välille linkkejä (Perry ym. 2007, 271; Lerikkanen ym. 2012b, 267). Sen lisäksi opetuksessa toiminnot ja tehtävät ovat joustavia ja niitä on eriytetty oppilaan taitotason mukaan. Sosiaalisten taitojen opetus on myös vahvasti läsnä lapsikeskeisessä ilmapiirissä. (Stipek & Byler 2004, 386–387; Stipek 2004, 556.)

Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan *opetus* on lapsilähtöistä, kun lapsilla on omia henkilökohtaisia tavoitteita ja opettaja valvoo, että tavoitteiden eteen tehdään töitä. Opetus on myös lapsilähtöistä, kun oppitunnit ovat johdonmukaisia, vastaavat lapsen ikätasoa ja oppimisvalmiutta sekä, kun oppituntien tavoitteena on ymmärryksen lisääminen (Stipek & Byler 2004, 386). Olennaista on, että oppilaat ovat aktiivisessa roolissa oppitunnilla ja opettaja edistää sitä. Esimerkiksi opettajan rooliin kuuluu ottaa lapset mukaan keskusteluun tivaamalla lasten kysymyksiä, ratkaisuja ja ideoita (Stipek 2004, 555).

2.2 Opettajajohtoinen ohjauskäytänne

Opettajajohtoista opettamista on kutsuttu myös perinteiseksi opettamiseksi, koska se on ollut koulussa valloilla pitkään. Suomessa perinteistä opettamista on käytetty yleisimpänä ohjauskäytänteenä aina peruskoulun alkua ajoista 1970-luvulta 2000-luvulle (Korkeakoski 2008). Esimerkiksi Korkeakosken (2008, 47) mukaan peruskoulun alkuaikoina tehdyssä tutkimuksessa havainnoitiin 400 oppituntia, joista 72 % todettiin opettajajohtoisiksi. Tyypillistä tällaiselle ope-

tukselle oli esimerkiksi se, että opettaja oli suurimman osan oppituntien ajasta äänessä (Korkeakoski 2008). Stipek ja Byler (2004, 379) kuvailevat opettajajohtoista opetusta juuri *perinteisen opettamisen teoriolla*. Perinteisessä opettamisessa keskitytään vahvasti perustaitojen ja faktojen opetteluun *suoran opettamisen* tai *toistoharjoittelun* avulla (ks. Stipek & Byler 2004, 379; Lerkkanen ym. 2012b, 267–268).

Weinert ja Helmke (1995, 138) määrittelevät suoran opettamisen kolmen eri piirteen avulla. Ensimmäinen piirre suorassa opetuksessa on, että opettajan toteuttama luokan organisointi on erittäin tehokasta, eikä häiriökäyttäytymistä esiinny. Opettaja puuttuu siis organisoinnillaan tehokkaasti häiriökäyttäytymiisiin. Toisena piirteenä opettaja korostaa oppilaille oppimisen akateemista tavoitetta ja pyrkii intensiivisellä ohjauksellaan johdattamaan oppilaita kohti tavoitetta. Opettajan tarkoituksena on siis pitää oppilaan tarkkaavaisuus jatkuvasti yllä ja tarkkailla, että oppilas pysyy tehtävässä. Kolmantena tehtävänä opettajan on pidettävä huolta siitä, että jokainen oppilas edistyy omassa oppimisessaan. Tämän opettaja takaa valitsemalla tarkoituksenmukaisia tehtäviä, esittämällä selkeästi opittavan asian sekä jatkuvasti arvioimalla oppilaan edistymistä tai oppimisvaikeuksia ja tarjoamalla näihin tukiopetusta.

Suoran opettamisen hyöty on sen tehokkuus ja sen takia se soveltuu parhaiten perustaitojen opetteluun. Samaa sanotaan opettajajohtoisesta ohjaukseenkäytännestä (ks. Stipek & Byler 2004; Lerkkanen ym. 2012a; Lerkkanen ym. 2012b). Esimerkiksi Rosenshine (1982) väittää suoran opettamisen hyödyn olevan maksimaalisin välttämättömien taitojen ja selkeiden tietojen kuten tieteellisten faktojen, aakkosten tai kielioppisääntöjen oppimisessa. Näitä taitoja voidaan opettaa suoralle opettamiselle tyypillisesti askel-askeleelta ja niitä voidaan arvioida testeillä. Suoralle opetukselle tyypillistä on myös esimerkiksi se, että opettaja luennoi luokan edessä ja oppilaat kuuntelevat (Lerkkanen ym. 2012b, 268).

Stipek ja Byler (2004) kuvailevat perustaitojen oppimista *toistoharjoitteluna*. Toistoharjoittelulla tarkoitetaan sitä, että oppilaat tekevät esimerkiksi opettajan valitsemia tehtävämonisteita (Lerkkanen ym. 2012b, 268). Toistoharjoittelu on opettajajohtoisessa opetuksessa myös nopeatempoista (Lerkkanen et ym. 2012b,

268). Esimerkiksi alkuopetuksessa tyypillisiä toistoharjoitteita ovat aakkosten toistaminen tai sanalistojen opettelu, joissa kiinnitetään tarkkaa huomiota oikeaan ääntämiseen (Stipek & Byler 2004, 393).

Kuten suorassa opettamisessa, myös opettajajohtoisessa ohjaukskäytänteessä opettajan rooli on vastuullinen (Perry ym. 2007, 271). Esimerkiksi oppitunnit ovat opettajan ennalta suunniteltuja, eikä niissä oteta huomioon oppilaan kiinnostusta tai tarpeita (Lerikkanen ym. 2012b, 268). Sen lisäksi oppitunnin aktiviteetit koostuvat usein opettajan valitsemien monisteiden tekemisestä tai opettajan luennoinnista ja sen kuuntelusta (Lerikkanen ym. 2012b, 268). Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi opettaja määrittelee ja toimeenpanee sääntöjä. Lapsilla ei ole valtaa päättää omaa toimintaansa, vaan opettaja ohjaa kaikkea toimintaa. (Stipek & Byler 2004, 387, 380.)

Stipek ja Byler (2004) määrittelevät opettajajohtoista opetusta kolmen kategorian, organisoinnin, ilmapiirin sekä opetuksen avulla. Heidän mukaansa organisointi on opettajajohtoista, kun opettaja on vastuussa kaikesta luokan toiminnasta. Opettaja esimerkiksi toimeenpanee sääntöjä ja huolehtii niiden noudattamisesta (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Opettajalla on siis vastuu säilyttää luokan järjestys, joka tarkoittaa myös sitä, että hän puuttuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen (ks. Stipek & Byler 2004, 387; Woolfolk 2010, 464).

Opettajajohtoisessa *ilmapiirissä* opettaja ei kannusta oppilaita vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Sen sijaan oppilaat työskentelevät pääasiassa yksilöllisesti (Stipek & Byler 2004, 387). Myös Lerkkasen ja muiden (2012b, 268) mukaan opettajajohtoisessa ilmapiirissä sosiaalista vuorovaikutusta tai oppilaiden kiinnostuksen kohteita ei huomioida.

Stipekin ja Bylerin (2004) mukaan *opetus* on opettajajohtoista, kun opettaja on asettanut koko luokalle saman tavoitteen. Opetus on myös opettajajohtoista, kun päivän oppituntien aiheet ja opeteltavat taidot ovat toisistaan erillisiä ja kun oppituntien tavoitteena on faktojen opettelu (Stipek & Byler 2004, 387).

Suoraa ja opettajajohtoista opettamista on kritisoitu, koska se perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään tyhjänä sankona, johon opettaja kaa-taa tietoa, sen sijaan, että oppilas rakentaisi itse tietoa (Woolfolk 2010, 466). Toi-

saalta suorasta opettajajohtoisesta opettamisesta on erityisesti nuorille oppilaille hyötyä, koska he tarvitsevat opettajan ohjausta oppiakseen. Nuori oppilas tarvitsee ekspertin, joka opastaa häntä ja josta oppilas voi ottaa mallia. (Woolfolk 2010, 466.)

2.3 Lapsivaltainen ohjauskäytänne

Lapsivaltaista ohjauskäytännettä on Suomen tutkimuksissa esiintynyt vähemmän kuin lapsikeskeistä tai opettajajohtoista ohjauskäytännettä. Esimerkiksi Rasku-Puttosen ja muiden (2011, 327) tutkimuksessa lapsivaltaista ohjauskäytännettä ilmeni Suomessa vähiten verrattuna opettajajohtoiseen ja lapsikeskeiseen ohjauskäytänteseen. Rasku-Puttosen ja muiden (2011, 326) tutkimuksen mukaan ainoastaan 6 % suomalaisista tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti lapsivaltaista ohjauskäytännettä.

Lapsivaltaisessa ohjauskäytänteessä opettajalla on passiivinen rooli (Lerkanen ym. 2012a, 325). Opettaja ei esimerkiksi tarjoa ohjeistusta koulutehtävissä vastaantuleviin ongelmiin tai tue sosiaalisten taitojen kehittymistä. Sen sijaan lapset vastaavat itse toiminnastaan ilman opettajan tukea (Lerkanen ym. 2012a, 325). Esimerkiksi lapset valitsevat itse, mitä aktiviteettia haluavat tunnilla tehdä. Opettaja ei siis kontrolloi tai ohjaa oppimista tarpeeksi eikä anna konkreettista palautetta (Rasku-Puttonen ym. 2011). Opettaja ei lapsivaltaisessa organisoinnissa aseta myöskään selkeitä sääntöjä, tai jos sääntöjä on, niitä noudatetaan epäjohtonmukaisesti. Tämän takia lapsivaltaisessa luokassa oppilaat ratkaisevat yksin sosiaalisia konflikteja. (Lerkanen ym. 2012a, 325.)

3 OPETTAJAN OHJAUSKÄYTÄNTEIDEN TARKASTELUUN KEHITETTY INSTRUMENTTI

Tässä osiossa tarkastellaan tutkimuksessa hyödynnettyä ECCOM-havainnointi-instrumenttia (*Early Childhood Classroom Observation Measure*). Aluksi kuvaillaan havainnointi-instrumentin rakennetta ja sen käyttöä opettajan ohjauskäytänteiden havainnoimisessa. Lopuksi tarkastellaan havainnointi-instrumentin avulla löydettyjä tuloksia Suomesta, Virossa ja Yhdysvalloista.

3.1 ECCOM-havainnointi-instrumentti

ECCOM on Stipekin ja Bylerin (2004) luoma havainnointi-instrumentti opettajan ohjauskäytänteiden laadun ja luonteen tarkasteluun. Alun perin se on kehitelty 4–7-vuotiaiden opetuksen havainnointiin. ECCOM-havainnointi-instrumentin tarkoituksena on tarkastella, millaisia ohjauskäytänteitä hyödynnetään alkuopetuksessa (Stipek & Byler 2004, 375). Havainnointi-instrumenttia on käytetty aiemmin pääasiassa Yhdysvalloissa, mutta esimerkiksi Suomessa ja Virossa sen sopivuutta ovat tutkineet Lerkkanen ja muut (ks. Lerkkanen ym. 2012a; Lerkkanen ym. 2012b). Heidän tutkimuksessaan todetaan, että ECCOM-havainnointi-instrumentti on luotettava väline luokkahuonetoiminnan tarkkailuun myös Suomen kontekstissa (Lerkkanen ym. 2012a, 343).

Havainnointi-instrumentissa tarkastellaan kolmea eri ohjauskäytännettä: lapsikeskeistä, opettajajohtoista ja lapsivaltaista. Näitä kolmea ohjauskäytännettä tarkastellaan vielä kolmen ulottuvuuden: *organisoinnin*, *ilmapiirin* sekä *opettamisen* kautta (ks. Stipek & Byler 2004; Lerkkanen ym. 2012a, 332). Nämä taas sisällyttävät alleen vielä 14 kohtaa, jotka tarkentavat, mitä jokaisesta ulottuvuudesta havainnoidaan (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Havainnointi-instrumentissa tarkasteltavat ulottuvuudet ja kohdat

Ohjaukset	Lapsikeskeinen	Opettajajohtoinen	Lapsivaltainen
Tarkasteltavat ulottuvuudet ja kohdat	ORGANISOINTI (vastuun jakautuminen ryhmässä, ryhmän säännöt, valinnan mahdollisuudet, käyttäytymisen rajoittaminen)		
	ILMAPIIRI (vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen, sosiaalisten taitojen tukeminen, lasten osallistaminen toimintaan, oppimistehtävien eriyttäminen)		
	OPETUS (oppilaan työskentelyn kriteerit, oppimistavoitteiden integrointi, käsitteiden opettaminen, opetuskeskustelu, luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien opetus, matematiikan valmiuksien opetus)		

Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin havainnointi-instrumentin kolmea ulottuvuutta: organisointia, ilmapiiriä sekä opettamista ja niiden 14:ää kohtaa tarkemmin.

Organisointi. Stipekin ja Bylerin (2004) ECCOM-havainnointi-instrumentin ensimmäisenä ulottuvuutena on organisointi. Se sisällyttää alleen neljä kohtaa: vastuun jakautumisen ryhmässä, ryhmän säännöt, valinnan mahdollisuudet sekä käyttäytymisen rajoittamisen (Lerkkanen & Poikkeus 2006).

Ensimmäinen organisoinnin kohta on *vastuun jakautuminen ryhmässä*. Tässä kohdassa tarkastellaan, miten roolit ja vastuut jakaantuvat luokassa. Esimerkiksi tutkija tarkastelee, onko lapsilla vastuullisia rooleja ja kuka ratkaisee luokan konflikteja (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Toisena kohtana organisoinnissa tarkkaillaan *ryhmän sääntöjä* eli esimerkiksi sitä, kuka tekee luokan säännöt ja miten niiden noudattamisesta pidetään huolta (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Kolmantena kohtana on *valinnan mahdollisuuksien* tarkastelu. Tässä kohdassa tutkija tarkkailee, millaisia valinnan mahdollisuuksia lapsella on suhteessa aikuiseen (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Neljäntenä kohtana tutkitaan, miten *käyttäytymistä rajoitetaan* luokassa. Esimerkiksi tutkija tarkastelee, miten käyttäytymisen rajoittamista perustellaan ja millaisia seuraamuksia siitä annetaan (Lerkkanen & Poikkeus 2006).

Ilmapiiri. Toisena ohjauskäytänteiden tarkastelun ulottuvuutena on ilmapiiri. Ilmapiirin ulottuvuus sisältää neljä kohtaa: vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisen, sosiaalisten taitojen tukemisen, lasten osallistamisen sekä oppimistehtävien eriyttämisen (Lerikkanen & Poikkeus 2006).

Ensimmäisenä kohtana on *vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen*. Tässä kohdassa tutkija tarkastelee osallistetaanko oppilaita keskusteluun ja miten sekä sitä, onko lapsilla mahdollisuuksia olla esillä vertaisryhmässään (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Toisena kohtana tarkastellaan *sosiaalisten taitojen tukemista*. Sosiaalisten taitojen tukemisesta tarkastellaan, tarjoaako opettaja tilaisuuksia yhteistoiminnalliseen toimintaan ja tuetaanko oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä (Lerikkanen & Poikkeus 2006). *Lasten osallistamista* tarkastellaan vielä tarkemmin kolmantena kohtana. Tutkija esimerkiksi havainnoi, millä tavoin opettaja varmistaa lapsen osallistumisen ja ovatko aktiviteetit kestoaltaan sopivia lapsen kehitystasoon nähden (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Viimeisenä ilmapiirin osalta tutkitaan *oppimistehtävien eriyttämistä*. Tutkija havainnoi, mukautetaanko oppimistehtäviä oppilaiden tieto- ja taitotasoon, missä määrin oppilaiden yksilöllisiä taitoja huomioidaan sekä miten opettaja antaa oppilaille palautetta (Lerikkanen & Poikkeus 2006).

Opetus. Viimeisenä ulottuvuutena tarkastellaan opetusta. Opetus sisältää kuusi kohtaa: oppilaan työskentelyn kriteereiden, oppimistavoitteiden integroinnin, käsitteiden opettamisen, opetuskeskustelun, luku- ja kirjoitustaitojen valmiuksien sekä matematiikan valmiuksien opetuksen tarkastelun (Lerikkanen & Poikkeus 2006).

Ensimmäisenä havainnoidaan *oppilaan työskentelyn kriteereitä*. Esimerkiksi tarkkailun kohteena on, millaisia kriteereitä opettaja asettaa työskentelylle ja miten niiden saavuttamisesta huolehditaan (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Toisena kohtana tarkkaillaan *oppimistavoitteiden integrointia*. Oppimistavoitteiden integroinnilla tarkoitetaan käsitteiden ja toimintojen yhteyksiä toisiinsa. Tutkija siis havainnoi, miten eri oppituntien välillä luodaan yhteyksiä (Lerikkanen & Poikkeus 2006). *Käsitteiden opettamista* tutkitaan kolmantena kohtana opetuk-

nessa. Tässä kohtaa tarkastellaan, millainen tietokäsitys on opettamisen pohjalta, faktatietoon vai ymmärrykseen pohjautuva. Tämä selviää havainnoimalla, miten opettaja mallintaa ongelmanratkaisua ja toteuttaa arviointia. (Lerikkanen & Poikkeus 2006.) Neljäntenä kohtana havainnoidaan *opetuskeskustelua*. Opetuskeskustelulla tarkoitetaan kognitiivisiin taitoihin viittaavaa keskustelua. Opetuskeskustelun tarkkailussa kiinnitetään esimerkiksi huomiota siihen, millaisia kysymyksiä opettaja esittää lapsille sekä miten opettaja ottaa huomioon lasten ratkaisuja ja kokemuksia (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Viidentenä ja kuudentena kohtana tarkastellaan erikseen *luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien* sekä *matematiikan valmiuksien opetusta*. Luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien opetuksesta tarkkaillaan esimerkiksi, millaisia keinoja opettaja käyttää valmiuksien opetuksessa sekä miten keinot kertovat siitä, millaista oppimista opettaja korostaa opetuksessaan. Esimerkiksi korostaako opettaja ymmärtämistä oikeinkirjoituksen ja ulkoaopettelun sijaan. (Lerikkanen & Poikkeus 2006.) *Matematiikan valmiuksien opetusta* arvioidaan havainnoimalla, millaista oppimista opettaja painottaa opetuksessaan. Tämä saadaan selville tarkkailemalla, millaisia strategioita ongelmanratkaisuun opettaja oppilaille mallintaa ja käytetäänkö opetuksessa konkreettisia välineitä ajattelun tukena (Lerikkanen & Poikkeus 2006).

Havainnointi-instrumentin edellä kuvattuja kolmea ulottuvuutta arvioidaan havainnoimalla. Aikaisemmissa tutkimuksissa ECCOM-havainnointi-instrumenttia on hyödynnetty niin, että kaksi tutkijaa on tarkastellut opettajan ohjauskäytänteitä kahden tavallisen koulupäivän ajan. Molempina päivinä on havainnoitu kolme oppituntia yhdeltä opettajalta. (Lerikkanen ym. 2012a, 333.) Havainnointien jälkeen tutkijoiden tehtävänä on arvioida opetuksen lapsikeskeisyyttä, opettajajohtoisuutta sekä lapsivaltaisuutta skaalalla 1–5, sen mukaan, kuinka kauan kyseistä ohjauskäytännettä hyödynnettiin havainnoinnin aikana (Lerikkanen ym. 2012a). Arviointiskaalassa 1 = harjoitusta käytettiin 0–20 % ajasta, 2 = 20–40 % ajasta, 3 = 40–60 % ajasta, 4 = 60–80 % ajasta, 5 = harjoitus vallitsi 80–100 % ajasta (ks. Stipek & Byler 2004, 386; Lerikkanen ym. 2012a, 332). Tutkija siis arvioi jokaista kohtaa sen mukaan, kuinka kauan kyseistä menetel-

mää sovellettiin. Tutkija esimerkiksi antaa arvosanan 3, jos tiettyä ohjauskäytännettä hyödynnettiin 40–60 % havainnoidusta ajasta. Taulukosta 2 voi tarkastella arvosanojen merkitystä prosentuaalisesti havainnoidusta ajasta (Lerkanen & Poikkeus 2006).

TAULUKKO 2. ECCOM-havainnointi-instrumentissa käytetty 5-portainen arviointiasteikko

Arvosana	Aika-arvon selitys
5	Nämä käytännöt ovat vallitsevia ryhmän toiminnassa (80–100 % ajasta)
4	Nämä käytännöt ilmenevät vahvasti ryhmän toiminnassa (60–80 % ajasta)
3	Näitä käytäntöjä on havaittavissa toisinaan (40–60 % ajasta)
2	Näitä käytäntöjä ei ole kovinkaan paljon havaittavissa (20–40 % ajasta)
1	Näitä käytäntöjä on havaittavissa harvoin (0–20 % ajasta)

Mitä suurempi arvosana on, sitä enemmän ohjauskäytännettä hyödynnettiin opetuksessa. ECCOM-havainnointi-instrumentin käyttämisestä kerrotaan lisää *tutkimuksen toteuttaminen*-osiossa. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan havainnointi-instrumentin aikaisempia tuloksia Suomesta, Virossa ja Yhdysvalloista.

3.2 Aikaisempia tutkimustuloksia

ECCOM-havainnointi-instrumenttia on alun perin käytetty opettajan *ohjauskäytänteiden vaikutuksen* tutkimiseen. Esimerkiksi juuri Stipek ja Byler (2004) sekä Lerkanen ja muut (Lerkanen ym. 2012a; Lerkanen ym. 2012b) ovat tutkineet ohjauskäytänteiden vaikutusta luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. Sen sijaan,

Rasku-Puttonen ja muiden (2011) tutkimuksen näkökulma on *ohjauskäytänteiden hyödyntämisessä*. Vaikka Stipekin ja Bylerin (2004) sekä Lerkkasen ja muiden (Lerkkanen ym. 2012a; Lerkkanen ym. 2012b) tutkimukset keskittyvät kuvaamaan ohjauskäytänteiden vaikutusta oppimiseen, voi myös heidän tutkimuksistaan tarkastella, kuinka paljon erilaisia ohjauskäytänteitä on sovellettu. Rasku-Puttonen ja muut (2011, 324) sekä Lerkkanen ja muut (2012a, 338) ovat tutkimuksissaan laskeneet kunkin ohjauskäytännön arvosanoja kaikilla ulottuvuuksilla keskiarvoiksi. Seuraavaksi kuvaillaan näistä tutkimuksista saatuja tuloksia.

ECCOM-havainnointi-instrumentin alkuperäiset kehittäjät Stipek ja Byler (2004) ovat tehneet tutkimustaan Yhdysvalloissa. Heidän tutkimuksissaan on tutkittu ainoastaan lapsikeskeisen ja opettajajohtoisen ohjauskäytännön hyödyntämistä. Heidän tutkimuksissaan selvisi, että näistä kahdesta ohjauskäytännestä lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnettiin enemmän kuin opettajajohtoista ohjauskäytännettä (Stipek & Byler 2004, 389). Lapsikeskeinen ohjauskäytäntä sai Yhdysvalloissa 2.27/5 keskiarvon ja opettajajohtoinen 1.98/5 keskiarvon (Rasku-Puttonen ym. 2011, 324).

Virossa ja Suomessa on tutkittu kolmea ohjauskäytännettä: lapsikeskeistä, opettajajohtoista sekä lapsivaltaista (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011; Lerkkanen ym. 2012a). Viron tutkimuksissa lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynsi 59 % opettajista ja Suomessa 47 % opettajista (Rasku-Puttonen ym. 2011, 326). Virossa siis näiden tutkimusten mukaan hyödynnettiin enemmän lapsikeskeistä ohjauskäytännettä kuin Suomessa. Sen sijaan opettajajohtoista opettamista ilmeni Suomessa enemmän kuin Virossa. Suomessa opettajajohtoista ohjauskäytännettä hyödynsi opettajista 18 % ja Virossa ainoastaan 3 % (Rasku-Puttonen ym. 2011, 326). Molemmissa maissa osa opettajista suosi myös näiden kahden ohjauskäytännön sekoitusta. Suomessa opettajajohtoisen ja lapsikeskeisen ohjauskäytännön sekoituksen hyödyntäjiä oli 29 % ja Virossa 21 % (Rasku-Puttonen ym. 2011, 326). Viimeisenä ohjauskäytännönä tarkasteltiin lapsivaltaisen ohjauskäytännön soveltamista. Virossa lapsivaltaista ohjauskäytännettä käytettiin enemmän kuin Suomessa. Virossa lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä

hyödynsi 18 % opettajista, kun Suomessa ainoastaan 6 % (Rasku-Puttonen ym. 2011, 326).

Kiinnostavaa on myös tarkastella, mitkä ulottuvuudet ja kohdat painotuitivat lapsikeskeisessä, opettajajohtoisessa sekä lapsivaltaisessa ohjauskäytännössä kussakin maassa. Yhdysvalloissa, Suomessa ja Virossa lapsikeskeisimpänä ulottuvuutena oli *organisointi*. Yhdysvalloissa organisoinnin lapsikeskeisyyden keskiarvoksi nousi 3.06/5, Suomessa 3.14/5 ja Virossa 3.62/5 (ks. Stipek & Byler 2004, 389; Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Kaikista eniten lapsikeskeisyyttä organisoinnin ulottuvuudella näkyi *kurinpitotratgioissa*. Yhdysvalloissa sen keskiarvoksi saatiin 3.49/5, Suomessa 3.34/5 sekä Virossa 3.73/5 (ks. Stipek & Byler 2004, 389; Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnettiin siis hyvin samankaltaisesti Suomessa, Virossa ja Yhdysvalloissa.

Opettajajohtoisin ulottuvuus oli Suomessa ja Virossa myös *organisointi*. Suomessa organisoinnin opettajajohtoisen ohjauskäytännteen keskiarvo oli 2.33/5 ja Virossa 2.09/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Suomessa organisoinnin ulottuvuuden kohdissa *valinnan mahdollisuudet ja vastuun jakautuminen* käytettiin eniten opettajajohtoista ohjauskäytännettä (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Yhdysvalloissa opettajajohtoisin ulottuvuus oli *ilmapiiri*. Sen keskiarvoksi muodostui Stipekin ja Bylerin (2004, 389) tutkimuksissa 2.73/5. Kuitenkin kaikista opettajajohtoisin kohta löytyi organisoinnin ulottuvuudesta Yhdysvalloissa, sillä *valinnan mahdollisuudet* saivat 3.5/5 keskiarvon opettajajohtoisen ohjauskäytännteen kohdalla (Stipek & Byler 2004, 389). Erityisesti siis organisoinnin alueella samat kohdat nähtiin Yhdysvalloissa, Suomessa ja Virossa opettajajohtoisina.

Viimeisenä tarkastellaan, mitkä ulottuvuudet ja kohdat olivat eniten lapsivaltaisia Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) tutkimuksissa. Sekä Suomessa että Virossa lapsivaltaisuutta ilmeni eniten *ilmapiirin* ulottuvuudella. Virossa keskiarvoksi saatiin 2.18/5 ja Suomessa 1.69/5 (Rasku-Puttonen ym. 2011, 324). Kohdista lapsivaltaisimmat löytyivät juuri ilmapiiirin ulottuvuudesta ja ne olivat *vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemi-*

nen sekä *sosiaalisten taitojen tukeminen* (Rasku-Puttonen ym. 2011, 324). Stipekin ja Bylerin (2004) tekemässä tutkimuksessa Yhdysvalloissa ei tutkittu lapsivaltaisen ohjaukseen osuutta. Tämän ja aikaisemman tutkimuksen mukaan (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011; Lerkkanen ym. 2012a) Suomessa lapsivaltaisen opettamisen osuus oli pienin verrattuna opettajajohtoiseen ja lapsikeskeiseen opettamiseen.

Tiivistetysti voitaisiin sanoa, että aiempien tutkimusten mukaan Yhdysvalloissa, Suomessa ja Virossa ohjaukseen on sovellettu eniten lapsikeskeistä ohjaukseen.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat alkuopetuksessa. Aineistoa kerättiin kahdella tavalla. Tutkimuksen aineiston ensimmäisenä osana käytetään oppitunnin havainnointia ja koodausta. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) kehittämällä havainnointi-instrumentilla arvioidaan opettajan ohjauskäytänteiden opettajajohtoisuutta, lapsikeskeisyyttä sekä lapsivaltaisuutta ohjauskäytänteen keston perusteella. Havainnoinnin kohteena on viisi luokanopettajaa ja jokaista opettajaa havainnoidaan neljä 45 minuutin mittaista oppituntia. Tällä aineistolla pyritään saamaan vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Mitä ohjauskäytäntettä sovelletaan eniten?
2. Millä ulottuvuuksilla opettajajohtoisia, lapsikeskeisiä ja lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä sovelletaan eniten ja vähiten?

Tutkimuksen aineiston toisena osana käytetään viittä videonauhoitettua 45 minuutin mittaista oppituntia 1.-2.luokilla. Tämän aineiston tarkoituksena on selvittää vastaus seuraavaan tutkimusongelmaan:

3. Millaisia opettajajohtoisia, lapsikeskeisiä ja lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat organisoinnissa, ilmapiirin rakentamisessa sekä opetuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen aineistonkeruumenetelmästä, tutkittavista ja analyysimenetelmästä.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2015 kevään aikana. Tutkimuksen aineistoa kerättiin kahdella tavalla. Reaaliaikainen havainnointi on aineiston ensimmäinen osa. Siinä viittä eri opettajaa havainnoitiin kolme 45 minuutin mittaista oppituntia. Aineiston toinen osa on videokuvattu aineisto. Videokuvatussa aineistossa analysoitiin viisi 45 minuutin mittaista oppituntia 1.-2.luokilla.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin molemmissa havainnoinneissa *systemaattista ei-osallistuvaa havainnointia*. Systemaattisessa havainnoinnissa käytetään perinteisesti luokitteluskeemoja havainnoinnin tukena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 215). Tässä tutkimuksessa luokitteluskeemat tulivat Stipekin ja Bylerin (2004) ECCOM-havainnointi-instrumenttiin (*Early Childhood Classroom Observation Measure*) perustuvasta Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) Suomeen adaptoidusta versiosta. Havainnointi-instrumentin arviointiskaalaa käytettiin myös videoiden analysoinnissa.

Tutkija päätyi keräämään aineiston kahdella eri tavalla (reaaliaikainen ja videokuvattu havainnointi), jotta ilmiötä päästäisiin tarkastelemaan mahdollisimman monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa nuo kaksi menetelmää ovat siis reaaliaikainen havainnointi ja jälkikäteinen havainnointi videokuvatusta aineistosta. Myös havainnointien analysointimenetelmät erosivat toisistaan.

Systemaattiseen ei-osallistuvaan havainnointiin aineistonkeruumenetelmänä päädyttiin, koska aineiston tarkoituksena oli selvittää objektiivinen kuva opettajien käyttämistä ohjauskäytänteistä. Esimerkiksi havainnoinnin väitetään olevan ohjauskäytänteiden tutkimiseen luotettavampi menetelmä kuin opettajien omat raportoinnit toiminnastaan (ks. Connor, Son, Hindman & Morrison

2004; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Pianta & Hemre 2009). Samoin laadullinen havainnointi tarjoaa kuvailevaa tietoa erityisesti opettajan ohjauskäytännöistä, sillä se soveltuu vuorovaikutuksen tarkkailuun (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Pianta & Hemre 2009). Ei-osallistuvaan havainnointiin päädyttiin siksi, että tutkija ei halunnut vaikuttaa oppitunnin kulkuun, vaan halusi nähdä aidon koulupäivän.

ECCOM-havainnointi-instrumentti päädyttiin valitsemaan havainnointimenetelmäksi, sillä sen ulottuvuudet kuvastavat laaja-alaisesti opettajan ohjauskäytänteitä. Havainnointi-instrumentin vahvuus perustuu esimerkiksi siihen, että sen avulla tarkastellaan kolmea eri ohjauskäytäntöä samaan aikaan, joten käytetyistä ohjauskäytännöistä saadaan laajempi kuva (Lerikkanen ym. 2012a, 325). Suomen kontekstissa ECCOM-havainnointi-instrumenttia ovat aikaisemmin kokeilleet Lerikkanen ja muut (ks. Lerikkanen ym. 2012a; Lerikkanen ym. 2012b). Heidän tutkimuksensa ovat keskittyneet havainnointi-instrumentin soveltuvuuden testaamiseen (ks. Lerikkanen ym. 2012a; Lerikkanen ym. 2012b). Lerkkasen ja muiden (2012a, 343) tutkimuksessa todetaan, tutkimuksen perusteella, ECCOM-havainnointi-instrumentin olevan luotettava väline ohjauskäytänteiden tarkasteluun Suomessa.

Sen lisäksi, että ECCOM-havainnointi-instrumentti on jo todettu luotettavaksi aineistonkeruumenetelmäksi, se perustuu myös ulottuvuuksiltaan ohjauskäytänteiden teoriaan. Esimerkiksi tutkimuksissa on viitattu luokan ilmapiirin sekä opetuksen laadun ja määrän vaikuttavan voimakkaasti oppimiseen (ks. Connor ym. 2005), ja sen takia niiden tutkimisella on paikkansa myös ohjauskäytänteitä tarkastelussa. Samoin teoria eri ohjauskäytänteiden luonteesta vastaa hyvin havainnointi-instrumentin 14:ää eri kohtaa. Esimerkiksi opettajajohtoisen opetuksen teoriassa puhutaan opetuksen keskittyvän paljon kuuntelemaan oppimiseen, eikä oppilaille ole mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (ks. Graye, Clements, Reynolds & Niles 2004; Donohue, Perry & Weinstein 2007; Woolfolk 2010). Nämä molemmat ominaisuudet ilmenevät Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) havainnointi-instrumentin adaptoidun version arviointikriteeristöissä opettajajohtoisen ohjauskäytännön kohdalla. Seuraavaksi

kuvailaan reaali-aikaisen havainnointiaineiston hankintaa ja sen jälkeen videokuvatunaineiston hankintaa.

Reaaliaikainen havainnointi. Aineiston ensimmäinen osa koostuu reaaliaikaisesta ei-osallistuvasta havainnoinnista. Havainnoinnin kohteena oli alkuopetuksen (1.-2. luokat) koulupäivä, josta havainnointiin neljä 45 minuutin mittaista oppituntia viideltä eri opettajalta. Havainnoiteja kertyi yhteensä 20 oppituntia (1 oppitunti = 45min). Havainnoiduista oppitunneista yksi oppitunti jokaiselta opettajalta myös videoitiin (aineiston toinen osa). Havainnoinnin tukena käytettiin Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) havainnointi-instrumenttia.

ECCOM-havainnointi-instrumentti arvioi kolmen eri ohjauskäytännön soveltamista kolmella eri ulottuvuudella, jotka sisältävät vielä 14 tarkentavaa kohtaa (ks. taulukko 1). Jokainen ohjauskäytäntä arvioitiin jokaisessa kohdassa skaalalla yhdestä viiteen (ks. taulukko 2) eli jokainen ohjauskäytäntä sai 14 arvosanaa. Lopuksi annetuista arvosanoista ($f = 14$) laskettiin keskiarvo kaikille ohjauskäytännöille, jotta saatiin selville, mitä ohjauskäytäntää sovellettiin eniten. Keskiarvo päädyttiin laskemaan siksi, että esimerkiksi Lerkkasen ja muiden (2012b, 276) tehdyn tutkimuksen mukaan opettajajohtoinen ja lapsikeskeinen opetus korreloivat keskenään vahvasti. Heidän mukaansa järkevin ratkaisu olisi siksi tulkita havainnointi-instrumentin arviointituloksia laskemalla yksi tiivistävä tulos erikseen jokaisesta ohjauskäytännestä (Lerikkanen ym. 2012b, 276). Näin saataisiin luotettavampi kuva ohjauskäytännestä. Tämän takia tässä tutkimuksessa jokaisesta ohjauskäytännestä päädyttiin laskemaan tiivistävä tulos eli keskiarvo.

Reaaliaikaisen havainnointiaineiston kerääminen aloitettiin tutkijan perehdyttämällä aineistonkeruumenetelmän eli havainnointi-instrumentin käyttöön. Aluksi tutkija tutustui Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) adaptoituun versioon havainnointi-instrumentista. Tämän jälkeen tarkoituksena oli toteuttaa harjoitteluhavainnointi yhdessä kokeneemman havainnointi-instrumenttia käyttäneen tutkijan kanssa. Tämän tutkimuksen tutkija katsoi kokeneemman tutkijan kanssa yhden 45 minuutin mittaisen oppitunnin, jonka aikana molemmat tekivät muistiinpanoja. Oppitunnin katsomisen jälkeen kokenut tutkija ja

tämän tutkimuksen tutkija keskustelivat havainnoinneistaan ja arvioivat oppitunnin havainnointi-instrumentin avulla. Tässä tutkimuksessa kouluttautuminen metodin käyttöön oli tärkeää, koska tutkijoita oli vain yksi. Koulutuksen takia tutkimusta voidaan pitää luotettavampana. Koulutuksen jälkeen tutkija kävi vielä kokeilemassa havainnointia alkuopetusluokassa yhden oppitunnin (1 oppitunti = 45min) ajan. Tämän jälkeen reaaliaikaisen havainnointiaineiston kerääminen aloitettiin.

Itse havainnointien aikana tutkija teki muistiinpanoja havainnoiduista oppitunneista ja vasta päivän päätteeksi arvioi muistiinpanojensa pohjalta ohjauskäytänteiden toteutumista.

Videokuvattu aineisto. Aineiston toinen osa koostuu viidestä 45 minuutin mittaisesta oppitunnin videoinnista. Videoinnit toteutettiin reaaliaikaisen havainnointiaineiston keräämisen yhteydessä eli samoilta opettajilta, jotka olivat osallistuneet reaali-aikaiseen havainnointiin, videoitiin yksi oppitunti. Videoinnin tarkoituksena oli tarkastella opettajan ohjauskäytänteiden laatua ja luonnetta tarkemmin. Videokuvauksen aikana kuvaajan rooli oli ainoastaan kuvata, hän ei osallistunut luokahuoneessa tapahtuviin tilanteisiin. Tämä siksi, että tutkija ei halunnut vaikuttaa luokan toimintaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada autenttista tietoa opettajan ohjauskäytänteistä ja siksi kuvauksesta ja havainnointilanteesta pyrittiin tekemään luonnollisia. Tuomen ja Sarajärven (2008, 81) mukaa havainnointi on pätevä aineistonkeruumenetelmä juuri autenttisten tilanteiden ja normien tarkasteluun, koska asiat nähdään aidossa ympäristössä.

Kamera asetettiin luokan takanurkkaan, josta oli mahdollista kuvata koko luokan toimintaa ja erityisesti opettajan ohjauskäytänteitä, koska kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ohjasivat luokan toimintaa luokan edessä. Videokuvauksen ajan tutkija teki myös reaaliaikaisen havainnoinnin muistiinpanoja. Videoita tarkasteltiin, kun koko aineisto (viisi oppituntia) oli kerätty. Videokuvatun aineiston analyysimenetelmästä kerrotaan myöhemmin lisää.

5.2 Tutkittavat

Stipekin ja Bylerin (2004) kehittämä ECCOM-havainnointi-instrumentti on alun perin kehitelty esi- ja alkuopetukseen. Tämän takia tutkimukseen päädyttiin valitsemaan osallistujiksi alkuopetuksen opettajia. Kysely osallistumisesta lähetettiin sähköpostitse kymmenelle opettajalle, joita oli kolmelta eri paikkakunnalta. Osallistujia etsittiin osittain tutkijan lähipiiristä ja osittain valitsemalla satunnaisesti kolmen paikkakunnan koulujen Internet-sivuilta opettajien sähköpostiosoitteita. Tutkimukseen valittiin viisi nopeimmin myönteisesti tutkimuspyyntöön vastannutta alkuopetuksen luokanopettajaa. Tutkimukseen päätyi siis viisi opettajaa kolmelta eri paikkakunnalta. Tutkittavien valintaan vaikutti se, opettiko opettaja alkuopetuksessa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen alussa ei vielä voi tarkalleen tietää, millainen tutkimus tulee olemaan sisällöltään ja sen takia usein tutkimuksen aihe tarkentuu ja muuttuu tutkimuksen aikana, kun aineisto on kerätty (Kuula 2011, 106). Näin kävi myös tässä tutkimuksessa, mutta aihe ainoastaan tarkentui, joten eettisyyden kannalta ei tutkittaville tapahtunut vääryyttä. Samoin tutkimuksen eettisyyden kannalta on huomioitavaa, että tutkimuksen aikana tutkittavien anonymiteetti säilytettiin siten, että aineistokatkelmissa ei puhuttu opettajista eikä oppilaista heidän oikeilla nimillään, vaan nimet oli muutettu. Samoin reaali-aikainen havainnointiaineisto ja videokuvattu aineisto tuhottiin heti tutkimuksen jälkeen.

Tutkimukseen suostumisen jälkeen kaikille viidelle luokanopettajalle lähetettiin vielä lupalomake videokuvaamisesta, jonka opettajat jakoivat oppilailleen kotiin vietäväksi (ks. liite 1). Tämän jälkeen aineistoa ryhdyttiin keräämään kolmella eri paikkakunnalla. Koko tutkimuksen aineisto saatiin kokoon kevään 2015 aikana.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto koostuu kahdesta osasta, oppituntien reaaliaikaisesta havainnoinnista ja oppituntien videonauhoituksista. Aineiston ensimmäisessä osassa analysoi-

tiin reaaliaikaisen havainnoinnin tuloksia. Analyysi pohjautui ECCOM-havainnointi-instrumentin pohjalta tehtyihin luokitteluihin. Näitä tuloksia analysoitiin tavoitteena selvittää, mitä ohjauskäytäntää sovellettiin eniten ja vähiten sekä millä ulottuvuuksilla. Havainnointi tapahtui siis teorialähtöisesti, kun havainnointi tulkittiin numeroiksi havainnointi-instrumentin avulla. Havainnoinnissa tutkija merkitsi taulukkoon eri kohdista lukuja yhdestä viiteen, sen mukaan kauanko kyseistä ohjauskäytäntää opetuksessa hyödynnettiin (ks. taulukko 2). Tämän jälkeen ohjauskäytänteiden painottumista analysoitiin laskemalla keskiarvot ohjauskäytänteeksi koodatuista episodeista. Toisinsanottuna kaikkien opettajien saamat luvut laskettiin jokaisen ulottuvuuden (organisointi, ilmapiiri, opetus) kohdalla yhteen ja näistä laskettiin keskiarvo, jota siten peilattiin taulukon 2 esittämiin prosentuaalisiin aika-arvoihin. Keskiarvoista voi tulkita, mihin ohjauskäytänteseen opetus painottui.

Aineiston toinen osa eli videonauhoitukset koostuvat viidestä 45 minuutin mittaisesta oppituntista. Videonauhoitettu aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissä käytettiin tukena Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) Suomeen adaptoitua versiota Stipekin ja Bylerin (2004) ECCOM-havainnointi-instrumentista. Sen avulla videoista etsittiin opettajajohtoisia, lapsikeskeisiä sekä lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä. Teorialähtöisen analyysin mukaisesti teemat (lapsikeskeinen, opettajajohtoinen ja lapsivaltainen) tulivat teoriasta (havainnointi-instrumentista) ja näiden alle etsittiin videosta niitä kuvaavia episodeja (Tuomi ja Sarajärvi 2008, 93). Videot analysoitiin yksi oppitunti kerrallaan ja video-episodeja taulukoitiin (ks. liite 2).

6 TULOKSET

Tulos-osio on jaettu kolmeen eri osaan: lapsikeskeisen, opettajajohtoisen sekä lapsivaltaisen ohjauskäytännön tarkasteluun. Tuloksia kuvaillaan siis erikseen kunkin ohjauskäytännön kohdalla. Jokaisen ohjauskäytännön kohdalla kuvailaan aluksi reaaliaikaisen havainnointiaineiston tuloksia, minkä jälkeen siirrytään tarkastelemaan videonauhoitetun aineiston tuloksia.

Reaaliaikainen havainnointiaineisto analysoitiin ECCOM-havainnointi-instrumentin avulla. Näistä tuloksista tarkastellaan keskiarvojen avulla, mitä ohjauskäytännettä sovellettiin eniten ja millä ulottuvuuksilla. Keskiarvojen tarkastelu aloitetaan aina tarkastelemalla ensin ulottuvuutta, jossa ohjauskäytännettä hyödynnettiin eniten.

Tutkimuksen aineiston toisena osana analysoitiin viisi videokuvattua 45 minuutin mittaista oppituntia. Videonauhoitetun aineiston analyysin tavoitteena on kuvailla, millaisia lapsikeskeisiä, opettajajohtoisia sekä lapsivaltaisia ohjauskäytännettä havaittiin videomateriaalien perusteella. Videoihin pohjautuvia havainnointeja kuvaillaan havainnointi-instrumentin kolmen ulottuvuuden: organisoinnin, ilmapiirin sekä opetuksen avulla.

6.1 Lapsikeskeiset ohjauskäytännöt

6.1.1 Lapsikeskeisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla

Lapsikeskeisiä ohjauskäytännettä ilmeni kaikilla ulottuvuuksilla: organisoinnissa, ilmapiirissä sekä opetuksessa. Lapsikeskeistä ohjauskäytännettä käytettiin eniten verrattuna opettajajohtoiseen ja lapsivaltaiseen ohjauskäytänneseen. ECCOM-havainnointi-instrumentissa on 14 kohtaa kolmen eri ulottuvuuden alla. Niistä kahdeksassa keskiarvo oli vähintään 3.6/5 eli lapsikeskeistä opettamista käytettiin kahdeksassa kategoriassa 40–60 % ajasta.

Organisoinnissa ilmeni paljon lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Esimerkiksi *vastuun jakautumisessa* käytettiin paljon lapsikeskeistä ohjauskäytännettä. Sen keskiarvoksi laskettiin 4.0/5, joka tarkoittaa, että lapsikeskeistä ohjauskäytännettä sovellettiin vahvasti (60–80 % ajasta) toiminnassa. Myös *ryhmän sääntöjä* luotiin lapsikeskeisellä tavalla, koska keskiarvoksi lapsikeskeisen ohjauskäytännteen osalta tuli 4.2/5. Organisoinnin ulottuvuudella lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnettiin vielä *käyttäytymisen rajoittamisessa*. Siinä keskiarvoksi laskettiin 4.6/5, joka tarkoittaa sitä, että käyttäytymistä rajoitettiin hyvin lapsikeskeisesti, 60–80 % ajasta. Keltaisia, organisoinnin lapsikeskeisen ohjauskäytännteen tuloksia voi tarkastella taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Lapsikeskeisen ohjauskäytännteen tulokset (keltaisella) organisoinnin ulottuvuudella

Organisointi	Vastuun jakautuminen ryhmässä	Ryhmän säännöt	Valinnan mahdollisuudet	Käyttäytymisen rajoittaminen
	LK / OJ / LV	LK / OJ / LV	LK / OJ / LV	LK / OJ / LV
Opettaja 1	5/1/1	5/1/1	5/1/1	5/1/1
Opettaja 2	5/1/1	5/1/1	5/1/1	5/1/1
Opettaja 3	4/2/1	4/2/1	1/5/1	4/2/1
Opettaja 4	4/2/1	3/1/3	1/5/1	4/2/1
Opettaja 5	2/4/1	4/2/1	2/4/1	5/1/1
Organisoinnin kokonainen KA:	KA: 4.0/2.0/1.0	KA: 4.2/1.4/1.4	KA: 2.8/3.2/1.0	KA: 4.6/1.4/1.0
	3.95/2.0/1.1			

LK = lapsikeskeinen, OJ = opettajajohtoinen, LV = lapsivaltainen, KA = keskiarvo

Ilmapiirin *vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessa* käytettiin suurimman osan ajasta lapsikeskeistä ohjauskäytännettä. Keskiarvoksi vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessa tuli 3.6/5 eli ohjauskäytännettä oli havaittavissa toisinaan, 40–60 % ajasta. *Lasten osallistamisessa toimintaan* käytettiin vahvasti lapsikeskeistä ohjauskäytännettä, sillä keskiarvoksi laskettiin 4.8/5. Tällöin voidaan jo sanoa, että lapsia osallistettiin tässä tutkimuksessa lapsikeskeisesti

60–80 % ajasta. Myös *oppimistehtäviä eriytettiin* lapsikeskeisesti. Oppimistehtävien lapsikeskeisen ohjauk käytänteen keskiarvoksi laskettiin 3.8/5. Lapsikeskeisen ohjauk käytänteen tuloksia ilmapiirin osalta voi tarkastella taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Lapsikeskeisen ohjauk käytänteen tulokset (keltaisella) ilmapiirin ulottuvuudella

Ilmapiiri	Vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen	Sosiaalisten taitojen tukeminen	Lasten osallistaminen toimintaan	Oppimistehtävien eriyttäminen
	LK / OJ / LV	LK / OJ / LV	LK / OJ / LV	LK / OJ / LV
Opettaja 1	5/1/1	5/1/1	5/1/1	5/1/1
Opettaja 2	5/1/1	2/4/1	5/1/1	4/2/1
Opettaja 3	2/3/1	1/5/1	5/1/1	4/2/1
Opettaja 4	5/1/1	5/1/1	5/1/1	4/2/1
Opettaja 5	1/4/2	1/5/1	4/2/1	2/4/1
Ilmapiirin kokonainen	KA: 3.6/2.0/1.2	KA: 2.8/3.2/1.0	KA: 4.8/1.2/1.0	KA: 3.8/2.2/1.0
KA:	3.75/2.15/1.05			

LK = lapsikeskeinen, OJ = opettajajohtoinen, LV = lapsivaltainen, KA = keskiarvo

Vaikka opetus näyttäytyi pääasiassa opettajajohtoisena, käytettiin opetuksessa kuitenkin myös lapsikeskeistä ohjauk käytännettä (ks. taulukko 5). *Oppilaan työskentelyn kriteerit* laadittiin esimerkiksi lapsikeskeisesti, sillä keskiarvoksi saatiin 4.4/5. Myös luku- ja kirjoitustaitojen opetuksessa käytettiin suurimman osan ajasta lapsikeskeistä ohjauk käytännettä. Sitä opetettiin lapsikeskeisesti 40–60 % ajasta, koska keskiarvoksi muodostui 3.6/5. Opetusulottuvuudessa yksi kategoria jakoi opettajia kahtia. Siinä osa käytti vahvasti opettajajohtoista ohjauk käytännettä ja osa lapsikeskeistä ohjauk käytännettä. Kyseessä oli *oppimistavoitteiden integrointi*. Tässä kohdassa lapsikeskeistä ohjauk käytännettä käytettiin 40–60 % ajasta, kun keskiarvoksi tuli 3.0/5. Opettajajohtoisen ohjauk käytänteen keskiarvoksi oppimistavoitteiden integroinnissa sen sijaan tuli 2.8/5. Oppimistavoit-

teiden integroinnissa hyödynnettiin siis tasavahvasti lapsikeskeistä ja opettaja-johtoista ohjauskäytännettä. Tätä jakaumaa voi tarkastella tarkemmin opettaja-johtoisen ohjauskäytännteen tulososiossa, taulukossa 5.

Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin, millaisia lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä opettajat sovelsivat eri ulottuvuuksissa, kun siirrytään tarkastelemaan videokuvatun aineiston tuloksia lapsikeskeisen ohjauskäytännteen osalta.

6.1.2 Opettajien soveltamat lapsikeskeiset ohjauskäytänteet

Organisointi. Ensimmäisenä kohtana organisoinnissa on *vastuun jakautuminen*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan vastuuta jaetaan lapsikeskeisesti kun lapsilla on vastuuta luokassa. Videoiduilla oppitunneilla oppilaille annettiin vastuuta esimerkiksi *materiaalien viemisessä paikalleen*. Opettaja antoi oppilaille vastuuta siten, että hän pyysi oppilasta sammuttamaan valot, hakemaan oman vihkonsa opettajalta tai laittamaan oven kiinni. Oppilaat saivat myös ottaa välineitä paikoiltaan vapaasti. Esimerkiksi kuulokkeita ja askarteluvälineitä sai käydä itsenäisesti hakemassa. Myös tietokoneella sai itsenäisesti hakea Internetistä tietoa. Näiden ohjauskäytänteiden lisäksi oppikirjojen jakaminen toteutettiin niin, että opettaja antoi muutamalle oppilaalle pinon kirjoja ja käski laittamaan eteenpäin. Oppilaalla oli siis vastuuta materiaalien ottamisesta ja viemisestä.

Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan vastuun jakautuminen on myös lapsikeskeistä, kun oppilailla on vastuullisia rooleja luokassa. Oppitunneilla tämä näkyi esimerkiksi siten, että oppilas sai toimia halutessaan johtavana laulajana ja luokassa oli järjestäjä-rooli, joka vaihtui päivittäin. Yhdellä oppitunnilla oppilaille annettiin vastuuta ryhmätyön kautta. Jokaisella ryhmällä oli vastuu oman aiheensa esittämisestä ja materiaalin tuottamisesta taululle. Ryhmän sisäläkin oppilailla oli erilaisia vastuita materiaalin tuottamisesta. Esimerkiksi jokaisen oppilaan oli piirrettävä tai askarreltava taululle jotakin. Yksi opettajista myös sanallisti oppilaiden erilaisia vastuullisia rooleja seuraavasti:

Opettaja: Yks voi viedä vaik noita kirjoja pois koko luokalta. --..—sit jos joku ryhmänjäsen on valmis voi viedä niitä kirjoja pois ja noita papereita paikalleen.

Oppilaille annettiin vastuuta arvioinnissakin. Yhdellä oppitunnilla oppilaat korjasivat toistensa saneluita puuvärillä.

Vastuun kannalta lapsikeskeistä on myös se, että opettaja ohjaa ja valvoo toimintaa tarpeen mukaan (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Tämä näkyi oppitunneilla niin, että opettaja ohjasi ja valvoi oppilaiden työskentelyä ja puuttui toimintaan ainoastaan, kun siihen oli tarve. Esimerkiksi opettaja puuttui toimintaan silloin, kun oppilaalla itsellään oli kysymys tai jos opettaja havaitsi herpaantumista toiminnasta. Opettaja saattoi ohjauksessaan antaa myös ohjeita, miten oppilas voisi tehtävää parantaa tai miten hänen kannattaisi jatkaa.

Toisena kohtana organisointia ovat *ryhmän säännöt*. Ryhmän säännöt ovat lapsikeskeisiä, kun ne ovat joustavia ja lapset ovat osallistuneet niiden luomiseen ja toteuttamiseen (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Videoiduilla oppitunneilla *oppilaat osallistuivat sääntöjen luomiseen*. Tämä ilmeni yhdellä oppitunnilla tilanteessa, jossa opettaja otti luokan kanssa puheeksi luokan siirtymät toiminnasta toiseen. Tilanteessa oppilaat olivat siirtyneet omilta paikoiltaan toiseen toimintaan, josta sitten siirryttiin taas toimintaan omalle paikalle. Ensin opettaja kysyi oppilailta arviota siirtymisen hiljaisuudesta. Kun oppilaat olivat antaneet arvionsa, opettaja otti yhteiseksi keskustelun aiheeksi kysymyksen, kuinka ensi kerralla siirrytään hiljaisemmin. Tämän jälkeen oppilaat kertoivat omia ideoitaan. Oppilaat osallistuivat siis ryhmän yhteiseen päätöksentekoon. Lapsikeskeiseen sääntöjen luomiseen liittyy myös se havainto, että *opettaja salli luokassa soveliaan äänekkään keskustelun*. Luokissa tämä ilmeni siten, että lapset saivat puhua keskenään, jos se ei häirinnyt luokkatyöskentelyä.

Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan säännöt ovat myös lapsikeskeisiä, kun tunnilla annetut ohjeet ovat selkeitä. Havainnoiduilla oppitunneilla annettiin *selkeitä ohjeita*. Esimerkiksi tämä ilmeni siten, että opettaja antoi lyhyet ja selkeät ohjeet, jonka jälkeen toimintaan siirtyminen oli myös helpom-

paa, koska oppilas tiesi, mitä häneltä odotetaan. Esimerkiksi seuraava ohje oli selkeä:

Opettaja: Noniin kuunteleppa sen verran. Yritetään saada sillätavalla valmiiksi että että viistoista yli meillä olisi tuolla jo aika paljon valmista. Sit käydään läpi millaisia tuottajia tai hajottajia te saitte sinne.

Opettajat käyttivät myös lyhyitä ja selkeitä ohjeita kuten: ”Ota puuväri”, ”Tavuta se mulle”, ”Ota satuvihko esille” ja ”Ota punainen vihko esille kynä ja kumi, numerot ykkösestä vitoseen”. Siirtymät olivat tehokkuuden lisäksi *joustavia*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan säännöt ovat lapsikeskeisiä, kun tunnin siirtymät ovat joustavia. Esimerkiksi oppitunneilla opettajalla ei ollut tiettyä aikarajaa toiminnan lopettamiseen. Esimerkiksi oppilas sai kirjoittaa omaa tarinaansa välitunnin ajan, jos oppilas halusi. Oppilaalle tarjottiin myös lisätehtävää, jos hän oli suorittanut nopeasti tehtävänsä.

Kolmantena kohtana organisointia ovat *valinnan mahdollisuudet*. Valinnan mahdollisuudet ovat lapsikeskeisiä, kun lapsella on valinnan mahdollisuuksia suurien linjojen sisällä (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Havainnoiduilla oppitunneilla *oppilaalle annettiin valinnan mahdollisuuksia*. Esimerkiksi oppilas teki valintoja suhteessa omaan toimintaan. Lapsella oli esimerkiksi mahdollisuus valita, missä hän työskentelee. Oppilaalle tarjottiin muutama vaihtoehto, josta hän sai valita itselleen mieluisen työskentelypaikan. Työtavoissa oppilas sai myös päättää lukeeko itse, lukeeko opettaja vai haluaako oppilas olla lukematta tarinaa ääneen. Tarinan kirjoitustunnilla oppilaalla oli mahdollisuus valita tarinalleen otsikko opettajan keksimistä tai keksiä itse tarinalleen otsikko. Ryhmätyössä oppilas sai itse valita, mitä hän piirtää aiheeseen liittyen taululle. Oppilas sai myös valita, millä opettajan tuomilla materiaaleilla (kartongit, piirustuspaperit) ja miten oman ideansa tuottaisi.

Organisoinnin viimeisenä kohtana ovat vielä *konfliktien ratkaisut*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan konflikteja ratkaistaan lapsikeskeisesti, kun käyttäytymisen rajoittaminen perustellaan, sen seuraukset ovat soveliaita ja rajoittaminen tehdään yksilöllisesti häiritsemättä muita. Oppitunneilla tätä so-

vellettiin siten, että *konflikteja ratkaistiin yksilöllisesti ja johdonmukaisesti*. Konflikteja ratkottiin oppitunneilla esimerkiksi siten, että opettaja meni häiritsevän oppilaan luokse ja hiljaa huomautti häntä käytöksestä. Muuta luokkaa ei siis häiritetty konfliktin ratkaisussa. Olennaista konfliktin ratkaisussa oli myös se, että opettaja tarjosi selityksen toiminnan häiritsevyydelle. Tässä esimerkiksi opettajan lyhyt keskustelu oppilaan kanssa, jossa oppilasta huomautettiin yksilöllisesti, tarjoten myös selitys toiminnan häiritsevyydelle:

Opettaja: Pekka älä koputa. Ei kestä kuulla.

Opettaja kertoi koputuksen häiritsevän sekä kertoi syyn, minkä takia koputus häiritsti.

Ilmapiiri. Ensimmäisenä kohtana ilmapiiriä on *vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen*. Lapsikeskeisessä vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessa opettaja pyrkii osallistamaan kaikki oppilaat keskusteluun (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Oppitunneilla havaittiin *opettajan tukevan lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja osallisuutta*. Oppitunneilla opettaja antoi esimerkiksi useamman lapsen puhua. Opettaja ei kysynyt vastauksia aina samalta oppilaalta vaan antoi puheenvuoron aina eri oppilaalle. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsikeskeisessä vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessä opettaja laajentaa oppilaiden ajatuksia. Oppitunneilla opettajat esimerkiksi huomioivat oppilaiden vastuksia ja pyrkivät saamaan oppilaan kertomaan lisää. Esimerkiksi opettaja esitti kysymyksiä oppilaan vastauksen jälkeen: ”Meinaat sä et Dragon ottaa sen selkäänsä ja kyytiin?” ja ”Oisko sulla omat palvelijat?”. Olennaista lapsikeskeisessä vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessä on myös se, että opettaja kannustaa lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Esimerkiksi oppitunneilla opettaja yritti saada muuta ryhmää osallistumaan keskusteluun kysymällä ”Mitä mieltä muut ovat?”. Vuorovaikutustaitoja opettaja tuki myös siten, että rohkaisi oppilaita käyttämään toisiaan resurssina. Oppilaan kysyessä kumia lainaan, opettaja

rohkaisi esimerkiksi lainaamaan toiselta oppilaalta. Tässä vielä esimerkkejä opettajan rohkaisusta vertaisryhmän resurssin käyttöön:

Oppilas : Mä en ehdi tehdä noita.

Opettaja: No sitten sä pyydät Helilta ja toltä Aavalta apua eiks niin.

Opettaja: Sit jos joku ryhmänjäsenistä on jo valmis voi--- auttaa muita ryhmänjäseniä.

Opettaja: Leikkaappa puoliksi ja annappa leikkaushomma Emmalle puoliksi niin nekin saadaan tonne taululle.

Opettaja: Ja värityshommia Atte jakaa muillekin ---Yksi leikkaa ja toinen värittää.

Vertaisryhmässä esiintymisten tarjoaminen on myös osa lapsikeskeistä vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemista (Lerikkanen & Poikkeus 2006).

Opettaja kannusti oppilaita vuorovaikutukseen esimerkiksi siten, että hän tarjosi oppilaille tilaisuuksia puhua ryhmälle. Tunneilla oppilas sai esiintyä muulle luokalle laulaen muun luokan edessä, oppilaalla oli tilaisuus lukea oma tarinansa ääneen muulle luokalle, mahdollisuus käydä ratkaisemassa taululla matemaattinen tehtävä muiden edessä sekä esitellä ryhmässä oma tuotoksensa muulle ryhmälle.

Ilmapiirin lapsikeskeisenä ohjauksen käytänteenä oppitunneilla *opettaja edisti lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä*. Oppitunneilla tämä toteutui ryhmätyöskentelyn muodossa. Opettaja oli suunnitellut tunnille ohjelman, jossa oppilaat toimivat neljän hengen ryhmissä. Tällöin opettaja tarjosi tilaisuuden yhteistoiminnalliseen toimintaan. Tämä oli ainoa käytäntö, jossa hyödynnettiin Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) kuvailemaa yhteistoiminnallista tehtävää, joka edistää lasten välistä vuorovaikutusta.

Ilmapiirin kolmantena kohtana pohdittiin *lasten osallistamista toimintaan*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsia osallistetaan lapsikeskeisesti,

kun opettaja pyrkii osallistamaan kaikki lapset toimintaan. Opettajilla oli videoituilla oppitunneilla erilaisia keinoja osallisuuden tukemiseen. Opettaja esimerkiksi osallisti oppilaita ryhmätyöskentelyn avulla: jokaisen oppilaan piti tuottaa jotain ryhmän lopputuotokseen. Opettajat myös käyttivät ohjauskäytäntöä, jossa jokainen oppilas pääsi osallistumaan. Esimerkiksi kaikki oppilaat kävivät taululla ratkaisemassa tehtävän tai lukuvuoroja annettiin istumajärjestyksen mukaan niin, että kaikki saivat lukea. Näiden lisäksi opettaja saattoi kysyä vastausta oppilaalta, joka ei viitannut. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsikeskeisessä osallisuuden tukemisessa on myös tärkeää, että opettaja pyrkii osallistamaan lapset, jotka eivät ole oikean toiminnan parissa. Esimerkiksi seuraavat opettajan kommentit kertovat osallisuuden tukemisesta:

Opettaja: Oletko valmis Eetu? (Oppilas ei ollut oikeassa toiminnassa.)

Oppilas: Onko pakko lukea?

Opettaja: No olishan se kiva kuulla, mitä te ootte kirjottanu.

Oppilas: En mä jaksa tehdä tätä.

Opettaja: Tsemppaa. Tehdään tää yhdessä.

Viimeisenä ilmapiirin kohtana pohditaan *oppimistehtävien eriyttämisen* lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsikeskeisessä eriyttämisessä huomioidaan lasten yksilölliset taidot ja tarpeet. Lapsikeskeisenä ohjauskäytänteenä havainnoiduilla oppitunneilla *opettaja eriytti oppimistehtäviä*. Esimerkiksi lapselle annettiin tehtävän toteutukseen erilaisia vaihtoehtoja. Oppilas sai mennä tekemään tehtävää hänelle parhaimpaan työskentelypaikkaan ja tarinan lukemisessa oppilas sai valita lukeeko tarinan opettaja vai hän itse. Tässä esimerkkejä opettajan kommentteista, kun hän tarjoaa vaihtoehtoja työskentelypaikkaa oppilaalle:

Opettaja: Onko Sami tarpeellista mennä tuonne pyöreelle pöydälle, sermin taakse vai käytävän puolelle? Näistä kolmesta vaihtoehdosta.

Oppilas: En mä pysty lukemaan täällä.

Opettaja: Otetaan paikka tuolta luokan takaa. --.. – Voit maata matolla.

Oppilaille tarjottiin myös eriyttäviä välineitä. Esimerkiksi tarinan kirjoitusvaiheessa oppilas sai halutessaan katsoa oppikirjan kuvaa, jotta mielikuviutus lähti liikkeelle. Opettaja tarjosi myös eriyttäviä rooleja. Esimerkiksi opettaja antoi oppilaalle mahdollisuuden esiintyä ja laulaa luokan edessä, mutta samalla antoi mahdollisuuden laulaa omalla paikallaan muun ryhmän mukana. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsikeskeisessä eriyttämisessä opettaja myös antaa oppilaille myönteistä ja konkreettista palautetta onnistumisista. Oppitunneilla opettajat antoivat oppilaille palautetta seuraavasti:

Opettaja: Hyvä. Hienosti kirjoitettu.

Opettaja: Hienoa ryhmätyötä.

Opettaja antoi siis palautteen ja kertoi palautteelle syyn. Kuvatuilla oppitunneilla opettaja antoi myös jokaisen oppilaan tehdä tehtäviä omassa tahdissaan. Esimerkiksi nopeimmille oli keksitty lisätehtävää, kun hitaammat vielä tekivät annettua tehtävää.

Opetus. Opetuksen ensimmäisenä kohtana ovat *oppilaan työskentelyn kriteerit*. Oppilaan työskentelyn kriteerit ovat lapsikeskeisiä, kun ne ovat joustavia ja opettaja huolehtii niiden saavuttamisesta (Lerkkänen & Poikkeus 2006). Lapsikeskeisenä opetuksen käytänteenä *opettaja oli asettanut oppimiselle selkeät yksilölliset kriteerit* havainnoiduilla oppitunneilla. Esimerkiksi opettajalla oli tietty aikaraja toiminnalle, mutta siitä joustettiin, jos havaittiin lasten tarvitsevan enemmän aikaa. Oppilaat saivat myös tehdä tarinoita ja tehtävämonisteita omassa tahdissaan. Seuraavassa kommentissa näkyy myös opettajan joustavuus ajankäytössä:

Opettaja: : " --..— Annetaan muutama minuutti lisää aikaa, kun täällä nyt kevään kukkia valmistuu sinne aika paljon."

Opettaja myös kannusti kriteerien saavuttamiseen. Esimerkiksi oppilas saattoi vedota tehtävää tehdessään väsymykseen, mutta opettaja kannusti oppilasta sanomalla "Jaksat." Oppilaita kannustettiin myös jatkamaan työtään ja viemään sitä pidemmälle:

Opettaja: Te voitte tehdä myös jotain muita tuottajia tänne kuin sen yhden.

Toisena opetuksen kohtana tarkastellaan *oppimistavoitteiden integrointia*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan oppimistavoitteita integroidaan lapsikeskeisesti, kun oppituntien välillä on yhteyksiä. Lapsikeskeisenä ohjauskäytänteenä videoiduilla oppitunneilla *oppimistavoitteita integroitiin toisiinsa*, toisinsanottuna oppitunneilla oli yhteyksiä toisiinsa. Esimerkiksi yhdellä oppitunnilla käsiteltiin linna-aihetta, jossa yhdistettiin ympäristötiedon, musiikin ja äidinkielen oppiaineita. Oppitunnilla oppilaat kirjoittivat tarinaa linnasta sekä lauloivat linna-aiheisia lauluja. Tarinan kirjoittamiseen he tarvitsivat tietoa siitä, millainen linna on, eli kirjoittaminen linkitettiin ympäristötiedon tavoitteiden oppimiseen. Toisella videoidulla oppitunnilla opettaja yhdisti ympäristötiedon tavoitteita kuvataiteeseen ja äidinkieleen. Tällä oppitunnilla oppilaat askartelivat ja piirsivät erilaisia tuottajia, kuluttajia ja hajottajia taululle sekä kävivät Internetissä hakemassa tietoa aiheesta. Kuvataiteen ja äidinkielen keinoin toteutettiin ympäristötiedon tavoitetta luonnon kiertokulun oppimisesta. Näillä oppitunneilla *aktivoiteetti oli yhdistetty kokoavaan käsitteeseen* (tällä kertaa molemmissa ympäristötiedon käsite).

Myös matematiikan oppimista sivuttiin muilla kuin matematiikan oppitunneilla. Ympäristötiedon oppitunnilla opettaja saattoi pyytää oppilasta esimerkiksi laskemaan, kuinka monta etanaa taululla oli tai kysyä kesken äidinkielen tunnin, paljonko kello nyt on. Tällöin matematiikan asioita opetetaan myös limittäin ja spontaanisti muissa oppiaineissa.

Käsitteiden opettaminen on opetusulottuvuuden kolmas kohta. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan käsitteiden opettaminen on lapsikeskeistä, kun opetuksen tavoitteena on ymmärryksen lisääminen. Havainnoiduilla oppitunneilla *käsitteiden opettaminen perustui oppilaan ymmärryksen lisäämiseen*. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että opettaja osallisti oppilaita ongelmanratkaisuun. Esimerkiksi yhdellä oppitunnilla tarkoituksena oli keskustella, millainen linna on. Opettaja aloitti opetuksen niin, että piirsi taululle karkean kuvan linnasta, jonka jälkeen hän lähti kyselemään oppilailta, millainen linna voisi olla. Opettaja esitti seuraavanlaisia kysymyksiä oppilaille: "Missä voit kuulla kellojen soivan?", "Mistä tunnistat linnan?", "Millainen linna on?" ja "Kuka voisi olla täällä korkealla?". Oppilaat siis ratkaisivat kysymyksen, millainen linna on. Opettaja piirsi taululle linnaa sitä mukaan, kun oppilailta saatiin vastauksia. Tämän lisäksi opettajat myös mallinsivat oppilaille ongelmanratkaisua. Yhdellä oppitunnilla oppilas kysyi opettajalta kysymyksen, johon opettaja ei vastannut suoraan vaan ohjasi oppilaan etsimään Internetistä vastausta kysymykseen.

Kysellessään oppilailta kysymyksiä opettaja pystyi myös *arvioimaan oppilaiden ymmärrystä*. Opettaja saattoi kysyä arvioivia kysymyksiä ryhmätöiden valmistuttua, esimerkiksi: "Mitkäs oli kuluttajia?". Käsitteiden ymmärtämistä tuettiin oppitunneilla myös *havainnollistamalla*. Esimerkiksi opettaja piirsi taululle linnaa sitä mukaan, kun oppilailta tuli vastauksia. Sen lisäksi toisella oppitunnilla luokan seinälle koottiin taulu hajottajista, tuottajista ja kuluttajista havainnollistamaan luonnon kiertokulkua. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsikeskeisessä käsitteiden opettamisessa hyödynnetäänkin paljon havainnollistavia materiaaleja ja välineitä. Oppilaat saivat tunnilla myös käyttää oppimisen apuna erilaisia materiaaleja, kuten oppikirjoja ja Internetiä.

Opetuskeskustelu on opetuksen neljäs kohta. Opetuskeskustelu on lapsikeskeistä, kun lapset pääsevät osallistumaan käsitteitä koskevaan keskusteluun (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Esimerkiksi havainnoiduilla oppitunneilla pyrittiin siihen, että *keskustelu on tasaista opettajan ja oppilaan välillä*. Opettajat pyrkivät myös selvittämään lasten tulkintoja ja ideoita. Oppitunneilla tämä ilmeni siten, että opettaja esitti *prosessikysymyksiä*. Tässä muutamia opettajan esittämiä

prosessikysymyksiä: ”Mistä tunnistat linnan?”, ”Minkä takia pitää olla muuri linnan ympärillä?” ja ”Onko se tasainen vai mutkitteleva yleensä?”. Näiden kysymysten avulla lapsi pääsi ilmaisemaan omia mielipiteitään ja ajatuksiaan. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan olennaista lapsikeskeisessä opetuskeskustelussa onkin selvittää, mitä lapset tietävät ja käyttää tätä hyödyksi koko ryhmän innostamisessa.

Viimeisenä kohtana tarkasteltiin *luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien opetuksen* lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Lapsikeskeisessä luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien opetuksessa keskitytään ymmärtämisen kehittämiseen esimerkiksi siten, että opettaja mallintaa ymmärtämisen strategioiden käyttöä (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Oppitunneilla tämä näkyi siten, että *opettajat tarjosivat oppilaille erilaisia tukimuotoja luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen*. Esimerkiksi seuraavassa kommentissa opettaja antaa tukea luetun ymmärtämiseen mallintamalla:

Opettaja: Kannattaa lähteä täältä ylhäältä kattomaan, missä se sana paperi on. --
.. – Käyt läpi jokaisen sanan.

Kirjoittamisen tukea annettiin siten, että oppilaan mielikuvitusta lähdettiin rakentamaan tunnin alusta lähtien ja siihen käytettiin paljon aikaa (noin 20 minuuttia). Tunnin alussa laulettiin, piirrettiin ja keskusteltiin aiheesta ennen kuin oppilas pääsi kirjoittamaan. Lapsikeskeisenä ohjauskäytänteenä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa opettaja keskittyi myös *kuuntelemaan oppilasta*. Esimerkiksi oppitunneilla opettajat esittivät kysymyksiä, jotka yhdistivät aiheen oppilaiden elämään. Tällaisia kysymyksiä olivat:

”Jos sinä asuisit tässä linnassa, missä kerroksessa asuisit?” ja ”Missä olet kuulut kellojen soivan?”. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan lapsikeskeisessä luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa opettaja yhdistää lukemista ja kirjoittamista lasten elämään.

Lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä havaittiin sovellettavan kaikilla ulottuvuuksilla. Keskeisimpänä piirteenä opettajien soveltamisissa lapsikeskeisissä ohjauskäytänteissä oli se, että lapsen aktiivista roolia oppimisessaan pyrittiin edis-

tämään. Erityisesti tämä näkyi opetuksessa siten, että lapsia pyrittiin osallistamaan erilaisin keinoin. Seuraavaksi tarkastellaan opettajien opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä.

6.2 Opettajajohtoiset ohjauskäytänteet

6.2.1 Opettajajohtoisien ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla

Reaaliaikaisen havainnointiaineiston analyysin perusteella opettajajohtoisia opetuskäytänteitä esiintyi kaikilla kolmella ulottuvuudella: organisoinnissa, ilmapiirissä sekä opetuksessa. Aineiston mukaan erityisesti *opetus* ulottuvuudessa sovellettiin paljon opettajajohtoisia ohjauskäytännöitä. Opetus ulottuvuuden keskiarvoksi viidestä kohdasta (ei huomioitu matematiikan valmiuksien opetusta, koska sitä ei havainnointi kaikilta opettajilta) koodattiin 2.6/5, mikä oli kaikista suurin keskiarvo verrattuna organisoinnin ja ilmapiirin ulottuvuuksien opettajajohtoiseen ohjauskäytänteeseen.

Opetus ulottuvuuden *käsitteiden opettamisessa* koodattiin opettajajohtoisuuden keskiarvoksi 3.2/5 eli opettajan käsitteiden opettamisessa opettajajohtoisia ohjauskäytännöitä käytettiin 40–60 % ajasta. Opetus ulottuvuudessa opettajajohtoisia ohjauskäytännöitä käytettiin myös *opetuskeskustelussa*. Opetuskeskustelussa keskiarvoksi laskettiin 3.0/5 eli opetuskeskustelussa opettajajohtoisia ohjauskäytännöitä hyödynnettiin myös 40–60 % ajasta. *Matematiikan valmiuksien opetusta* havainnointiin ainoastaan kolmelta opettajalta, koska heidän oppitunteihinsa kuului matematiikkaa. Näiden kolmen opettajan osalta opettajajohtoisia ohjauskäytännöitä käytettiin suurimman osan ajasta matematiikan opetuksessa. Keskiarvoksi matematiikan valmiuksien opetuksessa opettajajohtoinen ohjauskäytäntä sai 4.0/5 eli opettajajohtoiset ohjauskäytänteet ilmenivät vahvasti, 60–80 % ajasta. Taulukossa 5 näkyy opetus ulottuvuuden osalta opettajajohtoisuuden opetuksen tulokset vihreällä.

TAULUKKO 5. Opettajajohtoisen ohjaukikäytännön tulokset (vihreällä) opetuksen ulottuvuudella

Opetus	Oppilaan työskentelyn kriteerit	Oppimistavoitteiden integrointi	Käsitteiden opettaminen	Opetuskeskustelu	Luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien opetus	Matematiikan valmiuksien opetus
	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV
Opettaja 1	5/1/1	4/1/1	5/1/1	5/1/1	5/1/1	-
Opettaja 2	5/1/1	5/2/1	5/1/1	5/2/1	5/1/1	4/2/1
Opettaja 3	4/2/1	2/5/1	1/5/1	2/5/1	2/4/2	2/5/1
Opettaja 4	4/2/1	1/5/1	1/5/1	1/5/1	2/4/1	1/5/1
Opettaja 5	4/2/1	2/1/4	2/4/1	3/2/1	4/2/1	-
Opetuksen kokonainen	KA:4.4/1.6/1.0	KA: 2.8/2.8/1.6	KA:2.8/3.2/1.0	KA: 3.2/3.0/1.0	KA:3.6/2.4/1.2	KA:3.5/4.0/1.0
KA:	3.36/2.6/1.16					

LK = lapsikeskeinen, OJ = opettajajohtoinen, LV = lapsivaltainen, KA = keskiarvo
 HUOM. Opetuksen kokonaiseen keskiarvoon ei ole laskettu matematiikan valmiuksien opetusta, koska sen osalta ei saatu tuloksia kaikilta osallistuneilta.

Opettajajohtoista ohjaukikäytännettä hyödynnettiin myös muilla ulottuvuuksilla. Organisoinnin ulottuvuudella opettajajohtoista ohjaukikäytännettä käytettiin valinnan mahdollisuuksien toteuttamisessa. Valinnan mahdollisuuksissa opettajajohtoisen ohjaukikäytännön keskiarvioksi muodostui 3.2/5. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen valinnan mahdollisuuksia toteutettiin opettajajohtoisesti 40–60 % ajasta. Ilmapiirin ulottuvuudella opettajajohtoista ohjaukikäytännettä käytettiin sosiaalisten taitojen tukemisessa. Keskiarvoksi muodostui 3.2/5 eli opettajajohtoista opettamista käytettiin sosiaalisten taitojen tukemisessa 40–60 % ajasta.

Seuraavaksi kuvaillaan tuloksia analysoitujen videomateriaalien osalta. Tarkoituksena on kuvailla, millaisia opettajajohtoisia ohjausmenetelmiä käytettiin eri ulottuvuuksilla.

6.2.2 Opettajien soveltamat opettajajohtoiset ohjauskäytännöt

Organisointi. Ensimmäisenä kohtana organisoinnin ulottuvuudella on *vastuun jakautuminen*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan opettajajohtoisessa vastuun jakautumisessa oppilailla ei ole vastuullisia rooleja. Videoiduilla oppitunneilla oli havaittavissa käytäntöjä, jossa opettaja oli vastuussa kaikesta luokan toiminnasta. Esimerkiksi *opettaja johti luokan keskustelua* jakamalla keskustelussa puheenvuoroja. Opettajan kokonaisvaltainen vastuu ilmeni myös siten, että luokan *oppilailla ei ollut vastuullisia rooleja* luokan toiminnan suhteen. Esimerkiksi, kun oppilaan piti palauttaa vihko opettajalle, opettaja kiersi keräämässä oppilaiden vihot. *Opettaja myös ratkaisi tunnilla ilmenneitä konflikteja*, eikä osallistunut oppilaita konfliktien ratkaisuun. Opettaja esimerkiksi puuttui tunnilla ilmenneisiin konflikteihin siten, että hän huomautti oppilasta luokan edestä julkisesti tai meni oppilaan luokse sanomaan, miten oppilaan pitäisi käytöstään muuttaa. Videoilla opettaja ratkaisi siis usein itse konfliktin, osallistamatta lasta konfliktin ratkaisuun. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan opettajajohtoisessa ohjauskäytännössä konfliktien ratkaisu on opettajan harteilla, eikä lapsia osallisteta siihen.

Opettajan vastuu näkyi myös siten, että hänellä oli *vahva auttajan rooli*. Esimerkiksi, kun yhdellä oppitunnilla oppilas oli menossa erityisopetukseen, opettaja meni oppilaan pulpetin eteen tarkkailemaan, saako oppilas pakattua tavaransa mukaan. Toisessa tilanteessa oppilaat lukivat vihkostaan tarinoita ja opettaja meni oppilaan luokse avaamaan vihkon oikeasta kohdasta. Opettajan vastuu näkyi oppitunneilla siis siten, että opettaja tarjosi jatkuvasti apua oppilailleen.

Organisoinnin ulottuvuuden toisena kohtana ovat *ryhmän säännöt*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan opettajajohtoisissa ryhmän säännöissä opettaja vastaa sääntöjen laatimisesta ja noudattamisesta. Esimerkiksi havainnoiduilla oppitunneilla opettaja ilmaisi sääntöjä, keskustelematta niistä oppilaiden kanssa. Tunnilla opettaja saattoi ilmaista sääntöjä seuraavalla tavalla: "Lotta sulla ei ole puheenvuoroa.", "Ei heitellä kumia" tai "Pekka ei kopistella". Opettajajohtoisista ohjauskäytännöistä organisoinnin osalta ilmeni opetuksessa

myös se, että *opettaja hallitsi luokan melutasoa*. Tämä näkyi videoissa esimerkiksi hyssyttelynä. Opettajat vaativat hiljaisuutta erityisesti oman puhumisensa aikana esimerkiksi seuraavilla kommentteilla: ” Muistathan, että laulu alkaa aina hiljaisuudesta.”, ”Mikä pölinä alkoi?” ja ”Istukaapa hiljaa.”

Kolmantena kohtana organisoinnin ulottuvuudessa ovat *valinnan mahdollisuudet*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan valinnan mahdollisuudet koh-
taa toteutetaan opettajajohtoisesti, kun opettaja tekee suurimman osan tunnin valinnoista. Oppitunneilla tämä ilmeni siten, että *oppilailla oli vähän valinnan mahdollisuuksia*. Videoiduilla oppitunneilla opettaja oli suunnitellut oppitunnin, ja oppilaat tekivät opettajan ohjeiden mukaan tunnin tehtäviä. Opettaja oli esimerkiksi päättänyt tunnilla laulettavat laulut tai mitä tehtäviä tunnilla tehdään.

Viimeisenä kohtana organisoinnin ulottuvuudella on *konfliktien ratkaisu*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan konfliktien ratkaisu on opettajajohtoista, kun se on häiritsevää, perustelematonta sekä kun sen seuraamukset ovat epäjohtonmukaisia. Videoiduilla oppitunneilla opettajajohtoista ohjauskäytännettä käytettiin, kun *opettaja ratkaisi konflikteja julkisesti*. Opettajajohtoinen konfliktin ratkaisu ilmeni oppitunneilla siten, että opettaja saattoi huomauttaa luokan edestä oppilasta esimerkiksi näin: ”Virve. Virve ja Kaisla, nyt näyttää sille, että ei näytä oikeen hyvälle. Nyt ne lelut pois kokonaan.” tai ”Hei missä Vilja tapahtuu --..– Vilja käännyppä tännepäin.” Näissä lausahduksissa opettaja ei selitä puuttumisen syytä vaan rajoittaa toimintaa julkisesti eikä oppilaalle yksilöllisesti.

Ilmapiiri. Ilmapiiristä videoiden pohjalta tuli esille muutamia opettajajohtoisia käytänteitä. Ensimmäisenä käytänteenä osalle oppitunneista oli tyypillistä, että ainoastaan *opettaja oli vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa*. Tämä näkyi videoissa esimerkiksi siten, että opettaja johti keskustelua tai puhui yksin. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta tuetaan opettajajohtoisesti, kun opettaja ei kannusta oppilaita käyttämään vertaisryhmää resurssina. Opettaja esimerkiksi korosti omaa rooliaan avunantajana tietyillä lausahduksilla, kuten: ”Viittaa jos tarvitset apua.” Opettaja ei siis kannustanut ver-

taisvuorovaikutukseen, vaan vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Opettajajohtoisista ohjauskäytänteistä nousi videoilla esille myös se, että keskustelua koko luokan kesken ei aina käytetty. Sen sijaan keskustelu käytiin oppilaan ja opettajan välisenä dialogina. Tämän lisäksi Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan opettajajohtoisessa vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessa opettaja ei pyri laajentamaan oppilaiden ajatuksia, koska kysyy pääasiassa vain suljettuja kysymyksiä. Oppitunneilla dialogi perustuikin suljettujen kysymysten esittämiseen ja niihin vastaamiseen. Esimerkiksi opettaja kysyi oppitunnilla: ”Mikä oli ensimmäinen sana?” Oppitunnilla opettajat myös esittivät totta vai tarua -kysymyksiä ja kysymyksiä, joihin vastaus oli kyllä tai ei. Oppilaan kanssa keskustelu rajoittui siis vastausten antamiseen.

Toisena kohtana ilmapiirin ulottuvuudessa on *sosiaalisten taitojen tukeminen*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan sosiaalisia taitoja tuetaan opettajajohtoisesti, kun oppilaat työskentelevät suuren osan ajasta hiljaa ja yksin tai opettajan ohjaamissa ryhmissä. Havainnoiduilla oppitunneilla opettajat hyödynsivät *oppilaiden yksintyöskentelyä*. Yksilötyöskentely tarkoitti sitä, että oppilaat esimerkiksi istuivat yksin ja tekivät itsenäisesti tehtäviä oppikirjasta. Tunneilla oppilaat eivät olleet vuorovaikutuksessa keskenään.

Kolmantena kohtana ilmapiirin ulottuvuudella opettajajohtoisia käytänteitä ilmeni *oppimistehtävien eriyttämisessä*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan opettajajohtoisessa oppimistehtävien eriyttämisessä opettaja on suunnitellut koko luokalle saman toiminnan, eikä ole ottanut huomioon oppilaiden yksilöllisiä taitoja. Videoiduilla oppitunneilla opettaja esimerkiksi *antoi koko luokalle saman tehtävän*. Tämä tarkoitti sitä, että kaikki oppilaat tekivät samaa monistetta tai samoja tehtäviä tehtäväkirjasta. Eriyttämistä ei siis tehtävien suhteen oppitunneilla tapahtunut.

Opetus. Opetuksen ulottuvuudella havaittiin paljon opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä. Ensimmäisenä havainnoitiin *oppilaan työskentelyn kriteereitä*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan työskentelyn kriteerit on laadittu opettajajohtoisesti, kun opettaja on asettanut koko luokalle yhteiset kriteerit. Esimerkik-

si oppitunneilla tämä näkyi siten, että oppilaiden kirjoittaessa ainetta opettaja oli taululle kirjoittanut kysymyksiä, joihin oppilaan pitäisi tarinassaan vastata. Toisena esimerkkinä videoista ilmeni myös tilanteita, jossa kaikkien oppilaiden tehtävänä oli saada tehtyä tietty moniste tai oppikirjan aukeama. Tehtäviä ei eriytetty oppilaan yksilölliseen taitotasoon nähden, vaan tavoitteet olivat kaikille yhteisiä.

Toisena kohtana havainnoitiin *oppimistavoitteiden integrointia*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan oppimistavoitteita ei integroida opettajajohtoisessa ohjauksikäytännössä. Havainnoituilla oppitunneilla oli tyypillistä, että opettaja piti *oppitunnit omina kokonaisuuksinaan*. Esimerkiksi matematiikan tunnilla käsiteltiin kymmeniä ja ykkösiä tekemällä tehtäviä oppikirjasta. Aiheen käsittelyä ei liitetty toisiin oppimistavoitteisiin, vaan se pidettiin omana kokonaisuutenaan.

Kolmantena kohtana tarkasteltiin *käsitteiden opettamisen* opettajajohtoisia ohjauksikäytännöitä. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan käsitteitä opetetaan opettajajohtoisesti, kun sillä pyritään edistämään faktatiedon oppimista. *Faktatiedon oppimisen opettamista* käytettiin havainnoituilla oppitunneilla. Esimerkiksi, kun oppitunnin tavoitteena oli oppia faktatietoa, tehtävänä oli tehdä tehtävämoniste, johon löytyi vastaukset kirjan kappaleesta. Faktatiedon oppimisen opettamista kuvasi myös videokuvatuilla oppitunneilla se, että *havainnollistamista ei käytetty osana opetusta*. Esimerkiksi matematiikassa laskettiin kymmeniä ja ykkösiä ilman konkreettisia välineitä. Palautteenanto kohdistui myös faktatiedon oppimiseen, kun opettaja antoi palautetta pisteiden oikeasta paikasta äidinkielen kirjoitustunnilla.

Opetuskeskustelua tarkasteltiin opetuksen neljäntenä kohtana. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan opetuskeskustelu on opettajajohtoista, kun opettaja hallitsee opetuskeskustelua ja ottaa siinä asiantuntijaroolin. Opetuksen opettajajohtoisuus ilmeni oppitunneilla, kun *opettaja johti keskustelua*. Esimerkiksi opettajajohtoisuus ilmeni siten, että opettaja vastasi oppilaan esittämään kysymyksen, eikä nostanut kysymystä koko luokan pohdittavaksi. Tällainen tilanne ilmeni seuraavassa:

Opettaja: Mitkä ovat tuottajia?

Oppilas: Aurinko.

Opettaja: No aurinko antaa vain sen valon, muistatko ne oli ne.

Toisessa esimerkkitalanteessa oppilas kysyi opettajalta ”Mikä on töyhtö?”. Opettaja vastasi tähän itse. Opettaja ei siis kannustanut oppilaita esittämään kysymyksiä toisilleen, vaan korosti opettajan roolia ensisijaisena tiedonlähteenä.

Opettajajohtoisena ohjauskäytänteenä videoissa ilmeni myös, että *opettaja painotti yhtä ratkaisua*. Tämä ilmeni oppitunnilla esimerkiksi seuraavanlaisessa keskustelussa:

Opettaja: Eli nyt siitä puuttuu näiden lukujen välistä.

Oppilas: Mut tos on noi. (Oppilas osoittaa vaihtoehtoista ratkaisutapaa.)

Opettaja: No ei mut älä. Nää on nyt vähä niinku sun kiusaks.

Opettajajohtoisena ohjauskäytänteenä ilmeni opetuksessa myös se, että *oppilaat osoittavat vastauksensa ainoastaan opettajalle*. Dialogia käytiin silloin opettajan ja oppilaan välillä. Esimerkiksi oppitunneilla opettaja esitti kysymyksiä oppilaille ja oppilaat vastasivat opettajalle. Oppilaat eivät esittäneet kysymyksiä toisilleen tai vastanneet toistensa kysymyksiin.

Viidentenä opetuksen ulottuvuutena pohdittiin *luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien tukemista*. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan luku- ja kirjoitustaidon valmiuksia tuetaan opettajajohtoisesti, kun opetus korostaa ulkoopette-
lua sekä oikeinkirjoitusta. Heidän mukaansa opettajajohtoisessa opettamisessa opettajat lukevat oppilaille, mutta eivät keskustele oppilaiden kanssa luetusta tekstistä. Oppitunneilla tämä ilmeni esimerkiksi silloin, kun tunnilla luettiin yhdessä oppikirjan tekstiä, mutta *oppilaiden kanssa ei keskusteltu tekstistä*. Keskustelun sijaan oppilaat lähtivät lukemisen jälkeen tekemään tehtävämonistetta, joka liittyi oppikirjan kappaleeseen.

Kuudentena opetuksen ulottuvuutena tarkasteltiin vielä matematiikan valmiuksien opetusta. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan matematiikan

valmiuksien opetus on opettajajohtoista, kun se pyrkii ulkoamuistamiseen ja pyrkii korostamaan tiettyjä ratkaisumenetelmiä. Oppitunneilla esimerkiksi korostettiin *toistoa ja harjoittelua*, kun opettaja käytti opetuksessaan oppikirjoja laskemiseen. Opettaja painotti opetuksessaan myös *yhtä tapaa ratkaista tehtävää*, kun oppilas tarjosi toista ratkaisuvaihtoehtoa. Matematiikan tunneilla keskustelua käytiin oppilaan ja opettajan välillä ja keskustelu keskittyi oikeiden vastausten antamiseen. Nämä käytänteet pyrkivät ulkoamuistamiseen, jonka Lerikkanen ja Poikkeus (2006) määrittelevät yhdeksi opettajajohtoisen opetuksen tavoitteeksi.

Opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä sovellettiin erityisesti opetuksen ulottuvuudella. Opettajien soveltamissa opettajajohtoisissa ohjauskäytänteissä oli havaittavissa, että opettajalla on edelleen suuri rooli opetuksen ja oppimisen tuottajana. Opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä ilmeni havainnoiduilla oppitunneilla vähemmän kuin lapsikeskeisiä, mutta enemmän kuin seuraavaksi käsiteltäviä lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä.

6.3 Lapsivaltaiset ohjauskäytänteet

6.3.1 Lapsivaltaisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla

Lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä löytyi huomattavasti vähemmän kuin opettajajohtoisia ja lapsikeskeisiä. Niiden näkyvyys reaaliaikaisessa havainnointiaineistossa oli niin pieni, ettei se näkynyt mitatussa ajassa. Lapsivaltainen ohjauskäytäntä sai kaikista ulottuvuuksista alle 2.0/5 keskiarvon, joka tarkoittaa sitä, että lapsivaltaisia käytänteitä sovellettiin alle 20 % ajasta. Suurin keskiarvo, 1.6/5, lapsivaltaisen ohjauskäytännön kohdalla tuli opetus ulottuvuuden *oppimistavoitteiden integrointi* kohdasta (ks. taulukko 6) ja sekin korostui yhden opettajan tuloksella.

TAULUKKO 6. Lapsivaltaisen ohjaukseen tulokset (sinisellä) opetuksen ulottuvuudella

Opetus	Oppilaan työskentelyn kriteerit	Oppimistavoitteiden integrointi	Käsitteiden opettaminen	Opetuskeskustelu	Luku- ja kirjoitustaidon opetus	Matematiikan opetus
	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV	LK/OJ/LV
Opettaja 1	5/1/1	4/1/1	5/1/1	5/1/1	5/1/1	-
Opettaja 2	5/1/1	5/2/1	5/1/1	5/2/1	5/1/1	4/2/1
Opettaja 3	4/2/1	2/5/1	1/5/1	2/5/1	2/4/2	2/5/1
Opettaja 4	4/2/1	1/5/1	1/5/1	1/5/1	2/4/1	1/5/1
Opettaja 5	4/2/1	2/1/4	2/4/1	3/2/1	4/2/1	-
Opetuksen kokonainen KA: 3.36/2.6/1.16	KA:4.4/1.6/1.0	KA: 2.8/2.8/1.6	KA:2.8/3.2/1.0	KA: 3.2/3.0/1.0	KA:3.6/2.4/1.2	KA:3.5/4.0/1.0

LK = lapsikeskeinen, OJ = opettajajohtoinen, LV = lapsivaltainen, KA = keskiarvo

Seuraavassa osiossa kuitenkin kuvaillaan muutamia yksittäisiä lapsivaltaisia menetelmiä, joita havaittiin video-analyysissä.

6.3.2 Opettajien soveltamat lapsivaltaiset ohjaukseen käytännöt

Organisointi. Organisoinnin kohdassa *ryhmän säännöt* ilmeni muutamia lapsivaltaisia käytänteitä. Ryhmän säännöt on luotu lapsivaltaisesti, jos luokassa ei ole selkeitä sääntöjä ja niitä noudatetaan epäjohdonmukaisesti (Lerikkanen & Poikkeus 2006). Kuvatuilla oppitunneilla tämä ilmeni levottomuutena, joka johtui useista osasyistä. Esimerkiksi tunnilla oppilaat kysyivät kysymyksiä opettajalta ilman viittausta, vaikka opettaja vaatii viittaamista. Epäjohdonmukaisuudesta kertoo se, että opettaja vastasi oppilaan kysymykseen, vaikka oppilas ei viittänyt. Toisena esimerkkinä opettaja oli kertonut ohjeet toiminnalle moneen kertaan, mutta oppilas kysyi niitä uudestaan, joten opettaja joutui hänelle ne vielä kerran kertomaan. Kolmantena esimerkkinä oli tilanne, jossa opettaja oli käskenyt, ettei oppilas tekisi tehtävää ennen kuin tehtävänanto oli luettu. Oppi-

las kuitenkin teki tehtävän ennen kuin tehtävänanto oli luettu, eikä opettaja ei puuttunut tilanteeseen. Kuvatuilla oppitunneilla luokkaan oli luotu säännöt, mutta niitä siis sovellettiin epäjohdonmukaisesti.

Ilmapiiri. Ilmapiirin ulottuvuuden kohdassa *oppimistehtävien eriyttäminen* ilmeni lapsivaltaisia käytänteitä palautteenannon osalta. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan palautteenanto on lapsivaltaista, kun opettaja antaa yleistä palautta, mutta ei kerro, mistä palaute on ansaittu. Opettajan antama palaute luettiin epäspesifiksi, kun palautteessa keuhuttiin, mutta opettaja ei kertonut, mistä oppilas oli kehun ansainnut. Esimerkiksi seuraavat palautteet videoiduilta oppitunneilta kuvastivat epäspesifiä palautetta: "Hyvä", "Hienosti", "Loistavaa" ja "Tosi hienosti meni!" Opettaja siis kannusti, mutta ei liittännyt kannustusta tiettyyn taitoon. Verrattuna opettajajohtoiseen opettamiseen, jossa opettaja antaa palautetta ainoastaan vastausten oikeellisuudesta, lapsivaltaisessa ohjauskäytänteessä opettajat antavat palautetta myös muissa tilanteissa, esimerkiksi toimintaan liittyen (kuten edellä mainitut esimerkit), mutta palautteessa ei kerrota, miksi se on ansaittu (Lerkkänen & Poikkeus 2006).

Opetus. Opetuksen ulottuvuuden *käsitteiden opettamisen* kohdassa käytettiin lapsivaltaisia käytänteitä. Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) mukaan käsitteiden opettaminen on lapsivaltaista, kun opetettava käsite on epäselvä. Verrattuna opettajajohtoiseen toimintaan, jossa oppitunnin tavoitteena on tietyn käsitteen oppiminen (esimerkiksi vierasperäiset kirjaimet), ei lapsivaltaisessa opetuksessa ole opittavaa käsitettä opetuksen tavoitteena (Lerkkänen & Poikkeus 2006). Oppitunneilla tämä ilmeni esimerkiksi siten, että oppikirjasta luettiin tekstiä, mutta sitä ei sidottu aiempaan oppimiseen eikä lasten kokemuksiin. Tekstistä ei myöskään keskusteltu. Tunnin tavoitteena näytti olevan lukeminen eli toiminta eikä käsitteen oppiminen.

Opetuksen toisessa kohdassa, *opetuskeskustelussa* käytettiin lapsivaltaista ohjauskäytännettä, kun *lasten kanssa ei keskusteltu tai keskustelun teemat olivat epäselviä*. Verrattuna opettajajohtoiseen ohjauskäytänteeseen, jossa keskustelua

käydään opettajan ja oppilaan välillä opittavaan käsitteeseen liittyen, lapsivaltaisessa ohjaukseytanteessy keskustelu ei liity opittavaan ksytteeeseen ja opetuskeskustelu harhailee aiheesta (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Tmy nkyi opitunneilla siten, ett opettajan keskustelu lasten kanssa keskittyi organisoinnin asioihin. Esimerkiksi opettaja saattoi keskustella tunnin aikana oppilaiden kanssa siit, millaisia ovat oppikirjan tehtvyt ja mit nyssy pityy tehdä. Opettaja ei siis pyrkinyt keskustelemaan oppilaiden kanssa opittavasta ksytteeest. Opettaja salli myys oman puhumisensa aikana lasten keskinyisen keskustelun, miky ei ollut aiheeseen liittyvyy. Opettaja antoi siis keskustelun harhautua opittavasta ksytteeest, eiky pyrkinyt estymyy sit. Tmy hkyritsi ksytteeeseen liittyvyy keskustelua.

7 POHDINTA

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli selvittää, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat hyödyntävät alkuopetuksessa. Tutkimus koostui aineistosta, jossa oli kaksi osaa. Tutkimuksen aineiston ensimmäisenä osana oppitunteja havainnointiin reaaliaikaisesti yhteensä 20 oppituntia. Havainnointeja koodattiin Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) kehittämällä havainnointi-instrumentilla. Tämän aineiston osan tarkoituksena oli selvittää, *mitä ohjauskäytäntää sovellettiin eniten* sekä, *millä ulottuvuuksilla lapsikeskeisiä, opettajajohtoisia ja lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä sovellettiin eniten ja vähiten*.

Toisena aineiston osana käytettiin viittä videonauhoidettua 45 minuutin mittaista oppituntia 1.-2. luokilla. Näiden analysoinnissa pyrittiin selvittämään *millaisia lapsikeskeisiä, opettajajohtoisia ja lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä opettajat sovelsivat organisoinnissa, ilmapiirin rakentamisessa sekä opetuksessa*.

7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua

Tulosten pohdinta koostuu kolmesta eri osiosta: lapsikeskeisen, opettajajohtoisien sekä lapsivaltaisen ohjauskäytännön esiintyneisyyden pohdinnasta. Tarkastelu aloitetaan kuvailemalla tuloksia lapsikeskeisen ohjauskäytännön osalta, jonka jälkeen edetään pohdiskелеmaan opettajajohtoisien ja lapsivaltaisen ohjauskäytänteiden tuloksia. Jokainen osio alkaa reaaliaikaisen havainnointiaineiston tulosten tiivistämisellä ja niiden vertaamisella aiempiin ECCOM-havainnointi-instrumentin avulla löydettyihin tuloksiin. Reaaliaikaisen havainnointiaineiston pohdinnan jälkeen siirrytään pohtimaan toisen aineiston eli videokuvatun aineiston tuloksia.

7.1.1 Lapsikeskeinen ohjauskäytäntä

Lapsikeskeisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla. Tässä tutkimuksessa lapsikeskeinen ohjauskäytäntä oli huomattavasti käytetympi

kuin muut ohjauskäytänteet. Lapsikeskeinen ohjauskäytänne painottui kaikilla ulottuvuuksilla, sillä se sai kaikista ulottuvuuksista korkeammat keskiarvot kuin opettajajohtoinen ja lapsivaltainen ohjauskäytänne. Myös Rasku-Puttosen ja muiden (2011, 324) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a, 338) tutkimuksissa lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnettiin Suomessa muita ohjauskäytänteitä enemmän kaikilla ulottuvuuksilla.

Kaikista lapsikeskeisin ulottuvuus tässä tutkimuksessa oli *organisointi*, se sai keskiarvoksi 3.95/5. Sama tulos on saatu myös Virossa ja Suomesta (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011; Lerkkanen ym. 2012a) sekä myös Yhdysvalloista (Stipek & Byler 2004). Tässä tutkimuksessa lapsikeskeisyyttä käytettiin eniten organisoinnin kohdassa *käyttäytymisen rajoittaminen*, jonka keskiarvoksi saatiin 4.6/5. Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) tutkimusten mukaan myös Virossa ja Suomessa käyttäytymisen rajoittaminen oli lapsikeskeistä. Virossa käyttäytymisen rajoittaminen sai keskiarvoksi 3.73/5 ja Suomessa 3.34/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Yhdysvalloissa käyttäytymisen rajoittaminen oli saanut keskiarvon 3.49/5 (Stipek & Byler 2004, 389).

Toiseksi lapsikeskeisin ulottuvuus tässä tutkimuksessa oli *ilmapiiri*. Sen keskiarvoksi saatiin 3.75/5. Myös ECCOM-havainnointi-instrumentin aikaisemmissa tutkimuksissa Suomessa, Virossa ja Yhdysvalloissa, toiseksi lapsikeskeisin ulottuvuus oli ilmapiiri (ks. Stipek & Byler 2004; Rasku-Puttonen ym. 2011; Lerkkanen ym. 2012a). Tässä tutkimuksessa lapsikeskeisimpänä ilmapiirin kohtana nousi esille *lasten osallistaminen toimintaan*. Sama kohta on noussut ilmapiirin osalta esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Suomessa *lasten osallistaminen toimintaan* on aikaisemmin saanut keskiarvon 3.23/5 ja Virossa 3.77/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Yhdysvalloissa sama kohta on saanut keskiarvon 3.02/5 (Stipek & Byler 2004, 389).

Kun katsotaan Suomesta, Virossa ja Yhdysvalloista saatuja aikaisempia tuloksia ja verrataan niitä tämän tutkimuksen tuloksiin, ovat tulokset yhteneviä lapsikeskeisyyden osalta. Kaikissa näissä maissa lapsikeskeisyyttä hyödynnettiin ajallisesti kaikista eniten, verrattuna opettajajohtoiseen ja lapsivaltaiseen

ohjauskäytänteeseen. Myös samat ulottuvuudet painottuivat. Organisointi ja ilmapiiri olivat kaikissa tutkituissa maissa lapsikeskeisimpiä ulottuvuuksia (ks. Stipek & Byler 2004, 389; Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a). Niin oli myös tässä tutkimuksessa. Erityisen kiinnostavaa on se, että myös samat kohdat painottuivat lapsikeskeisimpinä niin tässä tutkimuksessa, kuin myös aikaisemmissa, Suomessa, Virossa ja Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa.

Opettajien soveltamat lapsikeskeiset ohjauskäytännöt. Lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä havaittiin kaikilla ulottuvuuksilla: organisoinnissa, ilmapiirissä sekä opetuksessa. Tässä osiossa esitetään tiiviisti videoanalyysin tutkimustulokset lapsikeskeisyyden osalta ja pohditaan niiden merkittävyyttä.

Ensimmäisenä kohtana organisoinnin ulottuvuudessa oli *vastuun jakautuminen*. Havainnoiduilla oppitunneilla lapsikeskeinen vastuun jakautuminen ilmeni siten, että oppilaat saivat hakea ja viedä tarvittavia materiaaleja omilta paikoiltaan. Tämän lisäksi oppilailla oli vastuullisia rooleja. Oppilaan vastuun korostaminen näkyi oppitunnilla myös siten, että opettaja ei puuttunut oppilaan toimintaan muuten kuin oppilaan pyynnöstä tai toiminnan häiritsevyydestä johtuen. Toisena kohtana organisointia olivat *ryhmän säännöt*. Tämän tutkimuksen havainnoinneissa ilmeni se lapsikeskeinen ohjauskäytäntö, että lapset osallistettiin sääntöjen luomiseen ja toteuttamiseen. Opettajan ilmaisemat säännöt ja ohjeet olivat oppitunneilla myös selkeitä sekä siirtymät toiminnasta toiseen olivat joustavia. Kolmantena kohtana organisointia olivat *valinnan mahdollisuudet*. Havainnoiduilla oppitunneilla käytäntönä oli antaa oppilaan valita oma työskentelypaikka, työskentelytapa tai materiaalit. Organisoinnin viimeisenä kohtana olivat vielä *konfliktien ratkaisut*. Tämän tutkimuksen havainnoissa opettajat ratkaisivat konflikteja esimerkiksi siten, että he menivät häiritsevän oppilaan luokse ja kertoivat hänelle yksilöllisesti häiritsevistä käytöksistä. Opettajat myös perustelivat, miksi tietty käytös oli väärää.

Toisena ulottuvuutena tarkasteltiin ilmapiirissä esiintyneitä lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Ensimmäisenä kohtana ilmapiirissä olivat *vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukeminen*. Oppitunneilla tämä näkyi esimerkiksi siten, että

opettaja jakoi puheenvuoroja tasaisesti eri oppilaille, sekä kysyi vastauksia myös oppilailta, jotka eivät viitanneet. Opettajat myös laajensivat oppilaiden ajattelua esittämällä lisäkysymyksiä. Osa opettajista pyrki myös kannustamaan oppilaita vertaisvuorovaikutukseen, esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuksia esiintyä. Toisena kohtana ilmapiirissä oli *sosiaalisten taitojen tukeminen*. Sosiaalisten taitojen tukemisen käytänteitä ilmeni vähän havainnoituissa oppitunneissa. Ainoana käytäntönä tässä tutkimuksessa hyödynnettiin ryhmätyöskentelyä, jossa jokaisen ryhmän tehtävänä oli tehdä jokin osa luokan yhteiseen tauluun. Ilmapiirin kolmantena kohtana tutkittiin *lasten osallistamista toimintaan*. Havainnoituilla oppitunneilla opettajat pyrkivät usein osallistamaan kaikki lapset toimintaan esimerkiksi ryhmätyöskentelyn avulla. Viimeisenä ilmapiirin kohtana tarkasteltiin *oppimistehtävien eriyttämisen* lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Havainnoituilla oppitunneilla yksilölliset taidot ja tarpeet otettiin huomioon tehtävän toteutukseen, välineisiin, rooleihin ja palautteeseen liittyvällä eriyttämisellä.

Viimeisenä ulottuvuutena tarkasteltiin opetuksen lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä ilmeni opetuksen viidessä eri kohdassa. Ensimmäisenä kohtana olivat *oppilaan työskentelyn kriteerit*. Havainnoissa opettajalla oli oppitunnille tietyt kriteerit, mutta niistä joustettiin ajallisesti. Opettajat pyrkivät myös jatkuvasti kannustamaan oppilaita kriteerien saavuttamiseen. Toisena opetuksen kohtana tutkittiin *oppimistavoitteiden integrointia*. Oppimistavoitteiden integrointi näkyi havainnoituilla oppitunneilla siten, että opettaja oli integroinut kahta tai jopa kolmea oppiainetta toisiinsa, joita kaikkia yhdisti yksi kokoava käsite. *Käsitteiden opettaminen* oli opetusulottuvuuden kolmas kohta. Havainnoituilla oppitunneilla lapsikeskeiseen opettamiseen pyrittiin esimerkiksi seuraavilla käytännöillä: opettaja osallisti lapsia ongelmanratkaisuun, mallinsi oppilaille ongelmanratkaisua ja opetuksessa hyödynnettiin havainnollistavia välineitä. *Opetuskeskustelu* oli opetuksen neljäs kohta. Havainnoituilla oppitunneilla oppilaita pyrittiin osallistamaan keskusteluihin, lapsikeskeisen ohjauskäytännön mukaisesti, esittämällä prosessikysymyksiä. Prosessikysymysten kautta oppilas pääsi ilmaisemaan omaa ajattelu-

aan. Viimeisenä kohtana tarkasteltiin *luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien opetuksen* lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä. Havainnoituilla oppitunneilla opettajat esimerkiksi pyrkivät keskustelemaan oppilaiden kanssa luetuista teksteistä sekä tarjosivat tukea lukemisen- ja kirjoitustaidon valmiuksien oppimiseen.

Lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä havaittiin videokuvatusta aineistosta eniten verrattuna opettajajohtoisiin ja lapsivaltaisiin ohjauskäytänteisiin, kun episodeja koodattiin taulukkoon. Tämä tulos tukee reaali-aikaisen havainnointiaineiston tulosta, jossa myös havaittiin, että lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnettiin eniten verrattuna muihin ohjauskäytänteisiin. Lapsikeskeisiin ohjauskäytänteisiin liittyviä episodeja löydettiin videoista jokaisessa ulottuvuudessa ja niiden kohdissa, lukuun ottamatta matematiikan valmiuksien opetusta, jota pystyttiin havainnoimaan videoiden osalta vain yhdeltä opettajalta. Käyttäytymisen rajoittamisessa ja lasten osallistamisessa toimintaan käytettiin pääasiassa vain lapsikeskeistä ohjauskäytännettä, sillä kaikilla opettajilla ilmeni lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä näissä kohdissa. Huomioitavaa on kuitenkin se, että lapsikeskeisiä ohjauskäytänteitä havaittiin kaikissa ulottuvuuksissa ja niiden kohdissa, joten voidaan päätellä, että lapsikeskeistä ohjauskäytännettä hyödynnetään jo vahvasti. Tämän laadullisen aineiston tarkoituksena onkin toimia opettajille kannustimena ja suunnan näyttäjänä, jonka avulla opettajat voivat lähteä muuttamaan opetustaan lapsikeskeisemmäksi.

7.1.2 Opettajajohtoinen ohjauskäytänne

Opettajajohtoisien ohjauskäytännteen soveltaminen eri ulottuvuuksilla. Tässä tutkimuksessa reaaliaikaisen havainnointiaineiston mukaan opettajajohtoisuutta käytettiin vähemmän kuin lapsikeskeisyyttä, mutta enemmän kuin lapsivaltaisuutta. Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) Suomen tutkimus on saanut saman tuloksen. Heidänkin tutkimuksissaan opettajajohtoisuutta hyödynnettiin ohjauskäytänteistä toiseksi eniten (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011; Lerkkanen ym. 2012a). Kaikista eniten opettajajohtoista ohjauskäytännettä hyödynnettiin tässä tutkimuksessa opetuksen ulottuvuudella, sillä keskiarvoksi muodostui 2.6/5. Erityisen paljon opettajajohtoisuutta hyö-

dynnettiin opetuksen ulottuvuudella *käsitteiden opettamisessa* (ka = 3.2/5) ja *opetuskeskusteluissa* (ka = 3.0/5). Tämä oli poikkeava tulos, verrattuna Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) saamiin tuloksiin. Heidän tutkimuksissaan opetusulottuvuus oli vasta toiseksi eniten opettajajohtoinen, koska keskiarvo oli Suomen kohdalla 2.29/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Opetus ulottuvuuden sijaan aikaisemmassa tutkimuksessa opettajajohtoisin ulottuvuus Suomessa oli organisointi, sillä se sai keskiarvoksi 2.33/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338).

Vaikka tässä tutkimuksessa opetusulottuvuus oli opettajajohtoisempi kuin organisoinnin ulottuvuus, voidaan organisoinnin ulottuvuutta tarkastella tarkemmin. Nimittäin organisoinnin kohdalla tässä tutkimuksessa opettajajohtoisena kohtana nousivat esiin *valinnan mahdollisuudet*. Se sai keskiarvoksi 3.2/5 opettajajohtoisuudessa, joka on korkein keskiarvo opettajajohtoisuuden kohdalla tässä tutkimuksessa. Aikaisempien tutkimusten Suomen aineistossa, vahvimpana opettajajohtoisena kohtana organisointia olivat myös *valinnan mahdollisuudet*, sillä se oli saanut keskiarvoksi 2.66/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerkkanen ym. 2012a, 338). Sekä tässä tutkimuksessa, että Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) tutkimuksessa, toiseksi eniten opettajajohtoisuutta esiintyi organisoinnin osalta kohdassa *vastuun jakautuminen ryhmässä*. Tässä tutkimuksessa vastuun jakautuminen sai keskiarvoksi 2.0/5, kun taas Rasku-Puttosen ja muiden (2011, 324) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a, 338) tutkimuksissa 2.56/5.

Tässä tutkimuksessa myös ilmapiirissä yksi kohta näkyi opettajajohtoisena. Kyseessä oli *sosiaalisten taitojen tukeminen*. Tässä tutkimuksessa sosiaalisten taitojen tukeminen sai keskiarvon 3.2/5. Samoin Yhdysvalloissa sosiaalisia taitoja tuettiin enemmän opettajajohtoisesti kuin lapsikeskeisesti (Stipek & Byler 2004, 389). Sen sijaan Suomessa Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) tutkimuksissa sosiaalisten taitojen tukemisessa nähtiin tasaisesti molempia ohjauskäytänteitä. Heidän tutkimuksissaan sosiaalisten taitojen tukemisen keskiarvo opettajajohtoisuuden kohdalla 2.38/5 ja lapsikes-

keisen kohdalla 2.58/5 (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 324; Lerikkanen ym. 2012a, 338). Vaikkakin Rasku-Puttonen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) tutkimuksissa sosiaalisia taitoja tuettiin enemmän lapsikeskeisesti, on huomioitava, että opettajajohtoisuuden osuus heidän tutkimuksissaan oli merkittävä sosiaalisten taitojen tukemisessa.

Opettajien soveltamat opettajajohtoiset ohjauskäytänteet. Opettajien soveltamia ohjauskäytänteitä havaittiin kaikilla ulottuvuuksilla. Organisoinnin ulottuvuudella *vastuun jakautumisessa* havaittiin opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että oppilas ei saanut viedä tai hakea materiaaleja omalta paikaltaan. Esimerkiksi opettaja keräsi oppilaiden vihot tai jakoi itse oppilaille työskentelyyn tarvittavia materiaaleja. Vastuu konfliktien ratkaisusta tässä tutkimuksessa oli myös opettajalla. Organisoinnin ulottuvuudella toisena kohtana olivat *ryhmän säännöt*. Myös tässä kohtaa havaittiin opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä. Havainnoiduilla oppitunneilla opettajat ilmaisivat sääntöjä erilaisin keinoin. Esimerkiksi jotkut opettajista halusivat työskentelyn olevan hiljaista, joten he vahtivat melutasoa esimerkiksi hyssyttelemällä. Kolmantena kohtana organisoinnin ulottuvuudella olivat *valinnan mahdollisuudet*. Tämä näkyi oppitunneilla ennen kaikkea siten, että opettaja vastasi toiminnan suunnittelusta, eikä oppilailla ollut mahdollisuutta valita tunnin aikana toimintoja. Viimeisenä kohtana organisoinnin ulottuvuudella oli *konfliktien ratkaisu*. Havainnoiduilla oppitunneilla opettaja ratkaisi luokassa ilmenneitä konflikteja julkisesti.

Ilmapiirin ulottuvuudella opettajajohtoisia käytänteitä ilmeni *vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessa, sosiaalisten taitojen tukemisessa sekä oppimistehtävien eriyttämisessä*. Vuorovaikutustaitojen ja osallisuuden tukemisessa oppitunneilla opettaja ei kannustanut oppilaita vertaisvuorovaikutukseen. Esimerkiksi opettaja johti luokan keskustelua ja vastasi kaikkiin oppilaiden esittämiin kysymyksiin, eikä ottanut asiaa koko luokan kesken pohdittavaksi. Havainnoiduilla oppitunneilla myös suljettuja kysymyksiä esitettiin usein. Tällä tavalla ei saatu esiin oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä, eikä kannustettu yleiseen keskusteluun. Toisena kohtana ilmapiirin ulottuvuudessa oli *sosiaalisten taitojen*

tukeminen. Tässä tutkimuksessa havainnoiduilla oppitunneilla käytettiin paljon hiljaista yksintyöskentelyä. Esimerkiksi oppilaat kirjoittivat tarinoita tai tekivät oppikirjan tehtäviä itsenäisesti. Kolmantena kohtana ilmapiirin ulottuvuudella opettajajohtoisia käytänteitä ilmeni *oppimistehtävien eriyttämisessä*. Havainnoiduilla oppitunneilla tämä näkyi esimerkiksi siten, että tehtäviä ei ollut eriytetty.

Kolmantena tutkittiin opetuksen ulottuvuuden opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä. Opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä havaittiin opetuksen ulottuvuuden kaikissa kohdissa. Ensimmäisenä tutkittiin opettajajohtoisia *oppilaan työskentelyn kriteereitä*. Tämä näkyi oppitunneilla siten, että tehtäviä ei ollut eriytetty, joten kaikille oppilaille pätivät samat yleiset kriteerit. Toisena kohtana tarkasteltiin *oppimistavoitteiden integrointia*. Tämän tutkimuksen havainnoinneissa osaa oppitunneista ei integroitu toisiinsa. Oppiaineiden aiheita ja käsitteitä ei siis kaikilla havainnoiduilla oppitunneilla yhdistelty tai käsitelty yhdessä yhtenä kokonaisuutena. Kolmantena kohtana tutkittiin *käsitteiden opettamisen* opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä. Havainnoiduilla oppitunneilla käsitteiden opettamisessa pyrittiin faktatiedon oppimiseen. *Opetuskeskustelua* tarkasteltiin opetuksen neljäntenä kohtana. Havainnoiduilla oppitunneilla opetuskeskustelu rajoittui osalla opettajista opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaksi, eikä opettaja kannustanut lapsia vastaamaan toistensa kysymyksiin. Viidentenä opetuksen ulottuvuutena tutkittiin *luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien tukemista*. Havainnoiduilla oppitunneilla, tyypillisenä opettajajohtoisena ohjauskäytänteenä, opettajat lukivat oppilaiden kanssa tekstejä, mutta teksteistä ei keskusteltu oppilaiden kanssa. Viimeisenä opetuksen ulottuvuuden kohtana oli *matematiikan valmiuksien opetus*. Matematiikan valmiuksissa opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä hyödynnettiin, kun opetuksen tavoitteena oli ulkoamuistaminen. Opettajajohtoisina ohjauskäytänteinä opettajat käyttivät esimerkiksi toistoharjoittelua sekä korostivat tiettyjä ratkaisumenetelmiä.

Opettajien soveltamia ohjauskäytänteitä havaittiin videoilla eniten opetuksen ulottuvuudella, sillä videokuvatunaineiston episodeja löydettiin jokaisen opetuksen ulottuvuuden kohdan alle. Tämä tukee osaltaan reaali-aikaisen

havainnointiaineiston tulosta, jossa myös opetusulottuvuus osoittautui opettajajohtoisimmaksi. Loppupäätelmiä-osiossa pohditaan tarkemmin, minkä takia juuri opetuksen ulottuvuus osoittautui opettajajohtoiseksi. Ilmapiirin ulottuvuudella oli huolestuttavaa huomata, kuinka vähän videoiduilla oppitunneilla havaittiin vuorovaikutusta edistäviä ohjauskäytänteitä. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin paljon opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä sosiaalisten taitojen tukemissa, mikä ei edistä lasten välistä vuorovaikutusta. Sama tulos oli havaittavissa reaali-aikaisessa havainnointiaineistossa.

Tässä kohdassa kuitenkin laadullisten tulosten tarkoituksena on kuvailla, millaisia opettajajohtoisia ohjauskäytänteitä sovelletaan opetuksessa tällä hetkellä. Näistä opettajat voivat itse omaa opetustaan ajatellen löytää yhteneviä ja eriäviä piirteitä ja näin ollen myös lähteä tunnistamisen jälkeen kehittämään omia ohjauskäytänteitään. Erityisesti opettajajohtoisten ohjauskäytänteiden kuvailun tarkoituksena on saada opettajat kriittisesti arvioimaan omaa opetustaan ja tunnistamaan sen opettajajohtoisia piirteitä.

7.1.3 Lapsivaltainen ohjauskäytänne

Lapsivaltaisen ohjauskäytännön soveltaminen eri ulottuvuuksilla. Lapsivaltaista ohjauskäytännettä esiintyi tässä tutkimuksessa vähiten verrattuna opettajajohtoiseen ja lapsivaltaiseen ohjauskäytänteeseen. Samaan tulokseen päädyttiin Suomessa Rasku-Puttosen ja muiden (2011) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) tutkimuksissa. Virossa sen sijaan lapsivaltaista ohjauskäytännettä hyödynnettiin toiseksi eniten (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 326; Lerkkanen ym. 2012a). Stipekin ja Bylerin (2004) Yhdysvaltojen tutkimuksessa lapsivaltaisuutta ei mitattu ollenkaan.

Tässä tutkimuksessa ei voida sanoa minkään ulottuvuuden olleen erityisen lapsivaltainen, sillä lapsivaltainen ohjauskäytänne sai kaikista ulottuvuuksista keskiarvoksi alle 2.0/5. Samoin Rasku-Puttosen ja muiden (2011, 324) sekä Lerkkasen ja muiden (2012a) Suomen tutkimuksissa lapsivaltainen ohjauskäytänne sai kaikista ulottuvuuksista alle 2.0/5 keskiarvon. Näistä molemmista tutkimustuloksista voidaan päätellä, että lapsivaltaista ohjauskäytännettä hyö-

dynnetään opetuksessa vähän. Tämä voi osittain johtua opettajan vakiintuneesta roolista. Suomessa opettajalla on vielä erittäin vahva rooli kasvattajana ja oppimisen ohjaajana, joten lapsivaltaista ohjauskäytännettä näkyy siksi vähän. Vaikkakin lapsivaltainen ohjauskäytäntö ei näyttäytynyt reaaliaikaisessa havainnoinnissa merkittävänä ohjauskäytäntönä, löytyi videokuvatusta aineistosta muutamia lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä.

Opettajien soveltamat lapsivaltaiset ohjauskäytänteet. Lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä havaittiin videokuvatusta aineistossa vähän. Kuitenkin jokaisesta ulottuvuudesta löytyi ainakin yksi lapsivaltainen käytäntö, jota hyödynnettiin.

Organisoinnin ensimmäisenä kohtana tarkasteltiin *ryhmän sääntöjä*. Havainnoituilla oppitunneilla lapsivaltainen ohjauskäytäntö näkyi siten, että sääntöjä noudatettiin luokassa epäjohdonmukaisesti. Ilmapiiirin ulottuvuuden kohdassa *oppimistehtävien eriyttäminen* ilmeni myös lapsivaltaisia käytänteitä. Esimerkiksi oppitunneilla opettaja antoi oppilaille palautetta, mutta palautetta ei liitetty tiettyyn taitoon. Opetuksen ulottuvuudella lapsivaltaista ohjauskäytännettä hyödynnettiin kahdessa kohdassa, käsitteiden opettamisessa ja opetuskeskustelussa. *Käsitteiden opettaminen* oli lapsivaltaista, kun opetettava käsite oli epäselvä. Esimerkiksi oppitunneilla havaittiin toiminnan olleen opetuksen tavoitteena, sen sijaan, että tavoitteena olisi ollut tietyn käsitteen oppiminen. Myös *opetuskeskusteluissa* käytettiin lapsivaltaista ohjauskäytännettä, kun opetuskeskustelu keskittyi ainoastaan organisointiin liittyviin asioihin.

Lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä havaittiin videoilla ryhmän säännöissä, eriyttämisessä sekä käsitteiden opettamisen ja opetuskeskustelun kohdissa. Minkä takia juuri näissä kohdissa sovellettiin lapsivaltaisia käytänteitä? Ryhmän sääntöjen ollessa lapsivaltaisia säännöt ovat epäselviä ja niitä noudatetaan epäjohdonmukaisesti (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Usein opettajien kokemattomuus saattaa olla osa syy siihen, että opettaja ei osaa vielä antaa oppilaille tarpeeksi tarkkoja ohjeita, eikä osaa ennakoida esimerkiksi siirtymiä. Tällöin oppilaat muuttuvat myös levottomiksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu opettajien työkokemusta, joten ei voida tehdä päätelmiä opettajien kokemuksen perusteella. Tulevaisuuden tutkimuksessa voitaisiin kuitenkin ottaa

huomioon opettajan kokemus, koska sillä voi olla vaikutusta opettajan ohjauskäytänteisiin. Toinen syy sääntöjen epäjohdonmukaiselle noudattamiselle voi olla se, että opettaja on väsynyt puuttumaan jokaiseen rikkeeseen. Opettajasta saattaa esimerkiksi tuntua, että hän aina moittii samaa oppilasta ja pyrkii siksi välttämään tilanteita, joissa rikkomuksesta pitäisi taas mainita. Tämä johtaa sääntöjen epäjohdonmukaiseen noudattamiseen.

Käsitteiden opettamisen ja opetuskeskustelun lapsivaltaisuuden syitä voi lähteä etsimään oppikirjoista. Monet opettajat hyödyntävät opetuksen tukena oppikirjoja. Tällöin vaarana on se, että opettaja ei mieti opetuksen tavoitetta, vaan opettaa kirja edellä. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppimisen tavoitteena on edetä kirjassa, sen sijaan, että edettäisiin tavoitteissa. Oppikirjan käyttö ei kuitenkaan ole huono asia, mutta, jotta lapsivaltaisuudesta päästäisiin kohti lapsikeskeisyyttä, pitäisi oppikirjojen sisältöjä hyödyntäessä myös pohtia, mikä on niiden tavoite oppimisen kannalta.

7.2 Loppupäätelmiä

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tutkia, mitä ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat opetuksessaan ja millä ulottuvuuksilla. Tutkimuksella haluttiin saada myös tarkemmin selville, millaisia lapsikeskeisiä, opettajajohtoisia sekä lapsivaltaisia ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat. Kaikkiin tutkimusongelmiin saatiin vastaus. Reaaliaikaisen havainnointiaineiston päätuloksena saatiin, että opetuksessa hyödynnettiin eniten lapsikeskeistä ohjauskäytännettä. Tämä tulos on yhtenevä aikaisemman tutkimustuloksen kanssa (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011; Lerkkanen ym. 2012a). Myös videokuvatun aineiston havainnot vastasivat hyvin Lerkkasen ja Poikkeuksen (2006) kuvailuja eri ohjauskäytänteistä. Tälle tutkimukselle löytyy siis vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat suuntaa siitä, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat tällä hetkellä hyödyntävät. Näin pystytään suuntaamaan katseita jo tulevaisuuteen, sillä oppimiskulttuuri on jälleen muuttumassa uuden opetus-

suunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) myötä. Tämä tutkimus on ajoitettu juuri oikeaan aikaan, sillä sen avulla on pystytty selvittämään, mitä ohjauskäytänteitä opettajat soveltavat tällä hetkellä, kun vanha opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) on vielä voimassa, mutta myös kun uusi opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) on tulossa. Tämän tutkimuksen avulla voidaan pohdiskella, vastaako opettajien tämän hetkiset ohjauskäytännöt jo uuden opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) oppimiskäsitystä tai jos eivät, niin mitä pitäisi ottaa vielä huomioon. Samalla aineisto toimii myös opettajien oppaana siinä asiassa, miten he voivat omia ohjauskäytänteitään lähteä muuttamaan.

Hyvä merkki on, että lapsikeskeistä ohjauskäytäntettä hyödynnetään eniten, sillä vuoden 2016 opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri ovat lähimpänä lapsikeskeisen ohjauskäytännön luonnetta. Mutta, vaikka kokonaisuus näyttäytyy hyvin lapsikeskeisenä, on huomioitava, että tietyissä ulottuvuuksissa ja kohdissa on vielä mahdollista päästä lähemmäksi lapsikeskeistä ohjauskäytäntettä. Esimerkiksi opettajajohtoisimpina kohtina reaaliaikaisessa havainnoinnissa nousivat esille organisoinnin ulottuvuudella *vastuun jakautuminen* sekä *valinnan mahdollisuudet*. Mistä mahtaa johtua, että opettajat antoivat lapsille vähän vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia?

Yksi syy voi olla se, että Suomessa opettajan ammatti on hyvin autonominen. Opettajalla on siis valta, opetussuunnitelman puitteissa, suunnitella ja toteuttaa oppitunteja. Tämä voi osittain vaikuttaa siihen, että opettajan oletetaan myös yksin tekevän opetuksen suunnittelun ja toteutuksen. Tällöin opettaja ei välttämättä tajua, että oppilaitakin voisi osallistaa tuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta syynä oppilaiden valinnan mahdollisuuksien ja vastuun heikkenemiseen voi olla opettajien kontrolloinnin halu. Esimerkiksi opettaja saattaa ahdistua siitä, että oppilaat saavat itse valita toimintojaan, koska kontrollointi on silloin hankalampaa. Opettaja ei silloin esimerkiksi pysty ennakoimaan, mitä tulee tapahtumaan ja tämä saattaa ahdistaa joitain opettajia. Mutta

asia ei ole ainoastaan opettajasta kiinni, sillä myös yleisesti koulun kulttuurissa vaaditaan muutosta. Tällä hetkellä kouluissa osallistamisen ja oppilaan vastuullisuuden kulttuuri on vielä heikko. Yksittäisiä opettajia voitaisiinkin lähteä rohkaisemaan ja tukemaan muuttamalla koulun omaa kulttuuria ja koulun korostamaa oppimiskäsitystä konstruktivistisempaan suuntaan ja tarjoamalla opettajilla keinoja ohjaukseen käytänteiden muokkaamiseen.

Kolmantena erityisen opettajajohtoisena kohtana tutkimuksissa on ilmennyt *sosiaalisten taitojen tukeminen*. Vuoden 2014 opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17) määrittelemässä oppimiskäsityksessä painotetaan sitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämän takia on huolestuttavaa, että tässä tutkimuksessa lapsikeskeistä lähestymistapaa sosiaalisten taitojen tukemiseen käytettiin vähemmän kuin opettajajohtoista. Vuonna 2016 syksyllä voimaan tuleva opetussuunnitelma pakottaa kääntämään kelkan pääläelle. Mitä on tehtävissä?

Aluksi täytyy lähteä pohtimaan syitä yksin työskentelyn suosimiselle. Sen hyötyjä on toki monia. Esimerkiksi oppilas saa hyvän työrauhan keskittyä omaan tekemiseensä ja oppilas voi edetä oman taito- ja tietotasonsa mukaisesti. Nämä voivat olla syitä yksintyöskentelyn suosimisessa. Jos pohditaan asiaa opettajan näkökulmasta, oppikirjat usein painottavat oppilaiden yksintyöskentelyä, koska tehtävät ovat tarkoitettuja yksin tehtäviksi. Jos opettaja siis käyttää opetuksessaan paljon oppikirjoja ja erityisesti työkirjoja, voi hän huomaamattaan painottaa opetuksessaan yksintyöskentelyä. Oppikirjoja valitessaan opettajien pitäisi tarkastella tehtävien laatua ja valita yksintyöskentelyn lisäksi myös yhteistoiminnallisia tehtäviä. Toisaalta myös oppikirjojen tekijöiden tulisi muokata oppikirjoja niin, että tehtävät olisivat yhteistoiminnallisempia. Opettajan näkökannalta yksintyöskentely voi olla myös vähemmän stressaavaa, koska työskentely on usein hiljaista ja sitä on helpompi ohjata. Toisaalta myös koko koulun kulttuuri painottaa yksintyöskentelyä. Jokainen oppilas on pystyttävä arvioimaan omana itsenään, jotta heidät voidaan laittaa jonkinlaiseen yhteiskunnan vaatimaan arvojärjestykseen. Tämän takia opettajat tarvitset oppilailta yksilösuorituksia.

Joka tapauksessa, oppimiskulttuurin on muututtava syksyyn 2016 mennessä, kun uudet opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) astuvat voimaan. Esimerkiksi aiemmin suomalaista opettamista tutkinut Korkeakoski (2008) korostaa, että opettajakeskeisen ohjauskäytänteen rinnalle kaivataan enemmän oppilaille vastuuta antavia ohjauskäytänteitä. Vastuun ja valinnan mahdollisuuksien jakautumista sekä sosiaalisten taitojen tukemista opettajien pitäisi erityisesti lähteä tarkkailemaan omassa opetuksessaan, jos he haluavat lähentyä kohti vuoden 2014 opetussuunnitelman määrittelemää oppimiskäsitystä ja toimintakulttuuria. Huomion arvioista on kuitenkin se, että niin tämän tutkimuksen kuin myös Korkeakosken (2008) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat ovat monipuolistaneet ohjauskäytäntään verrattuna peruskoulun alkuaikoihin. Esimerkiksi yhteistoiminnallisia ja aktiivisia ohjauskäytänteitä on otettu jo mukaan opetukseen jonkin verran (Korkeakoski 2008).

Tämän tutkimuksen videoaineiston tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään, millaisia ohjauskäytänteitä opettajat hyödyntävät. Videoaineistosta saatiin kuvailevia vastauksia ja esimerkkejä opettajien käyttämistä ohjauskäytänteistä. Videokuvatun aineiston havainnot toimivat nyt myös hyvänä ohjekirjana opettajille oman opettajuuden arviointiin. Esimerkiksi videohavainnoinneista voidaan poimia hyviä esimerkkejä oman opetuksen kehittämiseksi kohti lapsikesisempää ohjauskäytännettä. Videohavaintojen etu on myös se, että ne ovat konkreettisia keinoja, joiden toimimista on jo kokeiltu ja arvioitu. Tällöin niitä voi lähteä rohkeasti jokainen opettaja kokeilemaan. Omien ohjauskäytänteiden tutkimiselle on paikkansa erityisesti nyt opetussuunnitelmien vaihdoskohdassa, koska uuden oppimiskäsityksen myötä, myös ohjauskäytänteet tulevat osittain muuttumaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Tulevaisuuden tutkimusta ajatellen kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia, tapahtuuko opettajien käyttämissä ohjauskäytänteissä muutosta uuden opetussuunnitelman myötä. Niitä tuloksia voitaisiin sitten verrata vanhan opetussuunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) aikaisiin

tutkimuksiin. Kiinnostavaa tuloksista olisi esimerkiksi tarkastella, painottuuko lapsikeskeinen ohjaukikäytänne entistä enemmän syksyn 2016 jälkeen.

7.3 Luotettavuus

Tämän tutkimuksen tutkittavien määrä on pieni (viisi opettajaa). Tutkittavien pieni määrä johtuu laadullisen tutkimuksen valinnasta. Videokuvaaminen ja videoiden analysointi sekä havainnointit ja niiden analysointi vievät erittäin paljon aikaa. Vaikka tuloksia tässä tutkimuksessa ei voidakaan yleistää pienen tutkimusjoukon takia, on aineisto sen sijaan rikas ja mielenkiintoinen. Tuomen ja Sarajärven (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkiä yleistykseen, vaan sen sijaan pyritään kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksessa keskityttiin siis kuvaamaan opettajien ohjaukikäytänteiden laatua.

Keskiarvojen laskeminen reaaliaikaisen havainnoinnin arvioinneista ei ole yleistettävää, mutta tässä tutkimuksessa sen tarkoitus on valaista ohjaukikäytänteiden hajontaa. Esimerkiksi Metsämuurosen (2008, 60) mukaan kvantitatiivinen mittaus voi toimia muuten pääasiassa kvalitatiivisen aineiston havainnolistavana osana. Ne tarkentavat videokuvatunaineiston analyysin tuloksia ja luovat niihin yleiskatsausta. Tarkoituksena tutkimuksessa ei ollut yleistää keskiarvojen antamia tuloksia vaan kuvata tässä tutkimuksessa havaittujen ohjaukikäytänteiden hajontaa.

Tulevaisuuden tutkimisen kannalta voisi olla hedelmällisempää tutkia suuremmalla tutkimusjoukolla ohjaukikäytänteiden jakaantumista kvantitatiivisesti, jos halutaan tarkastella ainoastaan, mitä ohjaukikäytänteitä opettajat hyödyntävät. Toisaalta, jos halutaan saada enemmän kuvaa siitä, millaisia ohjaukikäytänteitä opettajat hyödyntävät ja hyötyä tutkimustuloksesta opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta, tutkijoiden kannattaa tukeutua laadulliseen tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa saatiin pieni vilkaisu molemmista.

Tutkimuksen luotettavuutta parantavat muutamat tekijät. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmää, ECCOM-havainnointi-instrumenttia, on testattu jo

aiemmin Suomen kontekstissa ja se on todettu toimivaksi (ks. Lerkkanen ym. 2012a; Lerkkanen ym. 2012b). Oli siis oletettavaa, että menetelmää on mahdollista käyttää uudestaan eli sitä on mahdollista siirtää ja soveltaa. Havainnoinnin luotettavuutta ja objektiivisuutta parantaa myös se, että tutkija kouluttautui havainnointimenetelmän käyttöön kokeneemman tutkijan opastuksella. Samoin se, että havainnointi-instrumentin käyttöä kokeiltiin kaksi kertaa ennen varsinaista aineistonkeruuta, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Neljäntenä tekijänä tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että aineistonkeruussa ja analysoinnissa käytettiin kahta erilaista menetelmää. Tämä parantaa tutkimuksen luotettavuutta, koska tietoa kerätään monipuolisemmin (ks. Metsämuuronen 2008; Tuomi & Sarajärvi 2008).

Tässä tutkimuksessa ECCOM-havainnointi-instrumentista löytyi muutamia heikkouksia. Koska tässä tutkimuksessa havainnoitavana joukkona olivat alkuopetuksen opettajat eli myös 2. luokan opettajat, ei havainnointi-instrumentti kaikissa kohdissa enää kuvannut 2. luokkalaisten opetusta. Erityisesti opetusulottuvuuden kohtien luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien tukemisen sekä matematiikan valmiuksien tukemisen ohjauskäytänteiden kuvailu ja tavoitteet vastasivat enemmän esiopetusta ja 1. luokan opetusta. Esimerkiksi havainnoinnissa hankaluutena oli arvioida näitä ulottuvuuksia, sillä opetus 2. luokkalaisten kanssa oli jo esimerkiksi lukemaan oppimisessa edistynyttä. Myöskään matematiikassa ei enää käytetty niin paljon havainnollistavia välineitä, mikä on ymmärrettävää, sillä lapsen pitää myös oppia pikku hiljaa tekemään operaatioita päässään. Tällaisissa tilanteissa havainnointi-instrumenttia oli vaikea soveltaa, koska se esimerkiksi määritteli, että havainnollistavia välineitä olisi pitänyt käyttää lapsikeskeisessä ohjauskäytänteessä matematiikan valmiuksien tukemisen kohdalla. Tulevaisuuden tutkimusta ajatellen ECCOM-havainnointi-instrumentti soveltuu parhaiten juuri esiopetuksen sekä 1.luokan opettajien ohjauskäytänteiden havainnointiin. Jos kuitenkin tutkija haluaa kokeilla havainnointi-instrumenttia myös 2. luokalla, tämän tutkimuksen kokeilun pohjalta suositellaan, että kaksi viimeistä kohtaa opetuksen ulottuvuudelta jätetään huomioimatta tai niitä muokataan. Toista luokkaa ylemmille luo-

kille ei ECCOM-havainnointi-instrumenttia suositella käytettävän. Toisena heikkoutena tutkimuksessa oli se, että tutkimuksen tekemiseen osallistui ainoastaan yksi tutkija, jolloin kaikki havainnot on tehty hänen näkökulmastaan. Tulevaisuuden tutkimuksissa tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi kahden tutkijan avulla.

LÄHTEET

- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. & Morrison, F. J. 2005. Teacher qualifications, classroom practices, and family characteristics: Complex effects on first graders' language and early reading. *Journal of School Psychology* 43, 343-375.
- Davis, H. A. 2003. Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist* 38(4), 207-234.
- Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. 2003. Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology* 24(1), 91-118.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J. & Niles, M. D. 2004. More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the child-parent centers. *Education Policy Analysis Archives* 12, 1-40.
- Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. 2001. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27(6), 643-650.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. 2000. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology* 92(2), 331-341.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeakoski, E. 2008. Tavoitteista toimintaan. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämisehdotukset. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_32.pdf.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

- Lerkkanen, M. -K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A. -M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E. 2012a. A validation of the early childhood classroom observation measure in Finnish and Estonian kindergartens. *Early Education & Development* 23 (3), 323–350.
- Lerkkanen, M. -K., Kiuru N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus A. -M., Rasku-Puttonen H., Siekkinen M. & Nurmi, J. E. 2012b. The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology* 37 (4), 266–279.
- Lerkkanen, M. -K. & Poikkeus, A. -M. 2006. ECCOM-observointimenetelmän adaptointi Suomen kontekstiin. Alkuportaati-tutkimus. Julkaisematon tutkimusmateriaali. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. PISA 2012 -tutkimuksen pääraportti syventää Suomen tuloksia.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/05/PISA2012.html?lang=fi>. Luettu 11.1.2016.
- Perry, K., Donohue, K. & Weinstein, R. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology* 45(3), 269–292.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut S. Palmgren. Helsinki: WSOY.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. 2009. Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher* 38 (2), 109–119.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016>. Luettu 12.1.2016.
- Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Trossmann, K., Lerkkanen, M. -K., Kikas, E. & Poikkeus, A. -M. 2011. Classroom practices in Finnish and Estonian pre-schools: Observed teaching practices and their latent subgroups. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K Smith, M. Waniganayake & E. Kikas (toim.) *Global perspectives in early childhood education: Diversi-*

ty, challenges and possibilities. *Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 313 – 332.

- Rosenshine, B. 1982. Teaching functions in instructional programs. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221538.pdf>. Luettu 3.2.2016.
- Stipek, D. J & Byler, P. 2004. The early classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (3), 375–397.
- Stipek, D. 2004. Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (4), 548–568.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2008. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Turner, J. C. & Meyer, D. K. 2000. Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist* 35(2), 69–85.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentanut K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin + Göös.
- Weimer, M. 2013. *Learner-centered teaching- five key changes to practice*. 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. 1995. Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist* 30, 135 – 143.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational psychology*. 11. painos. New Jersey: Pearson education.

LIITTEET

Liite 1. Videokuvaamisen tutkimuslupa

Hei!

Olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelija Outi Polvinen ja teen Pro gradu- tutkielmaa opettajan käyttämistä ohjaustyyleistä sekä vuorovaikutuksesta lasten kanssa. Aineisto kerätään oppituntien videonauhoituksen ja opettajan toiminnan havainnoinnin kautta. Aineisto säilytetään huolellisesti anonymiteetin säilyttäen. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksesta riippumatta koko luokka osallistuu opetukseen. Havainnoinnin kohteena on opettaja, ei yksittäinen oppilas.

Pyydän sinua vastaamaan lapsesi osalta seuraaviin kysymyksiin:

Lapseni saa osallistua tutkimukseen:

Kyllä Ei

Lapseni saa osallistua oppituntien videokuvaukseen (ei kohdistu yksittäiseen lapseen)

Kyllä Ei

Lapsen nimi:

Huoltajan allekirjoitus:

Kiitos myönteisestä suhtautumisesta opinnäytetutkimukseeni!

Jyväskylässä 18.11.2014

Outi Polvinen

Liite 2. Katkelma analysointitaulukosta

Lapsikeskeinen toiminta

Kategoria (Eccom)	Perustelu	Kuvaus
Organisointi	Oppilaille annetaan vastuuta	<p>-Oppilasta pyydetään laittamaan ovi kiinni</p> <p>-Oppilasta pyydetään sammuttamaan valot</p> <p>-Opettaja laittaa oppilaat kierrättämään kirjoja eteenpäin, jotta jokainen lapsi saa kirjan.</p> <p>-Opettaja antaa oppilaalle vastuun toimia päälaulajana eli laulaa yksin/ryhmässä.</p> <p>-Opettaja jakaa vihkoja niin, että huutaa oppilasta nimellä, oppilas hakee itse vihkon.</p> <p>-Oppilaat korjaavat omia saneluitaan puuvärillä (oppilaan tehtävä).</p> <p>-Oppilas saa viedä ja ottaa tavaroita niiden paikoiltaan (esimerkiksi kuulokkeiden vieminen ja ottaminen, kynän hakeminen), oppilas saa hakea oppikirjan itse ja tarvikkeita ryhmätyön tekemiseen, oppilas saa itse käydä Internetistä hakemassa tietoa</p> <p>-Oppilaat tekevät 4hengen ryhmissä tyhmätöitä, jokaisella ryhmällä on oma aiheensa eli heillä on vastuu tietyn aihealueen esittelemisestä.</p> <p>-Opettaja valvoo työskentelyä ja käy välillä auttamassa, jos oppilaalla on kysymys tai muistuttamassa, jos oppilas herpaantuu tehtävästä. Opettaja saattaa antaa myös ohjeita sen suhteen mitä voisi vielä tehdä tai parantaa.</p> <p>-Opettaja vastuuttaa oppilaita siivoamisessa: "Yks voi viedä vaikka noita kirjoja pois koko luokalta." ja "sit jos joku ryhmänjäsen on jo valmis</p>

voi viedä niitä kirjoja pois ja noita papereita paikoilleen”.

-Luokassa on luokan omat järjestäjät, joiden vastuulla on siivoaminen → jokaisella oppilaalla vuorotellen vastuuvuoro.

Sääntöjä luodaan yhdessä oppilaiden kanssa

-Opettaja ottaa puheeksi siirtymisen, joka piti olla hiljainen. Opettaja kysyy oppilailta arviota siirtymisen hiljaisuudesta. Palautteen jälkeen opettaja kysyy miten voisimme/voisit ensi kerralla siirtyä hiljempaa omalle paikalle? Opettaja kysyy oppilaiden ideoita.

Ohjeidenanto selkeää

-”Ota se satuvihko esille”

-”Ota lukuläksy esille”

-”Ota punainen vihko esille, kynä ja kumi. Numerot ykkösestä vitoseen”

-”Ensimmäinen kohta. Ensimmäinen sana. Sana on käry”

-”Ota puuväri”

-”Tavuta se mulle”

-”Noniin kuunteleppa sen verran.

Yritetään saada sillätavalla valmiiksi että että viistoista yli meillä olisi tuolla jo aika paljon valmista. Sit käydään läpi millaisia tuottajia tai hajottajia te saitte sinne”.

→ opettaja antaa lapsille selkeät ohjeet mitä heiltä odotetaan.

-Opettaja antaa toimintaohjeen ja lopputunnin oppilaat työskentelivät itsenäisesti.