



**TURUN
YLIOPISTO**

Opettajan ohjausvuorovaikutus käsityöprosessin aikana

Käsityökasvatuksen
pro gradu –tutkielma

Laatijat:
Karoliina Koivukangas
Päivi Leppäniemi

15.6.2022

Rauma

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

Pro gradu –tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijät: Karoliina Koivukangas ja Päivi Leppäniemi

Otsikko: Opettajan ohjausvuorovaikutus käsityöprosessin aikana

Ohjaaja: Professori Eila Lindfors

Sivumäärä: 60 sivua

Päivämäärä: 15.6.2022

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin opettajan ohjausvuorovaikutusta käsityöprosessin aikana. Koska ohjausvuorovaikutus on oleellisen tärkeää oppilaan oppimisprosessin kannalta, eikä ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä ole tutkittu aiemmin varhaiskasvatuksen käsityön opetuksen kontekstissa, on oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajan kouluttajien käyttöön. Aiempi tutkimus (mm. Hamre 2013) tarkastelee ohjausvuorovaikutusta isojen kvantitatiivisten tutkimusten pohjalta. Jotta ohjausvuorovaikutusta voidaan ymmärtää syvällisemmin, erityisesti käsityön opetuksen kontekstissa, on tärkeää tutkia sitä laadullisesti.

Ohjausvuorovaikutus oli luokiteltu kolmeen teoriaohjautuvaan ohjausvuorovaikutuksen osa-alueeseen ja jokainen osa-alue kolmeen osatekijään. Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita ovat tunnetuki, toiminnan organisointi sekä ohjauksellinen tuki. Tunnetuella tarkoitetaan opettajan herkkyttä ottaa oppilaat ja heidän tarpeensa huomioon sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen lämpimyyttä. Millainen herkkyys opettajalla on oppilaiden kommentteille/aloitteille eli onko opettaja sensitiivinen. Tunnetukeen kuuluu luokan myönteisen ilmapiirin luominen ja oppilaiden välisten suhteiden tukeminen. Toiminnan organisointi tarkoittaa ryhmän rutiinien ja sääntöjen selkeyttä, mitkä tukevat oppilaiden itsesäätelytaitoja. Se sisältää ryhmän hallinnan, ennakoivat ohjaustavat eli käyttäytymisen säätelyn sekä säännöt ja odotukset. Ohjauksellista tukea opettaja antaa antaessaan kannustavaa palautetta tai kielellistäessään opetettavaa asiaa. Siihen kuuluu sisältöjen ymmärtämiseen liittyvä tuki, siksi se on erityisen tärkeää niille oppilaille, joilla on vaikeuksia oppimisessa.

Kyseessä on videoaineistoon perustuva tapaustutkimus, jossa analysoitiin opettajan ohjausvuorovaikutusta esikouluikäisten lasten käsityöprosessin aikana. Käytimme aineistonamme InnoPlay-hankkeen (2018–2021) aikana videoita materiaalia. Videoissa varhaiskasvatuksen esiopetuksen opettajat ohjaavat käsityöprosessia. Analysoimme yhden esiopetusryhmän käsityöprosessia, jossa oli yhteensä 14 lasta ja kolme opettajaa. Videomateriaalia oli 333 minuuttia. Videot litteroitiin ja analysoitiin teoriapohjaisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan opettajan ohjausvuorovaikutuksessa korostui eniten ohjauksellinen tuki ja tarkemmin kielellistäminen ja keskustelu. Opettajat ohjasivat esiopetusikäisiä lapsia suurimmaksi osaksi yksilöllisesti, lapsi kerrallaan. Toiseksi eniten opettajan ohjausvuorovaikutuksessa korostui tunnetuki ja tarkemmin myönteinen ilmapiiri. Koko työskentelyn ajan opettajat vitsailivat ja juttelivat lasten kanssa, mikä loi myönteistä ilmapiiriä ryhmään ja työskentelyyn. Vähiten opettajan ohjausvuorovaikutuksessa korostui toiminnan organisointi ja erityisesti ryhmän hallinta. Ei-toivottua käyttäytymistä ei juuri ilmennyt eikä opettajien siten tarvinnut siihen juuri puuttuakaan.

Tutkimustulosten perusteella voidaan arvella, että opettajien ylläpitämällä myönteisellä ilmapiirillä ja opettajan sensitiivisyydellä oli vaikutusta siihen, ettei ei-toivottua toimintaa ei juuri ilmennyt. Kielellistäminen ja keskustelu korostuivat opettajan ohjausvuorovaikutuksessa luultavasti sen vuoksi, että ryhmät olivat pieniä, lapset olivat pieniä ja tutkimus toteutettiin käsityön kontekstissa, mikä vaatii usein paljon ohjauksellista tukea.

Avainsanat: vuorovaikutus, ohjausvuorovaikutus, palaute, kokonainen käsityöprosessi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Käsityöprosessi	6
2.1	Kokonainen käsityöprosessi	6
2.2	Käsityöprosessi esiopetussuunnitelmassa	6
2.3	InnoPlay 2018–2021	7
3	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	8
3.1	Vuorovaikutus	8
3.2	Vuorovaikutus koulukontekstissa	10
3.3	Ohjausvuorovaikutus	17
3.4	Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueet	20
3.4.1	Tunnetuki	20
3.4.2	Toiminnan organisointi	21
3.4.3	Ohjauksellinen tuki	21
4	Teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävät	23
4.1	Teoreettinen viitekehys	23
4.2	Tutkimustehtävät	25
5	Tutkimuksen toteutus	27
5.1	Tutkimuskysymykset	27
5.2	Tutkimusaineisto	27
5.3	Analyysimenetelmät	28
5.4	Tutkimuksen toteuttaminen	30
6	Tutkimustulokset	35
6.1	Opettajan ohjausvuorovaikutuksen kohdentuminen varhaiskasvatuksen käsityöprosessin aikana	35
6.2	Opettajan ohjausvuorovaikutuksen kohdentuminen tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen alueella	36
6.2.1	Tunnetuen alueella	37
6.2.2	Toiminnan organisoinnin alueella	40
6.2.3	Ohjauksellisen tuen alueella	42

7	Johtopäätökset	44
7.1	Keskeiset tulokset	44
7.2	Luotettavuus ja eettisyys	49
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	51
8	Pohdinta	53
	Lähteet	56

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan opettajan ohjausvuorovaikutusta esiopetusikäisten lasten käsityöprosessin aikana. Ohjausvuorovaikutus on luokiteltu kolmeen teoriaohjautuvaan ohjausvuorovaikutuksen osa-alueeseen ja jokainen osa-alue kolmeen osatekijään.

Tarkastelemme ohjausvuorovaikutusta näiden osa-alueiden ja osatekijöiden kautta.

Luokittelussa käytämme Hamren ym. (2013 Kuvio 1) ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita ja niiden vaikutusta (Opetuksen vuorovaikutteisuuden TTI-malli, Teaching Through Interactions). Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita ovat tunnetuki, toiminnan organisointi sekä ohjauksellinen tuki. Tunnetuen osatekijöitä ovat myönteisen ilmapiirin luominen, opettajan sensitiivisyys ja lasten väliset suhteet. Toiminnan organisoinnin osatekijöitä ovat käyttäytymisen säätely, ryhmän hallinta ja selkeät säännöt ja odotukset. Ohjauksellinen tuen osatekijöitä ovat opettajan antama palaute, kielellistäminen ja keskustelu sekä sisällön ymmärtäminen.

Tutkimuksessa selvitetään, millaista ohjausvuorovaikutusta opettajan toiminnassa ilmenee esiopetuksen käsityöprosessin aikana, sekä mihin osa-alueeseen ja osatekijöihin ohjausvuorovaikutus painottuu. Antaako opettaja rakentavaa palautetta tai sanoittaako hän tekemistä (ohjauksellinen tuki), onko ryhmässä selkeät säännöt ja odotukset (toiminnan organisointi) sekä pyrkiikö opettaja luomaan hyvää ilmapiiriä tai vastaako hän esiopetusikäisten lasten tunteisiin tai aloitteisiin (tunnetuki)? Aihe on tärkeä, sillä ohjausvuorovaikutus on oleellinen osa oppilaan oppimisprosessia. Ohjausvuorovaikutusta ei ole aiemmin tutkittu esiopetuksen käsityön opetuksen kontekstissa, ja on oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajan kouluttajien käyttöön.

Kyseessä on videoaineistoon perustuva tapaustutkimus, jossa analysoitiin opettajan ohjausvuorovaikutusta esikouluikäisten lapsien käsityöprosessin aikana. Tapaustutkimus tutkii ihmistä tai tapahtumaa tietyssä ympäristössä. Tutkimuksessa käytetään aineistona InnoPlay-hankkeen aikana videoitua materiaalia. Videoissa varhaiskasvatuksen esiopetuksen opettajat ohjaavat käsityöprosessia. Videoilta seurataan yhden ryhmän käsityöprosessia suunnittelusta työn viimeistelyyn. Yhden tuokion kesto on 30–60 minuuttia ja tuokiota on kuvattu 2–4 kameralla. Ryhmässä on yhteensä 14 lasta. Videoilla on kuvattu yhtä pöytäryhmää kerrallaan. Jokaisen opettajan pöydässä on 4–5 lasta. Kamerat ovat opettajien kaulassa, joten ne kuvaavat tarkoituksenmukaisesti opettajan ohjausvuorovaikutusta.

2 Käsiyöprosessi

2.1 Kokonainen käsiyöprosessi

Kokonainen käsiyöprosessi sisältää kaikki käsiyön tekemisen vaiheet ideoinnista arviointiin. Prosessi alkaa ideoinnista, joko yksin, pareittain tai ryhmissä. Ideointi syntyy omista mielenkiinnon aiheista, kulttuurista tai ilmiöistä. Ideoinnin jälkeen alkaa suunnittelu. Suunnittelun aikana päätetään eteneminen, tekniset ratkaisut ja visuaalinen ilme. Sen aikana haetaan tietoja, kokeillaan erilaisia tekniikoita ja tapoja ja arvioidaan ratkaisuja. Tekemisen aikana toteutetaan suunnitelmaa, kerrataan jo opittuja taitoja ja opitaan uutta. Lopuksi on arviointi, jossa arvioidaan koko prosessia, ei vain valmista lopputuotosta. Kaikissa vaiheissa pidetään mielessä oppilaan alkuperäinen idea. (OPH 2021b). Yliverronen (2019, 23) mainitsee väitöskirjassaan prosessiin lisäksi kuuluvan dokumentoinnin, pohdinnan, vuorovaikutuksen ja jatkuvan palautteenannon. Käsiyö on taitona kokonaisuus, johon sisältyy ongelmanratkaisutaitoja, kognitiivisia taitoja, käden ja silmän motoriikkaa, avaruudellista hahmottamista sekä sosiaalisia taitoja, yhteistyökykyä ja kulttuurisia taitoja. Nämä kaikki taidot nousevat esiin kokonaisen käsiyöprosessin eri vaiheissa. Oppilas ideoi opettajan avulla, suunnittelee visuaalista ilmettä ja suunnittelee paperille teknisin piirustuksin. Oppilas pohtii eri tekniikoista ja hioo taitojaan tuotteen valmistusprosessissa. Uuden oppiminen tapahtuu suunnitelmien kehittyessä prosessin varrella. (Kojonkoski-Rännäli 2002, 234–235.) Kokonaisessa käsiyöprosessissa opettaja ei anna oppilaille valmiita malleja, eikä anna hänelle oikeita vastauksia työssä ilmeneviin ongelmiin. Tarkoitus on saada oppilas valmistamaan itse ideoimiaan ja suunnittelemaansa tuotteita. Näin ollen käsiyöprosessin keskipiste ei ole valmistettava tuote, vaan oppilas itse. Opetuksen tavoite on kehittää oppilaan omaa teknistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoa. (Hilmola 2009, 43.)

2.2 Käsiyöprosessi esiopetussuunnitelmassa

Esiopetus rakentuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista, joiden lähtökohtana ovat lasten kiinnostuksen kohteet sekä opetukselle asetettavat yhteiset tavoitteet. Yksi oppimiskokonaisuuksista on ilmaisun monet muodot. Ilmaisuuksiin kuuluu lasten ilmaisu musiikillisesti, kuvataiteellisesti, käsitöiden avulla sekä suullisesti ja kehollisesti. Esiopetuksen tehtävä on kehittää lasten ilmaisua perustaitoja harjoittelemalla. Ilmaistessaan itseään lapsi samalla tutkii ja tulkitsee maailmaa. Jäsentäessään maailmaa hänen sosiaaliset taitonsa, oppimisedellytyksensä ja myönteinen minäkuvansa kehittyvät. Ilmaisulla ja sen

harjoittelulla on myös muita hyötyjä, sillä se lisää oppilaiden keskittymiskykyä ja itsesääätelytaidon kehittymistä. (OPH 2014a, 32.)

Käsityöt ovat osa ilmaisun monia muotoja. Termiä kokonainen käsityöprosessi ei esiopetussuunnitelmasta löydy, mutta sen osia löytyy. Lapsia rohkaistaan suunnittelemaan omia käsitöitään “mielikuvituksensa ja omien taitojensa puitteissa”, heitä siis rohkaistaan luovuuteen ja ideointiin. Lasten kanssa harjoitellaan käsitöiden tekemistä, käsityön perustaitoja sekä erilaisten työvälineiden ja tekniikoiden käyttöä sekä pehmeissä että kovissa materiaaleissa. Perinteet nostettiin esiin kannustamalla opettajia hyödyntämään paikallisia tai lapsiryhmän taustoihin liittyviä käsityöperinteitä. Opettajan tuki mainitaan ainoastaan kohdassa “lapset suunnittelevat ja valmistavat opettajan ohjauksessa myös pitempikestoisen käsityön”. (OPH 2014a, 32.) Ideoinnin ja suunnittelun tueksi varhaiskasvatukseen lapsi tarvitsee ideoita, kokeiluja ja virikkeitä. Ideoita voi ammentaa eri tavoin, esimerkiksi piirustuksista, kuvista, matkoilta, retkiltä, muistoista, aistien kautta (musiikki, kirjallisuus, elokuvat jne), sekä eri tekniikoista oppien niitä samalla. (Rönkkö & Aerila 2015, 47.)

2.3 InnoPlay 2018–2021

InnoPlay-hanke toteutettiin vuosina 2018–2021. Se oli opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, joka keskittyi käsityö- ja teknologiaoppimiseen (STEAM) varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Varhaiskasvatuksessa leikki, tutkiminen ja ilmaisu ovat pienille lapsille luonnollinen tapa oppia. Tavoitteena oli kehittää pedagogisia menetelmiä, joissa integroidaan käsityö-, ympäristö- ja teknologiakasvatuksen sekä matemaattisten taitojen osaamisalueita. Oppiminen perustuu lapsen kiinnostuksen kohteisiin ja sitä edistettiin monialaisena KÄSITYÖ/STEAM-teemaisena teknologian oppimiskokonaisuutena. Koordinoijana hankkeessa toimi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, ja partnereita olivat Helsingin yliopiston käsityöopettajakoulutus ja Innokas-verkosto sekä Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen koulutus. Jokaisella yliopistolla oli omat kumppanuuspäiväkodit ja -koulut. (InnoPlay 2018.)

3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

3.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on sitä mitä teemme, kun kohtaamme uusia ihmisiä. Se ei ole pelkkää puhetta, vaan myös eleitä, ääniä ja liikkeitä. Sanaton vuorovaikutus osoittaa, mitä mieltä toisesta ihmisestä olemme. Vuorovaikutustaitoja voi ja pitää opetella, esimerkiksi harjoittelemalla erilaisia tilanteita. Ryhmässä toimiminen on vaikeampaa kuin kaksin, sillä silloin pitää huomioida monta ihmistä yhtä aikaa. Jokaisen tulisi tehdä yhteistyötä ja kuunnella muita. (OPH 2021a.) Oman vuorovaikutustyylin pohtiminen on osa oman käyttäytymisen reflektointia. Kauppila (2005, 50–52) jakaa vuorovaikutuksen perusmuotoihin, joita ovat ystävällinen, ohjaava, hallitseva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva ja joustava. Tyyliin vaikuttaa esimerkiksi osaako ja haluaako ihminen kuunnella, kuinka paljon hän ottaa toisen mielipiteitä huomioon vai haluaako hän dominoida toista. Kaupilan (2005, 70) mukaan hyvä vuorovaikutus on tehokasta ja ihmisläheistä. Tehokkuudella tarkoitetaan sitä, että saadaan tuloksia aikaan ja päästään pyrittäisiin päämääriin. Ihmisläheisen siitä taas tekee yhteistyön positiivinen vire ja seuraukset. Vuorovaikutukseen kuuluu ihmisen tulkintajärjestelmä, joka on sekä tiedostamaton, että tiedostettu. Ihminen tulkitsee toista ihmistä ja hänen kontaktipyrkimystään joko negatiivisesti tai positiivisesti. Hyvässä vuorovaikutuksessa tulkinta on positiivinen. Tarvitaan myös luottamusta ja toisen ihmisen hyväksyntää.

Vuorovaikutusosaamisella on monia synonyymejä; (puhe)viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi, opetusviestintä, vuorovaikutustaidot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) siitä käytetään termiä viestintä- ja vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutusosaaminen on olennainen osa opettajan asiantuntijaosaamista. Vuorovaikutusosaaminen on pääosin kasvatustieteellinen ja sosiaalipsykologinen termi. Kaukinen (2020) sanoo, että “Usein se perustuu ihmisenä olemisen arkitietoon siitä, millä tavalla asiat sujuvat parhaiten.” Se ei ole yksinkertainen käsite, sillä viestintäosaaminen koostuu affektiivisesta, kognitiivisesta, behavioraalista ja eettisestä ulottuvuudesta. Vuorovaikutusosaaminen ei ole synnynnäinen taito. Se ei kehity pelkästään vuorovaikutustilanteisiin altistamalla. Se on kokonaisvaltainen taito, ei yksittäisen oppitunnin asia. Peruskoulun pitäisi tarjota työkaluja osaamisen analysoimiseen. (Ahjokangas 2018, 7.)

Lapsen kehitys vuorovaikutuksessa

Itsenäisyys ja omatoimisuus ovat olleet suomalaisessa kasvatuserinteessä arvostettuja asioita. Nykyään on toisin. Nykykäsitysten mukaan lasta ei tulisi jättää yksin selviytymään omillaan, sillä se ei ole oppimisen ja tunne-elämän kannalta suotavaa. Näkökulmaa, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kutsutaan sosiokulttuuriseksi näkökulmaksi. (Lonka 2015, 71–72.) Onnistunut vuorovaikutus edellyttää, että ymmärrämme toisten odotuksia. Sosiaalisiin perustaitoihin kuuluu oman käyttäytymisen seurausten oivaltaminen. (Kauppila 2005, 20.) Kun lapsi tapaa toisen lapsen, hän luo vuorovaikutussuhteen ikätoveriinsa. Kyse on vertaissuhteesta, kun lapsi solmii vuorovaikutussuhteen sosiaalisesti, emotionaalisesti ja kognitiivisesti samalla tasolla olevan lapsen kanssa. Lapsi on osa sosiaalista maailmaa, joissa pitäisi osata neuvotella pelisäännöistä ja toimintakuvioista. Lapset oppivat harjoittelemalla näitä taitoja. Kun vertaissuhde on tasavertainen, se on palkitseva ja vahvistaa lapsen minätuntemusta. Vertaisryhmän torjunta taas puolestaan vaarantaa lapsen tasapainoisen kehityksen ja heikentää lapsen mahdollisuuksia vuorovaikutussuhteen rakentumiseen tulevaisuudessa. Hyväksyntä ja torjunta ovat osa vertaisryhmän dynamiikkaa. Puutteelliset sosiaaliset taidot ja aggressiot ovat yhteydessä torjuntaan, kun taas hyvät sosiaaliset taidot ovat yhdistettävissä hyväksyntään. Hyvään vuorovaikutussuhteeseen ja yhdessä elämiseen tarvitaan monia erilaisia taitoja. (Laaksonen & Repo 2017, 5.)

Kun lapsi kertoo omia havaintojaan muille, vertailee käsityksiään, käy keskusteluja aikuisen, opettajan tai muiden lasten kanssa sekä pohtii kriittisesti ryhmän toisten jäsenten ideoita, samalla hän vahvistaa tai muuttaa omia tietorakenteitaan. Sosiaalisuus siis auttaa muokkaamaan lapsen omia oppimisstrategioita ja tiedon konstruointiprosessia. Tällaisen kollaboratiivisen eli yhteistoiminnallisen työskentelyn juuret ovat peräisin vygotskilaisesta näkemyksestä (Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 146). Näkemyksen mukaan ihminen on luonnostaan sosiaalinen ja kulttuurinen olento (Lonka 2015, 73). Vygotskyn teorian mukaan oppimisen perusta on sosiaalisessa kulttuurissa, joka ympäröi meidät (Enkenberg 2002, 165). Vygotsky perustelee tämän sillä, että opittavat asiat, tiedot ja taidot ovat aina ensin kulttuurissamme ja sosiaalisissa tilanteissa. Ihmisen pitää siis sisäistää nämä ulkoiset, kulttuurin muokkaamat seikat. Vygotskyn (1998, 216) sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan lapsi katsoo muilta mallia ja oppii itseään vanhemmilta taitavammilta lapsilta. Oppiminen rakentuu sosiaalisessa kontaktissa muiden kanssa. Sosiaalinen konteksti on siis tärkeää oppimisen kannalta. Vygotsky selittää ihmismielen kehittymisen niin, että muilta

opitut asiat alkavat vähitellen muuntautua ihmisen mielen omaksi toiminnaksi. Meillä ei siis ole sisäänrakennettua ohjelmaa, jonka mukaan kehitymme. Ihminen kehittyy ulkoa sisäänpäin, ensin sosiaalisella tasolla ihmisten välisenä toimintana, sen jälkeen psykologisella tasolla ihmisen mielen sisäisenä tapahtumana. (Lonka 2015, 73.)

Lonka (2015, 78) kertoo teoksessaan itsesäätelyn taidoista ja kuinka ne kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Itsesäätelytaidot tarkoittavat lapsen valmiuksia säädellä ja ohjata omaa oppimistaan. Lapsi toimii ja oppii vastavuoroisesti häntä hoitavien aikuisten tai taitavampien lasten kanssa. Yleensä lasta ympäröivä yhteisö tarjoaa hänelle sosiaalisia ja älyllisiä kokemuksia, jotka auttavat metakognition ja itsesäätelyn taitojen kehittymisessä. Vuorovaikutusta, joka on lapsen ja aikuisen tai taitavamman lapsen välillä, kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Se edustaa ihmisen vasta kehittymässä olevia taitoja ja tietoja. Raja muodostuu sen mukaan, mitä lapsi jo osaa. Lapsi tarvitsee aikuisen tai taitavamman lapsen apua. Tärkeää on, että apu on oikea-aikaista. Täytyy myös muista, että lapsen täytyy antaa itse yrittää, liikaa ei saa auttaa. (Lonka 2015, 74–75.)

3.2 Vuorovaikutus koulukontekstissa

Vygotskyn (1998, 216) sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan yksilön oppiminen rakentuu sosiaalisessa kontaktissa muiden kanssa, niin opettajien kuin muiden oppilaidenkin kanssa. On tutkittu, että opettajan ja oppilaan välinen ohjauksellinen vuorovaikutus ei vain vaikuta oppilaan oppimiseen, vaan vuorovaikutussuhde on oppilaan oppimisprosessia edistävä tekijä (Howes ym. 2008, 29–30). Hautamäen (2009, 124) mukaan sekä oppilas että opettaja luovat uusia taitoja, tietoja ja kykyjä vuorovaikutuksessa. Myös Kovanen ja Valkonen (2012, 15) korostavat opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Ei ole riittävää, että opettaja näyttää mitä tehdään malliesimerkein. Silloin oppilaan tekemä työ saattaa olla pelkkää jäljentämistä. Jotta oppilas ymmärtäisi miksi hän työtä tekee, opettajan tulisi selittää ja kertoa mitä tekee. Oppilaille tulee antaa aikaa miettiä itse, kysellä ja kyseenalaistaa. Cantell (2000) on listannut ratkaisevia tekijöitä hyvään vuorovaikutukseen koulumaailmassa: ammatillisuus, avoimuus, erilaisuuden kunnioittaminen, luottamus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvoisuus sekä rohkeus.

Vuorovaikutus nostetaan esiin tärkeänä asiana jo esiopetuksessa. Esiopetuksen yhtenä tärkeänä tarkoituksena on tarjota oppilaille mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen. (Cantell 2000.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, 16) takana on oppimiskäsitys. Sen mukaan “lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa

toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa”. Oppiminen nähdään siis vuorovaikutuksellisenä ja kokonaisvaltaisena tapahtumana, johon liittyy toimintaa, tunteita, aisteja, kehollisia kokemuksia ja ajattelua. Lasten taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa, leikkien, liikkuen, tutkien, ilmaisten ja tehtäviä tehden. Opettajan tehtävä on olla oppilaan tukena ja antaa myönteisiä tunnekokemuksia, iloa ja tarjota uutta luovaa toimintaa, joka edistää oppimista ja motivoi kehittämään omaa osaamista. Kun siirrytään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014b, 17), oppimiskäsitys pysyy samana; oppilas nähdään edelleen aktiivisena toimijana. Vuorovaikutusta ja muiden kanssa toimimista pidetään tärkeänä, mutta myös oppilaan itsenäisyyttä korostetaan. Oppilas määrittelee itse itsellensä tavoitteet ja ratkaisee ongelmiaan, yhdessä tai muiden kanssa. Vuorovaikutusta korostetaan, sillä oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien, muiden aikuisten, eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppiminen vaatii yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimusta ja arvioimista, ja oppilaalla tulee olla tahto toimia yhdessä. Vuorovaikutus koetaan tärkeäksi, sillä kun opitaan yhdessä, se edistää oppilaan luovan ja kriittisen ajattelun taitoja, empatiakykyä, kiinnostuksen kohteiden laajentumista ja oppiminen on sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Opettajan tuella on merkitystä ja sen on jopa todettu olevan yksi vuorovaikutussuhteen tärkeimmistä funktioista. Vuorovaikutusosaaminen ei ole ainoastaan opettajan harteilla, myös oppilaalla on vastuunsa. (Kaukinen 2020.)

Muhonen, Rasku-Puttonen, Poikkeus ja Lerkkanen (2017, 34) tutkivat oppimisvuorovaikutusta ja he tunnistivat luokan oppimisvuorovaikutuksessa erilaisia tiedonrakentamisen lajeja: faktuaalisen tiedon rakentaminen (fact), yksilöiden näkökulmien jakaminen (view) sekä kokemukseen perustuvan tiedon jakaminen (experience). Näkökulmien jakaminen on erittäin tärkeää opetuskeskusteluissa, jotta vuorovaikutusta pääsee muodostumaan. Myös toinen tieto- ja oppimiskäsitys konstruktivismi korostaa sosiaalisuutta. Konstruktivismin perusta on ajatus oppimisympäristöstä, joka on ideaali, teknologiarikas ja kulttuurisesti läpinäkyvä, ja oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä. Opetus tapahtuu tavallisesti ryhmissä ja se on kokeilevaa, tutkivaa ja projektiluontoista. Vaikka konstruktivismi korostaa sosiaalisuutta, se ei korosta opettajan merkitystä. Siinä oppilas osaa itse jäsenellä ja ymmärtää oppimista ilman opettajan tukea ja apua. (Enkenberg 2002, 164.)

Positiivinen pedagogiikka pohjautuu dialogiseen ja oppilasta kunnioittavaan vuorovaikutukseen, jonka avain on viidessä k-kirjaimessa: kiinnostuminen, kunnioittaminen, kannustaminen, kysyminen ja kuunteleminen. Tarkoitus on kääntää ajatus vuorovaikutuksen

ongelmista ja haasteista kohti sen mahdollisuuksia. Nämä saattavat kuulostaa helpoilta ja yksinkertaisilta, mutta niiden toteuttaminen käytännössä on yllättävän vaikeaa. (Avola & Pentikäinen 2020, 72.) Kiinnostuminen tarkoittaa katseen nostamista omista asioista toisen asioihin. Huomio siirretään siis oppilaaseen ja siihen, mitä hänelle kuuluu. Kiinnostus on asenne, jossa avainsana on aitous. Viidestä k-kirjaimesta tärkeimmäksi nostetaan kunnioittaminen. Oppilaalta ei tule odottaa automaattista kunnioitusta tai ajatella, että heidän täytyisi ansaita se. Aikuisen vastuulla on kunnioittavasti kohdata oppilas ja näin näyttää mallia, kuinka kunnioitus on vuorovaikutuksen perusta. Kunnioitus näkyy vuorovaikutuksessa itseilmaisuna, jossa tärkeintä ei ole toisen mielipiteen lyttääminen ja oman totuuden julistaminen. Tämä linkittyy seuraavaan k-kirjaimeseen eli kysymiseen. Usein ihminen tekee asioita omista lähtökohdistaan käsin. Ihmisellä on tarve varoittaa ja neuvoa. Avolan ja Pentikäisen mukaan (2020) pedagogiikan ydin on saada oppilailta heidän omat mielipiteensä, ajatuksensa ja ratkaisunsa esiin. Kysyminen on auttamista. Hyväksi kysymykseksi tilanteeseen kuin tilanteeseen vinkataan ”Kertoisitko lisää?”. Seuraava k-kirjaimista on kannustaminen. Se on positiivisen pedagogiikan ydin. Se sisältää kehumisen, kiitoksen ja kohotuksen aidolla tavalla päivittäin. Kannustamisen tulisi olla aitoa ja jokapäiväistä. Viimeinen k-kirjain on kuunteleminen. Kuunteleminen on pysähtymistä. Aito kuunteleminen ei ole sitä, että toisen vielä puhuessa mietitään omaa vastausta. Suurien luokkakokojen vuoksi jokaisen oppilaan kuuleminen koulupäivien aikana ei ole helppoa. Siksi olisi hyvä opetella oppilaiden kesken kuuntelemaan mitä toisella on sanottavaa, esimerkiksi joka päivä kerrotaan parille muutaman minuutin ajan mitä heille kuuluu juuri nyt. (Avola & Pentikäinen 2020, 77–82.) Stenberg (2011, 71–72) esittelee kolme kuuntelun tasoa: kuullaan muttei kuunnella, puuskittainen kuuntelu ja empaattinen kuuntelu. Yhden keskustelun aikana kuuntelun taso voi vaihdella. Opettajilla työpäivät ovat usein kiireisiä ja hektisiä, oppilaat puhuvat paljon, kertovat omista kokemuksistaan ja heille tapahtuneista asioista. Opettajat usein sortuvat kuulemaan, mutteivat tosissaan kuuntele. Mielessä on jo seuraavan oppitunnin asiat tai kiire välituntivalvontaan. Puuskittainen kuuntelu taas tarkoittaa sitä, että välillä syvennyttään kuuntelemaan, mutta sitten taas keskittyminen herpaantuu. Keskityttään sen verran, että pystytään kommentoimaan, mutta mietitään jo omaa vasta-argumenttia. Dialoginen ilmapiiri vaatii empaattista kuuntelua. Empaattisessa kuuntelussa kuuntelija ei arvioi puhujan sanoja vaan pyrkii näkemään niiden taakse puhujan käsityksiin. Kuuntelija ei halua olla oikeassa, vaan on aidosti kiinnostunut toisesta. Oma mielipide siirretään syrjään. Empaattisen kuuntelun synonyymi voisi olla aktiivinen kuuntelu. Sekä kuuntelua että puhumista voidaan

pitää helposti itsestään selvyutenä. Opettajan täytyy puhua ja sillä selvä. Opettajan puheen lisäksi luokassa on sekä oppilaiden puhetta että muiden aikuisten puhetta.

Opettajan merkitys oppimisessa

Stenberg (2011) pohtii mikä on opettajan tärkein tehtävä. Keskeisessä asemassa on opettajan oma henkilökohtainen ihmiskäsitys eli miten opettaja käsittää hyvänä ihmisenä olemisen. Opettajan työtä tehdään omalla persoonalla eikä ohjenuoraa käyttäytymiselle ole. Stenbergiä (2011, 11) viehättää kuuluisan suomalaisen kasvatusajattelija J.A. Hollon ajatus siitä, että opettajan tarkoitus on saattaa oppilas kasvamaan kohti hyvää elämää. Opettajuuden ytimenä on siis auttaa oppilasta kasvamaan siksi, mikä hän on, antaa eväät elämään. Opettamisen taustalla on kuitenkin opettajan oma käsitys siitä, millaista on hyvä elämä. Opettajan tulisi sysätä oma ajatuksensa syrjään ja auttaa oppilaita etsimään heidän oman elämänsä tarkoitusta. Kun puhutaan opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, usein törmätään negatiivisiin kohtaamisiin tai konflikteihin. Positiiviset hetket jäävät usein huomaamatta. Ne ovat kuitenkin opettajan työn helmiä. Moni opettaja pitää työnsä upeimpina vuorovaikutushetkinä niitä, kun oppilas oivaltaa jotakin. Nämä hetket pitävät työn merkityksellisenä ja ovat opettajan työn parasta palautetta. (Cantell 2010, 60.) Mäki-Havulinna & Kydén (2020, 27) kertovat, kuinka opettajan työnkuva on muuttunut valtavasti viime vuosikymmeninä. Luokkakoot ovat kasvaneet, koulutyössä tulee huomioida erilaiset oppijat, heidän lähtötasonsa ja kulttuuritaustansa. Oppilaita tulee kannustaa aloitteellisuuteen, vastuullisuuteen, tarjota haasteita, ohjausta ja tukea. Opettajalla tulee olla vahvan aineenhallinnan lisäksi hyvät oppiaineen eriyttämis- ja soveltamistaidot. Ei riitä, että omaa konkreettisia taitoja, vaan opettajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja ja kykyä ymmärtää ja ohjata luokkahuoneen ryhmädynamiikkaa.

Jos oppilailta kysytään, millainen on hyvä opettaja, saadaan liuta adjektiiveja; hyvä opettaja on hauska, reilu, lämmin, hyvä kuuntelija jne. (Stenberg 2011, 11). Mäki-Havulinna & Kydén (2020, 26) määrittelevät lisäksi, että hyvä opettaja huomioi tukea tarvitsevat oppilaat, tuo luokkaan hyvät toimintatavat, kohtaa oppilaan aidosti, puhuu selkeällä äänellä sekä löytää oppilaan kanssa tavoitteita ja keinot saavuttaa ne. Se, mikä näitä kaikkia luonteenpiirteitä yhdistää, on vuorovaikutus. Nämä positiiviset piirteet eivät välity ilman vuorovaikutusta. Hyvä opettaja ymmärtää, että oppilaiden vuorovaikutussuhteita täytyy hoitaa, kehittää, tukea ja valvoa. Opettajan vastuulla on rakentaa luokkaan yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusilmapiiriä. Stenberg (2011, 65) muistuttaa, että vaikka kuinka opettaja

suunnittelisi hienoja ryhmätyömenetelmiä ja yrittäisi synnyttää luokkaan keskusteluita, niistä ei tule mitään, jos luokan vuorovaikutusilmapiiri ei tue niitä. Luokassa tulisi olla dialoginen ilmapiiri, joka luo turvallisuuden tunteen. Tavanomainen keskustelu ei johda uutta rakentavaan prosessiin, sillä siinä pyritään todistamaan oma oikeassa olo ja vähätellään muiden mielipiteitä. Tavanomaisessa keskustelussa jokainen ajaa takaa omaa etuaan eikä ajatella, että olemme kaikki erilaisia ja ajattelemme eri lailla asioista. Dialogisessa ilmapiirissä jokainen saa tuoda omat mielipiteensä esiin turvallisesti. Luokassa vallitsee käsitysten ja ajatusten kirjo, joita voidaan yhdessä pohtia, yhdistellä ja parannella. Ei siis tarvitse olla kaikkien kanssa samaa mieltä luopuen omista ajatuksistaan, vaan jokainen saa kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena itsenään. Oppilaan ei tarvitse miettiä miten kyseenalaistaa toisten mielipiteet ja saada omansa etusijalle. Jotta oppilas oppii, se vaatii ajatusten keskeneräisyyden, reflektoinnin ja muuttamisen turvallisessa vuorovaikutuksen ilmapiirissä. Opettajan tehtävä on omalla auktoriteetillaan peilata ja ylläpitää ilmapiiriä, ja lopputuloksena on tarkoituksenmukainen työrauha. Uusikylä (2007, 52) puhuu turvallisesta koulusta. Hänen mukaansa koulussa on turvallista silloin, kun jokainen oppilas, myös arin ja heikoin, saa kuulua tuntevansa joukkoon. Näin jokaisen oppilaan lahjakkuus ja luovuus voi puhjeta kukkaan.

Opettajan tuella on suuri merkitys oppilaan oppimisprosessissa. Opettaja auttaa oppilasta jäsentämään tietämysrakenteita. Oppilas tekee päivän aikana paljon; keskustele, tutkii, lukee, kirjoittaa, havaitsee jne. Opettajalla on tärkeä rooli olla ohjaamassa oppilasta oikeiden asioiden pariin, korjaamassa virheellisiä käsitteitä ja tietoja sekä viemässä asioita eteenpäin. Oikea tapa ei ole se, että kerrotaan oikea ratkaisu. Opettajan tulee auttaa oppilasta pohtimaan, ajattelemaan ja konstruoimaan tietoja. Myös oikealla ajoituksella on merkityksensä, sillä oikeanaikainen elabointi (tiedon edelleen työstäminen) auttaa oppilasta pelkän tiedon vastaanottamisen ohella keräämään ja muokkaamaan tietoa, ja näin ollen tukee oppilaiden tiedonrakenteiden muodostumista. Opettaja rakentaa scaffolding-idean mukaisesti "tiedon rakentamisen telineet", jotka tukevat oppilaan oppimista. (Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 147.)

Mäki-Havulinna & Kydén (2020, 26) määrittelevät turvallisen ilmapiirin opettajan luomaksi kiireettömyydeksi, jossa on selkeä ja ennakoitava struktuuri. Jokaisella oppilaalla on omat oppilaskohtaiset tukitoimet. Opetus etenee rauhallisesti, opettaja on läsnä ja aidosti kiinnostunut oppilaidensa koulunkäynnistä. Myös Uusikylän (2007, 65) mukaan opettajan työhön kuuluu hyvän opiskeluympäristön luominen. Se aloitetaan selvittämällä oppilaiden

kanssa yhteiset pelisäännöt. Näin oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Avainasemassa on tällöin yhteistyö oppilaiden ja opettajan välillä. Jotta vuorovaikutus toimisi, pitää osata kuunnella ja puhua.

Kaikki oppilaat ovat erilaisia ja luokassa on myös hiljaisia oppilaita. Kaikki oppilaat eivät osallistu yhteiseen keskusteluun tai eivät keskustele edes kahden kesken opettajan kanssa. Syitä voi olla monia. Kyse voi olla oppilaan persoonallisuudesta; toiset ovat luonnostaan hiljaisempia ja vetäytyväisempiä, kuin toiset. Oppilas saattaa pelätä sosiaalisia tilanteita tai jännittää. Cantell (2010, 15) muistuttaa, että opettajan ei tule tyytyä siihen ajatukseen, että oppilas on luonnostaan hiljainen. Lempeällä kahdenkeskisellä keskustelulla voi selvittää, mitä oppilaan hiljaisuuden taustalla on. Tilanne voi haitata oppilasta ja hänen oppimistaan. Toisaalta Cantell kyseenalaistaa sitä, korostetaanko nykyään liikaa aktiivisuutta ja ulospäinsuuntautuneisuutta. Kaikkien oppilaiden luonteeseen se ei vain sovi. Opettajalla on vastuu selvittää syy oppilaan syrjäytymiseen, sillä hänellä on aikuisena oppilasta laajempi ymmärrys luokan sosiaalisesta ilmapiiristä. Opettajalla on olemassa erilaisia työtapoja, joilla pystyy eri tavoin osallistamaan oppilasta. Esimerkiksi pienissä ryhmissä työskenteleminen voi sopia paremmin, jos oppilas ei uskalla sanoa mielipidettään koko luokan edessä. Kun oppilaita osallistetaan enemmän, opettajan toiminta muuttuu opettamiskeskisestä ohjauskeskeiseksi. Opettajan rooli ei kuitenkaan vähene, vaikka hän siirtyy keskipisteestä sivummalle. Sivussa opettaja pystyy tarkkailemaan oppilaita ja ohjaamaan heitä, huomioiden myös hiljaisemmat oppilaat. Opettaja voi yrittää rakentaa luokkaan turvallista ilmapiiriä esimerkiksi valmiilla istumajärjestyksellä ja määräämällä ryhmät, jolloin oppilaan ei tarvitse stressata mahtumistaan sosiaalisiin ryhmiin. Opettajan tulee huomioida, ettei hän anna omien ennakkokäsityksiensä vaikuttaa toimintaan oppilaan kanssa. Opettaja saattaa esimerkiksi olla kysymättä hiljaiselta oppilaalta. (Cantell 2010, 18.) Stenberg (2011, 77) kuvaa opettajan ja oppilaan välistä puhetta asymmetriseksi, sillä opettaja johtaa puhetta ja pitää valtaa käsissään. Opettaja kysyy kysymyksiä, joihin itse jo tietää vastauksen. Oppilaat vastaavat, ja opettaja arvioi vastauksen. Tämä tapa on yleinen kouluissa ympäri maailman, sillä sen taustalla vaikuttavat tietyt puheen peruseriaatteet, jotka ovat tiedostamattomia ja itsestään selvyiksiä. Peruseriaatteita ovat se, että opettaja valitsee, kuka saa vastata, lupaa kysymällä saa vastausvuoron ja vuoroa odotetaan hiljaa sekä vastauksen tulee olla lyhyt. Tärkeintä on, että opettaja tiedostaa tilanteen ja arvioi omaa tapaansa puhua oppilaiden kanssa.

Opettajan antaman palautteen merkitys

Palaute määritellään kielitoimiston sanakirjassa jonkin toimenpiteen tai viestin aiheuttamaksi kannan ilmaisuksi (Luostarinen ym. 2019, 90). Toisen määritelmän mukaan palaute on sen antajan jakamaa tietoa, joka kohdistuu palautteen vastaanottajan toimintaan. Palaute on siis toiminnan seuraus. Opetustilanteessa palautteen tulisi olla ohjeistuksen jatkumo, joka kohdistuu siihen, miten oppimisprosessi on onnistunut suhteessa annettuun ohjeistukseen ja oppimisen tavoitteisiin. (Hattie & Timperley 2007, 81.) Myönteinen palaute kohdistuu ihmisen kykyihin, ominaisuuksiin, lahjoihin, persoonallisuuteen, luonteeseen ja onnistuneisiin tekemisiin. Palaute voi olla myös kriittistä tai kielteistä. Kriittinen palaute antaa toiselle mahdollisuuden ottaa entistä selkeämmin vastuuta omasta käyttäytymisestään, siksi sitä kutsutaan myös korjaavaksi palautteeksi. Sen tavoitteena on oppiminen ja virheen korjaaminen. (Toivanen 2012.) De Hoyos, Ganimian ja Holland (2017, 23) tutkivat palautteen antamista argentiinalaisissa julkisissa peruskouluissa. He löysivät todisteita palautteen positiivisista vaikutuksista, sillä palautteen antaminen parantaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta. Tutkijat löysivät selkeitä todisteita siitä, että diagnostinen palaute lisäsi opettajien aktiivisuutta. Mitä aktiivisempia opettajat olivat, sitä sitoutuneempia heistä tuli oppilaisiin ja heidän innokkuutensa oppituntien laadun parantamiseen kasvoi. (De Hoyos, Ganimian & Holland 2017, 19.) Suomalaisessa kulttuurissa palaute on usein jaoteltu huonoon ja hyvään, negatiiviseen ja positiiviseen palautteeseen. Tällainen tyyli ei kuitenkaan muodosta kestäväää pohjaa erilaisten palautteen antamisen käytäntöjen analysoinnilla ja kehittämiseksi. Parempi jaottelu olisi taaksepäin katsova palaute tai eteenpäin katsova palaute (engl. feedback ja feedforward). Näin palautetta voidaan jaotella sen laadukkuuden ja vaikuttavuuden kautta. (Luostarinen ym. 2019, 90.)

Oppimisprosessia hyödyntääkseen palautteen tulisi osoittaa oppijalle muutakin, kuin miten hän on jo suoriutunut. Tärkeää siis on kertoa mitä tavoitteita oppilaan tulisi saavuttaa. Se onkin koko oppimisprosessin perusta; mielekkäiden tavoitteiden asettaminen. Tavoite voi olla oppisisältö-pohjasta (opettele talttaamaan desimaalit) tai vertailevaa (korota arvosanaasi). Mielekäs tavoite motivoi oppilasta. Laadukas palaute ei vain osoita eroa oppilaan toiminnan ja asetetun tavoitteen välillä, vaan kuroo umpeen eroa. Pelkkä eron osoittaminen ei ole laadukasta (“Nyt et osaa lukea, sinun pitäisi osata lukea tämä kirja.”), vaan palautteen tulisi tarjota eväät tavoitteeseen pääsemiseksi. Laadukas palaute siis ohjaa oppilasta eteenpäin karttamerkein. Palaute voi kohdistua joko suoritukseen, oppimisprosessiin tai persoonaan. Suoritukseen kohdistuva palaute on turvallisin palautteen muoto. Se on tutuin

koulumaailmasta, jossa opettaja ympyröi punakynällä väärät vastaukset kokeesta. Vaikka se kertoo oppilaalle, mikä meni vikaan, se ei kuitenkaan auta oppimaan. Oppimisprosessiin kohdistuva palaute vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. Opettajalla tulisi olla oppimistilanteessa mahdollisuus seurata ja havainnoida oppilaitaan. Persoonaan liittyvä palaute siirtää huomion oppimisprosessista oppilaan persoonallisiin ominaisuuksiin. Siksi se ei ole kovin suotavaa, vaikka se luokin positiivista ilmapiiriä. (Luostarinen ym. 2019, 93–94.)

Palautteen antamisen merkitys on tunnistettu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Palautteen antaminen sekä oppimisen ohjaus ja tuki nähdään osana oppijan ja ympäristön vuorovaikutusta. Kaikki nämä vaikuttavat osaamisen kehittymiseen ja oppilaan asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia. (OPH 2014b, 20.) Palaute nähdään osana arviointia, ja arviointi on osa oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta. Opettaja antaa oppilaalle oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta, jolloin oppilas saa tietoa siitä, kuinka hän opinnoissaan edistyy. Myönteinen palaute antaa onnistumisen kokemuksen, joka kannustaa oppimaan lisää. Myös epäonnistuminen tai virheelliset ratkaisut ovat osa oppimista. Opettajan tulee hyödyntää niitä oppilaita kunnioittavalla tavalla. Opettaja ohjaa oppilaita havainnoimaan ja refleктоimaan omaa työskentelyään ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille. (OPH 2014b, 47.) Opettajan tulee muistaa palautetta antaessaan kiinnittää huomio oppilaan onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen. Palaute tulee antaa huomioiden oppilaan ikätaso. (OPH 2014b, 48.)

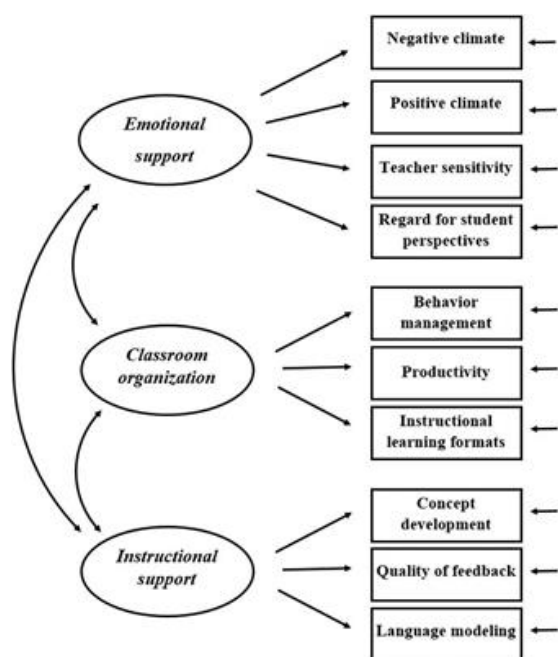
3.3 Ohjausvuorovaikutus

Ohjausvuorovaikutus on yksi osa vuorovaikutusta. Se on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ohjausta, joka lepää vuorovaikutustaitojen varassa. Ohjausvuorovaikutukseen ei riitä pelkkä kohtaaminen, ajan ja huomion antaminen, vaan se vaatii enemmän. Ohjauksessa tarkoitus on yhdessä tarkastella ja ymmärtää syvemmin toisen tilannetta ja edistää hänen prosessiaan. Toisen on tarkoitus tarjota asiantuntevia näkemyksiä, tietoa ja kehyksiä. Kumpikin yhdessä miettii, miten saadaan aikaan ratkaisuja ja suunnitelmia. (Penttinen 2018.)

Ohjausvuorovaikutuksella on suuri merkitys lapsen kehityksen kannalta. Sorariutta (2017) on tutkinut äidin ja isän ohjausvuorovaikutusta ja varhaiskasvatuksen määrää lapsen kehityksen ennustajina. Tutkimuksessa äidin ja isän ohjausvuorovaikutusta lapseen tutkittiin videoimalla leikkutilanteita. Videotallenteita analysoitiin seurantatutkimukseen kehitetyllä VUOKKO – menetelmällä (vanhemman sensitiivisyys vanhempi–lapsi-vuorovaikutuksessa). Videoilta

tutkittiin, kuinka herkästi vanhempi tunnisti lapsen tarpeet ja viestit, sekä miten hän vastavuoroisesti ja oikea-aikaisesti reagoi ohjausvuorovaikutuksen kognitiivisella ja emotionaalaisella osa-alueella. Analyysit osoittivat, että vanhemman kognitiivinen ohjaus muodostui itsenäisen toiminnan tuesta ja oppimisen ohjauksesta, jotka vastaavat itsesääntelyteorian peruskäsitteitä. Vanhemman emotionaalinen osa-alue muodostui emotionaalisesta tuesta ja tunteiden ilmaisusta lapselle. (Sorariutta 2017, 31.) Tulosten mukaan mitä taitavammin äiti tuki yksivuotiaan lapsen itsenäistä toimintaa ja ohjasi leikkimistä lähikehityksen vyöhykkeellä, sitä paremmin lapsi osasi lukumäärät ja avaruudellisen hahmottamiskyvyn kolmevuotiaana, sekä hänen sanastonsa laajeni. Äidin antamasta kognitiivisesta ohjauksesta yksivuotiaalle lapselle esiin nousi itsenäisen toiminnan tuki, sillä se ennusti matematiikan arvosanojen lisäksi muidenkin lukuaineiden arvosanoja yhdeksännellä luokalla. (Sorariutta 2017, 40–42.)

TTI eli vuorovaikutuksen kautta toteutuva opetus (teaching through interactions) on Hamren ym. (2013) kehittänyt ja runsaasti tutkimuksissa käytetty kansainvälisesti laajalle levinnyt teoreettinen viitekehys (Kuvio 1). TTI-viitekehys keskittyy opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Hamren ym. suureen tutkimukseen osallistui yli 4 000 koululuokkaa. Tutkimuksessa selvisi, että yksilön tehokas oppiminen syntyy ja kehittyy opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kautta. Lisäksi vuorovaikutussuhteen laatu on merkittävä tekijä oppilaan oppimisessa. Teoriassa ohjausvuorovaikutus jaetaan kolmeen eri osa-alueeseen; tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Jokaisella osa-alueella on omat ulottuvuutensa. (Hamre ym. 2013, 461–465.)



Kuvio 1 Hamren ym. (2013) opetuksen vuorovaikutteisuuden TTI -malli (Teaching Trough Interactions).

Kajamies tutki väitöskirjassaan ohjausvuorovaikutusta oppilaan tukena. Jotta ohjausvuorovaikutus olisi laadukasta, opettajan tulisi alusta saakka rakentaa se oppimisen tueksi kehittämällä vuorovaikutustaitojaan. Jokaisen oppilaan tulisi saada ohjausvuorovaikutusta sopivassa suhteessa, jotta hän saisi onnistumisen kokemuksia ja osaamisensa edelleen kehittämisen mahdollisuuksia. Tämä on opettajan vastuulla, kuten myös se, että opettajan tarjoama ohjaus vastaisi kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Erityisesti niiden oppilaiden, joille uuden osaamisen rakentaminen on hitaampaa ja vaivalloisempaa, kuin vertaisilleen. (Kajamies 2017, 21.) Kajamiehen tutkimuksesta selvisi, että onnistunut ohjausvuorovaikutus on sellaista opettajan ohjausta, jossa on huomioitu oppilaan oppimisen taso. Ohjaus on huolellisesti yhteensovitettu oppilaan oppimiseen siten, että hän voi saavuttaa korkeamman tason tavoitteita, kuin ilman ohjausta. (Kajamies 2017, 9.) Keskiössä ovat opettajan ja oppilaan kohtaamiset. Kohtaamisen aikana opettaja luo uusia oppimisen mahdollisuuksia. Mahdollisuuksien aikana hänen ohjauksensa ja opetuksensa kohdistuu kunkin oppilaan oppimistavoitteiden suunnassa korkeampaa taitotasoa edellyttäviin asioihin. Opettaja tähtää korkeammalle tasolle, kuin oppilaan sen hetkinen itsenäinen harjoittelu. (Kajamies 2017, 23.)

3.4 Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueet

3.4.1 Tunnetuki

Tunnetuki (engl. emotional support) on Hamren ym. (2013, 466) tutkiman ohjausvuorotuksen ensimmäinen osa-alue. Tunnetuki tarkoittaa opettajan antamaa tukea oppilaalle. Opettaja tukee oppilaan sosiaalista ja emotionaalista käytöstä luokkatilanteissa, ikään kuin helpottaa oppilaan käytöstä. Opettajalla on lämpimyyttä ja herkkyyttä oppilaiden tarpeiden ja aloitteiden kuuntelemisessa. Opettajan antama tunnetuki vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja sen myötä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitykseen. Bowlbyn (1969) teorian mukaan lapset uskaltavat olla omatoimisempia ja ottaa tietoisia riskejä maailmaan tutustuessaan, kun aikuinen tarjoaa lapselle emotionaalista tukea ennakoitavassa ja turvallisessa ilmapiirissä. Lapsi tietää, että aikuinen on heidän tukena antamassa apua, jos sitä tarvitaan. Näin ollen opettajan antama tunnetuki, joka tukee oppilaan itsenäisyyttä ja pätevyyden tunnetta, korostaa sekä oppimista ja ymmärtämistä arvosanojen sijaan, lisää oppilaiden kiinnostusta opiskelua kohtaan. Kajamies tarkasteli väitöskirjassaan Kohti oppimisvaikeusoppilaiden oppimisen optimaalista ohjausta (2017) ohjausvuorovaikutusta yhteenkietoutuneisuuden, dynaamisuuden ja moniulotteisuuden näkökulmia yhdistellen. Tutkimuksessa analysoitiin tunnetukea videoilta moniulotteisen keskusteleavan lukemisen opetuskokeilun aikana. Tutkimuksessa kehiteltiin luokittelu, jonka avulla havainnoitiin kahden lastentarhanopettajan myönteistä, neutraalia ja kielteistä tunnetukea. Tunnetuki on oppimista haittaavaa, jos se vaihtelee neutraalin ja kielteisen tunnetuen välillä, eli se ei ole johdonmukaista. Tutkimuksessa opettajan myönteinen tunnetuki ilmeni eläytyvänä lukemisena, myönteisenä palautteena ja kannustavina ilmeinä. Vastavuoroisesti kielteinen tunnetuki näyttäytyi joustamattomuutena lasten näkökulmille. (Kajamies 2017, 9.)

Tunnetuki jaetaan kolmeen eri osatekijään; luokan myönteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja lasten väliset suhteet. Myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja oppilaiden välistä yhteyttä. Tunnelma on lämmin, eikä luokassa ilmene haastavia tunteita, kuten vihaa, aggressioita ja ärtyneisyyttä. Opettajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, reagoiko opettaja oppilaiden tarpeisiin, miten hän sen tekee ja osaako hän toimia oppilaiden kanssa oikealla tunnetasolla. Kyse on siitä, reagoiko opettaja oppilaiden tarpeisiin. Opettaja huomaa, jos oppilasta harmittaa, ja hän sanoittaa oppilaan tunteita. Opettaja kuuntelee oppilasta ja ottaa hänen mielipiteensä ja tarpeensa huomioon. Vastakohtana on ylikontrolloitu ilmapiiri, jossa opetus on opettajalähtöistä, eikä

oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja ajatuksia huomioida. Lasten välisillä suhteilla tarkoitetaan sitä, ovatko oppilaiden väliset suhteet myönteisiä ja toisiaan kannustavia. Lasten väliset myönteiset suhteet tukevat oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opettajan on hyvä tukea oppilaiden välisiä suhteita. (Hamre ym. 2013, 465.)

3.4.2 Toiminnan organisointi

Seuraava Hamren ym. (2013, 466) ohjausvuorovaikutuksen osa-alue on toiminnan organisointi (engl. classroom organization). Sillä tarkoitetaan luokan toimintoja, kuten rutiinien ja sääntöjen selkeyttä ja tavoitteellisuutta. Opettajan tulisi kiinnittää oppilaiden huomio tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Kun opettaja pitää opetusta hallussaan ja tekee väliintuloja, kiinnittäen taas uudelleen huomion tavoitteisiin, oppilaiden itsesäätelyn taidot kasvavat. Hamren ym. (2013) tutkimuksessa tämä oli havaittavissa sekä opettajien että oppilaiden puolelta. Kun oppilaan itsesäätelyn taidot kehittyvät, hän sitoutuu koulutyöhön ja täten myös koulutyön mielekkyys kasvaa.

Toiminnan organisointi jaetaan kolmeen eri osatekijään; käyttäytymisen säätely, ryhmän hallinta sekä selkeät säännöt ja odotukset. Käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan sitä, käyttääkö opettaja tehokkaita menetelmiä estääkseen ja ohjatakseen häiriökäyttäytymistä, eli ennaltaehkäiseekö hän ei-haluttua toimintaa. Opettaja toimii lapsentasoisesti, ettei turhautumista ehdi syntymään. Hänellä on rutiineja, joilla hän hallitsee opetusaikaansa. Esimerkiksi opettaja ohjaa työnsä valmiiksi saaneen oppilaan seuraavaan puuhaan, kun huomaa hänen saavan työnsä valmiiksi. Ryhmän hallinta tarkoittaa sitä, miten opettaja hallitsee ja järjestää oppilasryhmää niin, ettei synny häiriötä ja hallitsematonta kaaosta. Tarjoaako opettaja oppilaille mielenkiintoisia tehtäviä, materiaaleja ja aktiviteetteja. Viimeinen osatekijä selkeät säännöt ja odotukset tarkoittavat sitä, kun opettaja esittää selkeitä käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä ja odotuksia. Ne voivat kohdistua yhteen oppilaaseen tai koko ryhmään. (Hamre ym. 2013, 465.)

3.4.3 Ohjauksellinen tuki

Viimeinen Hamren ym. (2013) ohjausvuorotuksen osa-alueista on ohjauksellinen tuki (engl. instructional support). Oppiminen on faktojen oppimista, tiedon toiseensa liittämistä ja järjestämistä. Uusi tieto kumuloituu vanhan päälle. Ohjauksellinen tuki perustuu oppimisen teoriaan, jonka mukaan opettaja tarjoaa mahdollisuuksia oppia uutta, näyttää opittuja taitoja ja muokata niitä. Opettajan tulee liittää uusi tieto oppilaiden jo oppimaan, vanhaan tietoon.

Oppimista auttaa, jos oppilaille antaa elävän esimerkin heidän arkiympäristöstään. Tehokkaampaa oppimisesta tulee, kun oppilaille antaa palautetta. Sen tulisi olla välitöntä, korjaavaa, spesifiä ja ehdollista. Palaute lisää oppilaan motivaatiota, kiinnostusta ja vaivannäköä. Ohjauksellinen tuki sisältää kielellistä mallintamista eli opittavien asioiden kielellistämistä, joka on erityisen tärkeitä niille oppilaille, joilla on oppimisessa haasteita. Ohjauksellinen tuki on lisäksi myös sisältöjen ymmärtämistä auttavaa tukea. (Hamre ym. 2013, 466.)

Ohjauksellinen tuki jaetaan kolmeen eri osatekijään; opettajan antama palaute, kielellistäminen ja keskustelu sekä sisällön ymmärtäminen. Opettajan antama palaute tarkoittaa sitä, keskittyykö opettajan antama palaute oppilaan oppimisprosessiin, oivalluksiin ja ymmärtämiseen. Kysymys on siitä, mitä oppilaalle jää käteen oppimisprosessista tai miten hän on sen sisäistänyt. Ei vain siitä, onko vastaus ja lopputulos oikein ja hyvin tehty. Hyvässä ohjausvuorovaikutuksessa opettaja kannustaa oppilasta. Palaute ei aina ole positiivista, vaan se saattaa olla luonteeltaan myös korjaavaa. Kielellistäminen ja keskustelu tarkoittaa sitä, kuinka paljon opettaja sanoittaa oppilaiden tunteita, tilanteita ja tapahtumia. Stimuloiko opettaja oppilaita puhumalla ja kysymyksillä. Tämä koskee sekä ryhmäkeskusteluja että kaksin puhumista. Sisällön ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, kuinka paljon opettajat käyttävät erilaisia strategioita edistääkseen oppilaiden ajattelua ja ymmärrystä syvemmällä ja monimutkaisemmalla tasolla. Opettaja ei anna suoraa vastausta tai ohjetta, vaan hän yrittää saada oppilaan itse ymmärtämään mitä tapahtuu, jos hän tekee niin tai näin. (Hamre ym. 2013, 465.) Käsitöissä opetettavan sisällön ymmärtäminen näyttäytyi esimerkiksi siten, että opettaja kertoi oppilaille mitä tapahtuu, jos ommellaan liian läheltä reunaa. Tai jos vanua laitetaan liikaa pehmon sisään, se tulee yli saumoista.

4 Teorettinen viitekehys ja tutkimustehtävät

4.1 Teorettinen viitekehys

Tutkimus toteutetaan esiopetuksen kontekstissa tutkimalla opettajan ohjausvuorovaikutusta kokonaisen käsityöprosessin aikana. Ohjausvuorovaikutus jaetaan kolmeen osa-alueeseen Grönmanin ym. (2022, 157) laatiman Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueet ja niiden vaikutus - taulukon mukaisesti. Kyseinen taulukko on muokattu Hamre ym. (2013, 464, kuvio 1) pohjalta. Tarvittaessa tutkimuksen aikana luodaan lisää osa-alueita. Ohjausvuorovaikutuksen kolme teoriaohjautuvaa osa-aluetta ovat tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki. Tunnetukeen kuuluvat osatekijät luokan myönteisen ilmapiirin tukeminen, opettajan sensitiivisyys oppilaiden tarpeille ja aloitteille sekä lasten välisten suhteiden vaaliminen. Toiminnan organisoinnin osatekijöitä ovat käyttäytymisen säätely, ryhmän hallinta sekä selkeät säännöt ja odotukset. Ohjauksellisen tuen osatekijöitä ovat opettajan antama palaute, kielellistäminen ja keskustelu sekä sisältöjen ymmärtämiseen liittyvä kielellinen tuki eli sisällön ymmärtäminen.

Tutkimuksen viitekehysmalli (Kuvio 2) kuvaa tutkimuksen tarkoitusta tutkia, millaista ohjausvuorovaikutusta esiopetuksen käsityöopetuksessa ilmenee sekä mihin ohjausvuorovaikutuksen osa-alueisiin (Grönman 2022, 156) ja osatekijöihin se kohdentuu ja tuleeko tutkimuksessa esille uusia ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita tai osatekijöitä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjausvuorovaikutus mainitaan siten, että jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus oppia ja työskennellä omaan tahtiinsa sekä kehittää taitojaan vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajan ja muun henkilöstön kanssa monipuolisissa oppimisympäristöissä. Lapsia rohkaistaan tekemään kysymyksiä ja etsimään niihin yhdessä selityksiä. (Opetushallitus 2014a). Opettajan ohjausvuorovaikutus on tutkimuksissa todettu oleelliseksi oppilaan oppimisprosessin näkökulmasta (Hamre ym. 2013, Kajamies 2017.)



Kuvio 2 Millaista ohjausvuorovaikutusta esiopetuksen käsityöopetuksen kontekstissa ilmenee ja mihin ohjausvuorovaikutuksen osa-alueisiin ja osatekijöihin se kohdentuu. Muokattu Hamren ja muiden (2013, 464) ja Grönman ja muiden (2022, 157) pohjalta.

Koska ohjausvuorovaikutus on oleellisen tärkeää oppilaan oppimisprosessin kannalta, eikä ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä ole tutkittu aiemmin varhaiskasvatuksen käsityön opetuksen kontekstissa, on oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajankoulutuksen käyttöön. Aiemmat tutkimukset (mm. Hamre 2013) tarkastelevat ohjausvuorovaikutusta isojen kvantitatiivisten tutkimusten pohjalta. Jotta ohjausvuorovaikutusta voidaan ymmärtää syvällisemmin, erityisesti käsityön opetuksen kontekstissa, on tärkeää tutkia sitä laadullisesti. Tämä tutkimus antaa jatkotutkimusmahdollisuuksia siihen, miten ohjausvuorovaikutuksen painottuminen näkyy ryhmän toiminnassa, kuten esimerkiksi luokan ilmapiirissä sekä lasten ja oppilaiden työskentelyssä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esiopetuksen ja perusopetuksen suunnittelussa sekä opettajien koulutuksessa.

4.2 Tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa selvitetään millaista ohjausvuorovaikutusta opettajan ja esiopetusikäisten lasten välillä ilmenee käsityöprosessin aikana. Mihin tekijöihin opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentuu tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osalta (Kuvio 2). Lisäksi tutkitaan, tuleeko tutkimuksessa esille uusia, TTI –mallin ulkopuolisia ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita.

Ohjausvuorovaikutus jaotellaan Grönmanin ym. (2022, 157) Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueet ja niiden vaikutus –mallin mukaan, joka on muokattu Hamre ym. (2013, 464) Opetuksen vuorovaikutteisuuden TTI –malli (Kuvio 1) pohjalta. Tutkimme, millaista vuorovaikutusta opettaja kuhunkin lapseen tai koko ryhmään kohdentaa. Antaako opettaja palautetta tai kielellistääkö hän opetettavaa asiaa (ohjauksellinen tuki), mikä auttaa etenkin oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia. Onko luokassa selkeät säännöt ja odotukset tai tarvitseeko opettajan puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen (toiminnan organisointi). Kuinka herkästi opettaja tarttuu lasten tekemiin huomioihin tai heidän tarpeisiinsa (tunnetuki).

Oppilaat ja opettajat ovat kaikki erilaisia; se mikä toimii yhdelle, ei toimi toiselle. Vuorovaikutustapoja on erilaisia. Opetusmetodilla tarkoitetaan sitä, miten oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on järjestetty. Ainainen pohdinnan aihe on mikä opetusmetodeista on paras. Moni uskoo tietävänsä, että he ovat oikeassa, niin opettaja, kuin huoltajakin. Mielipiteet eivät kuitenkaan usein kohtaa. Jokaisen tulisi miettiä asiaa omalla kohdallaan ja etsiä itselleen paras ratkaisu. Useampien kohdalla tämä pohdiskelu ja etsintä ei lopu koskaan. (Kansanen 2004, 32.) Joku oppilas saattaa esimerkiksi nauttia esiintymisestä, toinen taas ahdistuu koko ajatuksesta. Opettajan tulisi ottaa huomioon jokainen oppilas luokassaan. Tämä on hankalaa, sillä oppilaita on paljon ja aikaa rajatusti. Myös eri tavalla opettavia opettajia on yhtä monta, kuin opettajia. Olisi luovuttava ajatuksesta, että koko luokalle opetetaan asioita samalla tavalla. Tärkeää olisi, että opettaja tuntisi oppilaansa ja tietäisi mikä toimii yhdellä ja mikä toisella. Tutkimuksen on tarkoitus selvittää, millaista opettajan ohjausvuorovaikutusta tässä tapaustutkimuksessa ilmenee.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty videoaineiston havainnointia. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka analyysimenetelmänä käytämme teoriapohjaista sisällönanalyysia. Aineiston analyysi ja luokittelu perustuvat valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen (Kuvio 1), jonka pohjalta on luotu tämän tutkimuksen viitekehys (Kuvio 2).

Tutkimuksella halutaan selvittää, millaista opettajan ohjausvuorovaikutusta esiopetuksen käsityöprosessin aikana ilmenee, mihin ohjausvuorovaikutuksen osa-alueisiin ja osatekijöihin se painottuu ja tuleeko esille uusia ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita tai osatekijöitä (Kuvio 2). Tutkimus antaa jatkotutkimusmahdollisuuksia siihen, miten ohjausvuorovaikutuksen painottuminen näkyy ryhmän toiminnassa, kuten esimerkiksi luokan ilmapiirissä ja lasten työskentelyssä. Tutkimusta voidaan hyödyntää erityisesti esiopetuksen suunnittelussa ja opettajien koulutuksessa.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuskysymykset

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on luokiteltu kolmeen teoriaohjautuvaan ohjausvuorovaikutuksen osa-alueeseen; tunnetuki, toiminnan organisointi ja ohjauksellinen tuki (Hamre 2013, 464). Tutkimuksella haluamme saada vastauksen kysymykseen mihin tekijöihin opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentuu tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osalta. Koska ohjausvuorovaikutus on oleellisen tärkeää oppilaan oppimisprosessin kannalta, eikä ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä ole tutkittu aiemmin varhaiskasvatuksen käsityön opetuksen kontekstissa, on oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajan kouluttajien käyttöön. Aiempi tutkimus (Hamre 2013) tarkastelee ohjausvuorovaikutusta isojen kvantitatiivisten tutkimusten pohjalta. Jotta ohjausvuorovaikutusta voidaan ymmärtää syvällisemmin, erityisesti käsityön opetuksen kontekstissa, on tärkeää tutkia sitä laadullisesti.

Tutkimuskysymyksemme olivat

- 1) Millaista ohjausvuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä ilmenee käsityöprosessin aikana?
- 2) Mihin tekijöihin opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentuu tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osalta?

5.2 Tutkimusaineisto

Kyseessä on videoaineistoon perustuva tutkimus, jossa analysoidaan opettajan ohjausvuorovaikutusta esikouluikäisten lasten käsityönopetuksessa. Käytimme InnoPlay-hankkeessa videoitua materiaalia. Videoissa varhaiskasvatuksen esiopetuksen opettaja, ohjaaja ja tutkija ohjaavat käsityöprosessin alusta loppuun saakka, pehmolelun ideoinnista ja suunnittelusta ompeluun. Hankkeen videoissa on kolme esikouluryhmää (yht. 44 lasta), joista jokaista on videoitu yhden kokonaisen käsityöprosessin ajan (=5 käsityötuokiota per ryhmä, yhden tuokion kesto n. 30–60 min ja jokainen tuokio kuvattu 2–4 kameralla).

Tutkimuksemme aineisto on osa tätä kokonaisuutta ja sisältää yhden varhaiskasvatusryhmän videot koko käsityöprosessin ajalta. Ryhmässä on 14 lasta, jotka on jaettu kolmeen eri pöytäan. Tutkija, ohjaaja ja opettaja ohjaavat kukin yhden pöydän lapsia. Suunnittelutuokioita on kuvattu varhaiskasvatuksen opettajan ja tutkijan pöydistä, yhteensä 166 minuuttia. Näissä

tuokioissa lapset suunnittelevat omaa voimaeläintään paperille. Kankaan leikkuu- ja ompelutuokioita on kuvattu tutkijan pöydässä 72 minuuttia. Näissä tuokioissa lapset leikkaavat kaavoja, kankaita ja aloittelevat ompelua. Ompelutuokioita on kuvattu lastenhoitajan ja tutkijan pöydissä, yhteensä 95 minuuttia. Materiaalia on yhteensä 333 minuuttia. Näissä tuokioissa lapset ovat jo päässeet ompelun vauhtiin.

Prosessin aikana lapset ideoivat ja suunnittelevat paperille oman voimaeläimen yksityiskohtineen. Suunnitelmasta otetaan kopio, joka toimii kaavana. Kankaat leikataan huovasta kaavaa apuna käyttäen. Ensimmäisenä ommellaan eläimen yksityiskohdat etupistoin kiinni, pienimmät yksityiskohdat laitetaan liimalla. Tämän jälkeen etu- ja takakappaleet ommellaan reunoilta yhteen etupistoin ja täytetään vanulla.

5.3 Analyysimenetelmät

Tutkimusasetelma muokkautuu valintojen kautta, joita tehdään esimerkiksi tutkimusstrategioiden, tutkimusmenetelmien tai tutkimustyyppien välillä. Lisäksi tutkimusasetelmaa määrittää tutkimuksen tarkoitus, sekä sen teoreettiset lähtökohdat. Tutkimusstrategioilla tarkoitetaan tässä yhteydessä valintaa ensin teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen välillä, sekä kokeellisen tutkimuksen, vertailevan tutkimuksen, tapaustutkimuksen ja tilastollinen tutkimuksen (survey) välillä. Tutkimusstrategioita ovat esim. hermeneuttinen, empiirinen ja tapaustutkimus. (Saukkonen 2021.)

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Tapaustutkimus tutkii ihmistä tai tapahtumaa tietyssä ympäristössä. Se sallii yleistykset ja siinä huomataan sosiaalisten totuuksien monimuotoisuus. Sen tulokset muodostavat tulkintojen pohjalle kuvailevan materiaalin arkiston. Fenomenologinen tutkimus tutkii ilmiöitä ja niiden tulkittamista. Se haluaa ymmärtää ja kuvata erilaisia ilmiöitä ja muodostaa niistä merkityksyksiköitä ja -rakenteita. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on havainnoinnin avulla ymmärtää ja kuvata tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää. Siinä tutkitaan pientä määrää, ehkä vain yhtä tapausta. Tarkoitus ei ole muodostaa hypoteeseja sosiaalisista tilanteista vaan ennemmin tutkia perusteellisesti sosiaalisen ilmiön luonnetta. (Metsämuuronen 2006, 90–95.) Teoreettisessa ja empiirisessä tutkimuksessa on se ero, havainnointiaineiston argumentointi ja tutkiminen on erilaista. Teoreettisessa analyysissä ei ole varsinaista metodologiaa, niin kuin empiirisessä tutkimuksessa. Kun aineiston keräämis- ja analyysimetodi on selostettu auki, se antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21.)

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa teorian merkitys on ilmeinen. Teoria ja teoreettinen viitekehys tarkoittavat samaa asiaa ja kumpikin muodostuu käsitteistä. Nämä käsitteet kuvataan auki teoreettisessa viitekehyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18.) Tutkimus perustuu tulkintaan (Vilka 2021, 179. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun alla on merkitysten maailma. Merkitykset ilmenevät ihmisten välisinä sosiaalisina suhteina. Tavoite on saada selville ihmisen merkitykset omalle elämälleen kuvauksina koetusta todellisuudesta. Tutkimuksen tärkeä kysymys on, millaisia merkityksiä tutkimuksessa tutkitaan. Tutkijan on pohdittava, tutkiiko hän kokemuksia vai käsityksiä. Käsitys tarkoittaa yhteisön perinteistä tapaa ajatella ja kokemus on aina omakohtainen. (Vilka 2015, 118.)

Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa joko laadullista sisällönanalyysia tai sisällön määrällistä erittelyä. Näitä molempia voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoidessa. Sisällön määrällisessä erittelyssä voidaan esimerkiksi laskea tiettyjen sanojen esiintymistiheyttä tietyissä dokumenteissa. Sisällönanalyysista sen sijaan puhutaan, kun tarkoitetaan sanallista tekstin sisällön kuvailua. Sisällönanalyysia voidaan jatkaa tuottamalla esimerkiksi sanallisesti kuvatusta aineistosta määrällisiä tuloksia. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, erona on analyysin ja luokittelun perustuminen joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen. Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa voidaan käyttää apuvälineenä, joka mahdollistaa esimerkiksi tulkintojen tekemisen kerätystä tutkimusaineistosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teorialähtöisestä tutkimuksesta puhutaan silloin, kun tutkimusaineiston analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin. Aineiston analyysia ohjaa siis valmis malli ja tarkoituksena on usein tämän mallin tai teorian testaaminen uudessa yhteydessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95–99.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija kuvaa aluksi tutkimusta suuntaavan mallin, teorian tai ajattelun, josta tutkimus lähtee liikkeelle. Valittu pohjatieto ohjaa vahvasti tutkijaa analyysiä tehdessä sekä luokittelua ja käsitteitä määriteltessä. Se siis muodostaa kehykset luokittelulle. (Vilka 2015, 170.)

Laadullisena analyysimenetelmänä käytimme teoriapohjaista sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin tavoite on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Aineisto tarjoaa näkymän tähän ilmiöön. Analyysin tarkoitus on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon ilman, että sen informaatioarvoa menetetään. Eli toisin sanoen tuoda saatu tieto esille mahdollisimman selkeästi ja ytimekkäästi. Sisällönanalyysissa halutaan tuoda esille tekstissä esiintyvät yhtäläisyydet ja erot sekä kuvata

niitä sanallisesti. Se on siis tarkoituksenmukainen analyysitapa silloin, kun aineiston keskeisiä asioita halutaan kuvata tiivistetysti sanallisessa muodossa. Sisällönanalyysissä siirrytään asteittain aineiston tarjoamista konkreettisista ilmauksista yhä abstraktimpiin käsitteisiin. Lopulta voidaan päätyä tulkintaan, jossa koko aineistoa kuvaa yksi yhteinen käsitteellinen ilmaus. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sisällönanalyysissä etsitään merkityssuhteita ja – kokonaisuuksia, joita koskeva tieto esitetään sanallisina tulkintoina numeerisen tiedon sijaan (Vilka 2015, 163).

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Aloitimme tutkimuksemme litteroimalla yhden varhaiskasvatusryhmän käsityöopetustuokioiden videot suunnittelusta ompeluun. Ryhmässä oli 14 lasta kolmessa eri pöydässä ja yksi aikuinen jokaista pöytää kohden: varhaiskasvatuksen opettaja, ohjaaja ja tutkija. Aikuisilla oli kaulassaan kamerat ja yhdessä pöydässä oli 4–5 lasta. Tutkimusaineistosta oli anonymisoitu oppilaiden nimet tunnistettavuuden poistamiseksi. Litterointi tarkoittaa tutkimusaineiston esittämistä kirjallisessa muodossa. Litterointi saattaa vaikuttaa yksinkertaiselta toimenpiteeltä, mutta se on hienosyinen ja hienovarainen prosessi. Litterointi itsessään on jo alustavaa analyysiä, jossa nojataan olemassa olevaan teoriaan. Litteroinnissa teoreettiset näkemykset yhdistyvät käytäntöön ja arjen toimintatapoihin. (Harjunpää, Mondada & Svinhufvud 2020, 196.) Litterointi tuotti tekstiä yhteensä 97 sivua. Vaikka litterointi on työlästä, lisää se tutkijan vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Litteroinnin hyötynä on, että tutkija näkee, onko aineisto riittävää, hän tulkitsee aineistoa tutkimusongelmien kannalta sekä litterointi helpottaa aineiston analysointia, ryhmittelyä ja luokittelua. (Vilka 2015, 137.)

Videoaineiston litteroinnissa oli aluksi tarkoitus käyttää apuna Screencast-o-matic –ohjelmaa. Ohjelma muuntaa äänitiedoston valmiiksi tekstitiedostoiksi. Ohjelman avulla litterointi nopeutuu, kun tekstiä ei tarvitse itse kirjoittaa sanasta sanaan. Ohjelma ei kuitenkaan toiminut tarkoituksenmukaisesti aineistomme kohdalla. Esiopetuksen ryhmissä kuvatuissa videoissa kuului paljon taustäääniä, joten ohjelma litteroi myös kaikki taustääänet ja kolmen eri ryhmän puheet menevät sekaisin. Luokkatilassa oli yhteensä 14 lasta ja kolme aikuista, joten puhetta ja hälinää oli liikaa ohjelman kannalta. Tämän vuoksi litteroimme aineiston kirjoittamalla puheen sanasta sanaan Word -tekstinkäsittelyohjelmalla. Tämä oli analysoinnin ensimmäinen kierros. Käsityöprosessi oli videoitu niin, että kullakin aikuisella (varhaiskasvatuksen

opettaja, ohjaaja tai tutkija) oli kaulassaan kamera ja se kuvaa yhden aikuisen ohjausvuorovaikutusta oman pöydän lasten kanssa. Kaulassa roikkumisen takia kamerat heiluivat paljon ja äänet hävisivät välillä kokonaan tai sekoittuvat viereisen pöydän ääniin. Videokuva osoitti välillä väärään suuntaan tai alaspäin, eikä videoilta nähnyt koko ajan kuka lapsista puhui milloinkin. Istumajärjestyksen avulla pystyimme välillä päättämään, kuka lapsista puhui, vaikkeivat kasvot näkyneet. Ne kohdat missä emme tieneet kuka puhuu, merkitsimme pelkän lapsen sanomaksi. Tutkimuksemme kannalta ei ole niinkään merkitystä kuka lapsista puhui, koska tutkimme opettajan ohjausvuorovaikutusta. Toki ohjausvuorovaikutusta ei ole ilman lapsia. Litterointia hidasti se, että videolla puhuttu murre ei ollut omaa murrettamme. Sanoja joutui kuuntelemaan välillä todella tarkasti. Litterointi nopeutui koko ajan loppua kohti, kun korva tottui murteeseen, eikä jokaista kohtaa tarvinnut kuunnella niin tarkasti.

Litteroitu aineisto analysoitiin NVivo-ohjelmalla, jonka avulla videoiden tapahtumat koodataan ja luokitellaan. NVivo on tilasto- ja analyysiohjelma, joka tekee laadullisten tietojen analyysia. NVivo auttaa järjestämään, tutkimaan, analysoimaan ja löytämään oivalluksia erimuotoisista kvalitatiivisista aineistoista kuten haastatteluista, kyselyvastauksista, sosiaalisesta mediasta, artikkeleista ja web-sivujen sisällöistä. (Alfasoft 2021.) NVivo käyttää solmuja eli noodeja, joiden avulla tekstiä voi koodata. Noodit ovat kategorioiden otsikoita ja niille alakategorioita eli alaotsikoita. Tekstitiedosto käydään läpi lause lauseelta ja lokeroidaan sopivat lauseet oikeaan kategoriaan tai osa-alueeseen. NVivo helpottaa aineiston käsittelyä ja vapauttaa aikaa muihin tutkimustehtäviin, kuten tulkintojen ja johtopäätösten tekoon. (Luoma ym. 2006, 465.)

Käyttökokemuksemme NVivosta ovat hyviä. Word-tiedostojen lataaminen ohjelmaan oli nopeaa ja vaivatonta. Ohjelmaan oli helppo luoda noodit eli osa-alueet ja osatekijät. Analysointi oli aluksi hidasta, kun piti miettiä mihin osa-alueeseen ja mihin osatekijään mihinkin kommentti kuuluu. Analysointi nopeutui työskentelyn edetessä. Laadimme avuksemme taulukon, jossa oli selkeästi esillä jokainen ohjausvuorovaikutuksen osatekijä esimerkkilauseineen (Taulukko 1). Siitä oli helppo katsoa muistin virkistämiseksi, mitä mikin osatekijä tarkoittikaan. Analysointia vaikeutti se, että jotkut kommentit eivät kuuluneet niin selkeästi yhteen osatekijään. Esimerkiksi “Odottakaa tässä” voi kuulua ryhmän hallintaan tai selkeisiin sääntöihin ja odotuksiin. Ongelmantilanteista selvittiin keskustelemalla ja pohtimalla asiaa yhdessä. Analysointi suoritettiin aina kaksin. Tällöin voitiin epäselvissä tilanteissa keskustella, mihin osa-alueeseen kommentti kuuluu.

Taulukko 1 Ohjausvuorovaikutuksen osatekijät. Muokattu Hamren ja muiden (2013, 464) ja Grönman ja muiden (2022, 157) pohjalta.

TUNNETUKI	Esimerkkejä
<p>Myönteinen ilmapiiri Luokan myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja lasten välistä yhteyttä. Luokassa ei ole negatiivinen ilmapiiri, eli siellä ei ole havaittavissa haastavia tunteita, kuten vihaa, aggressioita ja ärtyneisyyttä. Kehuminen, vitsailu ja tunnelman yllä pitäminen.</p>	<p>“Ope on tosi iloinen, kun ootte jaksaneet ommella.” “Ope katso kuinka hyvin osasin leikata.”</p>
<p>Opettajan sensitiivisyys Reagoiko opettaja lasten tarpeisiin ja osaako hän toimia lasten kanssa oikealla tunnetasolla. Opettaja huomaa, jos lasta harmittaa. Opettaja kuuntelee lasta ja ottaa hänen mielipiteensä ja tarpeensa huomioon.</p>	<p>“Tänään oli vähän huono päivä, koitetaanko huomenna uudestaan tätä ompelua?” “Haluaisitko sä tehdä mieluummin oman kuvan tähän?” “Tosi hyvä kun Veeti ehdotit meille ensi viikolle lelopäivää, hyvä idea.”</p>
<p>Lasten väliset suhteet Ovatko lasten väliset suhteet myönteisiä ja toisiaan kannustavia. Tukee lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opettaja tukee lasten välisiä suhteita.</p>	<p>“Katso Elsa mun piirustusta”. “Otatko Enni Martan mukaan leikkiin.”</p>
TOIMINNAN ORGANISOINTI	Esimerkkejä
<p>Käyttäytymisen säättely Käyttääkö opettaja tehokkaita menetelmiä estääkseen ja ohjatakseen häiriökäyttäytymistä. Opettaja ennaltaehkäisee ei-haluttua toimintaa. Onko opettajalla rutiineja, jotka edesauttavat häiriötöntä oppimisaikaa, hallitseeko hän opetusaikansa.</p>	<p>Lapset ohjataan aktiviteettiin pienissä ryhmissä, ei isoissa, jottei synny odotustilanteita. Toimitaan lapsentasoisesti, ettei synny turhautumista. “Odota!”</p>
<p>Ryhmän hallinta Häiriö ja hallitsematon kaaos on jo syntynyt. Opettaja hillitsee lapsia. Tarjoaako opettaja lapsille mielenkiintoisia tehtäviä, materiaaleja ja aktiviteetteja.</p>	<p>“Pyydän hetken hiljaisuutta.” “Etsikää omat paikkanne, käykää ensin hakemassa kynät.”</p>
<p>Selkeät säännöt ja odotukset Opettaja esittää selkeitä käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä ja odotuksia. Voivat kohdistua yhteen lapseen tai koko ryhmään. Opettajan perustoimintatapoihin pohjautuvia ohjeita/odotuksia lapselle.</p>	<p>“Nyt harjoitellaan leikkaamista, jotta sitten osaatte huomenna leikata kaavat hyvin.” “Tuu Nikolai siivoon, saat viedä pikkusälät roskiin.”</p>
OIJAUKSELLINEN TUKI	Esimerkkejä
<p>Opettajan antama palaute Keskittyykö opettajan antama palaute lapsen oppimisprosessiin, oivalluksiin ja ymmärtämiseen. Ei vain siihen, onko vastaus ja lopputulos oikein ja hyvin tehty. Opettajan antama palaute, ei aina positiivinen.</p>	<p>“Katsopa nyt, miten leikkasit, menikö se oikein mielestäsi?”</p>

<p>Kielellistäminen ja keskustelu Kuinka paljon opettaja sanoittaa lasten tunteita, tilanteita ja tapahtumia. Stimuloiko opettaja lapsia puhumalla ja kysymyksillä. Koskee ryhmäkeskusteluja tai kaksin puhumista. Opettaja kertoo lapsille, mitä nyt tehdään.</p>	<p>“Sinusta tuntuu nyt pahalta, kun Veeti vei sinun kumisi. Haetaanko uusi kumi?” “Osaatko sanoa, miltä voisi näyttää oikein vihainen karhu?”</p>
<p>Sisällön ymmärtäminen Kuinka paljon opettajat käyttävät erilaisia strategioita edistääkseen lasten ajattelua ja ymmärrystä syvemmillä ja monimutkaisemmalla tasolla. Opettaja kertoo lapsille, MIKSI nyt tehdään näin.</p>	<p>“Nyt ompelet liian lähellä reunaa. Mietippä mitä tapahtuu, jos ompelet noin?”</p>

Analysoinnin toisella kierroksella kävimme aineiston läpi uudelleen osatekijä kerrallaan. Tarkistimme, että lause kuuluu todella siihen osatekijään, mihin pitikin. Toinen kierros oli selkeyttävä ja tarpeellinen. Esimerkiksi kun kaikki opettajan sensitiivisyys -osatekijän alle laitettut lauseet olivat samaan aikaan näkyvissä, huomasi selvästi, jos joku lause ei sopinutkaan joukkoon. Lause siirrettiin siihen osatekijään, mihin se kuului. Varsinkin osa-alueen Toiminnan organisoinnin osatekijään Selkeät säännöt ja odotukset oli joutunut lauseita, jotka uudelleen läpi käydessämme huomasimmekin kuuluvan käyttäytymisen säätelyyn. Selkeytimme siis itsellemme samalla, mikä ero osatekijöillä todellisuudessa oli. Sovimme muutamia sääntöjä, esim. kaikki lauseet, joissa oli sana “Odota”, laitettiin käyttäytymisen säätelyyn (eli häiriötä ennakoivaan osatekijään). Käyttäytymisen säätelyn tunnusmerkiksi nousi siis ennakointi; tilanteisiin pyrittiin puuttumaan etukäteen, ettei synny häiriötekijöitä: “Älä pelleile saksien kanssa”. Ryhmän hallinta on taas jo päällä olevaan tilanteeseen puuttumista: “Jatka Nikolai vaan värittämistä. Nikolai, Jatka värittämistä. Jatka oman hahmon suunnittelua.” Selkeät säännöt ja odotukset ovat opettajan perustoimintatapoihin pohjautuvia ohjeita/odotuksia oppilaille: “Tuu Nikolai siivoon, noi saat viedä pikkusälät roskiin. Paperinkeräykseen Nikolai”. Kun saimme analysoinnin valmiiksi, koostimme tuloksista taulukon (Taulukko 2). Taulukosta näkee kunkin osa-alueen, osatekijän, analyysiyksiköiden sekä tuokioiden määrän.

Taulukko 2 Analysoinnin tulokset

Osa-alue	Osa-tekijä	Tuokiot	Analyysiyksiköt	%
Tunnetuki		5	330	36,4
	Myönteinen ilmapiiri	5	235	71,2
	Opettajan sensitiivisyys	5	87	26,4
	Lasten väliset suhteet	3	8	2,4

Toiminnan organisointi		5	78	8,7
	Käyttäytymisen säätely	5	41	52,5
	Ryhmän hallinta	2	14	17,9
	Selkeät säännöt ja odotukset	4	23	29,6
Ohjauksellinen tuki		5	498	54,9
	Opettajan antama palaute	5	70	14,1
	Kielellistäminen ja keskustelu	5	331	66,4
	Sisällön ymmärtäminen	5	97	19,5
		Yht.	906	100

6 Tutkimustulokset

6.1 Opettajan ohjausvuorovaikutuksen kohdentuminen varhaiskasvatuksen käsityöprosessin aikana

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten ohjausvuorovaikutus ilmeni opettajan ja esiopetusikäisen lapsen välillä käsityöprosessin aikana. Tutkimme asiaa esiopetuksen käsityöprosessin aikana yhdessä varhaiskasvatuksen ryhmässä, kolmen eri aikuisen (tutkijan, opettajan ja ohjaajan) pöydässä heidän toimintaansa havainnoiden. Yhdessä pöydässä oli 4–5 lasta. Tutkimustuloksissa kutsumme kaikkia kolmea aikuista; tutkijaa, opettajaa ja ohjaajaa opettajiksi. Esimerkeissä olemme eritelleet heidät selvyuden vuoksi opettaja 1 (tutkija), opettaja 2 (opettaja) ja opettaja 3 (ohjaaja). Tutkimustuloksissa puhutaan analyysiyksiköistä, mikä tarkoittaa, että kuinka monta kertaa kyseinen käsite esim. opettajan sensitiivisyys esiintyi tutkimusaineistossa.

Analyysin perusteella opettajan ohjausvuorovaikutus keskittyi eniten ohjaukselliseen tukeen, toiseksi eniten tunnetukeen ja vähiten toiminnan organisointiin (Kuvio 4).

Ohjausvuorovaikutuksen osatekijöistä opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentui eniten kielellistämiseen ja keskusteluun (331), toiseksi eniten myönteisen ilmapiirin luomiseen (235) ja kolmanneksi eniten sisällön ymmärtämiseen (97) ja opettajan sensitiivisyyteen (87), joita esiintyi tutkimuksessa lähes yhtä paljon. Seuraavaksi eniten korostuivat opettajan antama palaute (70) ja käyttäytymisen säätely (41). Vähäisesti opettajan ohjausvuorovaikutuksessa korostuivat selkeät säännöt ja odotukset (23) sekä ryhmän hallinta (14). Lasten välisten suhteiden vaalimista (8) ei ollut juurikaan.

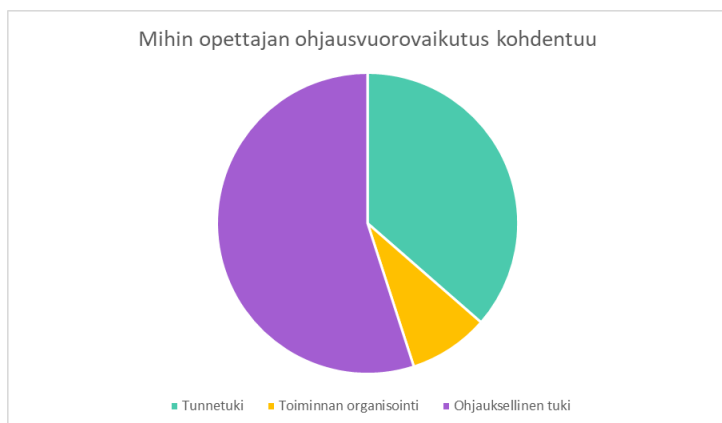
Ohjausvuorovaikutus ilmeni siis kaikkien kolmen osa-alueen kautta; tunnetukena, toiminnan organisointina ja ohjauksellisena tukena. Eniten opettajan ohjausvuorovaikutus keskittyi ohjaukselliseen tukeen ja erityisesti kielellistämiseen ja keskusteluun (Kuvio 4). Opettajat kielellistivät lapsille prosessin aikana sen vaiheita; mitä olemme nyt tekemässä ja mitä teemme seuraavaksi. Opettaja esimerkiksi ohjaa lasta ompelussa ja neuvoo, että aina siltä puolelta missä on lanka, siltä puolelta mennään myös kankaasta läpi. Toiseksi eniten ohjausvuorovaikutuksen osa-alueista korostui tunnetuki ja erityisesti myönteisen ilmapiirin luominen. Opettajat kannustivat ja kehuivat lapsia sekä juttelivat ja vitsailivat heidän kanssaan, mikä luo myönteistä ilmapiiriä. Hamre ym. (2013, 465) mukaan myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja oppilaiden välistä yhteyttä.

Tunnelma on lämmin, eikä luokassa ilmene haastavia tunteita, kuten vihaa, aggressioita ja ärtyneisyyttä. (Hamre ym. 2013, 465.) Vähiten opettajan ohjausvuorovaikutuksessa näkyi toiminnan organisointi, mikä on ohjausvuorovaikutuksen kolmas osa-alue. Sen osatekijöistä korostui eniten käyttäytymisen säätely ja vähiten ryhmän hallinta.

Tutkimuksen tarkoitus oli myös (Kuvio 2) selvittää, nouseeko tutkimuksessa esille uusia ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita tai osatekijöitä. Opettaja pyrki tunnetasolla vahvistamaan lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyttä käsityöprosessin aikana, sillä että hän selitti vaikeita kohtia lapselle; miksi joku kohta on vaikea ja kuinka lapsi silti selviää siitä. Tämä kannusti lasta jatkamaan ja luottamaan itseensä. Lapsen minäpystyvyyden ja itsetunnon kohottaminen voidaan luokitella Tunnetuen osatekijöiksi. Tutkimus nosti siis esiin uuden ohjausvuorovaikutuksen osatekijän: pyrkimys lapsen minäpystyvyyden ja itsetunnon kohottamisen.

6.2 Opettajan ohjausvuorovaikutuksen kohdentuminen tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen alueella

Toinen tutkimuskysymyksemme oli mihin opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentuu tunnetuen alueella, toiminnan organisoinnin tai ohjauksellisen tuen alueella? Eniten opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentui tutkimuksen perusteella ohjaukselliseen tukeen, johon tuli 498 analyysiyksikköä kaikista 906 analyysiyksiköstä (Taulukko 2). Seuraavaksi eniten ohjausvuorovaikutuksen osa-alueista korostui tunnetuki, johon tuli 330 analyysiyksikköä. Vähiten osa-alueista korostui toiminnan organisointi, johon tuli 78 analyysiyksikköä (Kuvio 3).



Kuvio 3 Opettajan ohjausvuorovaikutuksen kohdentuminen osa-alueittain esiopetuksen käsityöprosessin aikana.

Kuviossa 4 näkyy, mihin ohjausvuorovaikutuksen osa-alueisiin ja osatekijöihin opettajan ohjausvuorovaikutus painottuu. Luvut kertovat kuinka monta analyysiyksikköä kuhunkin ohjausvuorovaikutuksen osatekijään tuli. Analyysiyksiköt tarkoittavat, kuinka monta lausetta tai kommenttia litteroidusta aineistosta nousi kuhunkin osatekijään, eli kuinka monta kertaa kyseinen käsite (esimerkiksi opettajan sensitiivisyys) esiintyi tutkimusaineistossa. Ohjausvuorovaikutuksen osa-alueista opettajan ohjausvuorovaikutus keskittyi eniten ohjaukselliseen tukeen, toiseksi eniten tunnetukeen ja vähiten toiminnan organisointiin. Ohjausvuorovaikutuksen osatekijöistä ilmeni eniten kielellistämistä ja keskustelua (331). Toiseksi eniten ilmeni myönteisen ilmapiirin luomista (235). Seuraavaksi eniten korostuivat sisällön ymmärtäminen (97) ja opettajan sensitiivisyys (87), joita esiintyi tutkimuksessa lähes yhtä paljon. Opettajan antama palaute (70) ja käyttäytymisen säätely (41) korostuivat jokseenkin samanvertaisesti. Hyvin vähän opettajien ohjausvuorovaikutuksessa korostuivat selkeät säännöt ja odotukset (23) sekä ryhmän hallinta (14) ja. Lasten välisten suhteiden vaalimista (8) ei näkynyt juuri ollenkaan.



Kuvio 4 Ohjausvuorovaikutuksen painottuminen osa-alueittain ja osatekijöittäin

6.2.1 Tunnetuen alueella

Ohjausvuorovaikutuksen osa-alue tunnetuki korostui opettajan ohjausvuorovaikutuksessa toiseksi eniten. Siihen tuli kaikista 906 analyysiyksiköstä 330 analyysiyksikköä (36,4 %).

Tunnetuen osatekijä myönteinen ilmapiiri korostui eniten, siihen tuli 235 analyysiyksikköä 330:sta, 71,2 %. Tosiksi eniten korostui opettajan sensitiivisyys, johon tuli 87 analyysiyksikköä (26,4 %) ja vähiten lasten välisten suhteiden vaaliminen, johon tuli vain 8 analyysiyksikköä, (2,4 %.).

Myönteinen ilmapiiri

Tunnetuen alueella opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentui erityisesti myönteiseen ilmapiiriin. Opettajat kannustivat ja kehuivat todella paljon lapsia, mikä luo hyvää ilmapiiriä ryhmään ja kertoo opettajan ja lasten välisestä yhteydestä. Esimerkissä opettaja kehuu ja kannustaa lasta sekä puhuttelee häntä nimellä, mikä myös luo myönteistä ilmapiiriä sekä luottamusta opettajan ja lapsen välille:

Opettaja 3: Hyvä, tosi hyvä. Hyvä Niko! Mahtavaa Niko!

Kaikenlainen jutustelu ja vitsailu luovat myös myönteistä ilmapiiriä sekä yhteyttä opettajan ja lasten välillä. Tällaista jutustelua tuli tutkimuksessa esille paljon. Esimerkissä opettaja pelleilee ja vitsailee lasten kanssa neulan irtoamisen syystä:

Opettaja 3: Millai Eemelillä menee? Millai sää oikeen, mitä se oikee pelleilee.
Ei vaa onks sul nii hurja tahti et neulakaa pysy peräs?

Eemeli: Joo mul on nii hurja tahti.

Myönteiseen ilmapiiriin kuuluvasta ohjausvuorovaikutuksesta suurin osa oli opettajan kannustamista ja kehumista, kuten “Noin hyvä” tai “Millais sul menee, hienosti”.

Opettajan sensitiivisyys

Erästä lasta harmitti, kun työstä irtosi tussin väriä, joka sotki hänen kätensä. Opettaja pyrki lohduttamaan lasta sanomalla, että pestään kädet lopuksi:

Opettaja 1: Voi Seela tuleeko sormet ihan siniseks? No älä huoli pestään ne sitte. Noin. Katoppa. Voi pieni minä autan sinua vähän. Saatko sä? Laita se sinne neulansilmään.

Toinen lapsi koetti laittaa lankaa neulansilmään, mutta lanka oli liian lyhyt. Opettaja selitti lapselle, ettei epäonnistumisen syy ollut hänessä, vaan liian lyhyessä langassa:

Tatu: Mä en saa tätä enää tonne.

Opettaja 1: Se on niin, no se onki niin pieni et eihän sitä voi saadakkaa. Hienosti. Eli tähän tehdään nyt solmu ja käyppä hakee tuolt lankakorista tämmöne samanvärine tummansininen lanka.

Opettaja pyrki hienovaraisesti auttamaan lasta ja kehui myös yrittämisestä:

Opettaja 1: Autanko sua vähän? Sä oot tosi reippaasti yrittäny. Jaksanu yrittää. Ja sitten se noin. Ja tosta, noin. Ja sieltä, hyvä. Hienoa.

Hienovaraisella auttamisella ja vaikeiden kohtien sanoittamisella opettaja pyrki luultavasti ehkäisemään lasten turhautumista. Lapsi halusi ommella hahmonsa pienet hampaat liimaamisen sijasta ja opettaja tsemppasi häntä ja varoitteli etukäteen homman haastavuudesta:

Opettaja 1: Hienosti, sulla onkin aika homma Tatu, kun siinä on noin terävät noi hampaat. Mutta hyvin selviät. Erittäin hyvin. Hyvä, tekin otatte turvallisuusasiat hyvin huomioon.

Yhteistä opettajan sensitiivisyyteen liitetyillä tilanteilla on se, että opettajat pyrkivät jollain tavalla ehkäisemään lasten turhautumista selittämällä vaikeita kohtia tai auttamalla hienovaraisesti vaikean kohdan yli. Näin lapsi ei turhaudu itseensä tai liian vaikeaan kohtaan ja pääsee työskentelyssä eteenpäin. Opettaja tsemppasi lapsia vaikeiden kohtien yli ja loi heihin itseluottamusta ja minäpystyvyyttä:

Jaakko: Emminä ole ikinä ommellu.

Opettaja 3: Nonii mut nyt sää voit sanoo et hei nyt mä oon ommellu.

Jaakko: Minä en ees osaa.

Opettaja 3: Osaatpa. Hyvin se on menny.

Lapsen itseluottamuksen ja minäpystyvyyden kohottaminen eivät olleet tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, mutta nousivat esille tutkimuksen aikana ja voidaan luokitella tunnetuen osatekijöiksi.

Lasten väliset suhteet

Lasten välisillä suhteilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ohjausvuorovaikutusta, jolla opettaja pyrki jollain tavalla omalla toiminnallaan vaikuttamaan lasten välisiin suhteisiin. Opettaja esimerkiksi pyrki välttämään mahdollisen lasten välisen konfliktin selittämällä piirrosjälkien tulleen paperin alla olleesta kynäpalasta:

Oppilas: Elviira piirs pöytään.

Elviira: En piirtänyt.

Opettaja 2: Siellä on varmaan ollut lyijykynän palanen, joka on hierautunut täällä paperin alla ja se on tehnyt ne jäljet. Putsataan pöytä sit, ei oo mitään hätää. Ei haittaa, putsataan myöhemmin.

Opettaja myös kannusti lapsia yhteistyöhön toisten lasten kanssa, kuten esimerkiksi pyytämään apua opettajan sijaan toiselta lapselta:

Opettaja 1: Katoppa, tiättäkste mitä? Leena täällä, osaa itse laittaa langan neulansilmän läpi. Eli jos te tarttette apua niin Leena voi auttaa teitä. Aika taitava tyttö.

Lasten välisten suhteiden vaaliminen tukee lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä.

6.2.2 Toiminnan organisoinnin alueella

Ohjausvuorovaikutuksen osa-alue toiminnan organisointi korostui opettajan ohjausvuorovaikutuksessa vähiten. Siihen tuli kaikista 906 viittauksesta 78 viittausta (8,7 %). Toiminnan organisoinnin osatekijä käyttäytymisen säätely korostui eniten, siihen tuli 41 analyysiyksikköä 78 analyysiyksiköstä, 71,2 %. Toiseksi eniten korostui selkeät säännöt ja odotukset, johon tuli 23 analyysiyksikköä (29,6 %). Vähiten korostui ryhmän hallinta, johon tuli vain 14 analyysiyksikköä (17,9 %).

Käyttäytymisen säätely

Toiminnan organisoinnin osatekijöistä opettajan ohjausvuorovaikutuksessa korostui eniten käyttäytymisen säätely. Käyttäytymisen säätelyllä opettaja pyrki ennalta vaikuttamaan ryhmän toimintaan ja ennaltaehkäisemään häiriökäyttäytymistä. Esimerkissä opettaja pyytää lasta odottamaan vuoroaan ja kertoo, että hän auttaa ensin toista lasta:

Opettaja 3: Oota, oota Elina ihan hetki mä saan tän Jaakon homman auki.

Selkeät säännöt ja odotukset

Toiseksi eniten toiminnan organisoinnin osatekijöistä korostui opettajan ohjausvuorovaikutuksessa selkeät säännöt ja odotukset. Selkeät säännöt ja odotukset ovat luokan yhteisiä toimintatapoja ja pelisääntöjä ja kertovat lapselle, mitä häneltä odotetaan missäkin tilanteessa. Omien jälkien siivoaminen oli selkeästi yksi odotus lapselle. Opettaja pyysi lasta siivoamaan omat jälkensä ja kertoi mihin roskat viedään:

Opettaja 1: Tuu Nikolai siivoon, noi saat viedä pikkusälät roskiin.

Paperinkeräykseen Nikolai.

Varovaisuus työvälineiden kanssa oli selkeä sääntö; saksien kanssa ei juosta ja neulan kanssa ollaan rauhallisesti. Opettaja muistutti useamman kerran lapsia, miten saksien ja neulan kanssa toimitaan, jottei tulisi vahinkoa:

Opettaja 1: Ettei leikkaa itseään, ja siten ei liikuta, juosta niitten saksien kanssa. Eikä neulalla tökitä ketään ja sillai, ne on oikeita käsityövälineitä ja niitten kanssa täytyy toimia varovasti.

Opettaja 3: Hei nyt täytyy olla tosi varovainen niiden saksien kanssa. Niillä ei saa huitoa ja tehdään tarkkaa työtä. Täytyis leikata täältä tää ääriiviiva. Irti tämän mallin tästä, käytetään muottina, sabluunana. Ihan tarkkaa työtä. Sieltä, rauhassa.

Ryhmän hallinta

Vähiten toiminnan organisoinnin osa-alueista korostui opettajan ohjausvuorovaikutuksessa

ryhmän hallinta, millä opettaja pyrkii puuttumaan jo päällä olevaan tilanteeseen. Esimerkissä opettaja koitti saada äänensä kuuluviin metelin yli:

Opettaja 2: Nyt mää pyydän hetken hiljaisuutta. Kattokaas tännepäin.

Toisessa esimerkissä opettaja hoputtaa lasta tarttumaan toimeen ja tekemään työtänsä:

Opettaja 3: Hei, hei hei hei! (Oppilas vinkuu kuin koiranpentu) Pistäs, ihan vaan reippaasti! Sieltä, ylös... Ylös!

6.2.3 Ohjauksellisen tuen alueella

Opettajan ohjausvuorovaikutuksessa oli tämän tutkimuksen perusteella eniten ohjauksellista tukea. Ohjaukselliseen tukeen tuli 498 analyysiyksikköä 906 analyysiyksiköstä (54,9 %). Ohjauksellinen tuki kohdentui erityisesti kielellistämiseen ja keskusteluun, mihin tuli 66,4 % koko ohjauksellisen tuen analyysiyksiköistä. Opettajan antamaa palautetta oli ohjauksellisesta tuesta 14,1 % ja sisällön ymmärtämistä 19,5 %.

Kielellistäminen ja keskustelu

Ohjauksellinen tuki oli suurimmaksi osaksi kielellistämistä ja keskustelua, eli opettajan ja lapsen vuoropuhelua. Tämä tarkoittaa, että opettaja kertoi ja sanoitti lapsille mitä ja miten tehdään (330 viittausta). Esimerkissä opettaja ohjaa lasta menemään neulalla molempien kankaiden läpi, jotta kappaleet pysyvät yhdessä:

Opettaja 3: Täytyy muistaa aina laittaa et sinne menee ne molemmat, molemmat kankaat menee niinku kiinni. ettei vaan pelkästään tuost toisest. Et kun sä lähdet niin katot täältä, otat sen, kääntelet ja sit sillain et se tulee molemman kankaan läpi.

Sisällön ymmärtäminen

Toiseksi eniten ohjauksellisen tuen osatekijöistä näkyi opettajan ohjausvuorovaikutuksessa sisällön ymmärtäminen (97), jolla opettaja pyrki kertomaan prosessia syvemmin; minkä takia

jotain tehdään, esimerkiksi mitä tapahtuu, jos ommellaan liian läheltä reunaa. Esimerkissä opettaja kertoo lapsille suunnittelun tärkeydestä:

Opettaja 1: Suunnitellaan niin hyvä työ tähän alkuun jo, kun pystytään, ettei huomata sitten lopputuloksessa, että voi ei! Täs meni nyt korvat väärinpäin. Tai oho, tää ei toimikkaan lainkaan. Sen tähden on tärkeintä suunnitella hyvin.

Opettajan antama palaute

Vähiten ohjauksellisen tuen osatekijöistä opettajan ohjausvuorovaikutuksessa näkyi opettajan antama palaute (70). Opettajan antama palaute koostui enimmäkseen opettajan kehotuksista korjata jokin kohta tai tehdä asia toisella tavalla. Hän esimerkiksi puuttui suunnitteluvaiheessa, jos työssä oli liian pieniä yksityiskohtia, koska ne ovat liian vaikea ommella:

Opettaja 2: Mmmm... Ne oli Elviira ihan hyvät ne jalat, mut pikkasen isommat vaan niin sun on sit helpompi tehdä. Niin sitten pääset värittään. Tuleeks se tännepäin vai?

7 Johtopäätökset

7.1 Keskeiset tulokset

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli *millaista ohjausvuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä ilmenee käsityöprosessin aikana*. Opettajan ohjausvuorovaikutuksessa korostui eniten ohjauksellinen tuki ja erityisesti kielellistäminen ja keskustelu (Kuvio 4). Tähän vaikutti se, että ryhmät olivat pieniä, viiden hengen ryhmiä, ja lapset pieniä esikoululaisia, minkä vuoksi ohjausvuorovaikutus oli paljon sitä, että opettajat neuvoivat yksitellen jokaista lasta vuorollaan. Opettajat sanallistivat lapsille, mitä nyt tehdään ja miten tehdään. Siihen, että opettajan ohjausvuorovaikutus oli enimmäkseen kielellistämistä ja keskustelua, vaikutti varmasti myös se, että ohjausvuorovaikutusta tutkittiin käsityöopetuksen kontekstissa. Käsityö on oppiaineena luonteeltaan sellaista, että se vaatii usein henkilökohtaista ohjausta oppilas kerrallaan. Toiseksi eniten opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentui tunnetukeen ja erityisesti myönteiseen ilmapiiriin. Kielellistämisen ja keskustelun sekä myönteisen ilmapiirin avulla opettajat ehkäisivät lasten turhautumista työskentelyn aikana. Opettajat pyrkivät kaiken aikaa ennakoimaan tilanteita ja puuttumaan ennalta ei-toivottuun toimintaan kehumisen ja kannustuksen avulla (myönteinen ilmapiiri), vastaamalla lapsen tunnekuohuihin (opettajan sensitiivisyys) sekä puuttumaan ennalta lasten välisiin konflikteihin (lasten väliset suhteet) sekä kannustamalla lapsia yhteistoimintaan. Opettajan ohjausvuorovaikutuksessa näkyi hyvin vähän ryhmän hallintaa eli opettajat eivät joutuneet montaa kertaa puuttumaan jo päällä oleviin tilanteisiin. Tämä johtui luultavasti siitä, että he pyrkivät ennaltaehkäisemään tilanteita myönteisen ilmapiirin luomisella ja käyttäytymisen säätelyllä eli puuttumalla ennakoivasti mahdolliseen häiriökäyttäytymiseen. Kun lapsi meinasi turhautua työskentelyyn, opettajat löivät leikiksi tai tsemppasivat häntä, kuinka hienosti on jaksanut ja selviää varmasti tästäkin haastavasta vaiheesta yms.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli *mihin opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentuu tunnetuen, toiminnan organisoinnin tai ohjauksellisen tuen alueella?*

Tunnetuki

Luokan myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja lasten välistä yhteyttä. Opettajan kehumisen ja vitsailu pitää yllä luokan tunnelmaa. (Stenberg 2011, 11). Tunnetuki korostui ohjausvuorovaikutuksen osa-alueista toiseksi eniten ja sen osatekijä myönteinen ilmapiiri korostui kaikista osatekijöistä toiseksi eniten (Kuvio 4). Opettajat

kehuivat, tsemppasivat ja rohkaisivat lapsia todella paljon koko työskentelyn ajan. Isoin osa myönteistä ilmapiiriä oli juuri tällaisia opettajan positiivisia kommentteja lapsille, joilla hän pyrki kannustamaan heitä. Opettajat myös vitsailivat ja hulluttelivat lasten kanssa. Ohjaaja esimerkiksi pelleili lapsen kanssa, että neula olisi irronnut siksi, että lapsi oli niin nopea eikä neula pysynyt vauhdissa mukana. Tämän tarkoituksena oli luultavasti siirtää huomio positiivisiin asioihin huumorin kautta, jottei lapsi turhautuisi langan lähtemisestä. Opettajat pyrkivätkin selvästi kehuun, tsemppauksen ja huumorin kautta ehkäisemään lasten turhautumista sekä myös ei-toivottua toimintaa. Avola & Pentikäinen (2020, 77–82) puhuvat viidestä k-kirjaimesta. Viimeinen k-kirjaimista on kannustaminen. Se on positiivisen pedagogiikan ydin ja kukoistuksen supervoima. Se sisältää kehumisen, kiitoksen ja kohotuksen aidolla tavalla päivittäin. Kannustamisen tulisi olla aitoa ja jokapäiväistä. Opettajat kehuivat paljon, mutta selvästi oikeassa kohtaa, kun siihen oli oikeasti aihetta, joten kehu ei menettänyt merkitystään. Ei-toivottua toimintaa ei juuri ilmennyt tutkimuksen aikana. Opettajan tehtävä on olla lapsen tukena ja antaa myönteisiä tunnekokemuksia, iloa ja tarjota uutta luovaa toimintaa, joka edistää oppimista ja motivoi kehittämään omaa osaamista (OPH 2014a, 16). Tilanteet, joissa opettaja joutui puuttumaan ei-toivottuun toimintaan, kuten esimerkiksi kehottamaan lapsia tekemään töitä jonkin oheistoiminnan sijaan, luokiteltiin ryhmän hallintaan. Ryhmän hallintaan tuli ainoastaan 14 analyysiyksikköä, mistä voinee päätellä, että opettajat onnistuivat ennaltaehkäisemään ei-toivottua toimintaa. Tutkimuksemme tukee aiempaa tutkimusta siitä, että myönteisen ilmapiirin vallitessa luokassa ei ilmene haastavia tunteita. Esimerkiksi Hamre ym. (2013, 465) mukaan myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja oppilaiden välistä yhteyttä. Tunnelma on lämmin, eikä luokassa ilmene haastavia tunteita, kuten vihaa, aggressioita ja ärtyneisyyttä. (Hamre ym. 2013, 465.)

Opettajan sensitiivisyys

Opettajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, miten opettaja reagoi oppilaiden tarpeisiin ja osaako hän toimia oppilaiden kanssa oikealla tunnetasolla. Kyse on siitä, reagoiko opettaja oppilaiden tarpeisiin. Tämä toteutuu esimerkiksi siten, että opettaja huomaa, jos oppilasta harmittaa, ja hän sanoittaa oppilaan tunteita. Siten opettaja kuuntelee oppilasta ja ottaa hänen mielipiteensä ja tarpeensa huomioon. Vastakohtana on ylikontrolloitu ilmapiiri, jossa opetus on opettajälähtöistä, eikä oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja ajatuksia huomioida. (Hamre ym. 2013, 465.) Sensitiivinen opettaja kuuntelee ja tukee oppilasta. Opettajan tuella on suuri merkitys oppilaan oppimisprosessissa (Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 147). Kun opettaja

tukee oppilasta sensitiivisellä tavalla, hän auttaa oppilasta jäsentämään tietämusrakenteita. Oppilas tekee ja touhuaa päivän aikana paljon; keskustelee, tutkii, lukee ja kirjoittaa. havaitsee. Opettajalla on tärkeä rooli sensitiivisellä tavalla ohjata oppilasta oikeiden asioiden pariin. Ei vain kertomalla oikea ratkaisu ongelmaan, vaan auttamalla oppilasta pohtimaan, ajattelemaan ja muodostamaan tietoja.

Tutkimuksessamme tunnetuen osatekijöistä opettajan sensitiivisyys korostui myönteisen ilmapiirin jälkeen selvimmin. Opettajan sensitiivisyys korostui myös kaikista ohjausvuorovaikutuksen osatekijöistä neljänneksi eniten. Opettajan sensitiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajat pyrkivät syvemmillä tunnetasolla ymmärtämään lasta ja menemään heidän tasolleen. Opettajat esimerkiksi huomasivat herkästi, jos lasta harmitti jokin, ja pyrkivät vastaamaan lapsen harmiin jotenkin. Se auttoi varmasti siinä, ettei lapsi jäänyt jumiin tunteidensa kanssa, vaan pystyi etenemään työskentelyssä. Tämä taas näkyy luultavasti siinä, ettei lapsi turhautunut, eikä ei-toivottuun käytökseen jouduttu monesti puuttumaan ja siksi ryhmän hallinta ei juuri korostunut tutkimuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a, 16) oppiminen nähdäänkin vuorovaikutuksellisenä ja kokonaisvaltaisena tapahtumana, johon liittyy toimintaa, tunteita, aisteja, kehollisia kokemuksia ja ajattelua. Lasten taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa, leikkien, liikkuen, tutkien, ilmaisten ja tehtäviä tehden. Opettajan tehtävä on olla oppilaan tukena ja antaa myönteisiä tunnekokemuksia, iloa ja tarjota uutta luovaa toimintaa, joka edistää oppimista ja motivoi kehittämään omaa osaamista. Tämä tukee ajatusta, että opettajan on tärkeä tukea oppilasta niin tunnetasolla kuin taitotasolla, kaikki tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, 16) takana on oppimiskäsitys. Sen mukaan “lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa”. Oppiminen nähdään siis vuorovaikutuksellisenä ja kokonaisvaltaisena tapahtumana, johon liittyy toimintaa, tunteita, aisteja, kehollisia kokemuksia ja ajattelua

Lasten väliset suhteet

Lasten välisillä suhteilla tarkoitetaan sitä, ovatko oppilaiden väliset suhteet myönteisiä ja toisiaan kannustavia. Oppilaiden väliset myönteiset suhteet tukevat oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä, joten opettajan on hyvä tukea niitä. (Hamre ym. 2013, 465.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, 16) oppimiskäsityksen mukaan “lapset omaksuvat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa”. Lasten välisten suhteiden vaaliminen ei näkynyt opettajan

ohjausvuorovaikutuksessa juurikaan (8 analyysiyksikköä). Koska tutkimme nimenomaan opettajan ohjausvuorovaikutusta, keskityimme lasten välisissä suhteissa siihen, miten opettaja pyrkii omalla toiminnallaan edistämään lasten välisiä suhteita. Kamerat olivat tarkoituksenmukaisesti opettajan, tutkijan, ja ohjaajan kaulassa, joten lasten väliset suhteet tulevat esille ainoastaan opettajan ja lapsen vuorovaikutuksena eivätkä lasten keskinäisenä vuorovaikutuksena. Jos lasten välisiä suhteita olisi haluttu tutkia enemmän, kamerat olisi laitettu esimerkiksi luokan perälle. Tutkimuksessa esiin nousseet lasten väliset suhteet liittyvät siis siihen, miten opettaja pyrkii omalla toiminnallaan jotenkin puuttumaan lasten välisiin suhteisiin. Hän esimerkiksi kehottaa muita lapsia pyytämään apua lapselta, joka osaa jo laittaa langan neulansilmään. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaan lapsi toimii ja oppii vastavuoroisesti häntä hoitavien aikuisten tai taitavampien lasten kanssa. Oppilasta ympäröivä yhteisö tarjoaa hänelle sosiaalisia ja älyllisiä kokemuksia, jotka auttavat metakognition ja itsesäätelyn taitojen kehittymisessä. Lapsi tarvitsee aikuisen tai taitavamman lapsen apua. Lapsen täytyy antaa itse yrittää - liikaa ei saa auttaa. (Lonka 2015, 74–75.)

Oppiminen vaatii yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimusta ja arvioimista, ja oppilaalla tulee olla tahto toimia yhdessä. Vuorovaikutus koetaan tärkeäksi, sillä kun opitaan yhdessä, se edistää oppilaan luovan ja kriittisen ajattelun taitoja, empatiakykyä, kiinnostuksen kohteiden laajentumista ja oppiminen on sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. (Kaukinen 2020.)

Toinen esimerkki tutkimuksessa esiintyvistä lasten välisistä suhteista on, kun yksi lapsi kertoo opettajalle, että toinen lapsi on piirtänyt pöytään, ja opettaja vastaa, että paperin alla on luultavasti ollut kynä, mistä piirtojäljet ovat tulleet. Vastauksellaan opettaja pyrkii luultavasti välttämään mahdollisen lasten välisen konfliktin. Tästä voidaan taas vetää johtopäätöksiä siihen, miksi osatekijä ryhmän hallinta (puuttumista jo päällä olevaan tilanteeseen) näkyi tutkimuksessa niin vähän. Opettajat pyrkivät kaiken aikaa ennakoimaan ja puuttumaan jo ennalta ei-toivottuun toimintaan.

Oppilaan itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen

Tutkimuksen aikana nousi esille, että opettaja pyrki myös tunnetasolla vahvistamaan lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyttä käsityöprosessin aikana niin, että hän selitti vaikeita kohtia lapselle; miksi joku kohta on vaikea ja kuinka lapsi silti selviää siitä. Tämä kannusti lasta jatkamaan ja luottamaan itseensä. Käsitteet itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen eivät olleet alkuperäisessä opettajan ohjausvuorovaikutuksen luokituksessa vaan ne nousivat

tutkimuksen kautta esille uusina käsitteinä. Analyysin aikana tunnistimme analyysiyksiköitä, jotka voitiin luokitella uusiksi ohjausvuorovaikutuksen osatekijöiksi. Tutkimuksen yksi tarkoitus olikin tutkia, nouseeko esille uusia ohjausvuorovaikutuksen osa-alueita (Kuvio 2). Oppilaan itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen voidaan luokitella tunnetuen yhdeksi osatekijöiksi.

Toiminnan organisointi

Käyttäytymisen säätely

Toiminnan organisointi korostui vähiten opettajan ohjausvuorovaikutuksessa kolmesta ohjausvuorovaikutuksen osa-alueesta. Käyttäytymisen säätelyä (41 analyysiyksikköä) ilmeni toiminnan organisoinnin osatekijöistä eniten. Opettajat pyrkivät ennakoimaan ja hallitsemaan tilanteita etukäteen, jottei häiriökäyttäytymistä tai ei-haluttua toimintaa syntyisi.

Käyttäytymisen säätely oli paljon sitä, että opettaja kehotti lapsia odottamaan vuoroaan tai antoi heille työskentelyohjeita.

Ryhmän hallinta

Ryhmän hallinta (14 analyysiyksikköä) eli jo päällä oleviin tilanteisiin puuttuminen ei korostunut, sillä opettajat pyrkivät jo ennalta puuttumaan kyseisiin tilanteisiin lapsia kannustamalla (myönteinen ilmapiiri) ja ehkäisemällä turhautumista (käyttäytymisen säätely). Muutamia kertoja opettajat joutuivat puuttumaan ylimääräiseen oheistoimintaan kehottamalla lapsia jatkamaan työskentelyä. Mutta turhautumista tai häiriökäyttäytymistä ilmeni tunneilla vähän.

Selkeät säännöt ja odotukset

Selkeät säännöt ja odotukset eivät myöskään juuri korostuneet (23 analyysiyksikköä) opettajan ohjausvuorovaikutuksessa. Selkeät säännöt ja odotukset ilmenivät esimerkiksi opettajan ohjeina turvallisesta työskentelystä tai odotuksina ja kehotuksina jälkien siivoamisesta tunnin lopuksi. Selkeät säännöt ja odotukset näkyivät aika lailla pelkästään tunnin alussa, kun annettiin ohjeita ja tunnin lopussa, kun siivottiin jälkiä. Ohjeet saatuaan lapset työskentelivät yleensä aika keskittyneesti muun tunnin opettajan neuvoessa heitä lapsi kerrallaan. Uusikylän (2007, 65) mukaan opettajan työhön kuuluu hyvän opiskeluympäristön luominen. Se aloitetaan selvittämällä lasten kanssa yhteiset pelisäännöt. Yhteisten sääntöjen ja odotusten pohjalta lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan.

Ohjauksellinen tuki

Kielellistäminen ja keskustelu

Ryhmät olivat pieniä, neljän - viiden hengen ryhmiä, ja opettaja ohjasi lapsia suurimmaksi osaksi lapsi kerrallaan sanallistaen samalla tekemäänsä, minkä vuoksi ohjauksellisen tuen osatekijä kielellistäminen ja keskustelu (331 analyysiyksikköä 906:sta) korostui. Lisäksi lapset olivat esikouluikäisiä, jotka tarvitsivat vielä paljon opettajan ohjauksellista apua. Se, että tutkimus toteutettiin käsityön kontekstissa, vaikutti luultavasti osaltaan myös siihen, että kielellistäminen ja keskustelu korostui. Käsityönopetus on luonteeltaan sellaista, että se vaatii usein paljon henkilökohtaista ohjausta.

Opettajan antama palaute

Opettajan antama palaute koostui enimmäkseen opettajan kehotuksista korjata jokin kohta tai tehdä asia toisella tavalla.

Sisällön ymmärtäminen

Selittämällä tekemisen sisältöä ja merkitystä lapselle opettaja pyrki kertomaan prosessia syvemmin; minkä takia jotain tehdään, esimerkiksi mitä tapahtuu, jos ommellaan liian läheltä reunaa tai miksi suunnittelu on tärkeää.

Tutkimustulosten ja aiemman tutkimuksen (Esim. Hamre ym. 2013, 465.) perusteella voidaan päätellä, että myönteinen ilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys vähentävät ei-toivottua toimintaa luokassa. Hamre ym. (2013, 465) mukaan myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja oppilaiden välistä yhteyttä. Tunnelma on lämmin, eikä luokassa ilmene haastavia tunteita, kuten vihaa, aggressioita ja ärtyneisyyttä. Huumori ja leikinlasku sekä oppilaiden tunteisiin vastaaminen, ehkäisivät tilanteiden eskaloitumista, näin ei-toivottua käytöstä ei päässyt syntymään. Toisaalta tutkimuksen kohdejoukko oli verrattain pieni; kolme viiden hengen ryhmää, eikä tutkimuksen perusteella voida siksi tehdä kovin suuria yleistyksiä. Jossakin esikouluryhmässä ei-toivottua toimintaa olisi voinut ilmetä myönteisestä ilmapiiristä ja opettajan sensitiivisyydestä huolimatta.

7.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus on tärkeä asia, sillä kaikessa tutkimustoiminnassa on pyrittävä välttämään virheitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Luotettavuus sisältää reliabiliteetin eli tulosten pysyvyyden ja validiteetin eli sen, että tutkitaan oikeita asioita. Luotettavuus

saavutetaan hyvällä suunnitelmallisuudella ja paneutumalla laadun valvontaan.

Yhteiskunnallisia ilmiöitä ei voi viedä laboratorio-olosuhteisiin, ympäristöt ja ihmiset muuttuvat, joten tutkimustilanteen vakioiminen on hankalaa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus voidaan arvioida ja laskea, mutta laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus jää arvion ja näytön varaan (Kananen 2017, 173–175.) Luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yleismaailmallisia ohjeita. Tuomi & Sarajärvi (2009, 140–141) ovat määritelleet muistilistan. Ensimmäisenä asiana mainitaan tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen määrittely; mitä tutkitaan ja miksi. Tutkijan tulee siis miettiä tarkkaan, mikä on tutkimuksen kohteena ja mitkä ovat hänen sitoumuksensa tutkimukseen. Tärkeää on huomioida aineiston keruuseen liittyvät seikat: miten aineiston keruu tapahtui, aikataulu, mitä tekniikkaa käytettiin, miten tiedonantajat valittiin, miten heihin otettiin yhteyttä jne. Tutkijan pitää huolehtia, ettei tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys paljastu. Tutkija on lukijoilleen velkaa selvityksen aineiston kokoamisesta ja analyysistä. Tämän takia lukijoille tulisi antaa riittävästi tietoa tutkimuksen teosta; mitä tehtiin ja milloin. Tutkimuksen johdonmukaisuuden (koherenssin) takia tutkimusta tulisi arvioida kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa, että ei arvioida aineistoa ja analyysimenetelmää omana yksikkönään, vaan asioita tulee arvioida suhteessa toisiinsa. Kananen (2017, 176–177) puhuu luotettavuustarkastelusta, jossa luotettavuuskriteereinä pidetään esimerkiksi informantin tarkastusta. Tämä tarkoittaa, että aineisto ja sen tulkinta luetutetaan haastatellulla henkilöllä. Toinen asia on vahvistettavuus. Tämä tarkoittaa tiedon keräämistä eri lähteistä ja niiden vertaamista keskenään. Myös aikaisemmat tutkimukset pitää huomioida. Luotettavuustarkastelun perustana on dokumentaatio, joka riittävästi tehtynä antaa mahdollisuuden jäljittää ratkaisuja ja niiden arviointia.

Vilka (2015, 196–197) määrittelee tutkimuksen luotettavuuden niin, että tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia, eivätkä epäolennaiset tai satunnaiset tekijät ole vaikuttaneet teorianmuodostukseen. Luotettavassa tutkimuksessa tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinnat ovat vastaavia tutkittavan käsityksien kanssa. Luotettavuutta arvioitaessa arvioinnin kohteena ovat tutkimuksessa tehdyt teot, valinnat ja ratkaisut, joten viime kädessä luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä. Tutkijan tulee pohtia luotettavuutta jokaista tutkimukseen liittyvää valintaa tehdessään. Valinta suhteutetaan teoriaan, analysoitavaan aineistoon, aineistomenetelmään, tuloksiin ja johtopäätöksiin. Tutkijan täytyy osata perustella mistä ja miten valinnat on tehty, mitä ratkaisut ovat sekä arvioida valintojen toimivuutta tavoitteiden kannalta. Vilka (2015, 118) myös muistuttaa, että tutkittavan kokemukset ovat aina omakohtaisia ja ne eivät tule koskaan tyhjentävästi

selitetyiksi. Tutkija asettaa kysymyksiä oman kokemuksensa ja ymmärryksensä kannalta. Tutkija ymmärtää ja tulkitsee tulkittavaa kohdetta oman merkitysmaailmansa kautta.

Tieteen etiikalla tarkoitetaan niitä eettisiä kantoja, jotka vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Tutkimusaiheen valinta on itsessään eettinen valinta, jonka pohdintaan kuuluu selkeyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe loppupeleissä valitaan ja miksi tutkimusta aletaan tekemään. Jokaisella tutkijalla ja tieteenalalla on oma arvolähtökohtansa ja ihmiskäsityksensä. Esimerkiksi hoitomyynteisyyttä tutkittaessa täytyy ottaa huomioon, että se voi tarkoittaa yhtä asiaa lääkärille ja toista potilaalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Eettisyyteen ja hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyy monia seikkoja, kuten rehellisyys, tarkkuus ja objektiivisuus. Tutkimusaineistoa tulee käsitellä luottamuksellisesti, osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, tutkimuslupien tulee olla kunnossa ja tutkittavia tulee informoida. (Kananen 2017, 190–192.) Tutkijan tulee huomioida, että hänellä on valta suhteessa tutkittavaan asiaan, ilmiöön tai henkilöön (Vilka 2021, 199). Litteroinnin eettisyyteen liittyy monia huomioon otettavia asioita. Eettisyyteen liittyy osallistujien anonymisuus, osallistujien oikeudenmukainen kohtelu se, miten litteroijan ja tutkijan tulkinta tulee esiin, onhan tutkija auktoriteetti suhteessa tutkittaviin. (Harjunpää ym. 2020, 196.) Litteroinnin tulee vastata haastateltavien tai videoilla esiintyvien lausumia, puhetta ei siis saa muuttaa.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus toteutettiin, koska ohjausvuorovaikutus on oleellisen tärkeää oppilaan oppimisprosessin kannalta. Ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä ei ollut tutkittu myöskään tutkittu aiemmin varhaiskasvatuksen käsityön opetuksen kontekstissa. Siten oli oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajan kouluttajien käyttöön. Tutkimuksessa selvisi, että myönteinen ilmapiiri luokassa ja opettajan sensitiivisyys vähentävät ei-toivottua toimintaa luokassa. Ei-toivottua häiriökäytöstä ei pääse syntymään, kun opettaja pitää yllä myönteistä tunnelmaa ja on sensitiivinen oppilaita kohtaan.

Tutkimuksessa opettajat toimivat pienissä oppilasryhmissä, jolloin kontrolli pysyi heidän hallussaan. Tulevaisuudessa pitäisi tutkia ohjausvuorovaikutusta isommassa ryhmässä sekä jossain muussa oppiaineessa kuin käsityöissä, sillä se antaisi mahdollisesti erilaisia tuloksia. Tavallisesti käsityön oppitunnilla on 16 oppilasta paikalla ja opettajalla rajallisesti aikaa. Käsityönopetus on myös luonteeltaan sellaista, että se vaatii usein henkilökohtaista ohjausta,

eri tavalla kuin vaikka joki teoreettinen aine. Eri kontekstissa ohjausvuorovaikutuksessa korostuisi luultavasti eri osatekijät. Tutkimuskysymyksenä voisi olla toimivatko ohjausvuorovaikutuksen positiiviset vaikutukset myös isommassa oppilasryhmässä. Tutkimuksen aikana nousi esille, että opettaja pyrki myös tunnetasolla vahvistamaan oppilaan itsetuntoa ja minäpystyvyyttä käsityöprosessin aikana. Tämä kannusti oppilasta jatkamaan ja luottamaan itseensä. Tulevaisuudessa pitäisi tutkia ohjausvuorovaikutuksen merkitystä oppilaiden oppimistuloksiin, jotta voidaan syventää ymmärrystä ohjausvuorovaikutuksen monimutkaisesta ja positiivisesta vaikutuksesta oppimiseen.

8 Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin opettajan ohjausvuorovaikutusta esiopetuksen käsityöprosessin aikana. Koska ohjausvuorovaikutus on oleellisen tärkeää oppilaan oppimisprosessin kannalta, eikä ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä ole tutkittu aiemmin varhaiskasvatuksen käsityön opetuksen kontekstissa, on oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajan kouluttajien käyttöön. Aiempi tutkimus (mm. Hamre 2013) tarkastelee ohjausvuorovaikutusta isojen kvantitatiivisten tutkimusten pohjalta. Jotta ohjausvuorovaikutusta voidaan ymmärtää syvällisemmin, erityisesti käsityön opetuksen kontekstissa, on tärkeää tutkia sitä laadullisesti. Tutkimus toteutettiin, koska ohjausvuorovaikutus on oleellisen tärkeää oppilaan oppimisprosessin kannalta, eikä ohjausvuorovaikutuksen ilmenemistä ole tutkittu aiemmin varhaiskasvatuksen käsityön opetuksen kontekstissa, on oleellista saada siihen liittyvää uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajan kouluttajien käyttöön.

Kyseessä oli videoaineistoon perustuva tapaustutkimus, jossa analysoitiin opettajan ohjausvuorovaikutusta esikouluikäisten lasten käsityöprosessin aikana. Käytimme aineistomme InnoPlay-hankkeen (2018–2021) aikana videoitua materiaalia. Oma aineistomme oli osa tätä materiaalia. Videoissa varhaiskasvatuksen esiopetuksen opettajat ohjaavat käsityöprosessia suunnittelusta ompeluun. Analysoimme yhden varhaiskasvatusryhmän käsityöprosessia, jossa oli 14 lasta ja kolme opettajaa. Videomateriaalia oli 333 minuuttia. Videot litteroitiin ja analysoitiin teoriapohjaisella sisällönanalyysillä.

Tutkimusaineisto muodostui yhden varhaiskasvatusryhmän käsityöprosessin videomateriaalista. Videoilla esiintyi 14 lasta ja kolme opettajaa (ohjaaja, opettaja ja tutkija). Videomateriaalia oli yhteensä 333 minuuttia. Käytimme InnoPlay-hankkeen videomateriaalia, joten tutkimusluvut ja -puitteet olivat kunnossa. Videoiden katsominen tehtiin yliopiston VPN-verkossa. VPN-yhteyden hyöty oli, että se salli salatun liikenteen tietokoneen ja yliopiston verkon välillä. Pystyimme siis katsomaan videoita miltä tahansa koneelta, riippumatta siitä mistä ja minkä operaattorin verkosta yhteys oli avattu. VPN-yhteyden avulla tietokone toimii kuin yliopiston verkossa oleva kone ja pystyimme käyttämään InnoPlay-hankkeen verkkolevyjä. Litteroinnissa käytimme hankkeessa jo valmiiksi määriteltyjä pseudonimiä lasten tunnistettavuuden estämiseksi. Tutkimuksessamme ei muokattu tai muutettu tutkittavien puhetta, vaan puhe litteroitiin sanasta sanaan, sillä murteella, mitä he

puhuivat. Tutkimuksen tavoite ja analyysitapa sääтели sen, että tutkimusaineisto litteroitiin 100 % tarkkuudella kokonaisuudessaan. Kuvattu aineisto oli tarkoituksenmukainen ja se antoi vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksessa opettajan ohjausvuorovaikutuksessa ilmeni eniten ohjauksellista tukea ja erityisesti kielellistämistä ja keskustelua (Kuvio 4). Tähän vaikutti se, että ryhmät olivat pieniä, viiden hengen ryhmiä, ja lapset esikouluikäisiä. Ohjausvuorovaikutus oli paljon sitä, että opettajat neuvoivat yksitellen jokaista lasta vuorollaan. Opettajat sanallistivat oppilaille, mitä nyt tehdään ja miten tehdään. Pienten ryhmäkokojen ja lasten iän lisäksi tähän vaikutti varmasti myös se, että ohjausvuorovaikutusta tutkittiin nimenomaan käsityöopetuksen kontekstissa. Käsityö on oppiaineena luonteeltaan sellaista, että se vaatii usein henkilökohtaista ohjausta oppilas kerrallaan. Toisiksi eniten opettajan ohjausvuorovaikutus kohdentui tunnetukseen ja erityisesti myönteiseen ilmapiiriin. Kielellistämisen ja keskustelun sekä myönteisen ilmapiirin avulla opettajat ehkäisivät oppilaiden turhautumista työskentelyn aikana. Opettajat pyrkivät kaiken aikaa ennakoimaan tilanteita ja puuttumaan ennalta ei-toivottuun toimintaan kehumisen ja kannustuksen avulla (myönteinen ilmapiiri), vastaamalla lapsen tunnekuohuihin (opettajan sensitiivisyys) sekä puuttumaan ennalta lasten välisiin konflikteihin (lasten väliset suhteet) sekä kannustamalla oppilaita yhteistoimintaan. Opettajan ohjausvuorovaikutuksessa näkyi hyvin vähän ryhmän hallintaa eli opettajat eivät joutuneet montaa kertaa puuttumaan jo päällä oleviin tilanteisiin. Tämä johtui luultavasti siitä, että he pyrkivät ennaltaehkäisemään tilanteita myönteisen ilmapiirin luomisella ja käyttäytymisen säätelyllä eli puuttumalla ennakoivasti mahdolliseen häiriökäyttäytymiseen. Kun lapsi meinasi turhautua työskentelyyn, opettajat löivät leikiksi tai tsemppasivat häntä, kuinka hienosti on jaksanut jne.

Tutkimuksen aikana nousi esille, että opettajat pyrkivät myös tunnetasolla vahvistamaan lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyttä käsityöprosessin aikana selittämällä vaikeita kohtia lapselle; miksi joku kohta on vaikea ja kuinka lapsi silti selviää siitä. Tämä kannusti lasta jatkamaan ja luottamaan itseensä. Tutkimus nosti siis esiin uuden tunnetuen osatekijän: oppilaan minäpystyvyyden ja itsetunnon nostamisen.

Tutkimustulosten ja aiemman tutkimuksen (Esim. Hamre ym. 2013, 465.) perusteella voidaan päätellä, että myönteinen ilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys vähentävät ei-toivottua toimintaa luokassa. Hamre ym. (2013, 465) mukaan myönteinen ilmapiiri heijastaa luokan yleistä tunnelmaa sekä opettajan ja oppilaiden välistä yhteyttä. Tunnelma on lämmin, eikä luokassa

ilmene haastavia tunteita, kuten vihaa, aggressioita ja ärtyneisyyttä. Huumori ja leikinlasku sekä lasten tunteisiin vastaaminen ehkäisevät tilanteiden eskaloitumista, näin ei-toivottua käytöstä ei pääse syntymään. Toisaalta tutkimuksen kohdejoukko on verrattain pieni; kolme viiden hengen ryhmää, eikä tutkimuksen perusteella siten voi tehdä kovin suuria yleistyksiä. Jossakin esikouluryhmässä ei-toivottua toimintaa olisi voinut ilmetä huumorista ja opettajan sensitiivisyydestä huolimatta.

Lähteet

- Alfasoft. 2021. Nvivo. Tuotteet. Aineisto- ja analyysiohjelmat. Viitattu 7.3.2022.
https://www.alfasoft.com/fi/tuotteet/tilasto-ja-analyysiohjelmat.html?gclid=Cj0KCQiA95aRBhCsARIsAC2xvfwVmdsdTrj9KZD2eSHdL2ybe-yb5r_Cn89-9xCCyIdZqIDVETCKdtUaAkMIEALw_wcB
- Ahjokangas, M. 2018. Vuorovaikutusosaaminen alakoulussa. Opettajan antama palaute oppilaan vuorovaikutusosaamisesta. Viitattu 7.5.2021.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102983/1519384274.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Bowlby, J. 1969. Attachment and loss: vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Cantell, H. 2000. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- De Hoyos, R., Ganimian, A.J. & Holland, P.A. 2017. Teaching with the Test: Experimental Evidence on Diagnostic Feedback and Capacity Building for Public Schools in Argentina. Argentina: World Bank Group.
- Enkengerb, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 157–178.
- Esjeholm, B-T. & Bungum, B. 2013. Design knowledge and teacher-student interactions in an inventive construction task. *International journal of technology and design education* 23 (3), 657–689.
- Evans, R. 2014. The role of science teachers' beliefs in international classrooms : from teacher actions to student learning. University of Turku local network.
- Grönman, S., Lindfors, E. & Rönkkö, M-L. (2022) Esiopetusikäisten lasten tavoiteorientaatiot ja ohjausvuorovaikutuksen tarve käsityön oppimisprosessissa. *Journal of Early Childhood Education Research* Volume 11, Issue 1, 2022, 151–178.
- Hamre, B.K. Pianta, R.C. Downer, J.T. De Coster, J. Mashburn, A.J. Jones, M.S. Brown, J.L. Cappella, E. Atkins, M. Rivers, S.E. Brackett, M.A. and Hamagami, A. 2013. Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000

- Classrooms. *The elementary school journal*, Vol 113. 461–487.
- Harjunpää, K., Mondada, L.; Svinhufvud, K. 2020. Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli* (3), p.195–220
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No. 1, 81–112.
- Hautamäki, J. 2009. Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 123–139.
- Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. 2002. Ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 135–156.
- Hilmola, A. 2009. Käsiyön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsiyön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja 291. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/50492/AnnalesC291Hilmola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Howes, C. Burchinal, M. Pianta, R. Bryant, D. Early, D. Clifford, R. & Barbarin, O. 2008. Ready to learn? Children`s pre-academic achievement in prekindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, Vol 23. 27–50
- InnoPlay 2021. InnoPlay-hanke 2018–2021. Viitattu 2.3.2022. <https://blogit.utu.fi/innoplay/>
- Jyväskylän yliopiston koppa, 2015. Keskusteluanalyysi. Viitattu 11.5.2021. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/keskusteluanalyysi>
- Kajamies, A. 2017. Towards optimal scaffolding of low achievers` learning: combining intertwined, dynamic, and multi-domain perspectives. *Turun yliopiston julkaisuja* B:434.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Helsinki: PS-kustannus.
- Kaukinen, R. 2020. Lähtökohtia opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun. Viitattu 6.5.2021. <https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/opettajan-tukea-antavan-vuorovaikutusosaamisen-tarkastelua-opettajan-ja-opiskelijan-valisessa-vuorovaikutussuhteessa/#b0fb66f0>

- Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2002. Käsiyö kasvatuksen välineenä perusopetuksessa. Teoksessa: O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy: Opetushallitus, 231–237.
- Kovanen, M. & Valkonen, P. 2012. Käsiyön taito: ideoita tekstiilityön, teknisen työn ja askartelun tekniikoin. Porvoo: Bookwell Oy.
- Laaksonen, V. & Repo, L. 2017. Kaveritaitoja. Tietoa ja harjoituksia toimivan ryhmän rakentamiseen varhaiskasvatuksessa. Folkhälsan.
- Laine, A., Näveri, L., Pehkonen, E., Ahtee, M. & Hannula M.S. 2018. Connections of Primary Teachers' Actions and Pupils' Solutions to an Open Problem. *International Journal of Science & Mathematics Education* 16(5), 967–983.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otava.
- Luostarinen, A., Nieminen, J., Nilivaara, P., Oukram-Soivio, N., Peltomaa, I-M., Tuohilampi, L. & White, E. 2019. Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lundberg, A., Tanhuanpää, S. & Lindfors, E. 2021. Ohjausvuorovaikutus ohjelmoinnin opettamisessa 5–8-vuotiaalle lapselle. InnoPlay-hanke, Turun yliopisto. Viitattu 25.2.2021. <https://blogit.utu.fi/innoplay/innoplayn-paatosseminaari-11-02-2021/>
- Luoma, P., Karjalainen, T. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen - esimerkkinä NVivo7. Teoksessa: Metsämuuronen, M. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, M. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, M. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Morgan, K., Kingston, K. & Sproule, J. 2005. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review* 11(3).
- Muhonen, H. Rasku-Puttonen, H. Pakarinen, E. Poikkeus, A-M. Lerkkanen, MK. 2017. Knowledge-building patterns in educational dialogue. *International journal of educational research*, 81, 25–37.
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. 2020. Oppilaan tuki I. Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen. Lempäälä: Oppimisen käytännön tuki - Lobelia ry.
- Nahum, S.S. 2017. Discovering Students' Preference for Classroom Activities and Teachers' Frequency of Activity Use. *Colombian applied linguistics journal* 19(1), 51–66.

- Niu J. & Niemi, H. 2019. Teachers' Pedagogical Role as Mediators in Leading and Guiding Students'. Seminar.net, 15(1).
- Opetushallitus. 2021a. Mun elämä - Ohjausmateriaalia erityisopetukseen. Opettajan aineisto. Vuorovaikutus. Viitattu 9.5.2021. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/mun-elama/sosiaaliset-aidot/vuorovaikutus>
- Opetushallitus. 2021b. Kokonaisen käsityöprosessin vaiheet ja lähtökohdat. Käsityö perusopetuksessa. Viitattu 29.5.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kokonaisen-kasityoproessin-vaiheet-ja-lahtokohdat>
- Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Viitattu 1.8.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Viitattu 28.3.2021. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Penttinen, L. 2018. Mitä näkyy ohjausvuorovaikutuksen peilistä? Uraohjauksen erikoistumiskoulutus. Viitattu 8.5.2021. <https://uraohjauseko.fi/2018/09/12/mita-nakyy-ohjausvuorovaikutuksen-peilista/>
- Rieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E. & Buttner, R. 2016. The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and metacognitive strategy use in primary school. *British journal of educational psychology*, 86 (4), 526–545.
- Rönkkö, M-L & Aerila, J. 2015. Children Designing a Soft Toy. An LCE model as an application of the experiential learning during the holistic craft process. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdetenskap*, 22(1), 44–58. Hämtad från <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/988>
- Ruokolainen R. & Alila K. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta.
- Rydman, S. 2016. Kandidaatintyö. Opettajan rooli välittävän ja toimivan oppimisympäristön luomisessa sekä ylläpitämisessä. Viitattu 7.5.2021. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201602261249.pdf>
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 23.8.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

- Saukkonen Pasi. Tutkimusasetelma - taso 1. Yleistä tutkimusasetelmasta, tutkimusstrategioista ja tutkimusmenetelmistä. Viitattu 24.8.2021.
<https://www.mv.helsinki.fi/home/psaukkon/tutkielma/Tutkimusasetelma.html>
- Sorariutta, A. 2017. Yhdessä enemmän matemaattista osaamista” – äidin ja isän ohjausvuorovaikutus ja varhaiskasvatuksen määrä lapsen kehityksen ennustajina. Turun yliopiston julkaisuja C:450.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stronge, J.H., Ward, T.J. & Grant, L.W. 2011. What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of teacher education* 62(4).
- Toivanen, T. 2012. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen opas. Viitattu 7.5.2021.
<https://www.hyvejohtajuus.fi/7839/palautteen-antamisen-ja-vastaanottamisen-opas/>
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. 2021. Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L-S. 1998. Teoksessa: R.W. Rieber (toim.) *The collected works of L.S.Vygotsky. Child psychology, Vol 5.* New York, A division of plenum publisher corporation, 207–242.
- Yliverronen, V. 2019. Esiopetuksen käsityö: Kolme tapaustutkimusta esikoululaisista käsityötehtävien parissa. Helsinki: Unigrafia, 2019, Helsinki Studies in Education Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. 1798–8322.