

Juha Niemi-Junkola

**ESIOPETUKSEN OPETTAJAN JA
ESIOPPILAIDEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS**
Esiopetuksen opettajan käsitysten ja käytännön
kasvatustoiminnan suhde

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Juha Niemi-Junkola: Esiopetuksen opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus - Esiopetuksen opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan suhde

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatuksen opettaja

Toukokuu 2023

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkasteltiin esiopetuksen opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välistä suhdetta opettaja-lapsivuorovaikutukseen liittyen. Opettaja-lapsivuorovaikutusta tarkasteltiin emotionaalisen tuen ja toiminnan organisoinnin osa-alueiden kautta.

Teoreettisena viitekehystenä käytettiin opettaja-lapsivuorovaikutusta kuvaavaa Teaching Through Interactions (TTI) –viitekehystä, jossa opettaja-lapsivuorovaikutus jakautuu emotionaaliseen tukeen (emotional support), toiminnan organisointiin (classroom organisation) ja opetukselliseen tukeen (instructional support). Ensiksi tutkittiin, miten esiopetuksen opettajan käsitykset emotionaalisesta tuesta näkyivät hänen käytännön kasvatustoiminnassaan. Toiseksi tutkittiin, miten esiopetuksen opettajan käsitykset lapsiryhmän toiminnan organisoinnista näkyivät hänen käytännön kasvatustoiminnassaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun ja havainnoinnin avulla. Teemahaastattelu- ja havainnointilomakkeet pohjautuivat Teaching Through Interactions -viitekehukseen kuuluvaan CLASS-havainnointilomakkeeseen. Teemahaastatteluaineisto kerättiin haastatteleamalla esiopetuksen opettajaa. Havainnointiaineisto kerättiin havainnoimalla kahta esiopetustuntia saman päivän aikana.

Analyysimenetelmänä käytettiin niin teemahaastattelu- kuin havainnointiaineiston kohdalla teemoittelua.

Esiopetuksen opettaja osoittaa vahvaa asiantuntijatietoa opettaja-lapsivuorovaikutuksessa niin toiminnan organisoinnin kuin emotionaalisen tuen osa-alueiden kohdalla. Esiopetuksen opettaja ilmentää niin emotionaalisen tuen kuin toiminnan organisoinnin osa-alueilla vahvaa metakognitiivista tietämystä kyetessään yhdistämään praktisen kokemustiedon ja formaalisen oppikirjatiedon. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että aiemman tutkimusnäytön mukaisesti opettajan vahva osaaminen yhdellä TTI-viitekehysten opettaja-lapsivuorovaikutuksen osa-alueella näkyy myös toisella osa-alueella. Opettajan vuorovaikutusosaamisen ja asiantuntijatiedon kehittämisessä on keskeistä metakognitiivinen tietämys, joka mahdollistaa praktisen kokemustiedon ja formaalisen oppikirjatiedon yhdistämisen. Metakognitiivisen tietämyksen kehittämisessä korostuu ongelmanratkaisu, jolloin noviisiopettajat pystyvät vahvistamaan käytännön kasvatustoimintaan liittyvää praktista kokemustietoa ja kokeneet opettajat tiedostamaan käytännön kasvatustoimintansa takana olevia taustaoletuksia ja uskomuksia. Tällöin vuoropuhelu käytännön kasvatustoiminnassa omaksutun praktisen kokemustiedon ja korkeakouluopinnoissa omaksutun formaalisen oppikirjatiedon välillä mahdollistuu.

Avainsanat: Teaching Through Interactions –viitekehys, opettaja-lapsivuorovaikutus, emotionaalinen tuki, toiminnan organisointi, asiantuntijatieto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	
2	TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	
2.1	OPETTAJA-LAPSIVUOROVAIKUTUS JA EKOLOGINEN SYSTEEMITEORIA.....	6
2.2	TEACHING THROUGH INTERACTIONS -VIITEKEHYS.....	7
	2.2.1 <i>Emotionaalinen tuki</i>	9
	2.2.2 <i>Toiminnan organisointi</i>	10
2.3	ASiantuntijatieto.....	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	
3.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	13
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	13
3.3	AINEISTON KERÄÄMINEN.....	17
3.4	AINEISTON ANALYYSI.....	18
4	TUTKIMUSTULOKSET.....	
4.1	ESIOPETUKSEN OPETTAJAN KÄSITYKSET LAPSIRYHMÄN EMOTIONAALISESTA TUESTA.....	22
4.2	EMOTIONAALINEN TUKI KÄYTÄNNÖN KASVATUSTOIMINNASSA.....	25
4.3	ESIOPETUKSEN OPETTAJAN KÄSITYKSET LAPSIRYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINNISTA.....	26
4.4	TOIMINNAN ORGANISOINTI KÄYTÄNNÖN KASVATUSTOIMINNASSA.....	29
5	5 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	
5.1	TOIMINNAN ORGANISOINTI.....	31
5.2	EMOTIONAALINEN TUKI.....	32
6	LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSETIIKKA.....	
7	POHDINTA.....	
7.1	TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA.....	40
7.2	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	42
	LÄHTEET.....	
	LIITTEET.....	

1 JOHDANTO

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkitaan esiopetuksen opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välistä suhdetta opettaja-lapsivuorovaikutuksen näkökulmasta. Opettaja-lapsivuorovaikutusta tarkastellaan Teaching Through Interactions (TTI) -viitekehyksen kautta. Opettaja-lapsivuorovaikutus jaetaan TTI-viitekehyksessä emotionaalisen tuen (*emotional support*), toiminnan organisoinnin (*classroom organisation*) ja opetuksellisen tuen (*instructional support*) osa-alueisiin (Hamre, ym., 2013). Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan vain emotionaalisen tuen ja toiminnan organisoinnin osa-alueita.

Lapsen ja kasvattajan välinen lämmin vuorovaikutussuhde on tärkeässä asemassa lapsen myönteisen kehityksen tukemisessa (Ahonen, 2015). Tämän vuoksi on tärkeää saada tietoa opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välisestä suhteesta. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen kehittämisen kannalta. Tämä kandidaatintutkielma tukee varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajan työn haasteiden kartoittamista opettaja-lapsivuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämä edistää koulutuksen suuntaamista työkentän tuomien haasteiden kannalta olennaisen osaamisen vahvistamiseen.

Tutkimusongelmana on, miten esiopetuksen opettajan käsitykset opettaja-lapsivuorovaikutuksesta näkyvät hänen käytännön kasvatustoiminnassaan. Tätä tutkimusongelmaa tarkastellaan erikseen toiminnan organisoinnin ja emotionaalisen tuen osa-alueiden kautta. Monenlaisia tarpeita sisältävässä lapsiryhmissä on tärkeää pystyä tasapainottamaan toisaalta kaikkien lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja toisaalta ryhmän sujuva toiminta. Siksi pidän opettaja-lapsivuorovaikutuksen osa-alueista lapsiryhmän toiminnan organisointia ja emotionaalista tukea esiopetuksen kontekstin kannalta olennaisimpina.

Tutkimuksen kohteena oli eräs esiopetuksen opettaja. Tutkimus toteutettiin eräässä suomalaisessa esiopetusryhmässä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelminä käytettiin havainnointia ja teemahaastattelua. Havainnointi ja teemahaastattelu toteutettiin alkuperäisen CLASS-havainnointilomakkeen pohjalta kehittelemieni havainnointi- ja haastattelulomakkeiden avulla.

Havainnointi- ja teemahaastatteluaineisto analysoitiin teorialähtöisesti sisällönanalyysin keinoin, tässä tapauksessa teemoittelua käyttäen. Havainnointi- ja haastatteluaineiston teemoittelu tapahtui sekä havainnointi- ja haastattelutilanteiden aikana, että niiden jälkeen. Havainnointi- ja haastatteluaineistoa verrattiin jokaisen opettaja-lapsivuorovaikutuksen teeman osalta. Tämän jälkeen käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välistä suhdetta kuvattiin Tynjälän ja kumppaneiden (1997) sekä Tauriaisen (2000) esittelemän asiantuntijatiedon avulla. Esiopetuksen opettaja osoittaa vahvaa asiantuntijatietoa opettaja-lapsivuorovaikutuksessaan niin toiminnan organisoinnin kuin emotionaalisen tuen osa-alueiden kohdalla. Esiopetuksen opettaja toi esiin vahvaa asiantuntijuutta ja asiantuntijatietoa kyetessään metakognitiivisen tietämyksensä avulla yhdistämään praktisen kokemustiedon ja formaalisen oppikirjatiedon toisiinsa

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä osiossa tarkastellaan ensin opettaja-lapsivuorovaikutusta yleisemmällä tasolla ekologisen systeemiteorian kautta. Näin perustellaan opettaja-lapsivuorovaikutuksen merkittävyys lapsen kehityksen kannalta. Toiseksi esitellään tässä tutkimuksessa opettaja-lapsivuorovaikutuksen jäsentämisessä käytetty Teaching Through Interactions (TTI) -viitekehys. Tämän jälkeen esitellään TTI-viitekehysten emotionaalisen tuen ja toiminnan organisoimien opettaja-lapsivuorovaikutuksen osa-alueet. Lopuksi esitellään vielä opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan väliseen suhteeseen kiinnittyvään asiantuntijatietoon liittyvää tutkimuskirjallisuutta.

2.1 Opettaja-lapsivuorovaikutus ja ekologinen systeemiteoria

Kehityspsykologinen tutkimustieto tukee vahvasti oletusta lasten ja nuorten välisen päivittäisen vuorovaikutuksen suuresta merkityksestä heidän oppimiselleen ja kehitykselleen (Hamre ym. 2013; Salminen, 2014). Vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteet ovat aina luonteeltaan kaksisuuntaisia (*bidirectional*), joiden muotoutumiseen molemmat osapuolet sekä heidän aikaisempi vuorovaikutushistoriansa vaikuttavat. Vuorovaikutus sitoutuu ja välittyy kuitenkin aina jonkin kontekstin kautta. Konteksti koostuu oppilaan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu tietyssä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. (Salminen, 2014.)

Ihmisen kehitystä kuvaavassa ekologisessa systeemiteoriassa kontekstit tai ihmisen kehitysympäristöt voidaan jäsentää limittäisistä mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeistä koostuviksi kokonaisuuksiksi (Härkönen, 2007, s. 26). Ekologisen systeemiteorian keskeinen periaate on niin systeemien sisällä kuin

niiden välillä tapahtuva rakenteiden ja kokonaisuuksien kaksisuuntainen vaikutus (*bidirectional influence*).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan mikrosysteemin tasolle kuuluvaa opettaja-lapsivuorovaikutusta. Mikrosysteemiin katsotaan yleisesti kuuluvan kehittyvän yksilön vuorovaikutussuhteet, roolit ja toiminnot kulloisessakin omat fyysiset, sosiaaliset ja symboliset ominaispiirteet sisältävässä kontekstissa (Bronfenbrenner, 1994). Mikrosysteemin määritelmässä oleellisinta on kehittyvän yksilön aktiivinen osallisuus kehitysympäristöissä. Tällöin esimerkiksi jokin lapsen asuinpaikkaa fyysisesti läheisellä paikalla (esim. keilahalli) ei ole kehitysympäristönä suurta vaikutusta hänen kehitykselleen, jos hän ei ole aktiivisesti mukana sen toiminnassa ja täten sen vaikutuksen alaisena. (Härkönen, 2007).

Ekologisessa systeemiteoriassa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on dyadinen systeemi (*dyadic system*). Tässä dyadisessa eli kahdenvälisessä systeemissä molemmat osapuolet vaikuttavat toistensa käyttäytymiseen. Tämä vaikutus välittyy sekä yleisemmän tason prosessien (esim. kulttuurinen ja psykologinen) että näiden prosessien ohjaamien vuorovaikutuksen osapuolten intentioiden ja vuorovaikutuksen sisällön kautta. (Hamre ym., 2014.) Kaksisuuntainen vaikutus on erityisen voimakas varhaislapsuuden aikuisten ja lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa, sillä nämä suhteet ovat varhaislapsuudessa vahvimmin dyadisia (Härkönen, 2007).

On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että dyadisesta luonteestaan huolimatta opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat ekologisen systeemin muut tasot. Lisäksi on hyvä huomioida, että lapsen kehityksen edetessä lapsi omaksuu yhä useampia samanaikaisia vuorovaikutussuhteita, jotka omalta osaltaan vaikuttavat opettaja-lapsisuhteeseen. (Hamre ym., 2014; Härkönen, 2007.)

2.2 *Teaching Through Interactions* -viitekehys

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen määrittelemisen ja käsitteellistämisen perustuu Teaching Through Interactions (TTI) -viitekehyksessä psykologisen ja

kasvatustieteellisen kirjallisuuden teoreettiseen ja empiiriseen työhön (ks. esim. Hamre ym., 2013), jossa on kuvattu luokkahuoneen käytäntöjen sekä aikuisten ja lasten tai nuorten välisen vuorovaikutuksen merkittävyyttä heidän kehitykselleen ja oppimiselleen (Hamre & Pianta, 2009; Hamre ym., 2013). TTI-viitekehyksen pohjalla on ymmärrys kulloiseenkin kehitysvaiheeseen liittyvistä muutoksista ja tätä muutosta säätelevistä tekijöistä (Hamre & Pianta, 2009).

Opettaja-oppilasvuorovaikutus on TTI-viitekehyyksessä jaettu kolmeen osa-alueeseen: Emotionaaliseen tukeen (*emotional support*), toiminnan organisointiin (*classroom organisation*) ja opetukselliseen tukeen (*instructional support*) (Hamre ym., 2013; Hamre & Pianta, 2009). On kuitenkin hyvä huomioida, että nämä opettaja-lapsivuorovaikutuksen osa-alueet ovat laajoja ja niissä on havaittu huomattavaa päällekkäisyyttä. Tällöin niihin voi sisältyä hyvinkin monenlaista opettaja-lapsivuorovaikutusta. (Hamre ym., 2013; Hamre ym., 2014.) Esimerkiksi oppilaiden tai lasten mielenkiinnonkohteiden huomioon ottamisen tärkeyttä korostetaan sekä toiminnan organisoinnissa (Rimm-Kaufman ym., 2009) että emotionaalisessa tuessa (Hamre & Pianta, 2009).

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen havainnointiin on TTI-viitekehyksen pohjalta kehitelty Classroom Assessment Scoring System (CLASS) -havainnointilomake. On hyvä huomioida, että tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Hamre & Pianta, 2009) saatetaan puhua CLASS-viitekehyyksestä Teaching Through Interactions –viitekehyyksen synonyyminä.

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueet on jaettu CLASS-havainnointilomakkeessa useampiin ulottuvuuksiin (*domains*). Esimerkiksi emotionaalinen tuki on jaettu positiiviseen tunneilmapiiriin, opettajan sensitiivisyyteen ja oppilaiden näkemysten huomioon ottamiseen. Nämä ulottuvuudet kuvaavat lapsen kehityksen kannalta merkityksellistä opettaja-lapsivuorovaikutusta. Ulottuvuuksien lukumäärä ei kuitenkaan välttämättä ole vakio, ja opettaja-lapsivuorovaikutuksen osa-alueiden kuvauksiin voi mahtua useampia kuin heidän esittämänsä kolme ulottuvuutta. Ulottuvuuksien lukumäärä voi lisäksi vaihdella tutkittavasta kehitysvaiheesta riippuen. (Hamre & Pianta, 2009; Hamre ym., 2013.)

Näitä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen ulottuvuuksia kuvataan indikaattoreilla (*indicator*): Esimerkiksi positiivista tunneilmapiiriä indikoi positiivinen kommunikaatio, positiivinen tunneilmaisuus, kunnioitus ja vuorovaikutussuhteet. Nämä indikaattorit on lopulta operationalisoitu havainnoitaviksi ja pisteytettäväksi opettaja-oppilasvuorovaikutuksen käyttäytymiskuvauksiksi. (Hamre & Pianta, 2009; Hamre ym., 2013; Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen, 2013.)

2.2.1 Emotionaalinen tuki

Emotionaalisen tuen taustalla on kaksi kehitysteoriaa: Kiintymyssuhdeteoria ja itseohjautuvuusteoria. Kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsi suuntautuu tutkimaan ympäristöään vahvemmin, kun aikuiset vuorovaikuttavat lapsen kanssa pääosin myönteisesti sekä johdonmukaisesti ja ennustettavasti (Hamre ym., 2013). Emotionaalisen tuen onkin havaittu vahvistavan oppilaiden sitoutumista oppituntien toimintaan (Salminen, 2014). Itseohjautuvuusteorian mukaan oppimismotivaation tukemisessa on keskeisintä se, että aikuiset tukevat oppilaiden autonomian ja pätevyyden tarpeita sekä myönteisiä vuorovaikutussuhteita (Hamre ym., 2013).

Emotionaalisen tuen osa-alue voidaan jäsentää myönteisen tunneilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden sekä oppilaiden näkemysten huomioon ottamisen ulottuvuuksiksi (Hamre & Pianta, 2009). Toisaalta emotionaalista tukea on jäsennetty myös tarkemmin, jolloin siihen on lisätty negatiivinen tunneilmapiiri ja ylikontrolli (Hamre ym., 2013). Korkeaa emotionaalista tukea ilmentävä opettaja vuorovaikuttaa oppilaidensa kanssa positiivisesti ja kannustavasti, kuitenkin ottaen huomioon oppilaiden tarpeet sekä antaen oppilaille kehitystasoon nähden sopivasti vastuuta ja vapauksia (Curby, ym., 2012; Salminen, 2014).

Positiivinen ja opettaja-oppilassuhde sekä ylipäätään oppilas- tai lapsiryhmän positiivinen ilmapiiri on liitetty niin itsesäätelytaitojen kehitykseen kuin sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin (Brophy, 2000; Hamre & Pianta, 2005). On hyvä huomioida, että tarpeet määritellään tässä yhteydessä laajasti, jolloin ne voivat olla emotionaalisten lisäksi esimerkiksi akateemisia (Rimm-Kaufman ym., 2009).

Positiivinen opettaja-oppilassuhde voidaan nähdä vahvana oppimista kannattelevana voimana. Korkean emotionaalisen tuen on havaittu edistävän oppituntien tavoitteiden saavuttamista (Curby, ym., 2012; Hamre & Pianta, 2009). Tällöin oppilaat ovat sitoutuneita oppimistavoitteiden mukaiseen toimintaan, kuitenkin olematta liian vahvasti opettajan ulkoisen tuen varassa (Salminen, 2014). Korkea emotionaalinen tuki näkyykin oppilaiden korkeana itseohjautuvuutena ja vähäisenä häiriökäyttäytymisenä (Salminen, 2014).

2.2.2 Toiminnan organisointi

Toiminnan organisoinnin taustalla on tutkimustieto lasten ja nuorten oppimisen ja akateemisen suoriutumisen taustalla olevista itsesäätelytaidoista ja toiminnanohjauksen taidoista. Näitä taitoja tukevat lapsiryhmän rutiinien ja käyttäytymisodotusten johdonmukaisuus ja selkeys. (Hamre ym., 2013; Blair, 2002.)

Toiminnan organisoinnin käsitettä on tutkijoiden keskuudessa määritelty monella tavalla, mikä ilmenee englanninkielisten käsitteiden *organisation* ja *management* käyttämisenä toistensa synonyymeinä. Toiminnan organisointi voidaan kuitenkin karkeasti jakaa kahteen osittain päällekkäiseen osa-alueeseen. Tällöin toiminnan organisointi jakautuu ensinnäkin oppisisällön oppimisen edistämistä ja toimintaan sitoutumista tavoitteleviin toimintoihin (*instruction*) ja toiseksi toimintoihin, joiden tarkoitus ei ole suoraan edistää kulloisenkin oppisisällön oppimista, vaan pikemminkin luoda rakenteet oppimiselle ohjaamiselle ja opettamiselle (*non-instruction*). (Cameron ym., 2005.)

Opettajan on tärkeää oppilaiden toimintaan sitoutumisen kannalta havaita toiminnan organisoinnin kannalta olennaisia tilanteita luokassa (van Driel, ym., 2021; Hamre & Pianta, 2009). Opetustilanteen hallitsemisen kannalta olennaisiin tilanteisiin johdonmukaisesti puuttuessaan opettaja asettaa selkeät käyttäytymisodotukset oppilaille. Tämä taas edistää oppilaiden sitoutumista oppituntien tavoitteiden saavuttamisen mukaiseen toimintaan ja vähentää häiriökäyttäytymistä. Näin pystytään edistämään oppimisen ja käyttäytymisen

säätelyn siirtymistä ulkoisesta sisäiseksi. (Hamre & Pianta, 2009; Rimm-Kaufman ym., 2009).

Toiminnan organisoinnin jakautuminen oppitunnin rakenteisiin ja niissä tapahtuvaan oppilaiden ohjaamiseen näkyy myös TTI-viitekehyksessä (Hamre & Pianta, 2009). TTI-viitekehyksessä toiminnan organisointi jakautuu opetustapoihin, tuottavuuteen ja käyttäytymisen hallitsemiseen (Hamre & Pianta, 2009). Toisaalta toiminnan organisointiin on myös lisätty opetustilanteen hallinnan (*classroom chaos*) ulottuvuus (Hamre ym., 2013). TTI-viitekehyksessä toiminnan organisointi jakautuu oppitunnille rakenteet antaviin sekä ohjaamiseen liittyviin osioihin, joista ensimmäinen korostuu tuottavuuden (*productivity*) ja jälkimmäinen käyttäytymisen hallinnan (*behaviour management*) kohdalla (Hamre & Pianta, 2009).

Johdonmukainen ohjaaminen ja selkeiden käyttäytymisodotusten asettaminen mahdollistuu kaikkein parhaiten silloin, kun oppitunnilla on selkeät rakenteet. Tällöin esimerkiksi johdonmukaiset rutiinit kannattelevat oppitunnin sujuvaa etenemistä. (Hamre ym., 2014; Cameron ym., 2005.) Esimerkiksi yhteinen aamupiiri mahdollistaa rutiinina selkeiden käyttäytymisodotusten asettamisen sekä toimiessaan sellaisena jo itsessään että mahdollistamalla yhteisten ohjeiden antamisen.

2.3 Asiantuntijatieto

Asiantuntijatieta voidaan jäsentää työssä omaksutun praktisen kokemustiedon sekä käsitteellisen ja abstraktin formaalisen teorian tiedon välisen kahtiajaon kautta (Tynjälä ym., 1997; Tauriainen, 2000). Asiantuntijatietoon on lisäksi liitetty ammattilaisen toimintaa säätelevä metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja sisältävä tieto (Tauriainen, 2000; Tynjälä ym., 1997). Tynjälä ja kollegat (1997) erottelevat vielä neljänneksi asiantuntijatiiedon osa-alueeksi vaikeasti sanallistettavan ja käsitteellistettävän hiljaisen tiedon. Toisaalta Tauriainen (2000) on jäsentänyt sen osaksi usein juuri käsitteellistämisen ja

perustelemisen ulkopuolelle jäävää praktista kokemustietoa, mihin sitoudutaan myös tässä tutkimuksessa.

Praktisen kokemustiedon ja formaalisen teorian tiedon yhdistäminen on keskeisessä asemassa asiantuntijatiedon muodostumisessa (Tynjälä, ym., 1997). Formaalin oppikirjatiedon siirtäminen osaksi käytännön kasvatustoimintaa on kuitenkin monessa yhteydessä todettu haastavaksi (Tauriainen, 2000).

Metakognitiiviset taidot ovat avainasemassa asiantuntijatiedon muodostumisessa. Metakognitiivisten taitojen avulla formaalinen oppikirjatieto ja praktinen kokemustieto voivat asiantuntijuuden kehittyessä uudelleenmuotoutua ja täydentää toisiaan. (Tauriainen, 2000; Tynjälä ym., 1997.) Leinhardt ja kumppanit (1995) näkevät asiantuntijatiedon muodostumisen kaksisuuntaisena prosessina. Tässä ammatillisen oppimisen prosessissa on keskeistä käsitteellistää ja yleistää opettajan työn usein tilanteista ja hiljaista praktista kokemustietoa. Toisaalta on myös tärkeää muuntaa universaalia ja käsitteellistä formaalista oppikirjatietoa ammattilaisen omassa työssä kohtaamissa tilanteissa käytettäväksi praktiseksi kokemustiedoksi. (Leinhardt ym., 1995; Tynjälä ym., 1997.) Metakognitiivisia taitoja voidaankin ajatella ikään kuin siltana formaalisen oppikirjatiedon ja praktisen kokemustiedon välillä, jolloin asiantuntijatiedon muodostuminen mahdollistuu eri muodossa olevan tiedon yhdistyessä.

Reflektiivinen työote ja reflektiiviset taidot on tärkeää nostaa esiin osana asiantuntijuutta ja asiantuntijatietoa. Reflektio liittyy keskeisesti metakognitiivisiin taitoihin, sillä se auttaa ammattilaista tiedostamaan ja hahmottamaan formaalisen oppikirjatiedon ja praktisen kokemustiedon välisiä yhteyksiä (Tauriainen, 2000). Mezirow (1991) esittelee transformatiivisen oppimisen, jossa reflektiivisen työskentelyn kautta yksilö alkaa tiedostamaan hänen käsitystensä taustalla olevia uskomuksia, jolloin myös niiden muuttaminen mahdollistuu (Tynjälä ym., 1997). Tällöin ammattilainen pystyy paremmin käsitteellistämään ja jäsentämään käytännön kasvatustoiminnassaan kohtamiaan ilmiöitä, jolloin formaalisen oppikirjatiedon ja praktisen kokemustiedon yhdistäminen helpottuu.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Tutkimuskysymykset*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen on esiopetuksen opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välinen suhde opettaja-lapsivuorovaikutuksen näkökulmasta. Esiopetuksen opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välistä suhdetta tarkastellaan lapsiryhmän toiminnan organisoinnin ja emotionaalisen tuen osa-alueiden kautta. Käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välistä suhdetta jäsenetään toiminnan organisointiin ja emotionaaliseen tukeen liittyvän teorian tiedon lisäksi asiantuntijatietoon liittyvän teorian tiedon avulla. Asiantuntijatieto jaotellaan tässä tutkimuksessa formaalisen oppikirjatiedon, praktisen kokemustiedon ja metakognitiivisen tietämyksen osa-alueisiin (Tynjälä ym., 1997; Tauriainen, 2000).

3.2 *Tutkimusmenetelmät*

Laadullisen tutkimuksen määrittelyssä on aivan ensiksi hyvä muistaa, että käsitteellä laadullinen tutkimus ei oppi- tai tutkimuskirjallisuudessa välttämättä tarkoiteta yhtä ja samaa asiaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen määrittelyä näyttää kuitenkin helpottavan sen vertaaminen määrälliseen tutkimukseen. Laadullista tutkimusta voidaankin tarkastella korostamalla sen eroavaisuuksia määrälliseen tutkimukseen verrattuna. Tällöin laadullista tutkimusta voidaan pitää omana tietyn epistemologisten ja metodologisten ominaispiirteiden sisältävänä paradigmana, jolloin sille jäsenyyvät omat tutkimukselliset tavoitteet ja periaatteet. (Tracy, 2010; Flick, 2014.)

Alasuutari (2011) kritisoi laadullisen ja määrällisen tutkimuksen pitämistä selvästi kahtena erillisenä menetelmänä. Kritiikki laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erottamiseen liittyy keskeisesti käsitykseen niiden toistensa poissulkevuudesta ja kaksijakoisuudesta. Tämä kritiikki pohjautuu laadullisen tutkimuksen historiaan, jossa monet sen tutkimusotteet on kehitetty kritiikiksi määrälliselle tutkimukselle (Alasuutari, 2011; Flick, 2014). Alasuutari (2011) pitääkin mielekkäänä laadullisten ja määrällisten tutkimusmenetelmien sijaan laadullisen ja määrällisen analyysin erottamisen, joskin hän huomauttaa niiden olevan jatkumolla ja samassa tutkimuksessa sovellettavissa. Teorialla voidaan ajatella olevan kaksi roolia laadullisessa tutkimuksessa. Ensinnäkin teoria toimii taustana, johon kerättyä aineistoa peilataan. Toiseksi teoria ohjaa tulkintojen tekemistä lähes rajattomien tulkintamahdollisuuksien joukossa. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tämä tutkimus toteutetaan teorialähtöisesti, jolloin teorialähtöinen asiantuntijätiedosta (Tynjälä, 1997; Tauriainen, 2000) ja Teaching Through Interactions -viitekehykseen pohjautuvasta opettaja-lapsivuorovaikutuksesta (Hamre ym., 2013) ohjaa niin aineistonhankintaa kuin siitä tehtäviä johtopäätöksiä. Flick (2014) nostaa esiin tutkimuksen aiheeseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden olevan keskeisellä sijalla omien johtopäätösten perustelemisessa sekä tutkimustulosten suhteuttamisessa tutkimuskirjallisuuteen.

Tässä tutkimuksessa on käytetty useampaa kuin yhtä tutkimusmenetelmää eli käytetty metodologista triangulaatiota, tarkemmin ottaen metodien välistä triangulaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Havainnoinnin ja haastattelun yhdistämisellä pystyin rikastuttamaan tulkintojani (Hirsjärvi ym., 2007), jolloin sain tutkimuskohteestani monipuolisen kuvan. Triangulaation avulla pystytään ylittämään yhden tutkimusmenetelmän metodologisia heikkouksia. Tämä mahdollisti syvällisemmän ja monipuolisemman ymmärryksen rakentamisen tutkimusongelmasta (Flick, 2018; Kelle & Bernhard, 2019).

Tässä tutkimuksessa käytetään tutkimusmenetelminä havainnointia ja haastattelua. Havainnoinnin avulla pyritään saamaan tietoa opettaja-lapsivuorovaikutuksesta suhteessa lapsiryhmän toiminnan organisointiin ja emotionaaliseen tukeen. Haastattelun avulla tarkoituksena on selvittää

esiopetuksen opettajan käsityksiä lapsiryhmän toiminnan organisoinnista ja emotionaalisesta tuesta.

Teemahaastattelu- että havainnointilomakkeet pohjautuvat alkuperäisen CLASS-havainnointilomakkeen kuvauksiin toiminnan organisoinnista sekä emotionaalisesta tuesta. Toiminnan organisoinnin osalta havainnointi- ja haastattelulomakkeet pohjautuvat tämän lisäksi Itärannan (2020) niin ikään CLASS-havainnointilomakkeeseen pohjautuvaan havainnointilomakkeeseen. Tällöin alkuperäisessä CLASS-havainnointilomakkeessa olevat emotionaalisen tuen ja toiminnan organisoinnin ulottuvuudet ja määritelmät (ks. Hamre, ym., 2013; Hamre & Pianta, 2009) toimivat pohjana kehittelemieni teemahaastattelu- ja havainnointilomakkeiden emotionaalisen tuen ja toiminnan organisoinnin määritelmille ja teemoille.

Tässä tutkimuksessa käsitellään vain emotionaalista tukea ja toiminnan organisointia, jolloin opetuksellinen tuki jää tarkastelun ulkopuolelle. Tein tämän ratkaisun ensinnäkin siksi, että kaikkien kolmen opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueen sisältävä tutkimus olisi ollut liian laaja. Toiseksi koen toiminnan organisoinnin ja emotionaalisen tuen olennaisimmiksi opettaja-lapsivuorovaikutuksen tarkastelun kannalta opetuksellisen tuen liittyessä painottuneemmin oppisisällön oppimisen edistämiseen (Hamre & Pianta, 2013). Emotionaalisen tuen opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alue on jaettu teemahaastattelu- ja havainnointilomakkeissa *positiivisen vuorovaikutuksen* ja *negatiivisen vuorovaikutuksen* yläteemoihin.

Positiivinen vuorovaikutus määritellään luokan positiiviseksi tunneilmapiiriksi ja opettaja- lapsisuhteiksi. Positiiviseen vuorovaikutuksen yläteemaan kuuluvat *esioppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen* – ja *esioppilaiden ehdotusten huomioon ottaminen* –alateemat.

Negatiivinen vuorovaikutus määritellään luokan kielteiseksi tunneilmapiiriksi ja opettajan-lapsisuhteiksi. Negatiiviseen vuorovaikutuksen yläteemaan kuuluvat *rangaistuskeskeisyys-* ja *tuntisuunnitelman tiukka noudattaminen* -alateemat.

Toiminnan organisointi jaetaan teemahaastattelu- ja havainnointilomakkeissa *käyttäjytymisen hallinta-, tuottavuus- ja opetustavat* –yläteemoihin.

Käyttäjytymisen hallinta -yläteema määritellään käyttäjytymisodotusten asettamiseksi, mikä ilmenee esioppilaiden ohjaamisena. Käyttäjytymisen hallinnan yläteema jakautuu spesifimpää käyttäjytymisen hallintaa ja ohjaamista kuvaaviin *esioppilaiden kieltäminen– ja esioppilaiden uudelleenohjaaminen* –alateemoihin

Tuottavuus-yläteema kuvaa esiopetustuntien rakenteita. Tuottavuuden yläteema jakautuu *selkeät rutiinit ja sujuvat siirtymät* –alateemoihin.

Opetustavat-yläteema kuvaa esiopetusryhmän toiminnan sisältöjä. Opetustapojen yläteema jakautuu *materiaalit ja välineet – ja monenlaiset työtavat* –alateemoihin.

On mielestäni tärkeää nostaa esiin esiopetustuntien rakenteiden merkitys lapsiryhmän toiminnan organisoinnin mahdollistumiseksi. Havainnointi- ja teemahaastattelulomakkeisiin on alkuperäiseen CLASS-havainnointilomakkeeseen verrattuna lisätty havainnointitilanteen kontekstin huomioimiseksi tarkennus *tuottavuus*-yläteeman *sujuvat siirtymät– ja selkeät rutiinit* –alateemojen kuvaavan esiopetustuntien rakenteita. Tämä perustuu Cameronin ja kumppaneiden (2005) kuvaukseen toiminnan organisoinnista, jonka mukaan siitä voidaan erottaa sekä toiminnan rakenteet että näissä rakenteissa tapahtuva ohjaaminen.

Havainnointi sopii erityisen hyvin tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi useasta syystä. Ensinnäkin havainnointi soveltuu hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen, sillä sen avulla pystytään saamaan suoraa tietoa yksilöiden toiminnasta. Toiseksi havainnointi toteutetaan tutkittavien luonnollisissa ympäristöissä, jolloin voidaan välttää havainnoinnin keinotekoisuus. (Hirsjärvi, ym., 2007). Tällöin saadaan tarkasteluun mukaan opettaja-oppilasvuorovaikutukseen arjessa olennaisesti vaikuttavia tekijöitä, kuten fyysinen oppimisympäristö. Kolmanneksi, havainnointi soveltuu vaikeasti ennakoitavien ja nopeasti muuttuvien tilanteiden tutkimiseen (Hirsjärvi ym.,

2007), mikä on mielestäni ominaista varsinkin pienten lasten kanssa tapahtuvalle vuorovaikutukselle.

Haastattelu on sopiva tutkimusmenetelmä useasta syystä. Olin pystynyt jo etukäteen selvittämään tutkimuskontekstin keskeisiä piirteitä, minkä pystyin ottamaan huomioon haastattelurunkoa kehitellessäni. Teemahaastattelu sopi eri haastattelun muodoista tutkimusmenetelmäksi, sillä tavoitteena oli saada tietoa tutkittavan subjektiivisista käsityksistä. Teemahaastattelussa mahdollistuu haastateltavan subjektiivisten kokemusten korostuminen sen sijaan, että tutkittavan kokemusta pyrittäisiin etukäteen kovin tarkasti määrittelemään esimerkiksi tiukkaan strukturoidun lomakehaastattelun avulla (Hirsjärvi ym., 2007). Tällöin tutkittavan subjektiiviset käsitykset opettaja-lapsivuorovaikutuksesta tulevat paremmin esiin hänen pystyessään haastattelurungon teemoissa määrittelemään, kuinka laajasti hän tuo mitäkin asioita esiin.

3.3 Aineiston kerääminen

Rekrytoin tutkittavat ottamalla ensin yhteyttä päiväkodin johtajaan, jonka jälkeen otin yhteyttä esiopetuksen opettajiin heidän suostumuksen saamiseksi ja havainnointiajan sopimiseksi. Tässä tutkimuksessa havainnoin ensin esiopetuksen opettajia, minkä jälkeen toteutin teemahaastattelut. Havainnoinnit ja teemahaastattelut toteutin lokakuun ja marraskuun aikana. Lopulta tutkimukseen valikoitui havainnoiduista esiopetuksen opettajista yksi havainnointi- ja haastatteluaineiston laajuuden vuoksi. Tälle oli perusteena se, että kyseiseltä esiopetuksen opettajalta saatu aineisto oli todella rikas ja monipuolinen. Koin, että kandidaatintutkielman laajuuden puitteissa käsittelen mieluummin tämän aineiston syvällisesti, kuin useammalta esiopetuksen opettajalta kerätyn aineiston pinnallisesti.

Havainnointi tapahtui CLASS-havainnointilomakkeen alkuperäistä standardimenettelyä mukaillen. Erona oli se, että yksi havainnointisykli (*observational cycle*) kesti 20 minuuttia ja alun perin 20 minuutin havainnointia seurannut 10 minuutin koodauskerta jätettiin pois (Thorpea, ym., 2020).

Havainnoinnin kesto oli yhteensä kaksi tuntia esiopetusryhmää kohden, mikä muodostui kahdesta esiopetustunnista. Havainnoinnin aikana kirjasin esiopetuksen opettajan kielellisiä ilmauksia emotionaaliseen tukeen ja toiminnan organisointiin liittyen. Kirjasin kielelliset ilmaukset yhteen havainnointilomakkeeseen kerrallaan siten, että emotionaalista tukea ja toiminnan organisointia havainnoin 20 minuuttia kerrallaan, yhteensä 40-60 minuuttia yhtä vuorovaikutuksen osa-aluetta kohden. Tällöin sain molempia opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueita havainnoitua molemmilta esiopetustunneilta.

Emotionaalisen tuen kohdalla luokittelin alustavasti havaitut kielelliset ilmaisut joko positiiviseen- tai negatiiviseen opettaja-oppilasvuorovaikutukseen kuuluviksi. Toiminnan organisoinnin osalta havainnoin sekä opettajan opettajan kielellisiä ilmaisuja että kirjasin sekä havainnointitilanteessa että esiopetustunnin jälkeen opetustilanteen hallintaan ja esiopetustunnin rakenteisiin liittyviä asioita. Teemahaastattelut toteutettiin kahden kesken esiopetuksen opettajan kanssa. Haastatteluissa saatiin käytyä läpi kaikki opettaja-oppilasvuorovaikutuksen teemat. Haastateltu kesti 20 minuuttia.

Teemahaastattelu toteutetaan puolistrukturoituna, jolloin haastattelurunko ohjaa teemojen sisältöä, mutta niiden tarkempi sisältö ja laajuus määräytyy haastateltavan perusteella (Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi ym., 2007). Teemat käytiin läpi haastateltavien kanssa yleisestä tarkkarajaisempaan. Kysyin esimerkiksi ensin käsityksiä emotionaalisesta tuesta yleisellä tasolla, jonka jälkeen kysyin tarkemmin positiiviseen vuorovaikutuksen yläteemasta päätyen lopulta sen alateemoihin. Hain teemoihin kuitenkin tarvittaessa tarkennuksia tarkkarajaisemmilla kysymyksillä.

3.4 Aineiston analyysi

Analysoin havainnointiaineistoni teorialähtöisesti käyttäen analyysimenetelmänä teemoittelua. Tässä tutkimuksessa CLASS-havainnointilomake suuntasi aineiston analyysiä antamalla sekä käsitteellisen taustan että valmiit teemat opettaja-lapsivuorovaikutuksen havainnointi- ja teemahaastattelulomakkeisiin.

Teemoittelulle ei löydy yhtä selkeää määritelmää, eikä sitä usein itsessään pidetä analyysimenetelmänä, vaan se saatetaan nimetä muiksi analyysiksi nimitetyiksi menetelmiksi. Yleisesti ottaen teemoittelussa kuitenkin pyritään löytämään, analysoimaan ja raportoimaan, miten aineisto järjestyy tietyiksi merkityskokonaisuuksiksi suhteessa tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen kontekstiin. (Braun & Clarke, 2006).

Teemoittelun toteuttaminen voidaan jakaa teoreettiseen eli deduktiiviseen ja induktiiviseen lähestymistapaan. Induktiivisessa lähestymistavassa aineistoa ei pyritä koodaamaan jonkin teorian pohjalta muodostettuun runkoon. Induktiivisessa lähestymistavassa aineisto ohjaa vahvasti analyysia, ja tutkimuskysymykset usein muodostuvat ja uudelleenmuotoutuvat analyysiprosessin aikana. Teoreettisessa lähestymistavassa taas tutkijan teoreettinen mielenkiinto joitakin ilmiön puolia tai piirteitä kohtaan ohjaa aineiston analyysia. Tutkijalla onkin usein tietyt tutkimuskysymykset valmiina. Teoreettinen lähestymistapa antaakin mahdollisuuden jonkin tietyn aineiston puolen tarkkaan kuvaamiseen verrattuna induktiiviseen lähestymistapaan, joka taas usein tarjoaa aineistosta teoreettista lähestymistapaa monipuolisemman kuvauksen. (Braun & Clarke, 2006.)

Tässä tutkimuksessa toteutettu teemoittelu noudattaa Braun ja Clarken (2006) esittelemää teoreettista lähestymistapaa. Tässä tutkimuksessa Teaching Through Interactions –viitekehys on ollut pohjana käyttämilleni havainnointi- ja teemahaastattelulomakkeiden opettaja-oppilasvuorovaikutuksen kuvauksille, joiden avulla aineisto koodattiin ja teemoiteltiin. Teoreettinen lähestymistapa sopi tähän tutkimukseen paremmin, sillä tavoitteena oli tutkia opettaja-oppilasvuorovaikutusta nimenomaan emotionaalisen tuen ja toiminnan organisoinnin näkökulmista.

Havainnointiaineistossa emotionaalisen tuen osalta teemoittelu tapahtui ensin yleisellä tasolla ja sitten spesifimmin. Kielelliset ilmaisut koodattiin havainnointitilanteissa alustavasti joko *positiivisen-* ja *negatiivisen* vuorovaikutuksen yläteemoihin. Havainnointitilanteiden jälkeen opettajan kielelliset ilmaisut värikoodattiin yläteemojen lisäksi niitä tarkemmin kuvaaviin alateemoihin. Sekä negatiivisen- että positiivisen vuorovaikutuksen yläteemojen kohdalla osa opettajan kielellisistä ilmaisuista ei lopulta sopinut mihinkään

alateemaan, vaan kuvasi yleisellä tasolla joko positiivista- tai negatiivista vuorovaikutusta.

Toiminnan organisoinnin kohdalla koodaaminen tapahtui emotionaalisen tuen tapaan sekä havainnointitilanteissa että niiden jälkeen. Opettajan kielelliset ilmaisut koodattiin emotionaalisen tuen tavoin havainnointitilanteissa yleisellä tasolla toiminnan organisoinnin yläteemoihin. Havainnointitilanteiden jälkeen kielelliset ilmaukset värikoodattiin tarkemmin toiminnan organisoinnin ylä- ja alateemoihin. *Käyttäytymisen hallinta* -yläteemassa jotkin kielelliset ilmaisut sopivat siihen vain yleisellä tasolla, kun taas jotkin kielellisen ilmaisut kuvasivat käyttäytymisen hallintaa tarkemmin. Tällöin ne teemoiteltiin *esioppilaiden kieltäminen*– ja *esioppilaiden uudelleenohjaaminen* -alateemoihin.

Koodasin osan havainnoistani kielellisten ilmausten sijaan esiopetusryhmän toiminnan kuvauksina (esim. alkupiiri on esiopetustunneilla rutiinina). Toimin näin *tuottavuuden (toiminnan rakenteet)* yläteeman *rutiinit- ja siirtymät* -alateemojen sekä *käyttäytymisen hallinta* -yläteeman *opettaja hallitsi opetustilanteen* –alateeman sekä *opetustavat*-yläteeman kohdalla.

Teemahaastatteluaineistossa valmis teemahaastattelurunko ohjasi aineiston teemoittelua. Litteroin äänittämäni teemahaastattelut sanatarkasti, mutta jätin merkitsemättä äännähdykset ja äänenpainot.

Teemahaastatteluaineistossa yhdistin yleisesti emotionaalisen tuen osa-alueesta saadun teemahaastatteluaineiston *positiivisen vuorovaikutuksen* yläteemaan. Toiminnan organisoinnin kohdalla yhdistin yleisesti tästä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueesta saadun aineiston *käyttäytymisen hallinta* -yläteemaan. Perusteena näillä ratkaisuille on näihin yläteemoihin sopivan sisällön lisäksi havainnointi- ja haastatteluaineiston vertaamisen helpottaminen. Havainnointilomakkeessa opettajan kielellisiä ilmaisuja tai esiopetustuntien rakenteisiin liittyviä havaintoja ei ole koodattu yleisesti opettaja-oppilasvuorovaikutuksen emotionaalisen tuen tai toiminnan organisoinnin osa-alueiden tasoille.

Havainnointi- ja teemahaastatteluaineistossa yhdistin toiminnan organisoinnin *opetustilanteen hallinta* -alateemasta saadun havainnointi- ja teemahaastatteluaineiston yhteen *käyttäytymisen hallinta* -yläteeman kanssa.

Päädyin tähän siksi, että *opetustilanteen hallinta* –alateeman sisältö liittyi sekä havainnointi- että teemahaastatteluaineiston osalta nimenomaan *käyttäytymisen hallinta* -yläteemaan eli esioppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen.

Tässä tulee hyvin esiin teemoittelun analyysiprosessin rekursiivinen luonne. Yleensä tutkija päätyy uudelleenmuotoilemaan muodostamiaan teemoja tai koodattua aineistoa. (Braun & Clarke, 2006.)

Lopuksi vertasin teemoittain teemahaastattelu- ja havainnointiaineistoja. Verratessani näitä aineistoja kiinnitin huomiota siihen, oliko havainnointiaineistossa nähtävissä teemahaastattelun kanssa johdonmukaisia vai ristiriitaisia käsityksiä. Käytin opettajan kielellisten ilmausten tapauksessa kvantifiointia kuvaamani opettaja-oppilasvuorovaikutuksen havainnollistamiseksi sekä opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan vertaamisen helpottamiseksi. Tällä tavoin pyrin siihen, ettei opettajan käsitysten ja käytännön kasvatustoiminnan välisen suhteen kuvaaminen jäisi vain tuntuman tasolle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), vaan se tulisi lukijalle mahdollisimman näkyväksi ja havainnolliseksi.

Tein haastattelu- ja havainnointiaineistojen taustateorioihin peilaamisesta oman johtopäätökset-kappaleen. Tällä tavoin pyrin vähentämään Eskolan ja Suorannan (1998) esiin nostamaa riskiä teemoittelua sisältävän laadullisen tutkimuksen analyysin jäämisestä pelkäksi aineistositaattien järjestämiseksi ja niiden pinnalliseksi kuvaamiseksi. Halusin näin saattaa haastattelu- ja havainnointiaineistot vuoropuheluun sekä keskenään ja näin tuomaan esiin omaa ajatteluaani.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Ensimmäisessä osiossa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli esitellään emotionaalisen tuen teemahaastatteluosuus ja sitten havainnointiosuus. Sen jälkeen käsitellään toiseen tutkimuskysymykseen eli toiminnan organisointiin liittyvä teemahaastatteluaineisto ja havainnointiaineisto. Viimeiseksi saatuja tutkimustuloksia tarkastellaan peilaten tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

4.1 *Esiopetuksen opettajan käsitykset lapsiryhmän emotionaalisesta tuesta*

Positiivinen vuorovaikutus näkyi läpi teemahaastattelun siinä, että opettaja korosti ylipäättään tunteiden ilmaisemisen tärkeyttä opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa ja koki positiivisen vuorovaikutuksen omaan ammattiin kuuluvaksi velvollisuudeksi. Opettaja liitti positiiviseen vuorovaikutukseen positiivisen palautteen antamiseen sekä hyväksyntään ja kannustamiseen. Lisäksi opettaja korosti lapsituntemuksen tärkeyttä positiivisen vuorovaikutuksen kannalta.

“Jokainen lapsi tarvitsee sitä jollain tapaa emotionaalisesti eli kannustusta, hyväksyviä katseita, tsemppaamista, välillä riittää vaa niinku peukun näyttäminen tai joku sydämen näyttäminen tai silitys selkään, tsemppaaminen, hei kyllä sä jaksat vielä vähään, sä teet tosi hienoa työtä ja ja tota ja siitä lapsiryhmän tuntemuksesta lähtee se et mä tiedän et kukakin lapsi tarvii minkäkinlaista emotionaalista tukea minulta missäkin eri hetkissä.”

Esioppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen tuli esiin siinä, että opettaja korosti, että pyrkimys on aina ottaa kaikkien lasten yksilölliset tarpeet huomioon, mutta koki tämän haasteelliseksi varsinkin sellaisten lapsiryhmien kohdalla, joilla on vahvoja tuen tarpeita. Tuen tarpeet hän liitti erityisesti sosio-emotionaalisen kehityksen ja käyttäytymisen haasteisiin. Opettaja korostikin

nimenomaan positiivisen vuorovaikutuksen tärkeyttä näiden lasten kohdalla. Opettajan mukaan on toisaalta tärkeää, ettei tuen tarvetta omaavien lasten tarpeet aja muiden lasten tarpeiden yli. Opettaja liitti lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen haasteet myös yleisemmällä tasolla tekemiinsä havaintoihin tuen tarpeen lisääntymisestä ja painottumisesta sosio-emotionaaliseen tuen tarpeeseen.

“Mutta nykypäivänä lapsilla on tosi paljon käyttäytymisen haasteita, tunne-elämän haasteita ja yksinkertaisesti välillä must tuntuu et opettaja ei pysty vastaamaan siinä määrin mitä hänen ehkä oletetaan tai pitäisi pystyä, mutta myöskin haasteet on tullu ihan omanlaisiks.”

Esioppilaiden ehdotusten huomioon ottaminen tuli esiin siinä, että opettaja piti lasten mielipiteen kuulemista ja vaikuttamisen mahdollistamista hyvin tärkeänä osana niin omaa kuin tiiminkin työtä ja piti tärkeänä pyrkimystä löytää erilaisia keinoja tämän mahdollistumiseksi. Lisäksi hän piti tärkeänä tehdä lapsille näkyväksi niitä hetkiä, joissa heidän toiveensa toteutuu. Toisaalta opettaja nosti esiin ryhmän tuomat rajoitteet lasten ehdotusten huomioon ottamiselle. Opettaja pitikin tärkeänä tuoda lapsille esiin, että vaikka oma toive ei aina toteudukaan ensimmäisenä, on se otettu tärkeänä ja arvokkaana huomioon.

“Et myöski sitä että, et opitaan siihen odottamiseen ja kaikki mulle heti, ei ole mahdollista ryhmässä, mutta se ei silti tarkoita sitä etteikö sua ois kuunneltu tai sun ajatusta ei niinku oltais otettu tärkeenä huomioon.”

Opettaja liitti negatiivisen vuorovaikutuksen rajojen asettamiseen ja korosti, että lapselle on tärkeää osoittaa, kun hän tekee väärin. Opettaja kuitenkin korosti pedagogista näkökulmaa, jonka hän liitti aikuisen roolin ottamiseen, varsinkin liittyen aikuisen omaan tunneilmaisuun. Opettajan käsitys negatiivisesta vuorovaikutuksesta liittyi enemmän toiminnan organisoinnin osa-alueeseen kuuluvaan *käyttäytymisen hallinta* -yläteemaan, jossa selkeiden käyttäytymisodotusten asettaminen on keskiössä.

“Et kyllä niinkun semmosessa pedagogisesti sopivassa määrin täytyy myös osata itsekin näyttää niitä tunteita ja niitä et hei nyt mä en pidä tuosta tai tuo ei ole sallittua, että pitää itse keskittyä hirveesti siihen että, ettei, se kiukku, lapsen kiukku pääse meneen niinku ihon alle tai näin vaan pysyy rauhallisena, rationaalisena.”

Rangaistuskeskeisyys aiheutti opettajassa eniten ajatuksia. Ensinnäkin opettaja piti rangaistuksen käsitettä häilyvänä, eikä hän itsekään kokenut tarpeelliseksi lähteä esittämään sille yksiselitteistä määritelmää. Toiseksi opettaja piti

rangaistuskeskeisyyttä heikosti pedagogiseen toimintaan soveltuvana käsitteenä. Opettaja ei olisikaan mielellään käyttänyt rangaistuksen käsitettä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa ollenkaan.

“Aikuisen tehtävä on myöskin olla se puuttuva tekijä siinä että, et nyt tää loppuu ja usein lapsi kaipaakin sitä et voi kun joku ottaisi nyt tän tilanteen haltuun koska hänellä itsellään saattaa olla hyvinkin kaoottinen tilanne päässä ja kropassa sillä hetkellä.”

Opettaja myöhemmin tarkensi, että käyttäisi mieluummin sanaa seuraamus, jollainen voi joissakin tilanteissa olla luokasta poistaminen. Opettaja ei pitänyt tällaista toimintatapaa ensisijaisena keinona, vaan korosti, että siihen päädytään monen vaiheen kautta. Opettaja korostikin, että tällaisissa tilanteissa ammattilaisen on aina pysähdyttävä itsensä äärelle ja reflektoitava omaa toimintaansa.

“Et sillon kun opettaja joutuu esimerkiks poistaa jonkun oppilaan tai esioppilaan luokasta aikuisen kanssa, jos, (epäselvää), niin sillon täytyy myös aina reflektoida omaa käyttäytymistä: Mitä minä olisin voinut tehdä toisin, mikä meni minulla vikaan että tää tilanne pääs näin, olisinks mä voinu jotenkin havainnoida häntä ja hänen käytöstään eri tavalla.”

Opettaja kuitenkin korosti, että vaikka lapsen haastavaan käyttäytymiseen puututtaisiinkin näin tiukasti, ei sen pitäisi tarkoittaa sitä, että lapsi jätetään yksin tilanteen ja tunteidensa kanssa.

“Ja se täytyy olla et ketään ei koskaan jätetä niinkun yksin vaan että siin on aikuinen mukana ja se asia käydään rauhallisesti läpi ja sanotetaan niitä mitä on tapahtunu ja myöskin niitä lapsen tunteita.”

Opettaja liitti rangaistuskeskeisyyden rajojen asettamiseen sekä lasten tunnesäätelyn tukemiseen. Tätä voidaan pitää enemmänkin emotionaalisen tuen osa-alueen *esioppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen* –alateemaan sekä toiminnan organisoinnin osa-alueen *käyttäytymisen hallinta* –yläteemaan kuuluvana opettaja-oppilasvuorovaikutuksena. Opettajan mielestä tämänkaltainen rajojen asettaminen on joissakin tilanteissa tarpeellista ja jopa välttämätöntä lapsen käyttäytymisen tukemiseksi ja emotionaalisiin tarpeisiin vastaamiseksi.

Tiukka oppituntisuunnitelmien noudattaminen aiheutti opettajassa selvästi vähiten ajatuksia. Opettaja piti suunnitelmallisuutta tärkeänä osana esiopetuksen opettajan työssä, muttei kuitenkaan pitänyt oppituntisuunnitelmia täysin muuttumattomina.

“No mä itse tykkään, erittäinkin tiukasti tiiminkin takia sitä noudattaa, mutta, mutta myöskin se että aina voi olla plan b ja plan c ja d et sitä sitä eteenpäin et tota ei se oo mikään kiveenhakattu juttu, aina pitää olla varasuunnitelma, asiat voi mennä mönkään tosi nopeesti, mutta tota, mut se on osa sitä opettajuutta, harvoin ne tuntisuunnitelmat menee niinkun ne on täydellisesti tehty.”

4.2 Emotionaalinen tuki käytännön kasvatustoiminnassa

Opettajan käytännön kasvatustoiminta oli linjassa hänen käsitystensä kanssa läpi molempien havainnointitilanteiden. Positiivinen vuorovaikutus tuli esille havainnointitilanteissa sekä *positiivisen vuorovaikutuksen* yläteemaan että *esioppilaiden tarpeiden huomioon ottamisen ja esioppilaiden ehdotusten huomioon ottamisen* alateemoihin liittyvänä opettaja-oppilasvuorovaikutuksena. *Esioppilaiden tarpeiden huomioon ottamisen* alateema ilmeni kaikkein vahvimmin lasten emotionaalisten tarpeiden kohdalla.

TAULUKKO 1. Positiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen teema	Positiivinen vuorovaikutus (n=24)	Esioppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen (n=13)	Esioppilaiden ehdotusten huomioon ottaminen (n=5)
Käytännön kasvatustoiminta	”Nyt sä oot tehny näin mahtavan”	”Lapsi kiltti, kaikki järjestyy ja kaikki löytää, kukaan ei oo ottanu sun”	”Minkä värisen sä haluat?” ”Mitä ootte mieltä?”

Negatiivisen vuorovaikutuksen yläteema ilmeni opettajan käsitysten mukaisesti äänensävyyn ja tunneilmaisun muuttumisena. Kiukun tunteen ilmaisemisesta huolimatta opettaja pysyi kaikissa tilanteissa rauhallisena ja käyttikin negatiivista vuorovaikutusta pääasiassa käyttäytymisen ohjaamisen ja rajojen asettamisen välineenä, mikä voidaan liittää myös toiminnan organisoiminnan *käyttäytymisen hallinta* -yläteemaan. *Rangaistuskeskeisyys-* tai

oppituntisuunnitelmien joustamaton noudattaminen -alateemat eivät ilmenneet havainnointitilanteissa, mikä oli yhdenmukaista opettajan käsitysten kanssa.

TAULUKKO 2. Negatiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen teema	Negatiivinen vuorovaikutus (n=21)	Rangaistuskeskeisyys	Oppituntisuunnitelmien joustamaton noudattaminen
Käytännön kasvatustoiminta	”Ei, ei, hei, tuuppa lattialle”	Ei ilmennyt	Ei ilmennyt

4.3 *Esiopetuksen opettajan käsitykset lapsiryhmän toiminnan organisoinnista*

Käyttäytymisen hallina ilmeni teemahaastattelussa siten, että opettaja korosti suunnitelmallisuuden merkitystä käyttäytymisen hallinnan mahdollistumiseksi ja liitti sen niin lapsiryhmän kuin tiimin toiminnan ohjaamiseen. Opettajan mielestä suunnitelmallisuus korostuu haastavien lapsiryhmien kohdalla. Toisaalta opettaja ei sulkenut pois vapaamman toiminnan organisoinnin mahdollisuutta, mutta koki sen olevan mielekästä opettajan työkokemuksen lisääntymisen myötä.

“(...) mietin mitä tehdään, miten tehdään, kuka missäkin pisteessä työskentelee, miten mä aion jakaa mun ryhmää ja mun tiimiä ja se on mun mielestä tosi isossa roolissa opettajuutta että ne kaikki langat pysyy käsissä.”

Opettaja liitti ylipäätään toiminnan rakenteisiin rinnastettavan struktuurin käyttäytymisen hallintaan, minkä hän koki niin ikään korostuvan haastavan lapsiryhmän kohdalla.

”Mitä niin kun haastavampi, vaativampi ryhmä on niin sä tarvit siihen hyvin vahvan struktuurin eli silloin täytyy olla hyvin suunniteltu, tosi tarkkaan mietitty ja niinkun organisoitu ne asiat että ne siirtymät ja kaikki muu toimii tosi hyvin.”

Ylipäättään opettajan käsityksissä käyttäytymisen hallinnasta näkyy *tuottavuus-*yläteemaan liittyvien toiminnan rakenteiden merkityksen korostaminen.

Esioppilaiden kieltäminen tuli esiin suhteessa haastavan häiriökäyttäytymisen vähentämisessä. Opettaja korosti lapsituntemuksen ja suunnitelmallisuuden suurta merkitystä häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa ja vähentämisessä. Opettajan mukaan varsinkin vahvoja käyttäytymiseen liittyviä tuen tarpeita omaavien lasten kohdalla on tärkeää asettaa realistiset odotukset käyttäytymiselle.

“(...) kaikki lähtee siitä et se opettaja tuntee ryhmänsä ja on havainnoinu niitä lapsia tosi tarkkaan ja se tietää millä tasolla lapset pystyy toimimaan. Ja millä tasolla se käyttäytyminen voi olla, kelle annetaan vapautuksia missä määrin kuka niitä pystyy ottaan vastaan ja ja niinkun erilaisista tilanteista selviytymään ja toimimaan itsenäisesti tai avustettuna.”

Esioppilaiden uudelleenohjaaminen tuli esiin suhteessa toimintaan sitoutumisen tukemiseen. Opettaja piti esioppilaiden uudelleenohjaamista keskeisessä roolissa toiminnan organisoinnin ja varsinkin toimintaan sitoutumisen edistämisessä. Opettaja tämän korostuvan varsinkin esiopetuksessa, jossa lapselle usein asetetaan selvästi vaativampia käyttäytymisodotuksia kodin kehitysympäristöön verrattuna.

“Ja on lapsia jotka siihen [toimintaan sitoutumiseen] ei pysty tai heillä ei ole välttämättä ikinä sellasta vaadittu. Niin sillon esimerkiksi tää eskarin syksy on tosi isossa roolissa siinä kohtaa.”

Opettaja korosti opetustavoissa toiminnan monipuolisuuden tärkeyttä ja koki sen koskevan niin materiaaleja, välineitä, työtapoja kuin lasten mielenkiinnonkohteiden huomioon ottamista. Opettaja korosti lasten mielenkiinnonkohteiden huomioon ottamisen tärkeyttä varsinkin oppimisen edistämisen kannalta.

“Lapsille pitää antaa moninaisesti erilaisia tapoja niinkun toimia, oppia ja tehdä koska jokaisella lapsella on (...) mielekäs niinkun tapa ja toimintamalli tai joku väline.”

Opettaja liitti tuottavuuden ja nivoutuvat toiminnan rakenteet osaksi esiopetusryhmän struktuuria, jonka tärkeyttä hän korosti toiminnan organisoinnin mahdollistumiseksi. Opettaja ei pitänyt tiukkaa struktuuria yksinomaan tuottavuuden ehtona, vaan koki joissakin tilanteissa hyödylliseksi siitä poikkeamisen. Opettaja kuitenkin piti selkeitä rutiineja ja siirtymiä

lähtökohtaisesti tuottavuuden ehtoina, sillä hän koki niiden mahdollistavan kulloisenkin oppisisällön tai muiden tärkeiden asioiden käsittelemisen ja esiopetustuntien tavoitteiden saavuttamisen.

Opettaja pitää rutiineja erittäin tärkeinä lapsiryhmän toiminnan organisoinnin kannalta ja liittää ne osaksi struktuuria. Opettaja koki rutiinien mahdollistavan viime kädessä monien toimintojen toteutumisen.

“Mä pidän niitä [rutiineja] ihan äärimmäisen tärkeinä. Elikkä kun ryhmäydytään syksyllä niin luodaan hyvin selkeä päiväjärjestys lapsille, hyvin vahva strukturi, rutiini. Ja sitten kun ne toimintamallit on päivässä järjestäytyneet ja lapset on omaksunu ne, sen jälkeen siellä päivässä voi tapahtua moniakini eri asioita.”

Suhteessa esiopetustunteihin opettaja kokee rutiinit lasten toimintaa sujuvoittavana tekijänä, varsinkin oppisisällön liittyessä akateemisiin taitoihin.

“Ja se [esiopetustunti] alkaa tietyllä rutiinilla ja sit on esimerkiksi erilainen toimintavaihe mutta joo kyllä eli se muistuttaa heti lapselle mieleen sen et ”Aa hei totta, ny tehdäänkin tätä” ja sitten pystyy olemaan itseohjautuvampi.”

Opettaja nostaa lisäksi esiin rutiinien merkityksen vahvoja tuen tarpeita omaavien lasten haastavan käyttäytymisen ehkäisemisen kannalta.

“Myöskin erityislapselle se ennakointi ja ne rutiinit luo sen turvan ja sen rauhan ja rauhottumisen niin kyllä se on erittäin tärkeitä.”

Opettaja liitti siirtymät *rutiinit*-alateeman tapaan osaksi struktuuria ja piti niitä tärkeänä osana esiopetustuntien kulkua. Muusta haastatteluaineistosta poiketen hän ei pitänyt vahvaa struktuuria siirtymien kohdalla yksinomaan hyvänä vaihtoehtona, vaan nosti esiin vapaamman työskentelyn tarjoamat harjoittelun mahdollisuudet esimerkiksi liittyen toisten ihmisten huomioimiseen. Opettaja siis piti tällaisen vapaamman toiminnan sallimista tietyissä tilanteissa hyödyllisenä.

“Se on tosi struktuuripainotteista ja semmosta se toimii erittäin hyvin, tykkään siitä, lapset tykkää siitä ja me pystytään käymään paljon asioita, se on siis myös tuottavaa. Ja esimerkiksi sitte tänään oltiin vähän vapaammassa työpajapistetyöskentelyssä, joka on intensiivistä, mutta se ei ole niin strukturoitua ja sitäki on välillä hyvä kokeilla et miten lapsiryhmä toimii semmosessa tilanteessa.”

4.4 Toiminnan organisointi käytännön kasvatustoiminnassa

Käyttäytymisen hallinta ilmeni molemmilla esiopetustunneilla suurilta osin yleisesti *käyttäytymisen hallinta* -yläteeman mukaisena ohjeiden antamisena esiopetustuntien tehtäviin tai toimintoihin liittyen. Käyttäytymisen hallinta näkyi molemmilla esiopetustunneilla myös sen *esioppilaiden kieltämisen* sekä *esioppilaiden uudelleenohjaamisen* alateemoina. Uudelleenohjaaminen liittyi lähinnä tehtävän ja toiminnan ohjeistuksen tarkentamisena. Esioppilaiden kieltäminen korostui toisella esiopetustunnilla, jossa molemmat lastenhoitajat olivat pois ryhmästä, mutta toisaalta kohdistui pääosin vain yksittäisiin esioppilaisiin, joilla oli käyttäytymiseen liittyvää tuen tarvetta. Toisella esiopetustunnilla tuli esiin opettajan mainitsemien realististen käyttäytymisodotusten asettaminen. Opettaja reagoikin lisääntyneeseen haastavaan käyttäytymiseen tiettyjen esioppilaiden uudelleenohjaamisella takaisin toimintaan. Opettaja esimerkiksi päätyi alkupiirissä vaihtamaan eräiden esioppilaiden paikkoja toimintaan sitoutumisen tukemiseksi.

TAULUKKO 3. Käyttäytymisen hallinta

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen teema	Käyttäytymisen hallinta (n=87)	Kieltäminen (n=34)	Uudelleenohjaaminen (n=21)
Käytännön kasvatustoiminta	“Otetaan hyvä istuma-asento, jalat ja kädet näin” “Nyt me tehdään pikkasen eskarihommii ja kun nää menee hienosti mennään leikkimään”	“Tämä on ryhmätyötä, kukaan ei voi yksin päättää”	“Tuuppa tänne niin harjotellaan leikkaamista”

Havainnointitilanteissa korostui rutiinien hyödyntäminen toiminnan organisoinnin mahdollistumiseksi. Esiopetusryhmällä olikin tiettyjä vakiintuneita ja toiminnan organisointia helpottavia rutiineja, kuten alkupiirit. Rutiinit olivat keskeisellä sijalla toiminnan organisoinnin mahdollistumisessa, sillä molempien esiopetustuntien haasteelliset olosuhteet aiheuttivat haasteita johdonmukaisten käyttäytymisodotusten asettamiselle. Rutiinien merkitys toiminnan organisoinnin mahdollistumiseksi korostui varsinkin ensimmäisellä esiopetustunnilla, sillä se tarjosi esioppilaille selkeät käyttäytymisodotukset (esim. pysyn omalla istumapaikallani) opettajan joutuessa neuvottelemaan työskentelypisteiden toteuttamisesta lastenhoitajien kanssa. Toimintaan sitoutumisessa oli keskeisellä sijalla tämän lisäksi monipuoliset työtavat, jotka vaikuttivat tarjoavan ikätasoista ja mielenkiintoista toimintaa esioppilaille.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Toiminnan organisointi

Opettajan asiantuntijatieto tuli esiin läpi teemahaastattelun hänen tiedostaessaan Rimm-Kaufmanin ja kumppaneiden (2009) tavoin onnistuneen toiminnan organisoinnin olevan keskeisellä sijalla niin onnistuneen käyttäytymisen ohjaamisessa kuin esioppilaiden toimintaan sitoutumisen edistämisessä. Toiminnan organisoinnin onnistumiseksi on keskeistä pystyä asettamaan oppilaille johdonmukaiset ja selkeät käyttäytymisodotukset (Hamre ym., 2009).

Opettajan metakognitiivinen tietämys tuli esiin läpi toiminnan organisoinnin osa-alueen. Opettaja kykeni haastavissakin tilanteissa praktisen kokemustiedon ja formaalisen oppikirjatiedon yhdistämiseen. Tämä mahdollisti sen, että opettaja kykeni metakognitiiviselle tietämykselle ominaisesti tunnistamaan arjen tilanteiden olennaisia piirteitä (Tauriainen, 2000) toiminnan organisoinnin kannalta.

Opettajan asiantuntijatieto tulee teemahaastattelussa lisäksi esiin siinä, että hän tiedostaa Cameronin ja kumppaneiden (2005) tavoin toiminnan rakenteiden olevan sidoksissa toiminnan organisointiin. Opettaja korostikin suunnitelmallisuuden ja toiminnan rakenteisiin eli siirtymiin ja rutiineihin rinnastettavan struktuurin merkitystä toiminnan organisoinnin mahdollistumiseksi.

Luokahuoneympäristöjä kuvaavat usein arvaamattomat, samanaikaiset ja äkkinäiset tilanteet, joihin opettajan tarkoituksenmukainen vastaaminen on opetustilanteen hallinnan keskiössä (van Driel, ym., 2021). Molempien esiopetustunneilla olosuhteet olivat selvästi haasteelliset. Ensimmäisen esiopetustunnin kohdalla opettaja ei ollut pystynyt suunnittelemaan toimintaa,

kun taas toisen esiopetustunnin kohdalla opettaja oli esiopetusryhmän ainoa kasvattaja.

Esiopetustuntien tavoitteiden saavuttamisen ja käyttäytymisen hallinnan kannalta olennaisten tilanteiden tunnistaminen tuli erityisen hyvin esiin toisella esiopetustunnilla. Opettaja tunnisti useasti toiminnan organisoinnin kannalta olennaisia tilanteita.

Opettaja esimerkiksi vaihtoi erään lapsen paikkaa piirissä. Tämä on malliesimerkki asiantuntijatiedon ilmenemisestä. Tällöin opettajan formaalinen oppikirjatieto itsesäätelyn haasteista yhdistyi praktiseen kokemustietoon oppimisympäristön vaikutuksesta kyseisen lapsen haastavan käyttäytymisen ilmenemiseen. Näin opettaja pystyi yhdistämään tilannesidonnaisen praktisen kokemustiedon yleistasoiseen formaaliseen oppikirjatietoon, mikä näkyi kyseisen lapsen kohdalla toimintana tilannekohtaisempien sääntöjen varassa. Tällöin opettaja pystyi juuri tietyn lapsen kannalta toimivien toimintatapojen avulla edistämään onnistuneen toiminnan organisoinnin toteutumista.

Lasten kyvyssä itsesäätelytaitojen mahdollistamaan oman käyttäytymisen säätelyyn on yksilöllistä vaihtelua. Silti on tärkeää ottaa huomioon, että onnistunut toiminnan organisointi on liitetty käyttäytymisen säätelyn kehittämiseen ulkoisesta säätelystä kohti sisäistä säätelyä. (Rimm-Kaufman ym., 2009; Montroy ym., 2016.) Peilaten opettajan korostaman suunnitelmallisuuden tärkeyteen voisi olettaa, että toimintakautena toteutunut esiopetusryhmän toiminnan suunnitelmallisuus on mahdollistanut johdonmukaisten ja selkeiden käyttäytymisodotusten asettamisen. Tähän viittaa myös se, että suurin osa esioppilaista noudatti käyttäytymisodotuksia haasteellisista esiopetustuntien olosuhteista huolimatta.

5.2 Emotionaalinen tuki

Opettajan emotionaaliseen tukeen liittyvä asiantuntijatieto tulee esiin teemahaastattelussa läpi emotionaalisen tuen osa-alueen hänen nostessaan esiin positiivisen opettaja-oppilassuhteen merkityksen oppimisen ja myönteisen kehityksen tukemisessa. Opettaja tiedostaa esiopetuksen resurssien sekä toimintakulttuuriin liittyvien käytäntöjen merkityksen esioppilaiden tarpeiden

huomioon ottamisen ja laajemminkin emotionaalisen tuen toteutumisen kannalta. Opettaja on praktisen kokemustietonsa kautta huomannut, ettei arjessa pysty ottamaan kaikkien lasten tarpeita ja ehdotuksia huomioon niin hyvin kuin formaalisen oppikirjatiedon valossa olisi optimaalista. Tässä tulee esiin Tynjälän ja kumppaneiden (1997) esiin nostama asiantuntijuuteen liittyvä oman toiminnan monitorointi. Lisäksi opettaja ilmentää tässä metakognitiiviseen tietämykseen kuuluvia reflektiotaitoja (Tauriainen, 2000) tiedostaessaan käytännön kasvatustoiminnan taustalla vaikuttavia ennakko-oletuksia.

Opettajan metakognitiivinen tietämys tulee esiin hänen pystyessä yhdistämään emotionaaliseen tukeen liittyvän formaalisen oppikirjatiedon omassa työssään omaksumaansa praktiseen kokemustietoon. Opettaja tuo esiin sekä teemahaastattelussa että käytännön kasvatustoiminnassaan, että lapsen käyttäytymisen ulkoinen ohjaaminen ja tukeminen tulee suhteuttaa lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin ja voimavaroihin (Hamre & Pianta, 2013; Rimm-Kaufman ym., 2009). Lasten kyvyssä adaptiivisen käyttäytymisen ilmentämiseen luokkahuonetilanteessa on yksilöllistä vaihtelua, ja siihen vaikuttaa monia lapsen sisäisiä ja ympäristötekijöitä, kuten lapsen itsesäätelytaidot ja perheen sosioekonominen asema (Rimm-Kaufman ym., 2009).

Opettajan formaalinen oppikirjatieto tulee lisäksi esiin opettajan liittäessä Rimm-Kaufmanin ja kumppaneiden (2009) tavoin emotionaalisen tuen korostuneen merkityksen sosio-emotionaalisia tuen tarpeita omaavien lasten tarpeisiin vastaamiseen. Havainnointitilanteissa opettaja onnistuneesti tunnisti ja vastasi teemahaastattelussa esiin nostamaansa sosio-emotionaaliseen tuen tarpeeseen, varsinkin liittyen havainnointitilanteissa ilmenneisiin tunnesäätelyn haasteisiin. Havainnointitilanteissa tuli esiin onnistunut kanssasäätely, missä tuli esiin asiantuntijaintieto liittyen esiopetusikäisen lapsen itsesäätelytaitojen kehitykseen (Morphy ym., 2016).

Opettaja osoittaa teemahaastattelussa erityisen vahvaa formaalisen oppikirjatiedon hallintaa *rangaistuskeskeisyys*-alateeman kohdalla, jossa hän pystyy nivomaan rajojen asettamisen sekä yksilön että yhteisön tasolle. Opettaja pystyikin tarkastelemaan käyttäytymiseen liittyvää tuen tarvetta niin suhteessa yksittäisen lapsen haastavan käyttäytymisen ohjaamiseen kuin

yhteisötasoon. Opettaja korostaakin teemahaastattelussa useaan kertaan käyttäytymisen haasteisiin puuttumisen merkitystä yksittäisen lapsen ja luokan lisäksi yleisemmällä tasolla koulu yhteisön käytös ongelmien ehkäisemisessä. Tämä on esimerkki asiantuntijalle tyypillisestä tietorakenteesta, jossa ammatilliset ongelmat ilmenevät hierarkkisesti suhteessa toisiinsa (Tynjälä ym., 1997).

Ammattilaisen kyky tilannekohtaisten ja yleisen tason toimintaa ohjaavien sääntöjen joustavaan yhdistelemiseen kehittyy työkokemuksen kautta (Tynjälä ym., 1997). Opettajan metakognitiiviseen tietämykseen liittyvä kyky tavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaisten arjen piirteiden huomioimiseen (Tauriainen, 2000) tuli esiin varsinkin *rangaistuskeskeisyys*-alateemassa. Tässä tuli esiin toiminnan ohjautuminen niin yleisten kuin spesifimmin tiettyihin tilanteisiin liittyvien sääntöjen kautta (Tynjälä ym., 1997).

Opettaja antoi teemahaastattelussa esimerkin, jossa luokasta poistaminen on vahvoja käyttäytymisen tuen tarpeita ilmentävän lapsen kohdalla tarpeellinen toimintatapa. Tässä toimintaa ohjaa yleisen tason sääntö luokasta poistamisen välttämistä, ja tilannekohtaisempi sääntö tällaisen seurauksen tarpeellisuudesta, kun käyttäytymistä ei ole pystytty ohjaamaan toivottuun suuntaan muilla tavoin.

6 LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSETIIKKA

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu erilaisia tutkimusperinteitä, jotka sisältävät omat oletuksensa tutkimuksen luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi riippuu kulloisestakin paradigmasta tai näkökulmasta sekä tutkittavasta kontekstista. Kulloinenkin paradigma tai näkökulma sisältää omat ontologiset, epistemologiset ja metodologiset taustaoletuksensa eli käsityksensä (sosiaalisesta) todellisuudesta sekä mahdollisuuksista ja tavoista tuottaa siitä tietoa (Tracy, 2010; Flick, 2014; Jokinen, n.d).

Paradigmojen poiketessa toisistaan joissakin tapauksissa jyrkästi, on esitetty, että luotettavuuden arvioinnin tulisi sitoutua kulloiseenkin paradigmaan ja siten tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Tracy, 2010). Toisaalta laadullista tutkimusta voidaan kaikessa tutkimusmenetelmien laajassa kirjossaan pitää omana paradigmanaan (Flick, 2014; Tracy, 2010). Kenties siksi laadullisen tutkimuksen kohdalla on yritetty muodostaa määrällisen tutkimuksen tapaan yleisiä luotettavuuden arvioinnin kriteereitä (ks. esim. Tracy, 2010)

Yksi ratkaisu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on soveltaa määrällisessä tutkimuksessa käytettyjä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Tällöin tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan sitä kautta, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on ollut tarkoitus tutkia (validiteetti) ja ovatko tutkimustulokset toistettavissa (reliabiliteetti). Näiden alun perin määrällisestä tutkimuksesta tulevien käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin kritisoitu. Tämä kritiikki pohjautuu laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroavaisuuksiin tietoon ja todellisuuteen liittyvissä ontologisissa ja epistemologisissa kysymyksissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Hamre ja kumppanit (2014) nostavat esiin, että TTI-viitekehyksen opettaja-oppilasvuorovaikutusten osa-alueissa on huomattavaa päällekkäisyyttä. Tämä tulee ilmi siinä, että yhteydet opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden ja oppimistulosten sekä muiden kehityksen osa-alueiden välillä eivät ole suoraviivaisia (Kaufman ym., 2009). Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen päällekkäisyydet näkyivät myös omassa aineistossani. Esimerkiksi emotionaalisen tuen osa-alueen negatiivisen vuorovaikutusten *rangaistuskeskeisyys* -alateemassa tuli esiin sekä teemahaastattelu- että havainnointiaineistossa *käyttäytymisen hallinta* -yläteemaan kuuluva selkeiden ja johdonmukaisten käyttäytymisodotusten asettamisen tärkeys.

Validiteetin näkökulmasta tämä on ongelmallista, sillä tällöinhän ei voida olla varmoja, missä kohdin on tarkasteltu toiminnan organisointia ja missä kohdin taas emotionaalista tukea. On lisäksi tärkeää huomioida, ettei tässä tutkimuksessa käytetty alkuperäisiä CLASS-havainnointilomakkeita. Tällöin opettaja-opettajavuorovaikutuksen teemojen kuvaukset eivät välttämättä olleet yhtä tarkkoja alkuperäisiin CLASS-havainnointilomakkeisiin verrattuna. Nämä seikat heikentävät myös tutkimuksen reliabiliteettia, sillä epävarmuus siitä, mitä on tosiasiaa tutkittu, tuo haasteita tutkimustulosten toistamiselle.

Triangulaatiota voidaan pitää epistemologisena kannanottona liittyen siihen, mitä voidaan tietää lisää ilmiöstä, kun useamman kuin yhden tutkimusmenetelmän avulla kerätystä aineistosta saadut tulokset yhdistetään (Moran-Ellis ym., 2006). Triangulaatio on liitetty tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen. Tämän taustalla on ajatus, että vertaamalla useammalla kuin yhdellä tutkimusmenetelmällä saatuja tuloksia tutkittavasta ilmiöstä voidaan varmistua niiden luotettavuudesta. Tällöin ikään kuin varmistetaan jollakin tutkimusmenetelmällä saatu tulos toisella tutkimusmenetelmällä. Tällöin tutkimustulosten ollessa erilaisia tuottaa yksi tai useampi tutkimusmenetelmä virheellistä tietoa. Tämän pohjalla on näkemys eri tutkimusmenetelmien kuvaavan samaa ilmiötä. (Moran-Ellis ym., 2006; Flick, 2018.)

Triangulaatiossa on kuitenkin tärkeää tiedostaa, että eri tutkimusmenetelmät sisältävät aina omat metodologiset taustaoletuksensa, jolloin ilmiö määrittyy eri tutkimusmenetelmissä eri tavalla. Tällöin myös kriteerit luotettavuuden arvioinnille poikkeavat toisistaan. Siksi eri tutkimusmenetelmät

eivät suinkaan aina tuota yhteneväistä ja toisiaan täydentävää tietoa, vaan ristiriitaisuudet eri tutkimusmenetelmien välillä ovat mahdollisia. (Flick, 2018.) Onkin esitetty, ettei triangulaatiota välttämättä ole tutkimusmenetelmien erojen takia mielekästä tarkastella keinona lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusmenetelmät pikemminkin lisäävät ymmärrystä kompleksisesta sosiaalisesta maailmasta paljastamalla tutkittavan ilmiön eri puolia. Tällöin keskenään ristiriitaiset tulokset eivät välttämättä heikennä tutkimuksen luotettavuutta. (Moran-Ellis ym., 2006.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat esitelleet erilaisia laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavia käsitteitä, joita suositellaan sisällönanalyysiä käyttävissä tutkimuksissa. Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemän siirrettävyyden (*transferability*) näkökulmasta, sillä koen tärkeäksi pohtia opettaja-oppilasvuorovaikutuksen sovellusmahdollisuuksia erilaisissa konteksteissa.

Siirrettävyydessä on keskeistä se, kuinka hyvin tutkimuskontekstissa saadut tulokset ovat siirrettävissä tutkimuksen ulkopuoliseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka triangulaatioon tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä on suhtauduttu kriittisesti (ks. esim. Flick, 2018), voidaan metodologisen triangulaation katsoa tässä tutkimuksessa mahdollistaneen luotettavuuden lisäämisen. Tällöin pystyttiin kuvaamaan monipuolisemmin ja syvällisemmin opettajan käsitysten ja opettaja-oppilasvuorovaikutuksen välistä suhdetta. Tällöin pystyttiin myös paremmin määrittämään, minkälaiseen kontekstiin tutkimustulokset olisivat parhaiten siirrettävissä.

Tässä on tärkeää nostaa esiin kritiikki määrällisen tutkimuksen käsitteiden soveltamisesta laadulliseen tutkimukseen. Siinä missä irtautuminen alkuperäisistä CLASS-havainnointilomakkeista on määrällisessä tutkimusperinteessä ongelmallista sen heikentäessä tutkimuksen yleistettävyyttä, tarjoaa se siirrettävyyden näkökulmasta mahdollisuuden tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen.

Tässä on keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liitetty kontekstisensitiivisyys, jolloin tutkimuskontekstin ominaispiirteiden huomioon ottamisella pystytään kuvaamaan tarkemmin tutkimuskysymysten kannalta

olennaisia asioita (Tracy, 2010; Flick, 2014). Irtautuminen alkuperäisistä CLASS-havainnointilomakkeista mahdollistikin havainnointi- ja teemahaastattelulomakkeiden soveltamisen paremmin tutkimuskontekstiin, sillä pystyin halutessani muuttamaan alkuperäisten CLASS-havainnointilomakkeiden teemoittelua.

Tutkimusprosessin edetessä esimerkiksi *opetustilanteen hallinta* – alateemasta saatu aineisto yhdistettiin sen samankaltaisuuden vuoksi osaksi *käyttäytymisen hallinta* –yläteemaa. Tällöin tutkimuskontekstissa toiminnan organisoinnissa korostunutta käyttäytymisen hallintaa pystyttiin kuvaamaan monipuolisemmin ja syvällisemmin. Tämä helpotti *käyttäytymisen hallinnan* yläteeman nivomista sellaiseksi kokonaisuudeksi, josta tulee selvästi ilmi käyttäytymisen hallintaan liittyvien käsitysten sekä käytännön kasvatustoiminnan keskeinen sisältö.

Tutkimus toteutettiin esiopetuksen kontekstissa. Koen tutkimuksella kuitenkin olevan sovellusarvoa myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen konteksteissa. Tätä tukee toiminnan organisoinnin ja emotionaalisen tuen osa-alueiden samankaltaisuus kaikissa alkuperäisissä CLASS-havainnointilomakkeiden versioissa, joita on kehitetty aina varhaiskasvatuksesta yläkouluun saakka (Hamre ym., 2013).

Siirrettävyyttä varhaiskasvatuksen kontekstiin tukee varsinkin emotionaalisen tuen osa-alueella samankaltainen kehitysvaihe esiopetusikäisiin verrattuna. Varhaiskasvatusikäisten lasten käyttäytymisen säätelyssä korostuukin esiopetusikäisten lasten tavoin kanssasäätely. Laadullinen muutos kohti lapsen itsensä toteuttamaa itsesäätelyä tapahtuu lähempänä kouluikää (Montroy ym., 2016). Siirrettävyyttä varhaiskasvatuksen kontekstiin toisaalta heikentää se, ettei varhaiskasvatuksessa ole esiopetuksen tavoin varsinaisia oppitunteja (Opetushallitus, 2022). Esiopetuksen toiminta pohjautuu varhaiskasvatukseen soveltuvaan pedagogiikkaan (Opetushallitus, 2014). Kuitenkin voisi Holapan ja kumppaneiden (2019) esiin nostamaan esiopetuksen tuntimäärän riittämättömyyteen opetussuunnitelman mukaisen toiminnan toteuttamiselle ajatella asettavan erilaisia haasteita esiopetuksen toteuttamiselle. Erilaiseksi muotoutunut konteksti taas näkyy erilaisina vaatimuksina emotionaaliselle tuelle ja toiminnan organisoinnille.

Tieteen etiikka ohjaa tutkijan tutkimusprosessin edetessä tekemiä ratkaisuja. Tutkimustulosten kohdalla on hyvä huomioida, että varsinaisesta tieteen etiikasta on kyse tarkasteltaessa tutkijan eettisten kantojen ohjaamia ratkaisuja liittyen tutkimuksen tekemiseen eli tutkimusprosessiin. Tällöin huomio suunnataan siihen, miten nämä eettiset kannat mahdollistavat tai poissulkevat tietynlaisia tutkimustuloksia. Toki on hyvä huomioida, että saadut tutkimustulokset myös itsessään vaikuttavat tutkijan tekemiin eettisiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Oman tutkimukseni kohdalla tutkimuseettisesti erityisen tärkeässä asemassa ovat tutkimustuloksiin liittyvät seikat. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on mahdollista tulla esiin lapsen kehitykseen kielteisesti vaikuttavaa opettaja-oppilasvuorovaikutusta. Tällöin on tärkeää välttää väärinkäsitysten muodostumista tutkimustuloksia esitettäessä. Tämän vuoksi onkin tärkeää tehdä tutkittavalla läpinäkyväksi, millä tavoin havainnoitu opettaja-oppilasvuorovaikutus esitetään ja käsitteellistetään.

Tässä tutkimuksessa esimerkiksi negatiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus sai sille usein annettujen negatiivisten merkitysten sijaan positiivisia merkityksiä. Negatiivinen vuorovaikutus ei tutkittavan kohdalla tarkoittanut esimerkiksi lapselle rumasti puhumista, vaan pedagogisesti perusteltua keinoa asettaa jämäkästi mutta rakentavasti selkeät rajat lasten käyttäytymiselle.

Tutkimuksen kohdistuessa yhteen esiopetuksen opettajaan on tutkittavan anonymiteetin suojaamiseksi tärkeää paljastaa mahdollisimman vähän opettajan taustatietoja. Lisäksi on tärkeää tuoda selvästi esiin, että tässä tutkimuksessa käsitelty aineisto valikoitui useasta havainnoimani ja haastatteleman esiopetuksen opettajasta saadusta aineistosta. Tällöin henkilöt, jotka tietävät minun käyneen havainnoimassa ja haastattelemassa jotakin heidän työpaikkansa esiopetuksen opettajaa, eivät voi varmuudella yhdistää tätä tutkimusta juuri kyseiseen esiopetuksen opettajaan.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Opettajat, jotka ovat suoriutuvat vahvasti yhdellä TTI-viitekehyksen opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueella, suoriutuvat usein vahvasti myös kahdella muulla opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueella. Tämä ei ole yllättävä ilmiö opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueiden huomattavan päällekkäisyyden vuoksi. (Rimm-Kaufman ym., 2009; Hamre, ym., 2014.) Tämä näkyi myös tutkittavan kohdalla, sillä tutkimustuloksissa tuli esiin opettajan vahva asiantuntijatieto niin emotionaalisen tuen kuin toiminnan organisoinnin osa-alueiden kohdalla.

Opettaja osoittaa vahvaa asiantuntijatietoa emotionaalisen tuen kohdalla. Opettaja osoittaa niin teemahaastattelussa kuin käytännön kasvatustoiminnassaan kykyä yhdistää metakognitiivisen tietämyksen avulla praktinen kokemustieto ja formaalisen oppikirjatieto keskenään (Tauriainen, 2000). Tämä näkyy siinä, että opettajan läpi teemahaastattelun korostama positiivisen opettaja-oppilassuhteen rakentaminen ja lasten tarpeiden huomioiminen tulivat vahvasti esiin hänen käytännön kasvatustoiminnassaan.

Opettajan asiantuntijatieto on vahvaa myös toiminnan organisoinnin osa-alueella. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa oli havaittavissa onnistunut käyttäytymisen ohjaaminen sekä oppituntien ajan ja rutiinien organisointi, mikä mahdollisti onnistuneen toiminnan organisoinnin (Hamre & Pianta, 2009; Hamre ym., 2013). Opettaja-oppilasvuorovaikutus mahdollistikin molemmilla havainnointikerroilla toiminnan organisoinnin keskeisen tavoitteen saavuttamisen eli oppilaiden toimintaan sitoutumisen (Hamre & Pianta, 2009). Haasteellisista olosuhteista huolimatta esioppilaiden käyttäytyminen oli pääsääntöisesti suuntautunut esiopetustuntien tavoitteiden mukaiseen toimintaan.

Vähän työkokemusta omaavilla opettajilla on vielä vähän praktista kokemustietoa. Tällöin asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että opettaja saisi paljon praktista kokemustietoa vahvistavia henkilökohtaisia kokemuksia. Praktisen kokemustiedon kehittymiseksi on keskeistä arjen toisinaan nopeasti muuttuvissa tilanteissa tapahtuva ongelmanratkaisu. (Tauriainen, 2000.) Tällöin opettaja oppii yhä paremmin huomioimaan arjen tilanteiden olennaisia piirteitä ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti, jolloin metakognitiivinen tietämys formaalisen oppikirjatiedon ja praktisen kokemustiedon yhdistämiseksi vahvistuu. (Tynjälä ym., 1997; Tauriainen, 2000.) Tällöin opettaja pystyy yhdistelemään vahvimmin tilannesidonnaisesti toimintaa ohjaavaa praktista kokemustietoa sekä formaalisen oppikirjatiedon kautta muodostuneita yleisiä periaatteita (Leinhardt ym., 1995; Tynjälä ym., 1997).

Toisaalta ongelmanratkaisu on liitetty myös ylipäätään asiantuntijuuden kehittymisen edellytykseksi, mikä estää joustamattomien ja työtä rajoittavien rutiinien muodostumisen (Tynjälä ym., 1997). Monelle lienee työelämästä tuttu havainto pitkän työkokemuksen omaavan opettajan tiukoista ja kyseenalaistamattomista periaatteista, joista joustaminen on hänelle haastavaa sitä puoltavasta tutkimustiedosta tai arjen haasteista huolimatta. Paljon työkokemusta omaavilla opettajilla on paljon praktista kokemustietoa, jolloin heillä on myös paljon perustelemisen ulkopuolelle jäävää hiljaista tietoa (Tauriainen, 2000). Näen tällöin metakognitiiviseen tietämykseen kuuluvan reflektiivisen työotteen korostuvan. Reflektion avulla ammattilainen pystyy tiedostamaan käytännön kasvatustoimintansa taustalla olevia uskomuksia ja taustaoletuksia (Tynjälä ym., 1997). Tämä taas mahdollistaa arjen uudenlaisen jäsentämisen opettajan uudelleenmääritellessä ja muokatessa työtehtäviään.

Oman toiminnan perusteiden tiedostaminen lisää asiantuntijätietoa, sillä kyky käytännön työn käsitteellistämiseen auttaa formaalisen oppikirjatiedon ja praktisen kokemustiedon yhdistämisessä sen lisätessä ymmärrystä molemmista. (Leinhardt, Young & Merriman, 1995; Tynjälä ym., 1997; Tauriainen, 2000.) Ammatilliseen ongelmanratkaisuun liittyvän osaamisen vahvistaminen siis korostuu niin noviisiopettajien kuin kokeneempienkin opettajien metakognitiivisen tietämyksen ja asiantuntijuuden kehittämisessä.

7.2 *Jatkotutkimusaiheet*

Anonymiteetin suojaamiseksi tässä tutkimuksessa ei voitu paljastaa laajasti tutkittavan taustatietoja. Siksi olisikin jatkossa mielenkiintoista tutkia, miten esimerkiksi työkokemuksen määrä ja sisältö (esim. minkälaisissa lapsiryhmissä on työskennellyt) mahdollisesti näkyy opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa ja asiantuntijatiedossa. Tällöin voisi tutkia esimerkiksi, näkyykö työkokemus vahvoja tuen tarpeita omaavien lasten ryhmistä (nyk. integroitu varhaiskasvatus- tai esiopetusryhmä) vahvempana asiantuntijatietona jollakin opettaja-oppilasvuorovaikutuksen osa-alueella.

Toiseksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten koulutustausta muovaa asiantuntijatiedon ja opettaja-oppilasvuorovaikutuksen painotuksia. Tätä kautta voitaisiin lisätä ymmärrystä siitä, miten vahvasti esimerkiksi erityispedagogiikan opintoja sisältävä koulutustausta näkyy asiantuntijatiedossa. Tällöin voitaisiin pohtia myös sitä, olisiko tarpeen muuttaa varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen sisältöä tai rakennetta.

Kolmanneksi olisi mielenkiintoista tutkia opetuksellisen tuen näkymistä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajien asiantuntijatiedossa. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, miten asiantuntijatiieto opetuksellisessa tuessa näkyy toiminnan organisoinnin ja emotionaalisen tuen osa-alueiden asiantuntijatiedon jäsentymisessä.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta haastavissa kasvatustilanteissa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]., Trepo-julkaisuarkisto. Acta Universitatis Tamperensis. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Vastapaino.
- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *The American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. Teoksessa: *International Encyclopedia of Human Development*. vol. 3 2nd. ed. Oxford:Elsevier.
- Brophy, J. (2000). *Teaching. Educational Practices Series--1*. International Bureau of Education.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61–85. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.12.002>
- Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant Teachers in Head Start Classrooms: Comparing to and Working With Lead Teachers. *Early Education and Development*, 23(5), 640–653. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607361>

- van Driel, S., Crasborn, F., Wolff, C. E., Brand-Gruwel, S., & Jarodzka, H. (2021). Exploring preservice, beginning and experienced teachers' noticing of classroom management situations from an actor's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103435–. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103435>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th edition.). Sage.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. SAGE Publications.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eight Grade. *Child Development*, 72, 625– 638.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. Downer, J.R., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M., Brown, J.L. Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.E. & Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions – Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-488.
- Hamre, B., Pianta, R., Hatfield, B. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. laitos.). Tammi.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. (2019). *Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:2a. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksi-vuotinen_esiopetus.pdf>.
- Härkönen, U. (2007). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus-Bronfenbrennerin ekologinen systeemitheoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa: A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.). *Oppimista, opetusta*,

monitieteisyyttä - Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. (s. 21-39). Savonlinnan opettajankoulutus: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Itäranta, E. (2020). Class-havainnointimittarin kehittäminen liikuntatunnilla tapahtuvan vuorovaikutuksen arvioimiseen. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202007035226>

Jokinen, A. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 14.5.2023]

Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1). <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>

Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?": varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>

Leinhardt, G., Young, K. M., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5(4), 401–408. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00025-9](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00025-9)

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81–89.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>

Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sloney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research : QR*, 6(1), 45–59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>

Opetushallitus. (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet*.

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.

<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Rimm-Kaufman, S. E. , Curby, T. W. , Grimm, K. J. , Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45 (4), 958-972. doi: 10.1037/a0015861.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>

Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. (2013). A Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 127–152.

Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support : exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5982-1>

Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua : henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>

Thorpe, K., Rankin, P., Beatton, T., Houen, S., Sandi, M., Siraj, I. & Staton, S. (2020). The when and what of measuring ECE quality: Analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) across the ECE day (sciencedirectassets.com). *Early Childhood Research Quarterly* 53, 274–286.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.

<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.

Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J., & Remes, P. (1997). The Acquisition of Professional Expertise—a challenge for educational research.

Scandinavian Journal of Educational Research, 41(3-4), 475–494.

<https://doi.org/10.1080/0031383970410318>

LIITTEET

HAVAINNOINTILOMAKE

TOIMINNAN ORGANISOINTI

Käyttäytymisen hallinta

Opettaja kieltää lapsia tai yksittäistä lasta

Opettaja uudelleenohjaa lapsia tai yksittäistä lasta takaisin toiminnan pariin

Opetustilanteen hallinta

Tuottavuus (toiminnan rakenteet)

Esiopetustunnilla oli selkeät rutiinit

Esiopetustunnilla oli selkeät siirtymätilanteet

Opetustavat

Oliko tarjolla monenlaisia materiaaleja?

Tehtiinkö tehtäviä erilaisin työ- ja toimintatavoin?

EMOTIONAALINEN TUKI

Opettajan ja oppilaiden välinen positiivinen vuorovaikutus

Esioppilaiden kieltäminen

Esioppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli negatiivista

Rangaistuskeskeisyys

Opettaja noudatti tiukasti tuntisuunnitelmaansa

TEEMAHAASTATTELULOMAKE

Käyttäytymisen hallinta

Lasten tai yksittäisen lapsen kieltäminen

Lasten tai yksittäisen lapsen uudelleenohjaaminen takaisin toiminnan pariin

Opetustilanteen hallinta

Tuottavuus (rakenteet)

Selkeät rutinit

Sujuvat siirtymät

Opetustavat

Materiaalit ja välineet

Monenlaiset työ- ja toimintatavat

EMOTIONAALINEN TUKI

Positiivinen vuorovaikutus

Oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen

Lasten ehdotusten huomioon ottaminen

Negatiivinen vuorovaikutus (esim. kiukku, turhautuminen, rankaiseminen)

Rangaistusten käyttäminen kasvatuksessa

Kuinka tiukasti opettajan tulee noudattaa tuntisuunnitelmaansa?