

Opettajien keinot kiinnittää ja kuljettaa lapsia sadunlukemistilanteissa

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma
Turun Yliopisto, Rauman kampus

Laatija:
Senja Multamäki

Ohjaaja:
Professori Janne Lepola

6.11.2023

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro-gradu tutkielma

Oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Tekijä: Senja Multamäki

Otsikko: Opettajien keinot kiinnittää ja kuljettaa lapsia sadunlukemistilanteissa

Ohjaaja: Professori Janne Lepola

Sivumäärä: 49

Päivämäärä: 6.11.2023

Tiivistelmä

Tämän tapaustutkimuksen tavoite on selvittää mitä opetukseen kiinnittäviä keinoja opettajat hyödyntävät satuvuorovaikutustilanteissa. Tutkimus keskittyy lasten kuljettamisen keinoihin satuvuorovaikutustilanteissa ja siinä ilmeneviin kitkakohtiin tai haasteisiin, joissa lapsi on putoamassa opetuksen kulusta ja opettaja pyrkii kiinnittämään häntä takaisin satuvuorovaikutukseen. Tutkimuksessa analysoitiin myös, missä määrin satuvuorovaikutustilanteissa varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät yhtä tai useampaa lasta kiinnittävää keinoa päällekkäin. Tutkimuksen aineisto on osa Janne Lepolan tehostetun satujenlukemisen SataKiel-projektia, jonka tarkoituksena oli soveltaa Ritva-Liisa Orvaston Seitsemän minuuttia sadulle -mallia (Orvasto & Levola, 2010) ja testata tehostetun sadunlukemisen toimivuutta viisivuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä. Tutkimusaineisto koostui seitsemästä satuvideosta, jotka oli kuvattu syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana. Tutkija litteroi aineiston. Videoissa opettaja-lapsi -vuorovaikutusta analysoitiin käyttämällä soveltuvien osien Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosuudesta- toimintamallia (Pöysä, ym. 2021). Toimintamallin teemoista tarkasteltiin opettajan sensitiivisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä, toiminnan organisointia ja motivointia sekä palautetta ja dialogisuutta. Tutkimuksen tulokset osoittivat satuvuorovaikutuksissa esiintyvän erityisesti lasten nimellä ja sadun kuvalla sekä myös positiivisella palautteella ja erilaisilla kysymyksillä kiinnittämistä. Satuvuorovaikutustilanteissa eniten esiintyvä lapsen kiinnittävä keino oli nimellä kiinnittäminen. Lisäksi satuvuorovaikutustilanteissa ilmeni opettajan sinnikkyyttä kiinnittää lapsia yhdellä tai useammalla samanaikaisella kiinnittävällä keinolla. Tutkimuksen tuloksia lasta kiinnittävistä keinoista voi soveltaa myös perusopetukseen opettajan kohdatessaan opetusvuorovaikutuksesta syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita.

Avainsanat: dialoginen lukeminen, keskusteleva lukeminen, opetusvuorovaikutus, kiinnittyminen, osallisuus, varhaiskasvatus, 7 minuuttia sadulle

Abstract

It is easy to teach the student that is eager to learn. The hard part is connecting with a child that is not ready to receive or learn. This study is deducted especially for those children who need scaffolding and someone, to be seen. This study concentrates around questions about the teachers ways to enforce children's eagerness to be an engaged part of the class. The material of this study is filmed from multiple preschools around Southwest Finland, with different ensembles consisting of five- to six-year-olds. This casestudy utilized seven prefilmed videos, which were a part of Janne Lepola's SataKiel-study, based on the 7 -minutes-to-Stories-model (Orvasto & Levola, 2010). The aim of the SataKiel was to obtain data to increase teacher-child conversation and support children's story comprehension. The teachers were given predefined questions and the liberties to teach in their preferred class management style. In this casestudy the films were literated and later examed with four variables: dialogy, feedback, positive learning climate, groups organizing and motivating. The founding's were following; in cases that re-engaged children, teachers used most notably students name as an activating factor in speech and providing positive feedback. Third most used student engaging method was to use pictures as an attachment and fourthly individualized questions. It was also found that these methods had synergy and overlapped in some cases. An unexpected finding was also made whilst observing the cases; in every case the unengaged child was seated on the outermost seat of the class.

It is to be noted that although this study offered a narrow window to different ways to manage a group, it became vividly seen during this process-how extremely important it was for the teacher to be themselves. All the teachers presented themselves in a manner that they found to be in their best abilities. Therefore, it is only natural that teachers must give the same freedom of expression to students.

Key words: school engagement, re-enforcing, dialogic learning, listening comprehension, feedback

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
1.1 Opetukseen kiinnittyminen	2
1.2 Motivaatio ja sen yhteys opetukseen kiinnittymiseen	3
1.2 Luokkahuonevuorovaikutus opettaja-oppilas-suhteessa	7
1.3 Opettajan tunnetuen yhteys kouluun kiinnittymiseen	8
2. Opettajien ja lasten vuorovaikutus satutilanteessa	9
2.1 Positiivinen vahvistaminen ja positiivinen pedagogiikka	9
2.2 Oppilaan kiinnittäminen opetukseen turvallisessa ja myönteisessä ryhmäilmapiirissä	10
2.3 Lasten käytöksen ja kehityksen tukeminen muualla	12
2.4 Tarinallistaminen opetukseen kiinnittävänä tekijänä satutilanteissa	13
2.5 Opetuksessa tarjottava visuaalinen tuki	15
2.6 Opetuksen strukturointi	16
2.7 Katsekontaktilla ja nimellä kiinnittäminen opetuksessa	17
3. Tutkimuskysymykset	18
4 Tutkimuksen toteuttaminen	20
4.1 Tutkimusaineisto	20
4.2 Tutkimusmenetelmä ja 7-minuuttia sadulle-toimintamalli	20
4.3 Aineiston analysointi	22
5. Tulokset	26
5.1 Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri opetukseen kiinnittävänä keinona	26
5.2 Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi opetukseen kiinnittävänä keinona	27
5.2.1 Kuvatuki opetukseen kiinnittävänä tekijänä	27
5.2.1 Toiminnan organisointi opetukseen kiinnittävänä keinona	29
5.2.2 Mieleen palauttaminen opetukseen kiinnittävänä keinona	29
5.2.3 Oppilaan kiinnittäminen katseella ja liikkeellä opetukseen kiinnittävänä keinona	30
5.3 Dialogisuus opetukseen kiinnittävänä keinona	30
5.4.1 Oppilaan kiinnittäminen osaksi opetusta positiivisella pedagogiikalla	36
5.4.2 Opettajan yksilöidyt kysymykset opetukseen kiinnittävänä tekijänä	37
5.5. Mikä tai mitkä opettajan vuorovaikutuksessa käyttämät yhdistelmätekijät kiinnittävät ja tarjoavat vasteen kiinnittymiselle?	39
6. Pohdinta	44
7. Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	47

1. Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan opetukseen kiinnittäviä keinoja, joita hän hyödyntää kuljettaessaan opetustilannetta vuorovaikutteisissa satujenlukemistilanteissa. Opettajan kuljettaessa opetusta tuovat opinpolun kulkijat, eli lapset, omat historiansa ja edellytyksensä osaksi opetus- ja vuorovaikutustilannetta. Tärkeä on kehittää opettajan taitoa havaita lapsien haasteet ja mahdollisuudet sekä hyödyntää niitä opetuksessa. Opetuksen saavuttavuuden sekä integraatio- ja inklusiokeskustelun ollessa nosteessa on olennaista reflektoida jo käytössä olevia malleja opettajana ja pohtia, miten opettaja tekee näkyväksi myös näkymättömät lapset, jotka ovat irtautuneet tai putoamassa opetuksen kulusta. Tämän tutkielman näkökulmana on keskustella ja havaita lasten oppimiseen sitoutumista edistävien teemojen eli opettajan sensitiivisen ja myönteisen ilmapiirin, ryhmän ohjaamisen ja motivoinnin sekä dialogisuuden ja palautteen esiintymistä satutilanteissa. Ojala (2017) havaitsi väitöskirjassaan joidenkin opettajien kokevan opettajankoulutuksen jättävän aukkoja oppilaiden oireilun kohtaamiseen ja tukemiseen opetustilanteessa. Tämän tutkielman kautta pyritään keräämään opetukseen kiinnittäviä toimintoja, joilla opettaja voi kuljettaa opetusta käsikädessä lapsen kiinnostuksen ja edun kanssa.

Tutkimus toteutettiin osana keskustelevan lukemisen tehostamiseen liittyvää SataKiel-tutkimusta, ja tutkijana analysoin varhaiskasvatuksen opettajien videoimia satutilanteita. Tässä vaiheessa mielenkiinto oli eritoten opettajan ja lasten fyysisessä toiminnassa ja keskusteluissa. Harvey Sacks kuvailee keskustelua eli vuoropuhelua saumattomana ja järjestyneenä toimintana (Hakulinen, 1997, 13).

Tutkimus kohdistui satutilanteissa ilmeneviin keskustelun kitkakohtiin ja suvantovaiheeseen, jossa keskustelu alkoi sujua. Videoaineistoista ja litteraateista valittiin tarkempaan analyysiin tilanteita, joissa saturyhmän lapsi oli opetusvuorovaikutuksen rajapinnoilla, joko erkaantuessaan siitä tai kiinnittyessään siihen, ja opettaja pyrki pedagogisilla valinnoillaan edistämään lapsen kiinnittymistä.

Tämä edellyttää herkkyyttä tunnistaa kaikkien lasten aloitteet siten, ettei satutilanteessa esiinny ns. Matteus-efektia, eli saavutettujen etujen kasaantumista niille, joilla niitä ennestään jo on. Satutilanteissa tämä tarkoittaa sitä, että lasten vastauspuheenvuorojen jakaantuminen korostuu niiden eduksi, jotka ovat jo olleet äänessä (Lepola, Kajamies & Tiilikainen, 2022). Tämän vuoksi harjaantunut lasten tuntemus on ensiarvoisen tärkeää.

1.1 Opetukseen kiinnittyminen

Lapsen kiinnittäminen opetukseen ja kouluun on noussut enenevässä määrin tarkastelun kohteeksi kasvatustieteissä (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Kouluun kiinnittyminen on suomennettu Tuomo Virtasen (2017) väitöskirjaa mukaillen. Se korostaa velvoittavan määritelmän sävyn sijaan tunneperäistä kiintymistä ja kuulumista. Virtanen jaottee kiinnittymisen kolmiulotteiseksi tunneperäiseksi kuulumiseksi kouluyhteisöön sekä sen merkitykselliseksi kokemisen että pedagogisen laitoksen toimintaan kiinnittymisenä. Kolmea ulottuvuutta ei näin ollen määritelmässä ole sidottu toisiinsa, vaan oppilas saattaa olla vain osittain tai tilannesidonnaisesti kiinnittynyt (Virtanen, 2017). Kouluun kiinnittyminen ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se voi vaihdella tilannesidonnaisesti ja reagoida motiiveihin (Fredricks, Blomfeld & Paris, 2004).

Fredricks, Blomfeldt ja Paris kuvaavat kiinnittymisen ulottuvuuksia samansuuntaisesti Virtasen jaottelun kanssa kolmen eri ulottuvuuden kautta. Näitä ulottuvuuksia ovat behavioraalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen. Behavioraalinen kiinnittyminen on kiinnittymistä ulospäinsuuntautuvan toiminnan kautta, joka voi esiintyä koulun toimintaan osallistumisen ohella koulun toimintatapoihin sitoutumisena (Fredricks, Blomfeld & Paris, 2004). Emotionaalinen kiinnittyminen on Fredricksin, Blomfeldin ja Parisin mukaan tunnepitoista kiinnittymistä, joka näyttäytyy tunnepitoisina reaktioina kiinnittymisen kohdetta kohtaan. Kiinnittymisen viimeinen ulottuvuus on Fredricksin, Blomfeldin ja Parisin jaotelmassa kognitiivinen kiinnittyminen, joka käsittää henkilön tiedolliset oppimisstrategiat ja itsesäätelyn (2004). Näin ollen, kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat linjassa Virtasen väitöskirjassa esiteltyyn jaotteluun kouluun kiinnittymisestä. Molemmassa jaotteluissa esiintyy silti vaade oppilaan osallisuudelle ja näkemykset kouluun kiinnittymisestä dynaamisena toimintana. Opetukseen ja kouluun kiinnittymistä on relevanttia tukea läpi oppivelvollisuuden, eritoten puhuttaessa

työrauhaongelmista ja opiskelumotivaation laskusta (Appleton, Christenson & Furlong, 2008, 370–383). Lapsen, eli oppilaan, kiinnittyminen (engl. student engagement) on yhteydessä motivaatioon sekä koulusuoriutumiseen.

1.2 Motivaatio ja sen yhteys opetukseen kiinnittymiseen

Motivaation alkuperäissana on latinan ”movere”, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaation kantasana motiivi tarkoittaa vaikutinta ja syytä toimia tietyllä tavalla. Motiivit muodostavat hierarkioita ja motiivien synnyttämässä tilassa on motivaatio. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras määrittelevät motivaation sisäisenä tilana, joka ohjaa ja ylläpitää toimintaa (2007, 177-178).

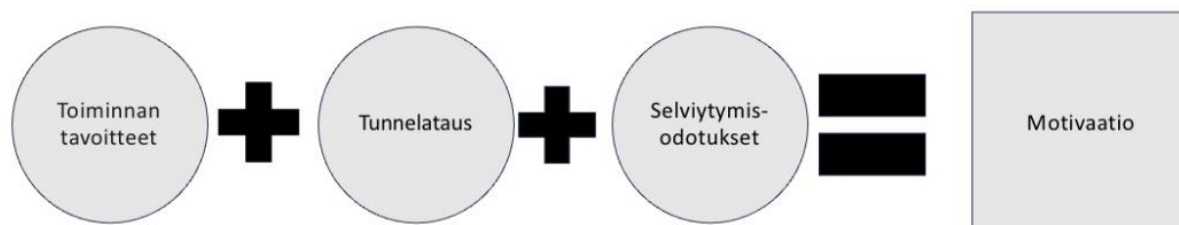
Oppilaiden kiinnittymistä opetukseen on tutkittu motivaation muotoutumisen kautta, erityisesti Yhdysvalloissa, jossa tutkittiin koulupudokkuuden syitä 1980-luvulla (Finn, 1989). Motivaatiota tutkittaessa näkökulma on vaihtunut oppilaan roolista mekaanisena suoriutujana (//perceiving student as a machine//) itsenäiseen kognitiiviseen toimijaan, joka toimii oman sisäisen motivaationsa ja arvojen mukaisesti (//creator of meaning//).

Motivaatio pohjautuu motiiveihin ja päämäärä, eli tavoite ohjaa toimintaa (Laitinen, 2021, 9). Puhuttaessa motivaatiosta puhutaan myös tunteista ja tunteiden, toiminnan suuntautumisen sekä tavoitteiden ristiriidasta (Laitinen, 2021, 9). Näin ollen motivaatio syntyy halujen ja kiinnostusten sekä viettien ja pakotteiden kirvoittamana. Edellä mainitut voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Satutilanteissa motivaatioon ovat muun muassa yhteydessä lapsen tavoitteet, oppimisympäristöön liittyvät tekijät ja opettajan tavoitteet sekä lapsen tarpeet.

Abraham Maslow kehitti tarvehierarkiateorian, jonka mukaan ihmisten tarpeet voidaan jakaa viiteen eri kategoriaan, joita kuvataan kasvutarpeina (Maslow, 1943). Maslow pyrki selittämään tarvehierarkiateoriallaan ihmisten käytöstä ja motivaatioita. Maslowin tarvehierarkiateoria esittää ihmisten olevan motivoituneita tarpeiden kautta, Lineaarinen teorian alkaa perustavanlaatuisista fysiologisista tarpeista johtaen kohti korkeimpaa tarvetta, itsensä toteuttamista. Toiseksi tärkeimpänä tarpeena Maslowin tarvehierarkiassa ovat emotionaaliset ja fyysiset turvallisuuden tarpeet. Kolmantena tarpeena on liittymisen ja kuulumisen tarve. Tämä voidaan tulkita myös osallisuutena. Viimeisenä ja korkeimpana

tarpeena Maslown tarvehierarkiassa on itsensä toteuttaminen. Maslown teoriaa on kommentoitu sen poissulkevasta luonteesta Douglas McGregorin sijoitettua Maslown tarvehierarkian pyramidigraafiin. Stoyanov nostaa esiin kommenteista sen, missä määrin tarpeiden toteutuminen todella on lineaarista ja eksklusiivista. Fysiologisesta näläntunteesta kärsivä lapsi voi silti tuntea turvallisuutta ja kokea olevansa osana ryhmää, sen sijaan Maslown esittämät puutemotiivit ovat ehdottomia; jos fysiologisia tarpeita ei tyydytetä riittävästi, syntyy niistä pakottavia ja ensisijaisia tarpeita. Maslow eritteli myös teoriassaan puutemotiivien rinnalle kasvumotiivit, eli tarpeet, jotka eivät muutu koskaan pakottaviksi (Stoyanov, 2017, 11–12.).

Ford on jäsentänyt motivaatiota matemaattisella mallilla. Malli kuvaa motivaatiota kolmen tekijän yhdessä synnyttämänä dynaamisena motivaatiomallina; M (Motivation/Motivaatio) = G (Goals/toiminnan tavoitteet) + E (Emotion/ tunnelataus) + PAB (Personal agency beliefs/ selviytymisodotukset) (Ford, 1992).



Kuvio 1. Fordin motivaatiomallin mukainen kuvio (Ford, 1992)

Ryan ja Deci (2000) ovat tarkastelleet yksilöiden motivaation muotoutumista ja jaotelleet sen säätelytapojen mukaan amotivaatioon, jossa motivaatio puuttuu kokonaan sekä ulkoiseen (pakote ja palkkio) ja sisäiseen motivaatioon (Ryan & Deci, 2000, 55,61). Sisäisessä motivaatiossa tavoitteet ovat henkilön itse asettamia ja syyt niiden asettamiseen ovat lähtöisin sisäisestä tarpeesta (Ryan & Deci, 2000, 71). Heckhausen kuvailee ulkoisen ja sisäisen

motivaation eroa allegorialla kilpailusta; sisäisessä motivaatiossa henkilö kilpailee itseään vastaan, kun taas ulkoisissa motivaatioissa henkilö kilpailee muita ulkoisia tekijöitä vastaan (Brunstein, 2008, 237).

Suomessa motivaatiota on tutkittu enenevässä määrin. Lepola, Vauras ja Poskiparta (2002) kuvaavat motivaatiota yksilön tavoitteellisena toimintana. Ihminen voidaan todeta olevan motivoitunut, mikäli hänellä on intentio, eli tavoite (Byman, 2002). Motivaatiota tutkiessaan Peltonen ja Ruohotie (1992, 10) kuvaavat motivaatiota motiivien synnyttämänä toiminnan suuntaamana ja vireyden säätelämänä tilana, jolla on käytöstä ohjaava vaikutus (Peltonen & Ruohotien, 1992, 17). Oppimisessa motivaation merkitys on myös suhteessa itsesäätelyyn, sillä oppimisessa vaaditaan olevan halua ohjata omaa toimintaa (motivaatio) ja kykyä toimia tavoitteiden ja kiinnostusten mukaan (itsesäätely) (Laitinen, 2021, 3).

Laitinen toteaa lapsille syntyvän aikaisessa kehitysvaiheessa oppijakuva, jonka kautta lapsi arvioi omaa pystyvyyttään sekä edellytyksiään (Laitinen, 2021, 99) Tähän Laitinen toteaa olevan yhteydessä lapsen saama palaute aikuisilta ja vertaisilta (Laitinen, 2021, 103–104).

Suomessa opetuksessa tavoitellaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti sisäisen motivaation syöttämistä opetustilanteissa ja eri opetustyyliissä pyritään enenevässä määrin korostamaan oppilaiden itseohjautuvuutta erinäisillä toiminnallisilla ja sisäistä motivaatiota herättelevillä opetusratkaisuilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Sisäisen motivaation on todettu olevan yhteydessä oppilaan kiinnittymiseen (Ulmanen, 2017). Motivaatiota olisi ensiarvoisen tärkeää tutkia myös opetuksellisten näkökulmien ulkopuolelta, jolloin ymmärrys motivoinnille voisi laajentua (Weiner, 1990, 621). Motivaatiota on perusteltavaa tutkia lisäksi nuorilla lapsilla eritoten sen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen linkittyvän yhteyden vuoksi (Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi, 2005).

Motivaation ja motivoinnin onnistuessa oppilaan kiinnittyminen osaksi opetustilannetta sementoituu varmemmin. On kuitenkin huomioitava, että tämä kysyy oppilaantuntemusta ja on hyvin yksilöllistä. Motivaatiotutkimuksen haasteiksi nouseekin tutkimuskentän pirstaloituvuus ja itse käsitteen ekleettisyys. Motivaatiota nuorilla ja lapsilla on tutkittu muun muassa Salosen, Lehtisen ja Olkinuoran (1998) kolmijakoisesta mallista. Tämä on linjassa Ryanin ja Decin kolmijakoisen mallin kanssa. Salosen, Lehtisen ja Olkinuoran malli kuvaa lasta suuntautumassa tehtävään tai välttelemään sitä sekä lasta osoittamassa sosiaalista riippuvuutta. Edellä mainitut tekijät ovat läsnä myös varhaiskasvatuksessa. Lapset osallistuvat tehtävissä opetukseen, johon viitattiin tässä tutkimuksessa termillä *kiinnioleminen-*

kiinnittyminen sekä ovat *vältteleviä*, eli putoavat opetuksesta. Lisäksi oppilaat reagoivat suhteessa vertaisiinsa eli *osoittavat sosiaalista riippuvuutta*.

Alle kouluikäisten motivaatiota on tutkittu ulkoisen motivaation näkökulmasta siten, että haasteellisemmissä tehtävissä on havaittu osan oppilaista osoittavan avuttomuutta ja osan paneutuvan tehtävän hallintaan (Salonen, Lepola & Niemi, 1998). Näissä tilanteissa avuttomuutta osoittavat lapset esittävät usein negatiivisia tunteita tai välttelyä, siinä missä tehtävän hallintaan suuntautuneet oppilaat osoittavat sitkeyttä ja positiivista minäpuhetta sekä suunnitelmallista toimintaa (Dweck, 2002).

Kiuru määrittelee oppimismotivaation olevan fluktuatioiva piirre, joka elää ulkopuolisten tekijöiden ja yksilön mielensisäisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa (Kiuru, 2018). Kiuru korostaa erityisesti sosiaalisten suhteiden merkitystä suhteessa motivaatioon. Eritoten niillä vertaisilla, jotka kuuluvat välittömään kaveripiiriin ja ovat lähimpänä oppilasta, on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia (Kindermann, 2016). Kindermannin mukaan oppilaan kaveripiiriin vaikuttavan oppimismotivaatioon kognitiivisten ja motivaation liittyvien mekanismien kautta. Näihin lukeutuu muun muassa vertailu itseään etevämpiin, samantasoisiin tai heikompiin vertaisiin. Näin oppilaat saavat arvokkaita vihteitä omasta suoriutumisestaan ja edellytyksistään. Lisäksi on havaittu, että oppilaat voivat myös saada taitavilta vertaisiltaan inspiraatiota kehittää omaa potentiaaliaan ja oppia toisiltaan hyväksi havaittuja toimintatapoja (Kiuru, 2018).

Kiuru määrittelee ystävyysuhteiden vaikutuksen siten, että yksilö toimii tai ajattelee asioista eri tavoin, kuin verrattaessa miten hän olisi suhteessa ajatuksiinsa ja toimintaansa ilman ystäviään. Näin ollen vertaisten vaikutus toimintaan on vahva myös koulukontekstissa. Tutkimukset osoittavat, että ajan saatossa kaverit ovat homogeenisiä oppimismotivaatiossa. Tämä laajentaa myös tilaa opetuksen saavutettavuuden ajatukselle ja sille, missä määrin oppilaiden on mahdollista saavuttaa vertaisoppimista.

1.2 Luokkahuonevuorovaikutus opettaja-oppilas-suhteessa

Lapsen ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde oppimis- ja opetustilanteissa on tärkeä lapsen kiinnittymisen ja motivaation kehittymisen kannalta (Wang & Eccles, 2012). Opettajan onnistuessa lukemaan lasta, on hän kykeneväinen kiinnittämään tämän osaksi tilannetta enenevässä määrin. Näin ollen, oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus edistää myös oppimistuloksia ja sitoutuneisuutta opetustilanteeseen. On oppilaan edun mukaista, että myös opettaja on sitoutunut opetustilanteeseen ja kykeneväinen hyödyntämään oppilastuntemustaan ennakoidakseen oppilaan mahdollisia kiinnittymishaasteita.

Opettajan on tärkeää tarjota kuuluvuutta ryhmään. Kuuluvuus tarkoittaa tässä kontekstissa olemista osana sosiaalista ryhmää, jota nimitetään englanniksi sense of belonging. Pesosen väitöskirjassa havaittiin miten vaativan erityisen tuen oppilaat kokevat kuuluvuuden tunnetta ympäristöissä, joissa opetus on myönteisessä ilmapiirissä tapahtuvaa (Pesonen, 2016). Näin ollen, vaikka opetuksen tyyliä ei voida tasapäistää, se tulee rakentaa hyväksi todetuille kantimille ja myönteisyydelle. Tämä tulee tehdä ottaen samalla huomioon myös perusopetuksen opetussuunnitelman ja opettajan persoonalliset preferenssit.

Heterogeenisessä ja erilaisista oppijoista muodostuvassa oppilasryhmässä riskinä on, että osa oppilaista ikään kuin putoaa tai irtautuu vähitellen opettajan kuljettamasta opetustuokiosta. Putoamisen riski kasvaa ryhmäkoon suurentuessa ja erilaisten oppijoiden tarpeiden vaateisiin vastatessa. Lepola ja kollegat korostivat lukemisen taidon merkitystä siinä, miten useasti lapsi vastasi opetustilanteessa kysymyksiin riippumatta kysymysmuodoista (Lepola, Kajamies & Tiilikainen, 2022). Näin ollen hiljaisemmat ja satutilanteesta enemmän sivussa olevat lapset tarvitsivat enenevässä määrin tukea ollakseen sitoutuneina ja putoamatta osana satutilannetta. Skinner ja Kinderman sekä Fuller kuvaavat opetuksesta putoamista termillä disengagement (kiinnittymättömyys), joka esiintyy passiivisuutena ja poissaolona, motivaation puutteena tai aloitteettomuutena (2009).

1.3 Opettajan tunnetuen yhteys kouluun kiinnittymiseen

Opettaja-oppilassuhteen laadukkuus on indikaattori, jonka on havaittu olevan yhteydessä lasten menestykseen (child outcome). Opettaja ja oppilassuhteen laadukkuutta voidaan jakaa luokan instruktionaaliseen ja organisatoriseen ohjaukseen, tunnetukeen sekä opetus ja ohjauskäytänteihin. On havaittu, että tunnetuen yhteys korkeampaan suoriutumiseen ja aktiiviseen kiinnittymiseen opetuksessa on merkitsevää (Mascareno, 2014, 85.).

Tunnetuki rakentaa myönteistä ilmapiiriä opettajan ja oppilaiden kesken sekä tukee oppilaiden välillä olevia vuorovaikutussuhteita (Pakarinen, 2021). Opettajan tunnetuen on havaittu auttavan oppilaan kiinnittymistä opetukseen oppitunneilla (Pöysä, 2020). Pöysän väitöskirjatutkimuksessa nousi esiin opetusvuorovaikutuksen laatu ja sen yhteys oppilaiden tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen (Pöysä, 2020). Opetukseen kiinnittymistä voidaan kuvata myös osallistumisena oppimiseen (Linnakylä & Malin, 2008). Lepola ja kumppanit tutkivat opettajien arvioiman lasten kiinnittymisen suhdetta lasten satuvuorovaikutuksen osallistumisen määrään ja laatuun. Tutkimuksessa havaittiin olevan tärkeää kannatella ja kannustaa eritoten vähemmän satutilanteessa osallisina olevia lapsia. Heidän osallisuuttaan satutilanteeseen voitiin kannatella lapsen vahvuuksien kautta sekä opettajan kyvyn tunnistaa oppilaan tarpeita avulla. Tutkimuksessa havaittiin kognitiivisen osallistumisen olevan indikaattori lapsen osallistumiselle ja luetun ymmärtämiselle (Lepola ym., 2023).

Oppilaan kiinnittyminen ennakoi kouluun sitoutumista ja sen ollessa matalaa, havaitaan riski koulusta ja oppimisesta syrjäytymiseen ja sitä kautta koulun keskeyttämiseen yläkouluiässä (Henry, Knight, Thornberry, 2012). PISA-tutkimuksessa (2000) havaittiin oppilaiden kouluun kiinnittyvyys Suomessa matalammaksi verrattain muihin Pohjoismaiden oppilaihin (Willms, 2003, 20–22). Kouluun ja oppimiseen kiinnittävien tekijöiden, kuten opettajien valmiudet tunnistavat irtautumisvaarassa olevia oppilaita, voidaan tulkita olevan ensiarvoisen merkityksellisiä.

2. Opettajien ja lasten vuorovaikutus satutilanteessa

2.1 Positiivinen vahvistaminen ja positiivinen pedagogiikka

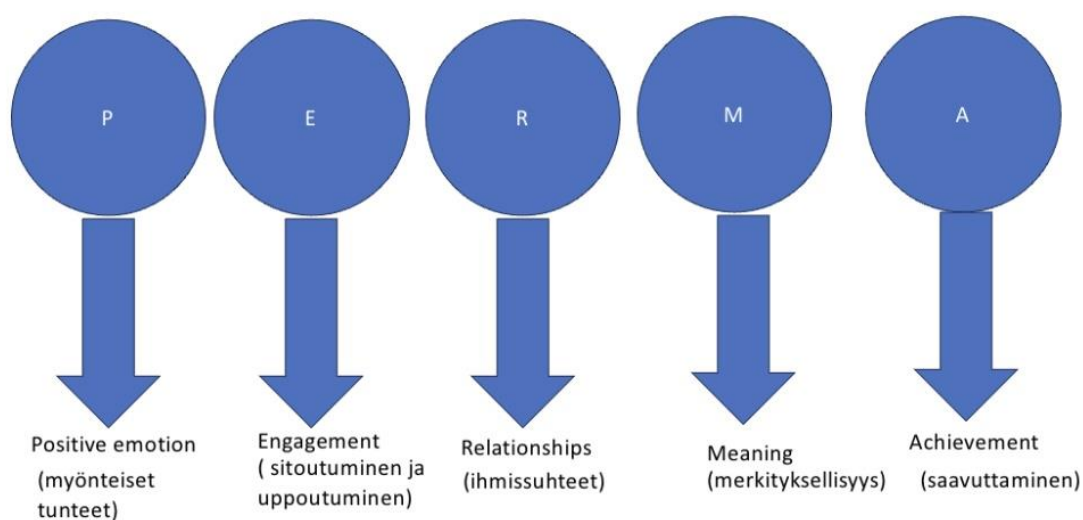
Satutilanteissa opettajat hyödyntävät positiivista vahvistamista osana turvallisen oppimisympäristön tavoitteen toteutumista. Satutilanteiden pitäminen varhaiskasvatuksessa kysyy opettajalta sensitiivisyyttä tunnistaa lasten tilannekohtaiset tarpeet, sillä oppilaiden saamat varhaiset kokemukset muokkaavat lapsen itsetuntoa. Mikäli oppilaan oppimisolulle on kuitenkin sattunut useita oppijakuvaa haavoittavia kokemuksia, voi oppilaan vahvimaksi motivaatioksi muotoutua kielteisten kokemusten kasaantumisen ennaltaehkäisy.

Laitinen kollegoineen havaitsi tutkimuksessa, että 58 % tutkimukseen osallistuneista lapsista pysyi sama motivaationaalinen suuntautumisprofiili neljästä kuuteen ikävuoteen. (Laitinen, 2017). Haavoittuvaisuus ja haavoittaneet kokemukset voivat näyttäytyä mykistymisenä suoritusilanteessa tai vaikeammin tunnistettavana häiriökäyttäytymisenä. Tällainen motivaationaalinen haavoittuvuus on yhteydessä oppilaan tai lapsen kielelliseen kehitykseen.

Lepola (2004) havaitsi eroja lasten esiopetusikäisten kielellisessä tietoisuudessa ja puheen ymmärtämisessä päiväkodissa. Näillä kahdella tekijällä oli yhteyttä lasten eriäviin motivaationaalisiin polkuihin ensimmäisen kouluvuoden aikana, eli eroihin motivaation suuntautumisessa oppimistilanteissa (Lepola, Laitinen, Kajamies, 2013). Motivaationaalinen suuntautuminen tarkoittaa Lepolan ja kollegoiden määrittelyssä jaottelua kolmeen eri motivaationaaliseen suuntautumiseen; välttelyyn, tehtäväsuuntautumiseen tai sosiaalisen riippuvaisuuden osoittamiseen (2013).

Opettajat voivat tukea motivationaalisen suuntautumisen ohjaamista kohti tehtäväsuuntautuneisuutta sitouttamalla oppilasta osaksi opetusta. Edellä mainitun haavoittuneisuuden vastapainoksi nousee PERMA- teoriaan pohjautuva positiivinen pedagogiikka ja erityisesti sen toinen komponentti uppoutuminen ja sitoutuminen (engl. engagement) (Leskisenoja, 2016, 64). PERMA-teoria muodostuu viidestä komponentista, joiden kautta syntyy hyvinvoinnin vahvistaminen. Positiiviseen psykologiaan, eli ennaltaehkäiseviin mielenterveystaitoihin ja hyvinvoinnin vahvistamiseen, pohjaava PERMA-teoria on muodostettu englanninkielisten komponenttien alkukirjaimista seuraavasti; Positiiviset eli myönteiset tunteet (engl. positive emotions), uppoutuminen ja sitoutuminen

(engl. Engagement), ihmissuhteet (engl. Relationships), merkityksellisyys (engl. meaning) ja saavuttaminen (engl. Accomplishment). Sitoutumista voidaan kuvata tehtävään uppoutumisena ja eräänlaisena virtaustilaa (flow) muistuttavana syvänä kiinnostuksena (Leskisenoja, 2016, 64–65). Positiivinen pedagogiikka juontaa juurensa positiivisesta psykologiasta (Avola & Pentikäinen, 2020, 25) ja sen tavoite on edistää yksilön hyvinvointia (Seligman, 2020.). Positiivista pedagogiikkaa voidaan hyödyntää jatkumona varhaiskasvatuksesta alkaen läpi koulupolun ja elämäkaaren. Positiivista pedagogiikan päämäärä on edistää oppilaiden ja lasten yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia sekä innostumista opittavaa ainesta kohtaan (Kumpulainen, Mikkola; Rajala, Hilppö & Lipponen, 224–225).



Kuvio 2. PERMA-teorian ulottuvuudet (Seligmann, 2020)

2.2 Oppilaan kiinnittäminen opetukseen turvallisessa ja myönteisessä ryhmäilmapiirissä

Lapsen motivaation ohella opettajan persoonalliset valinnat edistävät lapsen kiinnittymistä opetustilanteeseen. Keskeiseksi käsitteeksi nousee yhteenkuuluvuus, jonka opettajan onnistuu luoda ryhmänhallinnan keinoin. Ihmisillä on perustavanlaatuisen tarve liittyä, kuulua tai myös

olla kuulumatta tiettyyn ryhmään (Anttila & Juvonen, 2002). Näin ollen oppilasryhmää opettaessaan on oivallista pyrkiä rakentamaan ryhmä, johon kuulumisen ja osallistuminen on houkuttelevaa oppilaan näkökulmasta. Pedagogisia tilanteita ohjattaessa on myös hahmotettava ja tiedostettava se, että lapsiryhmän sisällä tapahtuva sosiaalinen vertailu vaikuttaa, sillä jo 5–6-vuotiaiden lasten on havaittu kokevan huonommuuden olevan pysyvä tila sekä näin ollen luovuttavan huonommuutta kokiessaan helpommin (Heyman, Dweck & Cain, 1992).

Eri-ikäiset oppijat hyötyvät sensitiivisestä ja kannattelevasta, eli myönteisestä ryhmän ilmapiiristä. Turvallisen ryhmän ja oppimisympäristön rakentaminen nojautuu Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaan, joka korostaa turvallisten kiintymyssuhteiden merkitystä yksilön kasvun ja oppimisen kannalta. Turvallinen ympäristö vapauttaa lapsen olemaan osana opetustilannetta turvallisessa kiintymyssuhteessa opettajaan. Samalla tämä edistää myös varhaisnuoruuden ja lapsuuden turvallisten kiintymyssuhteiden luontia sekä itsetunnon kehitystä (Bowlby, 1979). Itsetunnolle olennaista on myös myönteinen ympäristö, jota opetustilanteessa tutkaillaan positiivisen vahvistamisen ja positiivisen palautteenannon sekä pedagogiikan kautta.

Turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö sekä kasvuympäristö edistää oppilaan oppimistuloksia (Hatakka & Nyberg, 2009). Tätä puoltaa myös Opetussuunnitelmaan kirjattu 29 § Oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, jossa opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman mukaisia kurinpitokeinoja ja kasvatukseenkeinoja (Perusopetuslaki 163/2022).

Näin ollen opetustuokiota rakentaessa opetuksen järjestäjää sitovat vaatimukset opetuksen vaatimukset sen suhteellisuudesta opetussuunnitelmaan sekä sen motivointiin.

Yhteenkuuluvuuden tunne on osana motivaatiota. Juutinen (2015) tutki lasten yhteenkuuluvuuden rakentumista päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. Tutkimuksessa havainnoitiin aineistoa vuorovaikutustilanteissa lapsien ja opettajien kanssa. Tutkimus totesi sosiaalisten suhteiden, materiaalsen ympäristön ja pedagogisten käytänteiden vaikuttavan yhteenkuuluvuuden tunteisiin. Juutinen nostaa tutkimuksessaan lapsien kuuntelemisen tärkeyttä, eritoten heille luontaisessa oppimisympäristössään.

2.3 Lasten käytöksen ja kehityksen tukeminen muualla

Karlsson erittelee tutkimuksessaan lapsilähtöisen tutkimuksen tutkimusotteiden eri tyylejä. Hän korostaa vuorovaikutustutkimuksen olevan aikansa kuva sosiokulttuurisen tutkimuksen alueella (Karlsson, 2003, 121)

Karlsson korostaa lapsen roolia riippuvana toimijana, jonka kokemusmaailmaan vaikuttaa sosiaalinen ja kulttuurinen maailma sekä vuorovaikutus vertaisten ja aikuisten kanssa (Karlsson, 2003, 122). Karlsson erittelee lapsinäkökulmaisuuuden yläkäsitteeksi lapsiin kohdistuvalle vuorovaikutustutkimukselle ja korostaa haasteita siihen sovellettaessa voittopuolisesti aikuisilla kehitettyjä toimintatapoja. Karlsson toteaa lasten käyttäytyvän eriävästi aikuisten kanssa.

Kehityksellisessä neurotieteessä on havaittu muun muassa lapsien ja nuorten impulsiivisuuden olevan korostunutta verrattaessa aikuisiin. Prefrontaali korteksin (prefrontal cortex), joka säätelee kognitiota ja tunteita sekä käyttäytymistä, on havaittu kehittyvän enenevässä määrin eritoten 11- vuoden iästä alkaen 22- ikävuoteen saakka. Lastenneurologian professori Pihko alleviivaa Duodecimin julkaisussaan lapsien ja nuorten tarvetta saada tukea sekä ohjausta otsalohkon hitaan kypsymisen vuoksi. Tämä näyttäytyy muun muassa eriävyyksinä kyvyissä säädellä tunneilmaisuja ja hillitä käyttäytymistä (Pihko, 2012). Näin ollen lapsen ja nuoren aivotiede puoltaa näkemystä siitä, että aikuisien ja nuorten lasten käytös on jo aivotasolla eriävää. Siten on myös luonnollista, että aikuisten lapsille suunnitteleminen satutilanteiden toteuttaminen ei aina synnytä odotettua reaktiota, vaan voi kohdata vastarintaa tai vastaavasti synnyttää jotain ennalta odottamatonta.

2.4 Tarinallistaminen opetukseen kiinnittävänä tekijänä satutilanteissa

Tarinallistaminen on tärkeä osa luetun ymmärtämistä ja sillä voidaan samalla tukea mieleen palauttamista. Tarinallistaminen määritellään Kinossalon (2020) teoksessa Tarinan voima opetuksessa tarinallisen oppimisen sisarkäsitteeksi, joka käsittää tietojen oppimista ja yhdistelyä. Tarinaan uppoutuessaan ja siinä toisen, tai omaan, kokemukseen perehtyessään ja järkeillessään sitä. Järkeilyllä tarkoitetaan tässä kontekstissa ihmisen emotionaalista koskettamista siten, että se liikuttaa perustavanlaatuisella tavalla luonnonlista kokemusmaailmaamme tarinankertojina.

Clark ja Rossiter (2008) korostavat tarinoiden koettavan kognitiivista tasoa syvemmillä ja opittavan asian yhdistyessä omaan kokemukseen, syntyy henkilökohtainen kiinnittyminen. Tarinallisuus on yhteydessä pitkäkestoiseen muistiin, sillä kuulijan sitoutuessa osaksi kertomusta hän alkaa elää sen mukana ja parhaimmassa tapauksessa opittu siirtyy pitkäkestoiseen muistiin (Clark & Rossiter, 2008). Tarinallistaminen on myös perusteltua tulevaisuusajattelun kautta. Opetuksen tulee olla tulevaisuuden taitoja kartuttavaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Tarinallisuutta oppilas voi hyödyntää läpi oppimispolun eri tilanteissa (Päiväsalo, 2020). Tiina-Maria Päiväsalo kehottaa Oppimiskoodissa kohtelevaan tarinallisuutta tiedon lähestymistapana ikään katsomatta. Hän nostaa esiin tarinallisuuden suhteessa omakohtaisuuteen ja korostaa sen hyötyjä yhdistettäessä uusi asia jo ennestään tutun soveltamiseen (Päiväsalo, 2020).

2.4.1 Dialoginen lukeminen

Keskustelu määritellään kotimaisen kielen keskuksessa mielipiteiden vaihtona ja pohdintana sekä väittelynä. Keskustelevaa lukemista eli dialogista lukemista on tutkittu enenevässä määrin. Dialogisen lukemisen keskiössä on dialogisuus. Dialogisuudesta puhuttaessa viitattiin tässä tutkimuksessa dialogiseen opettamiseen (engl. dialogic teaching) (Alexander 2006). Alexander kuvailee luokkahuonevuorovaikutuksen olevan dialogista opettamista sen täyttäessä seuraavat kriteerit; kollektiivisuuden (engl. collective), vastavuoroisuuden (engl. reciprocal), kannustavuuden (engl. supportive), kumulatiivisuuden (engl. cumulative) ja tarkoituksellisuuden (engl. purposefull). Alexanterin mukaan dialogisuutta tukeva keskustelu

voi parhaimmillaan edistää oppilaan kognitiivista kehitystä ja kommunikaatiotaitoja. Cadzen on todennut, että myös vertaisten kanssa käyty dialogi on luokkahuonedynamiikkaa edistävää ja opettajien olisi kannattavaa tukea sitä tarjoamalla aikaa oppilaille sekä mahdollisuutta tarttua vertaistensa kommentteihin (Cadzen, 2001). Wolf ja kumppanit ovat havainneet dialogisen luokkahuonevuorovaikutuksen olevan positiivisesti yhteydessä luetun ymmärtämiseen (2006).

Suomessa dialogisuuden yhteyttä lukemiseen ja lasten oppimiseen on tutkittu Ymmärtävän kuuntelemisen ohjelman eli Jänistarinoiden kautta (Mattinen, Kajamies, Räsänen., Hannula-Sormunen & Lehtinen, 2014). Jänistarinaohjelma on kehitetty tukemaan eritoten niitä lapsia, joilla ilmenee neljän vuoden ikään mennessä kuulun ymmärtämisen puutteita.

Jänistarinaohjelma sisältää 20 juonellisesti etenevää satukertomusta ja niitä käsitellään ymmärtävän kuuntelemisen mallin ohjaamalla tavalla lapsen kotona sekä varhaiskasvatuksessa. Jänistarinoilla on kolme tavoitetta. Kattavimman tavoitteen muodostavat sosiokulttuuristen teorioiden näkemykset lapsen ja aikuisen välisen opetus-oppimisvuorovaikutuksen laadusta. Toinen tavoite on yleisissä oppimisvalmiuksien kehittymistä tukevilla periaatteilla, kuten toistossa, jaetussa tarkkaavudessa ja tehtäväsuuntautuneessa motivaatiossa. Viimeinen tavoite syntyy ohjelman varsinaisesta päämäärästä eli lasten kuulun ymmärtämisen taitojen kehittämisestä.

Jänistarinat-ohjelma toimintamalli perustuu sille, että tarina käydään läpi lukemalla ensin pienryhmässä olevien lasten kanssa, jonka jälkeen tarina luetaan uudelleen suuressa lapsiryhmässä. Jänistarinoissa esiintyviä tapahtumia ja hahmoja tuodaan osaksi varhaiskasvatuksen arkea lapsen ja varhaiskasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa. Tarina ja sen toimintamallin mukaiset kysymykset toimitetaan myös kotiin, jotta huoltaja ja lapsi saavat lukea tarinaa yhdessä kotona keskustellen.

Jänistarinamalli tavoittelee jaettua tarkkaavaisuutta lapsiryhmässä. Tätä edeltää keskusteleva lukeminen, jonka aikana kysytään opettajan herkkyyttä tarttua lapsen aloitteisiin tarinassa sekä läpi tarinan kulun ja sen jälkeen. Näin ylläpidetään kaikkein tehokkaimpana pidettyä keskustelevan lukemisen tapaa, jossa aiheeseen virittäydytään jo ennen tarinaa, sen aikana ja jälkeen (Dickinson & Smith, 1994). Jänistarinan tulokset osoittavat ohjelmaan

osallistuneiden lasten kehittyneen jokaisella kerralla. Ero oli tilastollisesti merkityksellinen ja ohjelmalla havaittiin olevan vaikutuksia vielä sen loputtua. Tämä tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa ja osoittaa lasten sekä aikuisten yhteisillä kirjanlukuhetkillä olevan merkitystä lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiselle (Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen, 2014).

Suomessa on Jänistarinoiden lisäksi tutkittu dialogista lukemista seitsemän minuuttia sadulle mallin (Orvasto & Levola, 2010) ja sitä hyödyntävän professori Janne Lepolan Satakiel-projektin sekä Lue mun kanssa- hankkeen toimesta varhaiskasvatusikäisillä. Lue mun kanssa- lukuhanke toteutettiin Kirkkonummella pitkittäistutkimuksena. Havainnot korostavat dialogisen lukemisen merkityksen tärkeyttä ja voidaan laseasti tulkita, että osana satutilanteita toteutettu lukutilanne saattaa olla jollekin osanottajalle päivän ainut lukutilanne yhdessä aikuisen kanssa. Tutkimukseen osallistui 344 huoltajaa, joista seitsemänkymmentä prosenttia lukee lapselle päivittäin. Hankkeessa havaittiin vain osan aikuisista keskustelevan lapsen kanssa lukemisen lomassa. Näin ollen keskustelevaa lukemista on kannattavaa tukea satutilanteiden muodossa.

2.5 Opetuksessa tarjottava visuaalinen tuki

Visuaalisuus määriteltiin tässä tutkimuksessa näköaistia koskevana havaintona (Suomisanakirja). Kallio kiteyttää visuaalisen kuvan ja havainnon suhdetta seuraavasti; ” Kuva täydentää havainnon kokonaisuudeksi” (Kallio, 2005, 73). Visuaalisen opettamisen tarvetta ja visuaalisen lukutaidon merkitystä tutkitaan enenevässä määrin. Kyky lukea visuaalisia kuvia ja niiden merkityksiä on merkityksellinen taito myös lukutaitoisille. Näin ollen on perusteltua hyödyntää visuaalista kuvatukea opetustilanteessa. Väitöskirjassa Anja Hatva (2009) kuvaa käytettiin mieleen palautusvihjeinä aiemmin opetetulle. Tulokset osoittivat, että kuvat tukivat jossakin määrin mieleen palauttamista. Tämä tulos perustelee lasten ymmärtämisen tukemista satutilanteessa ennestään tutulla kuvalla. Tutkimuksessa havaittiin, että kuvatuken merkitys korostui, mikäli mieleen palautettava aines oli omaksuttu

syvällisesti (Hatva, 2009, 157) ja visuaalinen mieleen palauttaminen oli toiseksi käytetyin muistamisen strategia (Hatva, 2009, 164).

Visuaalisen tukemisen merkitys korostui Outi Haleniuksen pro gradu-tutkielmassa (2012), jossa tuloksena nostettiin esiin näkökulma kuvatuun ratkaisevasta roolista lapsen aktiivisuuden lisäämisessä. Erityisesti tutkielman tuloksissa havaittiin varhaiskasvattajaopettajien kokema korostettu kuvatuun merkitys tuettaessa erityistä tukea tarvitsevaa lasta oppimisessa (Halenius, 2012, 77). Monipuolisten opetusmateriaalien käytön on todettu edistävän lasten kyselemistä opetustilanteessa (Pianta, LaParo & Hamre, 2008). Samoin kuvatuki tarjoaa lapsille visuaalisen seuraamiskeinon ensikieleen katsomatta. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma ohjaa henkilöstöä käyttämään monipuolista oppimateriaalia, joka huomioi lapsen kielelliset lähtökohdat ja antaa aikaa sekä mahdollisuuksia vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin. Näin ollen on perusteltua, että kuvaa hyödynnetään satutilanteessa visuaalisena oppimisstrategiana mieleen palauttamisessa (Päiväsalo, 2020). Visuaalinen tuki toimii myös eriyttävänä elementtinä ja sen ottaminen osaksi opetustuokiota, tukee opetuksen saavutettavuuden ajatusta, tuomalla AAC- menetelmät osaksi opetusta (Suomalainen, 2020, 14).

2.6 Opetuksen strukturointi

Opetuksen strukturointi tarkoittaa yksityiskohtaista suunnittelua ja jäsentelyä. Strukturointi pyrkii tekemään oppijan tietoiseksi omasta etenemisestään opetettavan aineksen parissa ja auttamaan oppijaa säätelemään käyttämiään oppimisstrategioita (Kerola, 2001, 237). Opetuksen strukturointi ja jäsentäminen pienemmiksi kokonaisuuksiksi on suositeltavaa eritoten toimittaessa erityisen tuen tarpeisten oppilaiden kanssa (Vaughn, ym., 2012). Strukturoivan opetuksen havaitaan olevan ensiarvoisen merkityksellistä erityisesti autismin kirjon oppijoilla ja sen pohjalta on kehitetty muun muassa intensiivisen intervention mallia (Intensive intervention practise guide: Explicit Instruction in Reading Comprehension for Students with Autism Spectrum Disorder). Tällöin opetuksen ytimessä on ajatus opetuksen tarjoamisesta enenevässä määrin siten, että se palvelee omaksumista edistävällä ja selkeällä muodossaan. Ajatus ja tavoite ohjaavat toimintaa eksplisiittisessä opetuksessa ja opetus

etenee loogisesti, hyödyntäen toistoa (Braun, Austin & Ledbetter-Cho, 2017). Eksplisiittisen opetuksen on havaittu edistävän eritoten lukemisen haasteita omaavien ja lukemisen viiveistä indikoivien lasten keskuudessa (Carlson & Francis, 2002).

2.7 Katsekontaktilla ja nimellä kiinnittäminen opetuksessa

Katsekontaktin on tutkittu olevan tärkeässä roolissa opetustilanteissa (Haataja, 2021). Opettajan kohdistuessa katseensa, hän osoittaa merkkejä kannustamisesta ja Haatajan tutkimuksessa havaittiin katseen toimivan myös ryhmätilanteessa fasilitoinnin välineenä. Katseella voidaan myös varmistaa muiden jäsenten hyväksyntää lausuttaessa ja näin hakea vahvistusta (Aunimo, Gjerstad, Raulinaitis, 2021). Katsomatta jättämällä voidaan myös viestiä paljon, sen ollessa yksi muoto ostrakismin ilmentymiselle (Wirth, Sacco, Hugenberg & Williams, 2010).

Oman nimen kuulemisen vaikutuksia lapsilla on tutkittu neurotieteessä ja löydökset osoittavat nimeltä kutsumisen aktivoivan aivoalueita vasemmalla aivopuoliskolla ainutlaatuisesta, verrattain muiden nimiin. Lisäksi on havaittu, että oman nimen kanssa samalta kuulostavat nimet aktivoivat aivoalueita (Carmody & Lewis, 2006.). Näin ollen opettajan pyrkiessä kiinnittämään lasta opetustilanteeseen on perusteltua kutsua lasta hänen omalta nimeltään. Lasten vuorovaikutuksen- ja ymmärtämisentaitoja tutkittaessa on havaittu myös yhteyksiä nimellä kiinnittämiseen (Kajamies ym., 2021). Ymmärtävän kuuntelemisen ohjelman Jänistarinoissa painotetaan osallistavana keinona nimeltä kutsumista (Kajamies ym, 2021).

3. Tutkimuskysymykset

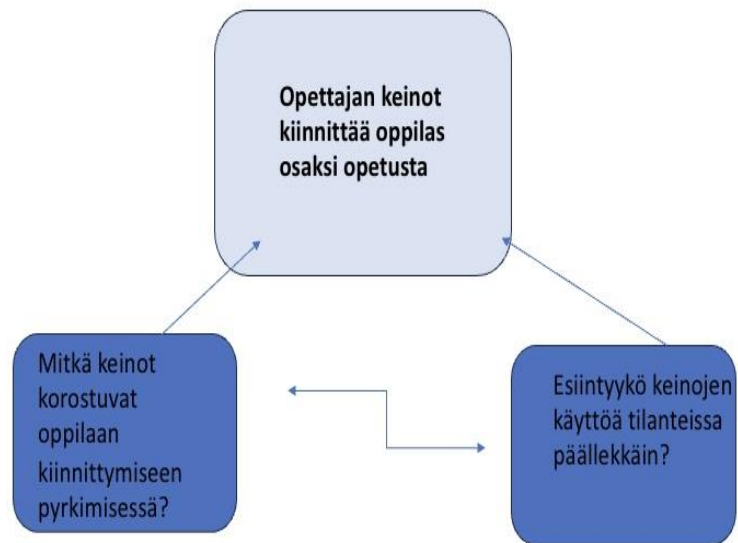
Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella satutuokiassa esiintyvää lasten ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä sen yhteyttä lasten kiinnittymiseen satujenlukemisen aikana. Tutkimus pyrkii selvittämään, mitä keinoja opettajat käyttävät kiinnittäessään lapsia satutilanteeseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisissa satujenlukemisen tilanteissa lapsi pikemmin irtautui vuorovaikutuksesta kuin kiinnittyi siihen, ja miten opettaja onnistui kuljettaa hänet takaisin osaksi satutuokiota. Tutkimus jakaantui kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Mitä eri VOPA-toimintamallissa mainittuja oppilaan sitouttamiskeinoja, kuten kuvatukea, opetuksen organisointia ja nimellä kiinnittämistä, opettaja hyödyntää satuvuorovaikutustilanteessa?

2. Mitä opetukseen kiinnittäviä keinoja hyödynnettiin valituissa tapauksissa ja esiintyikö useampien keinojen käyttöä päällekkäin?

Ensimmäisessä kysymyksen osalta olettamuksena oli, että opetuksen tavoite on tarjota lapselle tilanne, jossa omaksua tai saada jotain uutta taikka kerrata jo opittua. Lapsen tulee olla osa opetusta, jotta edellä mainittu toteutuu optimaalisesti. Näin ollen pyrittiin selvittämään, mitä eri tapoja opettajat satutilanteessa käyttivät edistääkseen lapsien osallisuutta, eli kiinnittymistä opetuksen kulkuun. Tarkasteltavat keinot ovat määritelty soveltuvien osin Vuorovaikutus osana opettajan arviontiosaamista -toimintamallin (VOPA) kautta. Toimintamalli keskittyy opetusvuorovaikutukseen ja siinä ilmeneviin elementteihin, joiden avulla opettaja edistää oppijoidensa oppimista (Pöysä, 2021).

Toisena tavoitteena oli analysoida tilanteita, joissa opettajan onnistui kiinnittää lapsi osaksi opetuksen kulkua hänen jo irrotessaan opetuksesta. Lisäksi tutkittiin, missä määrin opettaja yhdisteli erilaisia kiinnittäviä tekijöitä. Näin pyrittiin löytämään vuorovaikutuksen laatua kuvaava yhdistelmä, joka kuvaa optimaalista opettajan keinoa kuljettaa, kannatella ja ehkäistä lähestyvää lapsen irtautumistilannetta satuhetkestä.



Kuvio 3. Tutkimuksen rakentuminen pää- ja alatutkimuskysymysten avulla

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimusaineisto

Tämän pro gradu tutkimuksen aineisto on osa professori Janne Lepolan tehostetun satujenlukemisen SataKiel-projektia. Projektin tarkoituksena on arvioida Seitsemän minuuttia sadulle- toimintamallin toimivuutta viisivuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä. Seitsemän minuuttia sadulle on Ritva-Liisa Orvaston kehittämä 6–8- vuotiaille suunnattu toimintamalli, jota on sovellettu Satakiel-projektiin osallistuvien lasten ikäryhmälle.

Pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen liittyvään projektiin osallistui 5–6-vuotiaita lapsia ja varhaiskasvatuksen opettajia yhden varsinaissuomalaisen kaupungin päiväkodeista. Projektin (Lepola ym., 2022) keskeisenä tavoitteena oli lisätä vuorovaikutteista tehostettua satujen lukemista saturyhmissä ja näin tukea lasten tarinan ymmärtämisen taitoja sekä osallistumista.

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto saatiin valmiina SataKiel-projektin satuvideotallenteina. Tutkimusaineisto koostuu seitsemästä satuvideosta sekä satujenlukemistilanteiden aikana kuvattujen tapaustilanteiden litteroinneista, joita analysoitiin yhdessä videomateriaalin rinnalla. Videomateriaali koostui syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana kerätyistä aineistoista.

4.2 Tutkimusmenetelmä ja 7-minuuttia sadulle-toimintamalli

Lasten kiinnittymistä satutilanteissa tarkasteltiin kohdistamalla huomio opettajan kysymyksiin ja lasten satutilanteesta irtautumiseen liittyviin opettajan ennakoiviin keinoihin. Satutilanteissa, joissa sovellettiin 7-minuuttia sadulle –toimintamallia, oli jaettu opettajille ennalta suunnitellut kysymykset Pyryn ja Poudan tarinoiden. Kysymykset olivat pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä. Kysymysten tavoitteena oli lisätä keskustelua edellisestä sadusta ja tukea lasten päätelmien tekemistä sadun tapahtumista hahmojen toiminnasta, tunteista ja ajattelusta uuden sadun lukemisen aikana.

Tässä tutkimuksessa satutilanteiden vuorovaikutuksen analyysimenetelmä perustui soveltuvin osin VOPA-malliin (Pöysä ym., 2021), jossa tavoite on arvioida vuorovaikutuksen laatua.

VOPA-toimintamallissa kiinnitetään huomio opetusvuorovaikutuksen elementteihin, joiden avulla opettajan voi edesauttaa lasten oppimista. Vuorovaikutus osana arviointiosaamista-toimintamalli (VOPA) on käytäntöön ja tutkimukseen perustuva neljän opetusvuorovaikutuksen teemaan keskittyvä toimintamalli. VOPA-toimintamalli on suunniteltu opettajille ja opettajaopiskelijoille ammatilliseen kehittymiseen.

VOPA-toimintamalli keskittyy seuraaviin opetusvuorovaikutuksen teemoihin; 1) opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, 2) ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, 3) palaute ja 4) dialogisuus. Toimintamallien teemat on perusteltu siten, että toimintamallia hyödynnettäessä ymmärretään laadukkaan vuorovaikutuksen edistävän oppimista.

Toimintamallissa on jokaista teemaa esittelevät taulukkomalliin laaditut VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Kuvauksien on tarkoitus käsitellä kyseessä olevaa teemaa kattavasti keskeisesti teemaa määrittävien tekijöiden ja elementtien kautta. Kuvaukset on kategorisoitu kolmelle eri vaiheelle (tasolle), jotka kuvaavat missä määrin teeman vuorovaikutuksen elementit ovat havaittavissa tilanteesta.

Vaihe 1 kuvastaa heikointa elementtien esiintymistä ja vaihe 3 korkeimmilla frekvensseillä esiintyviä elementtejä. Vertailemalla ja perehtymällä vuorovaikutukseen ryhmässä, syvennetään ja eritellään opettajan vuorovaikutusosaamisen kehittyvää luonnetta (Pöysä,ym., 2021.).

Tässä tutkielmassa VOPA-toimintamallia käsiteltiin mukailusti. Toimintamalli on suunniteltu videoaineistojen havainnointiin ja analysointiin. Toimintamallin teemoista *opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, toiminnan organisointi ja motivointi, palaute, dialogisuus* nostettiin tämän tutkimuksen tarkastelun kohteeksi. Tämä tutkimus keskittyy opetukseen kiinnittymiseen ja näin ollen toimintamallin soveltuvat osat valikoituivat seuraavasti; mitä kiinnittäviä elementtejä tutkimuksesta löytyy. Toiseen osioon nostettiin tutkimusaineistoon tutustumisen jälkeen toimintamallin teemojen alakategorioista kiinnittymisen pedagogisiksi keinoiksi seuraavat; *toiminnan organisointi ja motivointi; kuvatuki, palaute ja positiivisen pedagogiikan yksilöity palaute, myönteinen ilmapiiri ja sensitiivisyys, ja oppilaan tarpeisiin vastaaminen, dialogisuus, oppilaan kiinnittäminen opetukseen kysymyksillä ja nimellä.*

Kolmannessa osiossa tutkimusta havaittiin, mikäli valikoiduista toimintamallin keinoista löytyi keskinäisiä yhteyksiä ja limittäin käytettyjä yhdistelmiä, kuten nimen ja palautteen yhdistäminen.

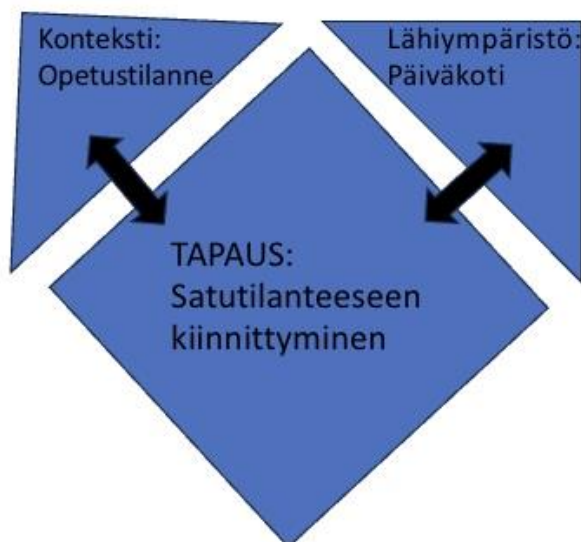
Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi	Dialogisuus	Palaute	Myönteinen ilmapiiri ja sensitiivisyys
Kehollinen viestintä(katseella opetukseen kiinnittäminen)	Strategiat ja keinot -avoimet kysymykset -herkkyys tarttua aloitteisiin -vastausten toistaminen -aktiivinen kuuntelu -aikaa oppilaiden vastaamiselle (odotusaika)	Oppimisen taitojen tukeminen - palaute oppimisprosessista	Keskinäinen kunnioitus -katsekontakti
Mieleen palauttaminen	Kannustaminen ja tukeminen -kannustava palaute -opetukseen kiinnittäminen	Palautteen kohdistuminen -yksilöity palaute -palaute osallistumisesta ja sinnikkyydestä	Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen -Akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen -Tuen ja turvan antaminen -Uudelleen kiinnittymisen tukeminen
Kuvatuki		Oppimisen tukeminen -oppimisen ohjaaminen lähikehityksen vyöhykkeellä -oppimista suuntaavat vihjeet	Ihmissuhteet luokassa -jaettu myönteinen tunnelmaisuus -sosiaalinen vuorovaikutus

Kuvio 4. VOPA-toimintamalli ulottuudet soveltuvien osien ja lasten kiinnittymiseen liittyvät tekijät satutilanteissa (Pöysä ym., 2021)

4.3 Aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa ja aineiston analyysissä kiinnitettiin huomiota erityisesti lapsiin, jotka olivat vähemmän äänessä. Tämä tutkimus on tapaustutkimus, joka keskittyy yksittäisiin tapauksiin tai ilmiöihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tapaustutkimus on kvalitatiivisen metodologian tiedonhankintastrategia (Metsämuuronen, 2006, 216) monisäikeisen luonteen takia.

Tapaustutkimukset jaetaan ekstensiivisiin ja intensiivisiin tutkimuksiin. Ekstensiivistä tutkimusta käytetään kuvattaessa ilmiöitä ja tutkittaessa yhteisiä käsitteitä, tai menetelmiä useiden tapausten vertailussa. Intensiivinen tapaustutkimus tavoittelee teoreettisesti merkityksellisen tapauksen intensiivisen tiheää kuvausta (Eriksson & Koistinen, 2014, 4). Tässä tapaustutkimuksessa otettiin lähestymistavaksi ekstensiivinen tapaustutkimus, tutkittaessa tapauksia välineenä opetukseen kiinnittymisen ilmiön näkökulmasta. Erikson ja Koistinen kertovat oleellista tapaustutkimuksen kentällä olevan tapauksen riittävä rajaaminen muista konteksteista (Erikson & Koistinen, 2014, 6) ja kuvaavat tapaustutkimusta lähestymistapana kontekstuaalisena. Ragin ja Becker puhuvat tapaustutkimuksessa enemmän tutkimuksen rakentamisesta (engl.caseing) sen määrittämisen sijasta (1992). Tapauksen rakennuttua satutilanteisiin kiinnittymiseen, tulee määritellä sitä ympäröivät ja sitovat kontekstit (engl.context). Tapauksen kuvaus ja analyysi kontekstissaan on ensiarvoisen oleellista, sillä konteksti tekee tapauksen ymmärrettäväksi (Erikson & Koistinen, 2014; Mjoset 2009). Tapaukseksi valikoitiin satutilanteeseen kiinnittyminen. Kontekstiksi määriteltiin tässä tapaustutkimuksessa satutilanteessa ilmenevä *opetustilanne*. Tapauksen lähiympäristönä (engl. setting) toimii varhaiskasvatusryhmä.



Kuvio 6. Satutilannetapausten asetelman rakentuminen

Tässä tutkimuksessa tutkijan mielenkiinnon kohde oli satutilanteessa tapahtuva hiljaisempien lapsen kiinnittyminen pedagogisin keinoin osaksi satutilannetta. Tapausta tutkittiin moniulotteisesti ja eritellen useista näkökulmista. Tutkimussuuntaukseksi valikoitui aineistolähtöinen tapaustutkimus, tutkittavan tapauksen abstraktin ja ainutlaatuisen luonteen takia.

Tutkimuksessa vertailtiin poikkeileikkausaineistona kerättyjä videoita ja litteraatteja keskenään, pyrkien ymmärtämään satutilanteisiin kiinnittymiseen liittyviä muuttujia syvällisesti (Metsämuuronen, 2006, 215). Tapaukset oli valikoitu videomateriaaleista niiden erityisyyden ja soveltuvuuden vuoksi (Erikson & Koistinen, 2005, 22–23).

Tapaustutkimuksessa haasteena on analyysivaiheessa ilmenevä riski aineiston muuttumisesta rikkaasta monimuotoisesta aineistosta pelkäksi muuttujien summaksi (Erikson & Koistinen, 2005, 33). Näin ollen tässä tapaustutkimuksessa käytettiin analyysitapana aineiston koodausta. Koodaminen tarkoittaa aineiston sisällöllisille asioille annettavia nimittäviä nimiä eli koodeja. Tässä aineistossa toteutettiin koodaus käyttämällä soveltuvin osin Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista-mallia (Pöysä, ym., 2021).

Tapauksia tutkitaan videoaineistojen ja videoista toteutettujen litteraattien pohjalta. Satutilanteiden videoita ja litterointeja tulkittiin opetustapauksina, jotka kuvaavat lapsiryhmien arkea sekä yhteistä toimintaa, kontrolloidussa ja turvallisessa ympäristössä opettajajohtoisesti.

Tutkimusaineiston analyysi toteutui neljässä vaiheessa. Aluksi valikoin videot tutkimuksen tavoitteen pohjalta. Tavoitteena oli selvittää mitä keinoja opettaja käyttää kiinnittäessään ja kuljettaessaan lapsia osana opetusta. Seuraavaksi perehdyin videoihin ja tein sanatarkat litteraatit satuvideoista. Samalla lukemisvuorovaikutuksesta aineistossa saatiin kokonaiskuva. Seuraavaksi valikoin aineistosta erityisesti lasten kiinnittymisen kitkakohdat ja analysoin opettajan käyttämiä kiinnittäviä keinoja korkean irtautumisriskin tapaustilanteissa.

Kolmannessa vaiheessa läpikävin havainnointimateriaalin kiinnittymisen näkökulmista; *opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, ryhmän ohjaaminen ja motivointi, dialogisuus ja palaute*. Näin lopulliset tutkimuskysymykset pystyttiin rakentamaan soveltamalla Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista-mallin koodeja (Pöysä, S.

ym., 2021). Aineistoon palattiin suhteessa etsittyihin keinoihin sekä jo olemassa oleviin opettajan keinoihin. Lisäksi löydöksiä peilattiin jo olemassa olevien tutkimustuloksiin ja siihen, miten opettaja pystyisi edistämään kiinnittymistä ja mikäli kerättyä dataa pystyisi hyödyntämään tutkijan luokkahuonevuorovaikutuksessa. Toimivista keinoista rakennettiin kuvio, joka voi liittyä osaksi oppilaan kiinnittymisen tukemista kirjoittajan omassa opetuksessa.



Kuvio.7 Tutkimusprosessin eteneminen

5. Tulokset

Tulososassa kuvataan satuvuorovaikutukseen liittyviä tapaustilanteita. Tapaustilanteet on jaoteltu Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista-toimintamallin mukaisesti neljään yläkategoriaan; *myönteinen ilmapiiri ja sensitiivisyys, ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, dialogisuus sekä palaute*. Tilannetapauksesta riippuvan yläkategorian pohjalta tapaustilanteissa on tunnistettu VOPA-mallissa esiintyviä kategoriaan liittyviä alakategorioita, eli kiinnittäviä keinoja.

5.1 Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri opetukseen kiinnittävänä keinona

Kaikissa videoissa (n = 7) ilmeni viitteitä opettajan herkkyydestä vastata oppilaiden akateemisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin oikea-aikaisesti. Opettajan tarjoamaa eriyttävää opetuksellista tukea esiintyi pääsääntöisesti neutraalina. Opettajat tarjosivat oppilaille samanlaista tukea riippumatta heidän henkilökohtaisista tarpeistaan. Satutilanteissa opettajat loivat myönteistä ilmapiiriä antamalla satutuokion loputtua kaikille läpyt ja nyökyttelemällä kannustavasti lasten vastauksien mukana. Eräässä satutilanteessa ilmenee myös satuun kuulumattomia lasta askarruttavia arkipäivän tapahtumia. Opettaja ei tässä tilanteessa jouduta opetusta ja sivuuta lapsen kokemusta, vaan tarjoaa lapselle tilan tunnistaa tunteen sekä käsitellä sitä. Tämän jälkeen opettaja palaa satutilanteeseen kuuluvaan tarinaan. Näin opettaja tiedostaa tilanteessa lapsen motivaationaaliset- sekä emotionaaliset-tarpeet ja vastaa niihin.

Tapaustilanne 1. Opettaja aloittaa satutuokion kuvatuella. Ennen satutuokion aloitusta L3 kommentoi spontaanin huomion kuvasta. ”Kuinka Pouta on noin iso?” Kuva toimii jo alussa sadun hahmojen havaitsemiseen vauhdittavana elementtinä. Tämän jälkeen L3 irttoa keskustelusta satutuokiosta ja on hiljaa seuraavat 10 puheenvuoroa. Opettaja pyrkii kiinnittämään lasta pitämällä kuvaa esillä ja osoittamalla kysymyksen suoraan L3:lle. ”Muistaks sää L3 miksi se ei ollut oikein hyvä idea?”. Lapsi tarttuu kysymykseen ja vastaa siihen. Opettaja antaa lapselle aikaa ja odottaa lapsen vastausta. Oppilaan vastattua hän esittää suljetun jatkokysymyksen kaikille oppilaille. Oppilas kuuntelee muiden mukana keskustelua ja uskaltautuu kertomaan satutuokioon kuulumattomia omia kokemuksiaan. Oppilas tuo esiin oman eilisen loukkaantumisensa ja opettaja antaa jälleen aikaa oppilaalle. Hän tarkistaa oppilaalta, että asia saatiin hoidetuksi ja jatkaa vasta sitten tarinaa. Oppilasta mietityttäneen

asian käsittelyn jälkeen hän aktivoituu jälleen tiiviimmillä frekvensseillä. Opettaja tuki satutilanteessa oppilaiden tarvetta ja priorisoi opetuksensa suhteessa lasta mietityttäneen asian käsittelyn jälkeen hän aktivoituu jälleen tiiviimmillä frekvensseillä

Tapaustilanne 2. Satutuokion opettaja kiinnittää tasaisesti katsetta lapsiin ja näyttää kuuntelevansa. Opettaja nyökyttelee lapsien vastatessa kannustavasti ja hymyilee heille, viestien positiivista palautetta manereillaan. Opettaja ei tartu kaikkien lapsien kaikkiin spontaaneihin aloitteisiin, vaan rajaa oppilaiden havaintoja oppilaskohtaisesti. L3 pyytää niistä kahdesti, toisella kerralla selkeämmin ja opettaja tarjoaa tähän mahdollisuuden. Opettaja aktivoi lasta heti tämän palattua osoittamalla tälle avoimen kysymyksen. ”Minkäs takia ne L3 lähtee sinne saareen?”. L3 kiinnittyy heti osaksi opetusta ja vastaa vielä 12 kertaa tasaisin frekvenssein satutilanteen aikana. Näin ollen voidaan tulkita, että opettajan käyttämät kiinnittävät sensitiiviset ja myönteisen ilmapiirin keinot ovat olleet onnistuneita verrattaessa satutuokion lähtötilanteen vastausfrekvensseihin L3 kohdalla.

5.2 Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi opetukseen kiinnittävänä keinona

5.2.1 Kuvatuki opetukseen kiinnittävänä tekijänä

Tapaustilanne 3. Opettaja motivoi oppilaita kiinnittymään sadusta keskusteluun kuvatuen avulla. Hän tarjosi kuvaa lapsille nähtäväksi ja vahvasti kiinnittymistä kysymyksellä kuvasta. ”Tässä onkin tän näkönen kuva. Ketäs kuvassa?”

Jokainen lapsi kohdistaa katseensa kuvaan. Lapsi, joka on jäänyt muuten hiljaisena seuraamaan satukeskustelua, avaa suunsa ja vastaa ensimmäisen kerran. Lapsen tarjoama vastaus on myös oikein ja oppilaat alkavat lausua kuvatuen kanssa sadun hahmoja.

Havainnosta nousee esiin myös esteettömyyden vaade. Lapsi, joka kiinnittyi opetukseen kuvan avulla ei näe vertaisensa takaa. Hän nousee pöydälle ja opettaja sallii tämän, jotta lapsi onnistuu nähdä kuva. Myöhemmin opettaja sijoittaa uudelleen kuvan paremmin ja kehottaa lapsia istumaan paikalleen.

Eräessä satutilannetapauksessa lapsi osoittaa kuvaa ja havaitsee selkeästi uutta tietoa kuvasta. Opettaja tarttuu lapsen aloitteeseen ja tuo kuvan lähemmäksi lasta. Opettaja kehittelee kysymystä kuvatuon avulla.

Opettaja: ”Mitä tuolla näkee, jos katsoo tarkkaan?”

Hahmottamista helpottamaan opettaja osoittaa sormella tarkkaa kohtaa kuvasta. Lapsi löytää kuvasti vielä lisää informaatiota.

Lapsi: //”Hei, punatulkkuja!” hihkaisee.

Opettaja: ”Kato joo, oksalla kaksi punatulkkua.” opettaja huomio vastauksen ja toistaa sen.

Opettaja: ”Aika kivan näköistä” opettaja jatkaa.

Lapsi: ”Mää huomasin hienosti!” Lapsi hymyilee ensikertaa satutuokiossa ja motivoi, palkitsee itseään myönteisellä itsepuheella.

Lapsi: ”Nyt kaikki näkee. Näytetään kamerallekin kuva!” ehdottaa lapsi.

Opettaja: ”Näytetään kamerallekin!” opettaja tarttuu aloitteeseen ja näyttää kuvaa kameralle.

Tapaustilanteessa 3. kuvatuesta syntyneessä vuorovaikutusketjussa lapsi osoitti aktiivisimmin osaamista. Huomionarvoista on kuvatuon hyödyntämisen yhdistäminen opettajan rooliin aktivoijana ja lapsen kiinnittävänä tekijänä. Opettaja tarttui aloitteisiin ja tarjoaa lapselle myös odotusaikaa, eli aikaa vastata. Lisäksi satutilanteen aikana lapsi reflektoi myös omaa osaamistaan ja puhui myönteistä itsepuhetta (engl. self-reward).

Eräessä tapaustilanteessa opettaja hyödyntää kuvatukea, lapsituntemusta ja positiivista pedagogiikkaa. Lapsi on alkutilanteessa valmiiksi sivummalla ja irtautunut opetuksesta. Lapsi kiinnittyi osaksi opetusta satutuokion aikana sanallisesti reflektoimalla omaa osaamistaan; ”Osasin!”. Tämän jälkeen lapsi osallistuu toistuvasti saadessaan reflektiolleen positiivista vahvistetta. Tuokiossa opettaja pyrkii kiinnittämään lasta tarttumalla matalalla kynnyksellä havaintoihin ja kannustamalla kuvatuon avulla osallistumaan opetukseen.

Kaikissa satutilanne tapauksissa visuaalista kuvatukea hyödynnetään videoissa osana ohjeistusta. Lisäksi visuaalisen kuvatuon käyttöä hyödynnettiin erillisissä tilanteissa, joissa

lapsi on irtautumassa satutilanteesta, seitsemän kertaa. Kuvatuen ja kysymyksen synergiassa oli poikkeuksetta vastetta. Kaikilla opettajilla oli käytössään satukohtaisesti identtiset kuvat, mutta niistä johdetut kysymykset olivat opettajakohtaisia ja tilannesidonnaisia. Näin ollen kuvatuen voidaan tulkita tuovan opetukseen positiivista kiinnittymistä.

5.2.1 Toiminnan organisointi opetukseen kiinnittävänä keinona

Toiminnan organisoinnin ja rakenteen, eli stuktuurin, sanallistaminen ilmeni videoissa satutilanteiden alussa. Opettaja aloitti satutilanteet kertomalla satutilanteen kulun. Näin opettajat jäsentelivät opetuksen etenemistä. Lisäksi opettajat valikoivat joissain tilanteissa sivuuttaa asiaan kuulumattomat kommentit ja kuljettivat opetusta niihin pysähtymättä. Näin ollen opettajilla oli henkilökohtainen näkemys siitä, mitkä olivat ydinsisältöjä, joihin he halusivat käyttää aikaa. Opettajat johdattelivat opetusta myös elaboroimalla ja toistamalla oppilaan vastauksia. Opettajat keskittyivät useassa tilanteessa kannustamaan lapsia pysymään asiassa ja johdattelivat keskustelua takaisin aihealueen pariin. Eräessä satutilannetapauksessa opettaja ei tartu oppilaiden kaikkiin spontaaneihin aloitteisiin, vaan rajaa oppilaiden havaintoja lapsikohtaisesti. Lisäksi kysymyksiä käytetään kiinnittämään satutilanteeseen palautuvia lapsia. Erään lapsen palautuessa fyysisesti osaksi opetustilannetta, opettaja esittää kysymyksen. ”Minkäs takia ne lähtevät sinne saareen?”. Lapsi kiinnittyy heti osaksi opetusta ja vastaa vielä 12 kertaa tasaisin frekvenssein satutilanteen aikana. Näin ollen voidaan tulkita, että opettajan käyttämät kiinnittävät keinot ovat olleet onnistuneita verrattaessa satutuokion lähtötilanteen vastausfrekvensseihin lapsen kohdalla.

5.2.2 Mieleen palauttaminen opetukseen kiinnittävänä keinona

Useissa satutilanteissa opettajat antoivat lapsille aikaa ajatella kysymysten välillä ja kehottaa mieleen palauttamaan läpi tarinan. Erityisesti aktivointi mieleen palauttamisen avulla korostuu kaikissa tilanteissa opetuksen alussa. Opetuksen aloittamisessa jokaisessa seitsemässä videossa aloitettiin tuokioon orientoituminen mieleen palauttamalla aiemmin

opittua. Jokaisessa videossa vaste mieleen palauttamiseen on positiivinen ja vähintäänkin yksi lapsi aktivoituu poikkeuksetta. Mieleen palauttavat kysymykset esiintyvät myös yhdessä nimellä kiinnittämisessä sekä kuvatuon käytön yhteydessä.

5.2.3 Oppilaan kiinnittäminen katseella ja liikkeellä opetukseen kiinnittävänä keinona

Eräässä satutilannetapauksessa opettaja kiinnittää tasaisesti katsetta oppilaisiin ja näyttää kuuntelevansa. Opettaja nyökyttelee oppilaiden vastatessa kannustavasti ja hymyilee heille, viestien positiivista palautetta manereillaan. Aineistoa analysoidessa havaittiin, että siitä ei voi kaikissa videoissa päätellä kohdistiko opettaja tyypillisesti katseensa puhujaan ja saiko jokainen lapsi sai osakseen katseen. Aineiston videomateriaalin tarkkuus ei pysty tarjoamaan spesifiä tietoa siitä, miten suurissa ajanmääreellisissä frekvensseissä opettaja kohdisti katseensa oppilaisiin. Odottamaton tapaustilanteista havaittava löydös on lapsien sijainnin merkitys suhteessa opetukseen. Opetukseen heikoimmin kiinnittyneet tai opetukseen kulusta irronneet lapset sijaitsivat poikkeuksetta opetusryhmän ulkoreunoilla, joka mahdollisesti myös vaikeutti opetuksen saavutettavuutta ja katseella kiinnittämistä.

Aineistossa on yksittäinen tilanne, joissa opettajan voidaan nähdä kiinnittävän lasta osaksi satutilannetta pelkästään katseellaan. Tilanteessa lapsi kiinnittyy osaksi satutilannetta opettajan kohdistuessa katseen kysymyksen jälkeen lapseen, jolloin tämä aktivoituu vastaamalla

5.3 Dialogisuus opetukseen kiinnittävänä keinona

Seuraavassa tapaustilanteessa viisi, opettaja pyrkii kiinnittämään lasta esittämällä tälle kiinnittäviä ja suljettuja kysymyksiä. Opettaja osoittaa vahvaa resilienssiä ja sinnikkyyttä esittää lapselle kysymyksiä. Lopulta lapsi kiinnittyy enemmän osaksi opetusta, verrattain alkutilanteeseen.

Tapaustilanne 5. Lapsi: Minä en muistanut mitään!!!

Opettaja: No kyllä sinäkin olet muistanut hienosti!

Lapsi: (hymyilee)

//Lapset nousevat //

Opettaja: Menkää istumaan vaan, nyt tulee uusi satu! Tähän sohvalle!

Nyt on seuraava satu jo! Satu seitsemän! Kattokaas! Ope näyttää nyt kuvaa! Mitä täs nyt mahtaa tapahtua?

Aktiivinen vertainen: Marionetti näyttää karttaa...

Opettaja: Marionetti näyttää karttaa..Ketä L1 muita siellä on kuin marionetti?

Lapsi: (miettii ensin ja muut viittaavat) Pyry ja Pouta!

Opettaja: Joo! Pyry ja Pouta tutkii sitä karttaa! Ja mitä se marionetti nyt näyttää?

Aktiivinen vertainen: Sitä karttaa.

Opettaja: ja..(opettaja odottaa jatkojalostusta vastaukselle)

Aktiivinen vertainen: Saarta...tai rastia.

Opettaja: Joo täs on varmaankin se saari ja sit siel on rasti..

Aktiivinen vertainen: Siel on aarre..

Opettaja: Ihan tosi..

/lapsi pomppii paikallaan/

Opettaja: Mut mikäs täs on.. jos täs o saari ni mikä tämä mahtaa olla?

/muut oppilaat viittaavat ja opettaja osoittaa vastaajaa/

Aktiivinen vertainen: Vettä..

Opettaja: No niin.

Lapsi(itsekseen mumisten):Meri...

Opettaja: Ihan totta!

Lapsi: Merivesi.

Aktiivinen vertainen: Se on varmaa suolasta.

/lapsi kuiskailee mukana/

Opettaja: Merivesi on suolasta,joo.

Aktiivinen vertainen: Kanadassa on ollu suolasta vettä (alkaa kertomaan omaa kokemustaan) meidän piti joka kerta kun nielastiin sitä, ottaa vettä tai jotain juotavaa

Opettaja: Hienoa, että huomasi, se maistuu tosi suolaselta joo.

Opettaja: Ja aloitetaas nyt sitten lukemaan! Luku 7, jossa lapset tutkivat karttaa.. pistetään satu tohon..tai toi kuva tohon noin.

/lapsi poukkoili tilassa–kuva sijoitettiin hänen eteensä ja lapsi palautui paikalleen/

Satutilanteen edetessä opettaja osallistaa samaista lasta, hänen erkaantuessaan jälleen opetuksesta huomiokyvyn herpaantuessa. Lapsi pyörii ja kääntyyilee penkillä. Hän osoittaa merkkejä toiminnanohjauksen haasteista. Opettaja pyrkii jälleen kiinnittämään samaista lasta. Opettaja hyödyntää äänenpainon eli intonaation muutoksia ja elävöittää näin tarinaa kuvan ohella. Tämä saa vastetta lapselta, joka kiinnittyy enenevässä määrin tarinan muuttuessa kiinnostavammaksi. Lapsi ja hänen toinen vertaisensa, joka myös erkaantui ja irtosi tarinan aktiivisesta kuuntelemisesta, palautuvat osaksi vuorovaikutusta ja satutuokiota. Tilanteen lopussa lapsi intoutuu kertomaan omia havaintojaan. Opettaja tarjoaa lapselle aikaa ja kannustaa lapsia kertomaan lisää, esittämällä tarkentavia kysymyksiä tarinasta. Lapset aktivoituvat ja kiinnittyvät myös osaksi opetusryhmää. Lopussa opettaja tarjoa aikaa lapsen omalle aloitteelle (engl.wait time).

Seuraavassa tapaustilanteessa kuusi on odottamaton havainto vertaisen merkityksestä satutilannetapauksessa. Toisen lapsen aktivoituessa hän kiinnittää mukanaan opetuksesta erkaantuneen oppilaan osaksi opetusta. Tilanteessa molemmat lapset viittaavat ja saavat opettajalta signaaleja, että heidän havaintonsa ovat arvokkaita, opettajan tarjoamalla heille katsekontaktia ja tilaa olla äänessä. Tilanteen edetessä lapset ovat äänessä enemmän, kuin kertaakaan tuokion alkupuoliskolla. Satutuokiokatkelmassa aktiivisen osallistuminen lisääntyi tarkastelluilla lapsilla loppua kohden. Tilanteesta ei voi luotettavasti tulkita, vaikuttiko tähän tarinan loppuminen, lasten osallistumisen kautta syntynyt side tarinaan tai viimehetken rohkaistuminen. Lasten aktiivisuustasot nousivat kuitenkin loppua kohden ja opettajan ohjaus vaikuttaa merkittävästi. Siinä missä lapsi kykenee toimimaan itsenäisesti, pystyy opettaja

kannustamaan lasta itsenäisyyteen varsin pitkälle kyseisellä polulla: opettajan on kannattavaa olla pitkäjänteinen ja tarttua nopeatempoisiin havaintoihin. Lisäksi kyseinen opettaja käytti omaa äänenkäyttöään kiinnostavana tekijänä.

Tapaustilanne 6./Lapsi kiemurtelee penkillä/ Opettaja: Ensin lapset veivät marionetin repussa katsomaan merta, mutta nukke vain hauuuuuu-kotteli ja veti päänsä repun sisään. On tämä nähty, se mutisi repussa. Pyry ja Pouta veivät marionetin sisälle katsomaan lelujaan. Niitä oli laatikoissa sänkyjen alla. Olen minä kuulkaa lelujakin nähnyt. Pariisissa olin aikoinani yövartijana yhdessä lelukaupassa.

/lapsi seuraa tarinaa/

Opettaja: Kyllä oli tylsää, kun KAIKKI lelut nukkuivat. Pyry katsoi ymmällään Poutaa. Mitä tarkoittaa, kun Pyry katsoi ymmällään?

/lapsi kääntyy selkä pois päin opettajasta ja tutkii seinää/

Aktiivinen lapsi: Et se ihmettelee...

Opettaja: Niin! Ja mitäs se mahtais se Pyry nyt ihmetellä?

Aktiivinen lapsi: Öö...koska se ei tykkää niistä paikoista.Se on nähnyt kaikki paikat.

Opettaja: No ihan tosi! Mitähän ne nyt sille nukelle näyttää? Se Pyry on nyt ihan ymmällään..(opettaja varmentaa juuri opittua) Mitä he oikein näyttäisivät nukelle-kun se oli ainakin omien sanojensa mukaan kaiken jo nähnyt?

/lapsi kääntyy opettajan innostavan äänenpainon noustessa,kohti satupiiriä/

Opettaja: Kuunnellaan! Pyry otti kartan esille. Se oli suuri ja repaleinen. Himmeäksi se oli käynyt, mutta saattoi siitä erottaa meren-

/lapsi ja toinen opetuksesta irtautuva lapsi poukkoilevat paikoillaan/

Opettaja: ja saaren! Niin kuin tekin huomasitte hyvin että siinä on saari ja merta! Karttaan oli saaren rantaan piirretty iso ruksi. ”Tuossa kohtaan on aaretunnelin suuaukko”, Marionetti sanoi. ”Mutta siinä on vaarin sauna” Pyry sanoi.// -//Kun aaretunnelin suuaukko

on saunassa-ei metsän eläimet pääse sinne eikä ole hyttysiä. Ja aarretunnelin kaivaminen oli kuulkaas likaista puuhaa!

/lapsi ja toinen opetuksesta irtautuva lapsi kiinnittyvät tarinaan sen muuttuessa jännittäväksi ja satu jatkuu/

/lapsi nostaa yhtäkkiä kätensä viittauksen merkiksi/

Opettaja: Mitäs??

Lapsi: Öö vaari..

Opettaja: Mm..?

/toinen opetuksesta irronnut lapsi hymyilee ja nostaa pian takaisin kätensä/

/ lapsi nostaa myös käden rohkaistuneena/

Lapsi: Mummu!

Opettaja: Ja mummu..

/lapsi nostaa taas käden viittauksen merkiksi/

Opettaja: Mitä?

Lapsi: ja leluja!

Opettaja: Niin no, mut nyt ku ne otti sen marionetin sinne reppuun ni mihin ne lähti sen kanssa..siis sen repun kanssa?

/lapsi nostaa kättään/

Opettaja: Miksi ne ottivat sen marionetin?

/molemmat aiemmin opetuksesta pudonneet lapset kiinnittyvät ja viittaavat vastatakseen/

Eräässä satutilannetapauksessa lapsi on ollut pois aiemman tuokion ja on jo valmiiksi pudonnut opetuksesta. Lapsesta on visuaalisesti havaittavissa levottomuus, hän laulaa joululauluja ja opettaja pyrkii kiinnittämään oppilaan osaksi opetusta. Hän ei tartu lapsen lauluun, vaan jatkaa sadunlukemista. Läpi satutilannetapauksen hän kuitenkin osallistaa oppilasta nimeltä puhutellen ja osoittaen kysymyksen suoraan oppilaalle. Tämä ei vaikuta

muiden oppilaiden jo valmiiksi hyvään aktiivisuuteen, vaan nostaa yhteisten havaintojen frekvenssejä. Opettaja kehottaa ja kannustaa lasta läpi tilanteen eri kysymyksiin, joihin oppilas on kykeneväinen ennakkotiedoilla vastaamaan. Hän myös hyödyntää oppilaantuntemustaan ja tuo osaksi elementtejä ja yhtymäkohtia lapsen elämysmaailmasta. Lapsi kiinnittyy opetukseen ja vastaamiseen 18 kertaa neljästä osallistujasta koostuvan 185 puheenvuoron aikana. Näistä suurin osa tapahtuu aktivoinnin jälkeen. Näin ollen kiinnittäminen kysymyksillä ja nimellä on saanut vastetta, eli reaktion ärsykkeeseen.

Toisena esimerkkitapauksena on tilanne, jossa lapsi on sivussa ja toistaa tarinaa muiden mukana. Opettaja näyttää kuvaa ja lapsi tulkitsee kuvaa tuokion alussa muiden mukana. Tämän jälkeen lapsi pysyy hiljaa ja putoaa keskustelusta. Hän aktivoituu omaan tulkintaan, kun opettaja kiinnittää lasta puhutellen tätä nimeltä ja kohdistamalla lapselle oikean tasoisen kysymyksen. ” Oliko se sitten totta, L1?” Opettaja on nähnyt lapsen seuraavan ja kiinnittää lasta keskusteluun. Lapsi kiinnittyy ja vastaa. Lapsi pääsee ääneen ensi kerran täysin itsenäisesti. Tämän jälkeen lapsi seuraa tarinaa ja uskaltautuu pohtimaan opettajan kysymää haastavampaa kysymystä. Opettajan lapselle nimeltä osoitettujen yksilöityjen kysymysten avulla lapsi kiinnittyy opetukseen ja on äänessä kymmenen kertaa satutilanteessa.

Tapaustilanne 7. Lapsi on hiljaisena osallistujana tuokiassa. Kun on kulunut yli kymmenen puheenvuoroa, opettaja aktivoi kohdistamalla kysymyksen nimellä oppilaalle. Hän kysyy avoimen kysymyksen ja oppilas vastaa pyörittämällä päätään kieltäytymisen merkiksi. Tilanteen litteraatissa lapsi esiintyy nimellä L2.

Opettaja:// Muistaako L2 jottain? ”//

L2 seuraa keskustelun kulkua hiljaisesti puheenvuorojen 12–27 läpi. Opettaja kokeilee kiinnittää lasta kuvatuella ja asettaa kuvan lapsen nähtäväksi.

” Ope laittaa nyt sadun kuvan esille. Jos se auttaa hiukan.. Palautuuko nyt jotain mieleen? ”

L2 kiinnittyy heti opetukseen ja elaboroi aiempaa vastaustaan täydentävästi. Tällä kertaa hän muistaa vastauksen kysymykseen.

Satutilanteiden kysymykset tuottavat opettajat olivat saaneet suuntaviivat kysymyksistä valmiina. Variointia kuitenkin esiintyi kysymysten välillä tilannesidonnaisesti ja lukemisen tempo vaihteli. Valmiiksi tuotetut kysymykset korostivat haluttuja asioita ja kiinnittivät lapsen huomiota tarinalle merkityksellisiin kohtiin. Osa kysymyksistä oli myös sanojen ymmärrystä varmentavia. Tämä voidaan tulkita kiinnittävänä elementtinä ja valintana, joka ylläpitää lapsien mahdollisuuksia osallistua tuokioon riippumatta hänen verbaalisista kyvyistään. Huomionarvoista kuitenkin on havaita, että kysymysten laatu oli yleensä ylöspäin eriyttävää. Näin ollen opettajan poimiessa vain haastavat sanat tekstistä, hän saattaa unohtaa, että osalle lapsista myös tutummaksi oletetut sanat saattavat tuottaa haasteita.

5.4 Opettajan tarjoama palaute opetukseen kiinnittävänä tekijänä

5.4.1 Oppilaan kiinnittäminen osaksi opetusta positiivisella pedagogiikalla

Tässä aineistossa positiivista pedagogiikkaa tarkasteltiin positiivisen vahvistamisen ja hyvän huomaamisen kautta tarjoamalla oppilaille kohdennettua palautetta ja kannustamista elein sekä sanoin. Kolmessa satutilanteessa hyödynnettiin positiivista pedagogiikkaa monipuolisesti siten, että lasta kannustettiin elein ja sanoin. Kannustavaa palautetta ilmeni enimmillään kymmenen kertaa yksittäisen satutilannetapauksen aikana. Eniten palautteissa korostui sana ”Hyvä!” ja opettajan viestiminen oppilaan kuuntelusta esiintyi osittain äänettömänä nyökyttelynä lapsen äänessä olon aikana.

On huomioitava, että tuloksiin vaikutti se missä määrin opettaja oli näkyvillä. Näin ollen kaikkien opettajien kannustavia eleitä ja rohkaisevia katseita, ei voitu tutkia. Videoista yli puolessa ei kuitenkaan kuulunut sanallista kannustavaa palautetta opettajan toimesta. Kannustavaa vertaispalautetta löytyi, kuten lapsen toteamus ”Me ollaan niin hyviä!”. Opettajien pedagogiikka saattoi siis heijastua lasten kannustavassa me-puheessa.

Opettajan tarjoama palaute esiintyy muutamissa tilanteissa myös yhteydessä nimellä kiinnittämisen kanssa. Opettaja osoittaa palautteensa yksilöidysti, oppilasta nimeltä kutsuen.

5.4.2 Opettajan yksilöidyt kysymykset opetukseen kiinnittävänä tekijänä

Eräässä tapauksessa saturyhmän Lapsi 1 on passiivisena osallistujana. Hän on ollut satutilanteessa ja kuunnellut kysymykset kiinnittymättä kertaakaan yhteiseen keskusteluun. Opettaja aktivoi lasta kiinnittymään opetukseen kysymällä kolmentoista puheenvuoron aikana oppilaalta ”Hyvä, entäs mitä L1 muistaa?”. Lapsi ei tartu vastaamalla kysymykseen vaan on hiljaa. Toisten lasten vastattua opettaja kiinnittää lasta toistamiseen kuudentoista puheenvuoron aikana. ”No mitäs L1 tuli mieleen tästä?”. Lapsi miettii ja opettaja tarjoaa uutta kysymystä elaboroimalla aiempaa: ”No mitäs muuta oli semmoista häiritsevää. Mikä häiritsi Marionettiä, kun oli joulu ja mitä kuului?”. Lapsi kiinnittyy kysymykseen vastaamalla ja vaste kiinnittymiselle on hyvä. Hän tarjoaa oikeaa vastausta ja opettaja kannustaa oppilasta, esittämällä jatkokysymyksiä. Tämän jälkeen lapsi osallistuu keskusteluun vielä viidessä erillisessä puheenvuorossa. Näin ollen on tulkittava, että opettajan käyttämä aika kiinnitykseen onnistui juuri opettajan tarjoamien lähikehityksen vyöhykkeellä olevien kysymyksien ja aktivointien ansiosta.

Tapaustilanne 8. Tapauksessa tutkittiin opettajan esittämiä kiinnittäviä ja yksilöityjä kysymyksiä. ”Mitäs X tietää Pyrystä ja Poudasta?”

Satutilannetapauksessa oleva lapsi on ollut aivan hiljaa kysymystä edeltäneet hetket. Hänestä on voinut havaita visuaalisesti irrallisuuden (pään kääntelyä, pyörimistä tuolilla, katseen harhailua) ja sen, miten hänen huomiokykynsä on irronnut satutilanteesta lapsen jäätyä takalalle. Kysymyksen ja nimensä kuullessaan hän tarttuu opettajan aloitteeseen ja pohtii asiaa. Hän vastaa parhaansa mukaan ja kiinnittyy osaksi keskustelua. Myöhemmin lapsi aktivoituu vielä enenevässä määrin saadessaan aikaa uppoutua osaksi tarinaa. Tapauksessa lapsi esiintyy nimellä Lapsi X.

Opettaja: O ja X haluaa sanoa vielä jotakin..

Lapsi X: Että oli se aikamoinen satusetä se marionetti.

Opettaja: Aikamoinen satusetä –X.

Lapsi Y: Ai sit se mitä se sit

Opettaja: eli aika paljon me tiedetään marionetistä eikö vaan? On kuulennolla ja sit se on aikamoinen satusetä ja villitsee koulussa ja eskarissa.

Lapsi Y: Se on sanonut et se on nostanut veneen? (sanoo Lapsi Y kysyvästi opettajalta)

Opettaja: Niin ja nostanut veneitäkin.

Lapsi X: Lelukaupas vartijana..

Opettaja: On lelukaupan vartijanakin ollut.

Lapsi Ö: Se on vahva.

Opettaja: Hyvä, mut palataas siihen edelliseen satuun, kun nyt jo pitkään pohditiin et mitä tiedetään Pyrystä ja Poudasta.

Opettaja: Mitä viimekertaisessa sadussa tapahtui?

Lapsi X: Ammuttiin raketteja.

Opettaja: Joo eli...

Lapsi: On uusi vuosi.

Opettaja: Hyvä ja oli uusivuosi.

Lapsi X: Ja jouluaatto.

Opettaja: Ja joulukin vietettiin

Lapsi X aktivoituu tilanteessa kuullessaan nimensä ja kiinnittyy opetukseen tarinan ajaksi.

Kysymyksen ja ajan anto ennaltaehkäisi lapsen huomiokyvyn lopullista siirtymistä opetuksesta epäolennaiseen sekä edisti ja rohkaisi lasta olemaan äänessä. Näin ollen opettajan olisi kannattavaa osoittaa yksilöityjä kysymyksiä nimellä putoamisvaarassa oleville lapsille.

Toisessa tapauksessa lapsi, L2, on hiljaisena osallistujana tuokiossa. Kun on kulunut yli kymmenen puheenvuoroa, opettaja aktivoi L2 kohdistamalla kysymyksen nimellä lapselle. Hän kysyy avoimen kysymyksen ja oppilas vastaa pyörittämällä päätään kieltäytymisen merkiksi.

/ Muistaako L2 jottain?”

L2 seuraa keskustelun kulkua hiljaisesti puheenvuorojen 12–27 läpi. Opettaja kokeilee kiinnittää lasta ja asettaa lisäksi kuvan oppilaiden nähtäväksi. ” Ope laittaa nyt sadun kuvan esille. Jos se auttaa hiukan. Palautuuko nyt jotain mieleen? ”

Lapsi L2 kiinnittyy heti opetukseen ja elaboroi aiempaa vastaustaan täydentävästi. Tällä kertaa hän muistaa. Näin ollen nimellä kiinnittäminen tuotti vastetta. Lisäksi tapauksessa esiintyi mieleen palauttavana esimerkkinä kuvatuki.

Opettajien osoittamat kysymykset yhdistettynä lapsen nimeen saavat putoamisvaarassa olevan lapsen kiinnittymään useasti aineiston tapauksissa. Huomionarvoista on, että tapauksissa opettajat tunsivat lapset nimeltä ja näin nimien hyödyntäminen kysymysten yksilöinnissä oli mahdollista. Nimi laukaisi lapsissa keskittymisen aktivoitumisen tai jonkinlaisen ärsykkeen, joka kiinnitti heidät osaksi tilannetta. Nimellä kiinnittäminen osoitti kiinnittymisvastetta lapsissa.

5.5. Mikä tai mitkä opettajan vuorovaikutuksessa käyttämät yhdistelmätekijät kiinnittävät ja tarjoavat vasteen kiinnittymiselle?

Tutkimuksen aineistosta löytyi lukuisia tilanteita, joissa lapsi joko putosi tai oli putoamassa satukeskustelusta. Opettajien onnistui kiinnittää suurimmassa osassa tapauksia nämä lapset osaksi vuorovaikutusta. Opettajien käyttämiä pedagogisia keinoja tutkittiin VOPA-toimintamallista poimittujen kategorioiden viitekehyksessä. Tutkimuksen ensimmäiseen kysymykseen; mitä VOPA-toimintamallin kategorioita löytyy aineistosta, saatiin tulokseksi jokaisen kategorian esiintyvyys (Pöysä ym., 2021). Jokaisesta kategoriasta löytyi keino tai opetuksessa esiintyvä elementti, jota oli hyödynnetty oppilaan kiinnittämisessä.

Opetukseen kiinnittävien tekijöiden jakautuminen prosentuaalisesti indikoi seuraavaa; eniten opettajat hyödynsivät tapauksissa nimellä kiinnittämistä. Toiseksi eniten esiintyi positiivista

palautetta. Kolmanneksi eniten kuvatuun käyttöä ja neljänneksi kiinnostavia kysymyksiä. Tapaustutkimuksen käytänteitä ylläpitäen on huomioitava, että tapauksien löydökset kuvaavat keinoja tämän satutilannetapauksen kontekstissa, eivätkä näin ollen ole sellaisenaan yleistettävissä. Tutkimuksen havaintoja voi kuitenkin tulkita niiden omassa viitekehysessään ja hyödyntää tutkijan omassa opetustoiminnassa. Kuvio saatiin kirjaamalla ylös jokainen havaittu neljän kiinnostavan tekijän keino sen esiintyessä tapauksessa ja muuntamalla ne prosenteiksi.



Kuvio 8. Opetukseen kiinnostavien tekijöiden jakautuminen satutilanteessa prosentuaalisesti

Tutkimuksen toinen kysymys, mitä aiemmista kategorioista löydettyjä keinoja opettaja käyttää kiinnittämisessä, osoitti että opettajan käyttämistä opetukseen kiinnostavista keinoista esiintyi korkeimmalla vasteella lapsen *nimellä kiinnittäminen*, toiseksi korkeimpana

positiivista palautetta, kolmantena kuvatukea ja neljäntenä oppilaalle osoitettu kiinnittävä kysymys. Tutkimuksen toisen kysymyksen tulosten analysoinnissa on huomioitava, että seitsemän litteraatin ja videon aineistosta löytyi rajattu määrä tapauksia. Näin ollen tutkimus on tapaustutkimukselle luontainen kuva tapauksesta. Se esittää juuri sitä, mitä tutkimme eikä sen tulosta voi tuottaa yleistettävämpään muotoon. Tulos kielii siitä, miten tärkeää on tarjota monipuolisesti opetukseen kiinnittäviä tekijöitä. Lisäksi tuloksesta on luettavissa oppilaantuntemuksen korostunut merkitys.

Tutkimuksen tapaukset korostavat lapsien yksilöllisiä tarpeita ja eräissä tapauksissa lapsen kokemuksista nousee sensitiivisiä kokemuksia kielletyistä asioista. Tutkimuksen tuloksia tutkittaessa on pysähdyttävä myös miettimään, missä kulkee opetukseen kiinnittymisen ja opetustilanteeseen kiinnittymisen raja. Opettajan on jatkuvasti arvioitava hänen kykyään tuottaa merkityksellisiä opetustilanteita ja oppimistilanteita. Useissa tapauksissa opettaja tarjosi lapselle tilaa tuoda julki kokemuksiaan ja luki näin lapsen emotionaalisia tarpeita, tarjoten tunnetukea. Lisäksi useissa tapauksissa opettaja tarjosi lapselle aikaa vastaamiseen. Opettajat eivät jouduttaneet opetusta, vaan antoivat lapselle odotusaikaa vastata. Tapauksissa ilmeni myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta nouseva havainto; oppilaat kiinnittyivät vertaisoppimalla. Kahdessa tilanteessa oppilaat kiinnittyivät takaisin opetukseen yhteisesti synteisissä. Lisäksi tapauksissa havaittiin, että opetuksesta pudonneet oppilaat olivat sijoittuneet poikkeuksetta fyysisesti opetustuokion ulkoreunoille ja olivat näin opettajasta katsottuna sivussa.

Tutkimuksen toiseen kysymyksen, mitä pedagogisia keinoja havaittiin olevan yhteisvaikutuksessa keskenään tiiviissä vasteessa, löydettiin useaa yhteyttä. Opettaja kiinnittäessä kuvatuella hän käytti myös kiinnittämisen keinona elaboroivaa tai mieleen palauttavaa kysymystä. Opettajan kiinnittäessä yksilöidyllä kysymyksellä, hän myös hyödynsi nimellä kiinnittämistä. Nimen kiinnittämisen havaittiin olevan myös yhteydessä oppilaaseen kohdistuvaan positiiviseen pedagogiikkaan eli kannustavaan kommenttiin tai kehuun.

Seuraavassa tutkijan tulkinta esimerkkitalanteista, joissa ilmenee useampaa kuin yhtä kiinnittävän keinon käyttöä satutilanteessa:

Tulkinta 1. Tapauksessa esiintyy kannustavaa ja kiinnittävää puhetta sekä selkeä struktuuri. Opettaja jakaa tasaisesti puheenvuorot ja kertoo lapsille selkeästi alun ja lopetuksen. Hän

varmistaa, että jokainen näkee kuvan, eikä sijoita sitä vain yhden lapsen tueksi. Hän kiinnittää erityisesti huomiota työrauhaan ja kehottaa lapsia kuuntelemaan. Opettaja motivoi lapsia myös antamalla kysymyksen jo ennen satua ja kannustaa näin heitä tarkkaavaisuuden itsesäätelyyn. ” Katotaan huomaaks te mikä juttu siin on?” Tämän ohjeistuksen jälkeen lapset kohdistavat kaikki katseensa opettajaan ja kiinnittyvät osaksi satutilannetta. Opettaja kiinnittää lapsia myös tarjoamalla heille positiivista palautetta. Hän kannustaa oppilaita ja kehuu lapsia kymmenessä erillisessä puheenvuorossa.

Tulkinta 2. Eräessä tilanteessa satu katkeaa lasten alkaessa irtaantua sadusta voimakkaiden ärsykkeiden toimesta. Lapset puhuvat sadun ulkopuolisia keskusteluja yhdeksän puheenvuoron ajan. Opettaja kiinnittää lapsia tarjoamalla strukturoitua tukea ja satutilanteeseen johdattelevia kehotuksia.” Jatketaas satua!” opettaja toteaa ja lapset kiinnittyvät kaikki takaisin satutilanteeseen. Hän tukee kiinnittymistä palauttamalla mieleen aiemmin käsitellyn satukohdan ja jatkojalostaa kehotustaan suljetulla kysymyksellä. ” Muistattekos mitä Pyry oli sanonut lelukaupassa?”. Läpi satutilanteen opettaja hyödyntää kehotuksia pysyä kiinni satutilanteessa. Hän puhuttelee lapsia nimeltä ja kehottaa keskittymään. ” Lapsi 1, jatketaas! ”

Toisen kysymyksen tuloksista on havaittavissa opettajien käyttävän monipuolisesti ja synteesisä erilaisia kiinnittäviä keinoja. Opettajien käyttämät keinot olivat myös opettajien subjektiivisten kokemusten ja kokeilujen tuotosta, joten näin ollen niiden esiintyvyys on yksilöllistä. Lisäksi tuloksia luettaessa on huomioitava oppilaiden heterogeenisyys ja vuorovaikutuksen suhde sekä yksilölliset tarpeet. Huomionarvoista on, että opettajista jokainen käytti tapauksissa jotain kiinnittämisen keinoa.



Kuvio 9. Satutilanteessa opetukseen kiinnittävät ja kiinnitystä ylläpitävät keinot sekä niiden väliset suhteet

6. Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuinka opettaja kuljettaa ja kiinnittää opetuksesta pudonneita tai siihen heikosti kiinnittyneitä lapsia osaksi satuopetusvuorovaikutusta. Opettajien käyttämiä keinoja tutkittiin Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista-mallin viitekehyksen kategorioiden kautta; *myönteinen ilmapiiri ja sensitiivisyys, ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, dialogisuus sekä palaute*. Tutkimuksessa havaittiin opettajan roolin korostunut merkitys tilanteessa, jossa lapset osallistuivat sadun lukemisen kuunteluun. Opettaja kuljetti satuopetustilannetta ja ohjasi lapsia havainnoimaan sekä ymmärtämään kuulemaansa. Tämä tukee ajatusta siitä, miten arvokasta syvyyttä dialoginen lukeminen tuo luettuun ainekseen ja samalla korostaa opettajan roolia lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä.

Opettajat hyödynsivät kiinnittävinä keinoinaan Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamisen -mallin mukaisesti jokaisesta yläkategoriasta jotain kiinnittävää keinoa (Pöysä, S. ym., 2021). Opettajien kiinnittämisen keinoista esiintyi eniten nimellä kiinnittämistä, joka vaatii opettajalta oppilaiden nimien osaamista. Väärällä nimellä kutsuminen ei kiinnittäisi lasta samoin, sillä ihmisen aivot reagoivat eli tuottavat vasteen kuullessaan nimensä (Moray, 1959, 60). Seuraavaksi eniten opettajat kiinnittivät lapsia kannustamalla ja positiivisella palautteella, joka kielii palautteenannon merkitysestä. Opettajat käyttivät opetuksessaan myös kuvataukea sekä kiinnittäviä kysymyksiä. Kaikissa videoissa ilmeni sinnikkyyttä kiinnittää oppilaita pedagogisin keinoin, jotka olivat valikoitu persoonallisesti. Näin ollen voidaan tulkita opettajien pyrkivän kuljettamaan lapsia opetuksen mukana. Tämä viestii positiivisesti siitä, että opettajat pyrkivät tarjoamaan parhaansa mukaan laadukasta ja kiinnittävää opetusta. Lisäksi he pyrkivät kiinnittämään opetuksesta putoavia oppilaita. Kiinnittymistä ilmeni odottamattomasti opettajan ja lapsen välisen suhteen lisäksi myös vertaisvuorovaikutuksessa.

Eräässä satutuokiossa kaksi opetuksesta irtautunutta lasta kiinnittyivät synteisissä toisiinsa osaksi opetusta. Siinä missä toinen aktivoitui, toinen mallinsi toimintaa. Näin ollen nousee esiin myös ajatus, jossa satutuokiossa tulisi huomioida myös fyysiset istumapaikat sekä mahdollistava oppimisympäristö. Tutkimuksessa havaittiin opetuksesta irtautuneiden lasten

sijaitsevan poikkeuksetta opetusryhmän ulkoreunoilla. Pedagoginen kokeilu voisi opetustilanteessa olla myös tarjota lapselle mahdollisuus arvioida itse mikä paikka olisi paras. Tämä kysyy kuitenkin itsesääteilyä ja sen toteuttaminen on syytä tehdä ikätasoon sopivalla maneerilla.

Fyysiset keinot näyttäytyvät oppilaiden tarkoituksen mukaisen sijoittelun ohella myös tilallisissa valinnoissa. Kyseisissä satutapaustilanteissa oppilaille ei kertaakaan tarjottu keskittymisen haasteita tukevia nyppylätuoleja. Lisäksi osassa satutilanteista nousi ongelmaksi esteettömyys. Lapset eivät kaikki kyenneet näkemään kuvatukea kunnolla. Yhdessä tilanteessa ilmeni oppilaan kiinnittyminen opettajan luomalla katsekontaktilla. Havainto on linjassa Lenhartin ja kumppanien tutkimuksen tuloksien kanssa, jossa havaittiin katsekontaktin ja liikkeellä kiinnittämisen tukevan lapsen aktiivista tarinan kuuntelua (Lenhart, ym., 2020). Tärkeäksi muodostuu esteettömän näköyhteyden mahdollistaminen näköesteitä minimoimalla. Huomionarvoista oli myös tiloista kantautuva melu videoiden aikana. Tämä voi myös vaikuttaa opettajan herkkyteen tarttua hiljaisimpiinkin aloiteihin, kuten tapaustilanteessa, jossa lapsi mumisi hiljaisesti ja opettaja silti havaitsi oppilaan aloitteen. Tämä korostaa hyvän akustiikan huomioimista opetustiloissa.

Näin ollen luodessa yhteistä ja yksilöllisellä tasolla kiinnostavaa oppimisympäristöä, on todettava, että osatekijöitä huomioidessaan kyse on pedagogisten kiinnostavien keinojen ohella kiinni myös opettajasta riippumattomista tekijöistä. Opettajien onnistuu silti toteuttaa pedagogisilla valinnoillaan kiinnostavia tilanteita, joissa tuetaan lapsen osallisuutta ja kiinnittymistä sekä ymmärrystä. Oivallista olisi, jos opettaja voisi varmentaa ymmärrystä myös kysymällä avoimia kysymyksiä, joissa keskitytään lapsen kokemusmaailmaan, kuten; ”Oliko virkkeessä joku sana, joka ei heti muistu mieleen?” tai ”Oliko kappaleessa jotain sanaa, jonka merkityksestä et ole ihan varma?”. Lisäksi on oleellista korostaa ja kannustaa lapsia kysymään matalalla kynnyksellä selityksiä tuntemattomille sanoille.

Opettaja voi myös piirtää merkityksiä tarvittaessa, tai vaihtoehtoisesti näyttää havainnekuvia teknisistä laitteista Toimiva esimerkkitilanne oli satutuokio, jossa opettaja kysyi oppilailta missä vyötäiset sijaitsevat. Hän elaboroi kysymystä vielä pidemmälle, pyytämällä oppilaita näyttämään vyötäisten sijainnin omalta keholtaan. Jokainen lapsi kiinnittyi seuraamaan vyötäisten sijainnin löytämistä. Näin ollen myös kehollisuuden ja konkreettisen tutkiskelun voisi nähdä kiinnostavana elementtinä osana opetustuokioita. Tuokiossa opettaja myös toistaa opetettavaa ainesta. Lisäarvoa tilanteessa opituille vyötäisten sijainnille voisi tuoda vielä

lopetus, jossa opettaja ohjeistaa oppilaita näyttämään vielä uudelleen vyötäisten sijainnin. Näin oppilaille jäävää muistijälkeä tehostettaisiin (Huotilainen, 2019). Muistijälkeä ja kuvaa mieleen palauttamisen keinona käytettiin kolmanneksi eniten kiinnittävänä keinona. Kuvatuki toimii alkuopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa hyvin, sillä se tukee luetun ymmärtämisen kehitystä. Kuvatuen käyttöä perustele myös kansallinen lukutaitostrategia (Opetushallitus, 2021), jossa nostetaan tavoitteeksi visuaalinen ymmärrys osana monilukutaitoa. Strategiassa nostetaan visuaalinen ymmärrys yhtä arvokkaaksi perinteisen lukutaidon rinnalle, sen luodessa mielikuvia.

Taitavien opettajien on havaittu maalavan sanoillaan mielikuvia osana opetusta ja käyttävän kerrontaa opetuksen keinona (Kallio, 2005, 110). Näin ollen kuvien käyttö osana opetusta voidaan nähdä varsin kannattavana (Kallio, 2005). Samassa linjassa on tutkimuksen havainto siitä, miten lapset kiinnittyivät satutilannetapauksissa kuvatuen avulla osaksi opetusta. Kuvatuen käyttöä voidaan hyödyntää myös osana struktuurin, eli tunnin organisoinnin jäsentelyä. Näin voidaan varmistaa, että aikaa opetuksesta ei kulu jo kerrotun toistamiseen, vaan tiedon ollessa kuvallisena esillä oppilas voi palauttaa mieleensä opetustilanteen kulun kuvallisesti nähden. Siten onnistutaan välttämään myös tutkimusaineistoissa esiintyneet hetket, joissa opetuksen kulku eteenpäin pysähtyi lasten pohtiessa satuvuorovaikutustilanteen kulkua. Opettaja voi kuvatuen avulla viestiä myös äänettömästi ja tarjota informaatiota.

Tutkimuskysymykseen kaksi, joka keskittyi siihen, mikäli kiinnittäviä keinoja käytettiin samanaikaisesti, saatiin tuloksena keinojen samanaikaista käyttöä seuraavilla kombinaatioilla; *kuvatuki ja kiinnittävä kysymys yhdessä, nimellä kiinnittäminen ja lapseen, eli oppilaaseen kohdistettu positiivinen pedagogiikka sekä nimellä kiinnittäminen yhdessä kiinnittävän kysymyksen kanssa*. Näin ollen voidaan tulkita olevan tärkeää, että opettaja omaa rohkeutta kokeilla monipuolisesti erilaisia keinoja kiinnittymättä liikaa vain yhteen. Tutkimuksessa havaittiin useita kohtia, joissa opettaja tarjoaa oppilaalle kiinnittävänä keinona tämän nimen lausumista. Kuitenkin tapaa voisi varioida esimerkiksi tarinassa seikkailevalla hahmolla, jota opettaja tarjoaisi fyysisesti ainakin kerran jokaiselle oppilaalle. Näin jokainen saisi äänensä kuuluviin tai edes hetken, jolloin hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi. Dialogista oppimista toteutettaessa tavoitteena on juuri tarjota tilaa lapsen omalle oivaltamiselle ja antaa tälle kokemus omien ajatusten arvokkuudesta. Jo pelkkä pyrkimys pysähtymiseen ei riitä, vaan opettajan on dialogiseen lukemiseen uppouduttaessa uskallettava pysähtyä oppilaiden ihmettelyn äärellä. Kokemus oppilaan kuulluksi tulemisesta on keskiössä.

7. Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen otanta oli tapaustutkimuksen mukaisesti tiivis. Tutkimus toteutettiin eettisten periaatteiden mukaisesti; tutkimuksen aineisto tutkittiin anonyyminä ja osallistujien nimet muutettiin. Tutkimuksessa esiintyvien tapausten tunnistettavat elementit neutralisoitiin ja korvattiin muilla nimillä. Läpi tutkimusprosessin on huomioitu tutkimuksen läpinäkyvyys ja luotettavuus. Tutkimusaineisto on kerätty osana Janne Lepolan Satakiel- projektia, jonka aikana tutkimusluvut aineistoon käyttöön kerättiin. Tutkimuksen reliabiliteettiä heikentää tutkimuksen ainutlaatuinen luonne. Tutkimus oli tapaustutkimukselle luontainen kuvaus tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä. Näin ollen sitä ei pystytä sellaisenaan toisintamaan. Tutkimuksen otanta oli paikallinen, mutta tutkimukseen osallistui useita eri opettajia. Näin tutkimuksessa ilmeni myös opettajien persoonallisia valintoja.

Monimenetelmällisyyden periaatteen kautta tutkimuskysymykset olivat joustavia. Tämä on huomioitu kysymyksissä, jotta ne ovat avoimia tutkimuksesta nouseville keinoille.

Kysymykset pohjautuivat Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista-toimintamalliin (Pöysä ym., 2021) ja niissä keskityttiin opettajan toimintaan. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkimuksessa käytettiin videoaineistoa, joka on subjektiivisimman haastattelun sijaan laajempi näkymä todellisiin luokkahuoneissa käytettäviin keinoihin. Tutkimuksessa saatiin objektiivinen kuva, jonka tulkintaa tutkittiin tutkimustietoon peilaten tutkijan subjektiivisten tulkintojen kautta. Tutkijan löydöksiensä subjektiivisuus on silti tiedostettava, sillä pelkkien omien tulkintojen ja havaintojen varassa on riskinä tuottaa vinoutuneita tai virheellisiä päätelmiä (Ruohonen, 2021). Tässä tutkimuksessa videoiden ja litteraattien pohjalta pyrittiin perehtymään mahdollisimman kattavasti luokkahuoneen keinoihin muistaen objektiivisuuden vaateen.

Tutkimusaineiston validiteettiin liittyy myös tutkimuksen tapauskohtaisuuden takia kysymys siitä, osattiinko tutkimuksessa kysyä oikeita kysymyksiä. Tutkimuksen tavoite oli avata opetukseen kiinnittymisen ilmiön pintaa, eikä luoda täyttä ymmärrystä. Tämän kanssa linjassa on Tötön näkemys tutkimuksen tavoitavuudesta ja tutkimuksien tarjoamista pintaraapaisuista (Töttö, 2004).

Jatkotutkimuksena tutkimuksen kenttää voisi lähteä laajentamaan tutkimalla tuloksista noussutta havaintoa tilallisen sijoittelun ja lapsen aktiivisuuden merkityksestä. Lapset, jotka kiinnittyivät herkimmin opetukseen, sijaitsivat aina opettajan välittömässä läheisyydessä. Opetuksesta irtautuvat lapset olivat sijoittuneet poikkeuksetta tilan ulkoreunoille. On huomioitava, että oppimisympäristö on myös pedagoginen väline (Nuikkinen, 2009). Näin ollen ei ole poissuljettua tutkia myös sitä mahdollisuutta, että oppilaiden sijoittelu konkreettisesti opetustilassa edistää tai madaltaa oppilaiden kiinnittymistä. Otannan ollessa pieni, aineistosta ei ole mahdollista tulkita missä määrin vaikutus on sattumaa, mutta aineiston antamia havaintoja olisi arvokasta tutkia tasa-arvon ja koulusuunnittelun näkökulmasta, erityisesti pedagogian muotojen typologiaan perehtyen.

Tagliacollo, Volpato ja Pereira havaitsivat erityisesti istumapaikan sijainnin olevan vaikuttava tekijä koulupoissaoloihin ja tuntiaktiivisuuteen (2010). Sheroff kumppaneineen havaitsi samansuuntaisia tuloksia suurissa luokkakoissa. Lisäksi sijoittelun havaittiin olevan yhteydessä oppimisorientaatiohin ja intrisiittiseen oppimismotivaatioon. Näin ollen, olisi jatkotutkimus pienien ryhmien paikkasijoittelun suhteesta kouluun kiinnittymiseen mielenkiintoista. Pienryhmäopetuksen ja tuen tarpeen lisääntyessä, olisi myös perusteltua perehtyä siihen missä määrin löydökset suurissa ryhmissä ovat yleistettävissä pieniin. Huomiota voisi kiinnittää myös siihen, miten tutkimus muotoutuisi sitä toteuttaessa ennalta tuntemattomalle lapsijoukolle tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi koulukontekstissa suomi toisena kielenä-oppilaille. Tutkimuksen kiinnostavia keinoja hyödyntäen toteutetaan pienimuotoinen opetuskokeilu alakoulukontekstissa. Kokeilussa hyödynnetään kuvatukea, kiinnostavia kysymyksiä ja oppilaiden sijaintia opetustuokiossa.

Opetukseen kiinnittymisen näkökulmasta oppilaiden visuaalista ja konkreettista kiinnittymistä voisi tutkia nimenomaan havaiten samanlaisuuksia observoimalla opetustilanteita. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin vastetta kuvatuelle. Yhdenvertaisuuden ajatuksen siivin olisi merkityksellistä pohtia myös vastaavanlaisen tutkimuksen toteutusta äänettömillä kirjoilla. Lisäksi mielenkiintoista olisi paneutua huumorin merkitykseen osana kiinnittymistä. Eräässä satutilanteessa lapsi oli hiljaisesti paikallaan, mutta satusedästä puhuttaessa hän alkoi hymyilemään, ja nauramaan muiden mukana. Sama efekti syntyy toisessa vastaavassa satutilanteessa satusedästä puhuttaessa. Huumorin keinot kiinnittävät oppilaita osaksi tarinaa ja jatkotutkimuksena voitaisiinkin perehtyä siihen, missä määrin huumoria voi käyttää

kiinnittämään oppilaita. Tätä voisi tutkia keskittymällä vain satuihin, jotka tavoittavat lapsen kokemusmaailmaa ja käyttävät lapsilähtöisiä huumorin keinoja.

Lähdeluettelo

- Alexander, R. (2006). Towards dialogic teaching-rethinking classroom talk. Dialogos publications.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. PS-kustannus. Espoo.
- Aunimo, L., Gjerstad, E. & Raulinaitis, V. (2021). How To Foster Dialogicality in Group Interaction?, Proceedings, 8431-8437. DOI: 10.21125/iceri.2021.1944
- Appleton, J. Christenson, S & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Julkaisussa: *Psychology in Schools*, 45(5), 369 – 386
- Bowlby, J. (1978). Attachment theory and its therapeutic implications. *Adolescent Psychiatry*, 5–33
- Brunstein, J. C. (2008). Achievement motivation (H. Heckhausen, Ed.). In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* Cambridge University Press. 137–183, 237 <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.007>
- Braun, G., Austin, C. & Ledbetter-Cho, K. (2017) Intensive Intervention Practice Guide: Explicit Instruction in Reading Comprehension for Students with Autism Spectrum Disorder. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578103.pdf> (Viitattu 18.1.2023)
- Byman, R. T. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen, & K. Uusikylä Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. PS-kustannus. 25–41
- Carlson, C. & Francis, D. (2002). Increasing the Reading Achievement of At-Risk Children Through Direct Instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE) *Journal of Educations for Students Placed at Risk*, 7(2), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Texas Institute for Measurement, Evaluation, and Statistics University of Houston. 141–166

- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 61–70
<http://dx.doi.org/10.1002/ace.306>
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2. painos). Portsmouth: Heinemann.
- Carmody, D. P., & Lewis, M. (2006). Brain activation when hearing one's own and others' names. *Brain Research*, 1116(1), 153–158 <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.07.121>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. University of Rochester. *American Psychologist*. 55-71
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* Academic Press. 37–60
<https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50006-3>
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. Academic Press. 57–88
<https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50005-X>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsingin yliopisto.
- Fredricks, A., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, 59–10
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Haataja, E. (2021). Understanding the role of gaze in momentary teacher-student scaffolding interaction during collaborative problem solving. University of Helsinki.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6947-1>
- Hakulinen, A. (1997); Teoksessa Keskusteluanalyysin perusteet. Liisa Tainio(toim.) Tampere. Vastapaino. 13–17 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Halenius, O. (2012). *Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa*. Helsingin yliopisto. Pro gradu-tutkielma.
- Hatakka T. & Nyberg T. (2009). Turvallinen oppimisympäristö ammatillisessa koulutuksessa. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu, kehittämishanke.
- Hatva, A. (2009). *Merkityksen välittäminen kuvan avulla*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Henry KL, Knight KE, Thornberry TP. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Youth Adolesc.* 156–166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3.

- Heyman, G., Dweck, C., & Cain, K. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63(2), 401–415. <https://doi.org/10.2307/1131488>
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. PS-kustannus.
- Heikkinen, T. (2021). Hyvä opetusvuorovaikutus sytyttää opinhalun-Tulevat opettajat saavat uudenlaista oppia oppilaan kohtaamiseen. Jyväskylän yliopisto. <https://jyunity.fi/tieteessa/hyva-opetusvuorovaikutus-sytyttaa-opinhalun-tulevat-opettajat-saavat-uudenlaista-oppia-oppilaan-kohtaamiseen/>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*.
Journal of Early Childhood Education Research (2015) Vol. 4, No. 2, 73,159–179
- Kallio, M. (2005). Ajatus kuvasta. Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. 107–142
- Karlsson, L. (2003). Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin. (Opetus 2000). PS-kustannus.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. In K. Salmela-Aro (Ed.), *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus. 123–140
- Kindermann, T. (2016). Peer Group Influences on Students' Academic Motivation: Wentzel, K., & Ramani, G. (Eds.). *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (1st ed.). Routledge. Portland State University
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* PS-kustannus. 224–242
- Kinossalo, M. (2020). *Tarinan voima opetuksessa*. PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen*. PS-kustannus.
- Lue mun kanssa! -hanke. <https://kirkkonummi.fi/lue-mun-kanssa-hanke/>. (Viitattu 17.4.2023)
- Laitinen, S. (2021). *Pienten lasten motivaatio*. Jyväskylä. PS-kustannus. 9–104
- Laitinen, S., Lepola, J. & Kajamies, A. (2020). Peer-review under responsibility of the editorial board of the journal. Publication of the article in accordance with the Creative Commons Non-Commercial license. Early Childhood Education Association Finland.
- Laitinen, S., Mattinen, Kajamies, A. & Vauras, M., Lepola, J. (2013) Pienten lasten tehtäväsuuntautuneisuus ja sen kehittyminen päiväkodin lukutuokioissa *Kasvatus* 44 (5), 482–493
- Laitinen, L. (2017). *Vaikuttavaa? Taiteen hyvinvointivaikutusten tarkastelua*. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia. Turku <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166166.pdf>

- Lehtinen, E., Kuusinen, J., & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. painos.). WSOY Oppimateriaalit. 177–178
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S.P. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338–351
- Lepola, J., Vauras, M., & Poskiparta, E. (2002). Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle [A longitudinal study of reading and motivation from preschool to the eighth grade]. *Psykologia*, 37(1), 33–44
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). Development of and Relationship Between Phonological and Motivational Processes and Naming Speed in Predicting Word Recognition in Grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 367–399 https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0904_3
- Lepola, J. & Laitinen, S. & Kajamies, A. (2013). Pienten lasten motivaation rakenne ja pysyvyys. 48, 256–273
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E. & Collins, M. (2023). Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension, *Early Education and Development*, 34:8,1896–1918
- Lepola, J., Laakkonen, E., Kajamies, A. & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teachers approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 11:1. 204–232.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017). Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. PS-kustannus.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2008). Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52. 583–602
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), (370–396) <https://doi.org/10.1037/h005434>
- Mascareño, M. (2014). Learning opportunities in kindergarten classrooms: Teacher-child interactions and child developmental outcomes. Väitöskirja. University of Groningen
- Mattinen, A., Kajamies, A. & Räsänen, P. & Hannula-Sormunen, M., Lehtinen, E. (2014). Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. Niilo Mäki-instituutti.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus: Jyväskylä.
- Moray, N. (1959). Attention in Dichotic Listening: Affective Cues and the Influence of Instructions. *Quarterly Journal on Experimental Psychology*. 11
- Mjøset, L. (2009). The contextualist approach to social science methodology

- Nuikkinen, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Opetushallitus. (2021). Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Orvasto, R & Levola, K. (2010) Seitsemän minuuttia sadulle. Helsinki. Tammi
- Pakarinen, E. 2021. <https://jyunity.fi/tieteessa/hyva-opetusvuorovaikutus-sytyttaa-opinhaluntulevat-opettajat-saavat-uudenlaista-oppia-oppilaan-kohtaamiseen/> (Viitattu 1.11.2022)
- Pihko, H. (2012). Kehittyvät aivot joustavat. *Duodecim*, 128(15), 1526-1527.
http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/uusinumero?p_p_id=dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku&p_p_action=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku__spage=%2Fportlet_action%2Fdlehtihakuartikkeli%2Fviewarticle%2Faction&dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_tunnus=duo10416&dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_p
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Otava.
- Perusopetuslaki 163/2022. Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön 29 §
- Pesonen, H. (2016). Kuuluvuuden tunne perusopetuksessa ja sen jälkeen henkilöillä, joilla on vaativan erityisen tuen tarpeita: Tutkimus oppilaiden kuuluvuudesta ja opettajien roolista tukitoimien toteuttajina. *ADHD*, 27(1),14–16 http://www.adhd-liitto.fi/sites/default/files/adhd1_2016kevyt.pdf
- Päiväsalo, T. (2020.) Oppimiskoodi- kuinka oppiminen onnistuu. PS-kustannus.
- Pöysä, S. (2021) Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol.31, No.3. Niilo Mäki-säätiö
- Pöysä, S. Lerikkanen, MK. Pakarinen, E & Kajamies, A. (2021). VOPA-toimintamalli vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. Niilo Mäki- instituutti
- Pöysä, S. (2020). Students Situational Engagement in Lower Secondary School. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Ragin, C., & Becker, H. (1992). What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruuhonen, S. Triangulaatio. <https://www.muotoilu.info/index.php/tutkiva-muotoilu/metodit/triangulaatio/>. (Viitattu 22.9.2023)

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. Kvalimot-menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2012112210007> (Viitattu 1.9.2023)
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. (1998). Expectations and Beyond: The Development of Motivation and Learning in a Classroom Context. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, Volume 7. JAI-Press. 111–150
- Salonen, P., Lepola, J., & Niemi, P. (1998). The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 155–174 <https://doi.org/10.1007/BF03173087>
- Suomalainen, J. (2020) AAC-menetelmät osaksi opetusta! Opinnäytetyö. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/348330/Suomalainen_Jenniina.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Suomisanakirja. n.d. (Viitattu 5.3.2023) <https://www.suomisanakirja.fi/visuaalinen>
- Seligman, M. (2020). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfillment*. Simon & Schuster.
- Stoyanov, S. (2017). *An Analysis of Abraham H. Maslow's A Theory of Human Motivation* (1st ed.). Macat Library. <https://doi.org/10.4324/9781912282517>
- Skinner, Ellen & Kindermann, Thomas & Furrer, Carrie. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*. 69. 493–525
- Tagliacollo, V. A., Volpato, G. L., & Pereira Jr., A. (2010). Association of student position in classroom and school performance. *Educational Research*, 1, 198–201
- Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista: teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa*. Vastapaino. Tampere.
- Ulmanen, S. (2017.). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma kouluun kiinnittymisen haasteisiin*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318. <http://www.jstor.org/stable/1449629>
- Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(2), 4–13
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39 <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>

Wirth, J. H., Sacco, D. F., Hugenberg, K., & Williams, K. D. (2010). Eye Gaze as Relational Evaluation: Averted Eye Gaze Leads to Feelings of Ostracism and Relational Devaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(7), 869–882
<https://doi.org/10.1177/0146167210370032>