

Tiina Taskinen & Maarit Turunen

**ESIKOULUOPETTAJIEN OHJAUSTYYLIEN YHTEYS LASTEN SOSIAALISEEN
KOMPETENSSIIN**

JOENSUUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2009

TIIVISTELMÄ

Taskinen Tiina Emilia & Turunen Maarit Hannele
Esikouluopettajien ohjaustyylien yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin.
Soveltavan kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
Joensuun yliopisto. Syyskuu 2009.
Tutkielmassa sivuja 63 ja liitteitä 3.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää esikouluopettajien ohjaustyylien yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Lisäksi tarkasteltiin sosiaalisen kompetenssin eroja tyttöjen ja poikien välillä.

Tutkielman aineisto koostuu 495 lapsesta ja 49 esikouluopettajasta. Tutkimusaineisto on osa Alkuportaati -tutkimushankkeessa kerättyä aineistoa. Tutkielmassa käytetty aineisto kerättiin esikouluvuoden lopulla keväällä 2007. Aineistonkeruu toteutettiin esikouluopettajien tekemillä *Monitaho Arviointi Sosiaalisesta Kompetenssista* (MASK) -arvioinneilla lasten sosiaalisesta kompetenssista sekä koulutettujen havainnoijien tekemillä *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) -havainnoinneilla esikouluopettajien ohjaustyyleistä. Aineisto analysoitiin käyttämällä tilastollisia testejä.

Opettajan käyttämä ohjaustyyli voi olla merkittävä tekijä lapsen koulun aloittamisvaiheessa ja koulumenestyksessä. Ohjaustyyliin liittyy kiinteänä osana opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, joka on sosiaalisen kompetenssin sekä sosiaalisten taitojen yksi tärkeä osa-alue. Lasten sosiaalisista taidoista ja niiden puutteista puhutaan paljon, mutta tutkimuksia tältä alueelta on niukasti. Tämän tutkielman taustalla on niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin tutkimuksia opettajan ohjaustyyleistä sekä sosiaalisesta kompetenssista.

Tulosten mukaan esikouluopettajan ohjaustyyli on yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Ohjauksellinen tuki on yhteydessä kaikkiin sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Eniten se on yhteydessä häiritsevyyteen, vähentäen häiritsevyyden ilmenemistä luokassa. Tunnetuella näyttäisi tulosten mukaan olevan vähiten yhteyttä sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Tulokset osoittivat, että tytöt ovat poikia empaattisempia ja yhteistyötaitoisempia. Pojat ovat puolestaan häiritsevempiä ja impulsiivisempia kuin tytöt. Tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkittävää eroa siinä, kuinka opettajien ohjaustyyli on yhteydessä heidän sosiaaliseen kompetenssiinsa.

Tutkielman tulosten luotettavuuteen vaikuttavat testien ja mittareiden aikaisempi testaus laajempien tutkimushankkeiden yhteydessä sekä koulutetut havainnoijat. Tutkimustulokset ovat suuntaa antavia Suomen oloissa.

AVAINSANAT: vuorovaikutus, sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, opettajien ohjaustyyli

ABSTRACT

The aim of this study was to find out if there is a connection between kindergarten teachers' classroom practices and children's social competence. The purpose of this study was also to find out whether there are differences between girls' and boys' social competence.

The data of this study consist of 495 children and 49 kindergarten teachers. This data has been collected along with the First Steps Study (*Alkuportaati*) –project in Finland, in the spring 2007. The kindergarten teachers evaluated children's social competence using the MASK –multiple direction assessment. The MASK (*Monitaho Arviointi Sosiaalisesta Kompetenssista*) –test is an assessment tool which measures social competence. The CLASS (*The Classroom Assessment Scoring System*) is an observation instrument for assessing the quality of classroom interactions and teaching practices.

Teaching practices may have an impact on children's academic outcomes and school adjustment. Interaction between the teacher and the child is an important part of the teaching practices. Interaction is also a major part of social competence and social skills. The discussion of the social skills of children can be very intense but the actual research can be found very little. This study is based on Finnish and international studies of teaching practices and social competence.

According to the results of this study kindergarten teachers' teaching practices impact children's social competence. It can be said that instructional support is related to all dimensions of the social competence and it affects most to the disruptiveness. Instructional support diminished this kind of behaviour in the classroom. Based on the results emotional support seemed to correlate least to the social competence. According to the study girls are more empathic and co-operative than boys, who tend to be more disruptive and impulsive. There is no significant difference between girls and boys when teaching practices and their contribution to their social competence are concerned.

Validity of the measurements and tests have been tested earlier in the pilot studies. The reliability of the study increases by using the trained observers. The results of this study can be seen directional in Finland.

KEYWORDS: interaction, social competence, social skills, teaching practices

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 VUOROVAIKUTUS JA SOSIAALINEN KEHITYS VARHAISVUOSIEN AIKANA ...	4
2.1 Vuorovaikutus ja perhe.....	4
2.2 Vuorovaikutus ja esiopetus.....	6
3 ESIKOULUIKÄISEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI JA SOSIAALISET TAIDOT	9
3.1 Sosiaalinen kompetenssi	9
3.2 Sosiaaliset taidot	11
3.3 Sukupuolten erot sosiaalisissa taidoissa	13
3.4 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot opetussuunnitelmassa	14
4 ESIOPETUKSEN LAATU JA ESIKOULUOPETTAJIEN OHJAUSTYYLIT	17
4.1 Lapsikeskeinen ohjaustyyli	18
4.2 Opettajajohtoinen ohjaustyyli	19
4.3 Satunnainen ohjaustyyli.....	21
5 AIEMMAT TUTKIMUKSET	23
5.1 Kansainvälistä tutkimusta	23
5.2 Kotimaista tutkimusta.....	25
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	27
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	28
7.1 Alkuportaattitutkimus.....	28
7.2 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu	29
7.3 CLASS – ja ECCOM - arviointimenetelmät.....	29
7.4 MASK -monitahoarviointimenetelmä	32
7.5 Aineiston analysointi	35
7.6 Aineiston ja mittareiden luotettavuus.....	36
8 TULOKSET	39
8.1 Esikouluopettajien ohjaustyyli.....	39
8.2 Opettajan ohjaustyylin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin	42
8.3 Sosiaalinen kompetenssi sukupuolittain.....	46
8.3.1 Opettajan ohjaustyylin yhteys poikien sosiaaliseen kompetenssiin.....	48
8.3.2 Opettajan ohjaustyylin yhteys tyttöjen sosiaaliseen kompetenssiin.....	50
9 POHDINTA	53
LÄHTEET	59
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä on kaiken kasvatuksen perustana, jonka pohjalta lapsen minäkuva, itsetunto sekä käyttäytyminen kehittyvät. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1998, 4.) Oppilaan ja opettajan välinen suhde on merkittävässä roolissa luokan sosiaalisessa ympäristössä. Lapsen aloittaessa formaalin koulunkäynnin, suhde opettajaan luo perustuksen sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön sopeutumiselle. Myönteinen suhde opettajan ja oppilaan välillä tarjoaa turvallisen pohjan nuorille oppilaille. Ongelmien ilmaantuessa heidän lähettyvillään on aikuinen, joka huomaa ja reagoi heidän pulmiinsa. Se auttaa oppilaita pitämään koulunkäynnistä sekä tulemaan toimeen vertaistensa kanssa. (Myers & Pianta 2008, 601.)

Vuorovaikutus opettajan ja lapsen välillä liittyy läheisesti lasten positiivisiin koulukokemuksiin, luokan ilmapiiriin, kouluun sopeutumiseen sekä pedagogiseen hyvinvointiin. (Siekkinen & Niiranen 2008, 41-42; Birch & Ladd 1997, 61.) Vanhemmat ja heidän vuorovaikutusmallinsa vaikuttavat lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen (Myers & Pianta 2008, 602; Nurmi ym. 2008, 55; Vilen ym. 2006, 156). Hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi menestyy Stipekin (2006, 743) mukaan akateemisesti paremmin, kuin lapset joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa. Mikäli lasten akateemisia ja sosiaalisia taitoja halutaan kehittää, opettajien tulee kiinnittää huomiota ohjaukseen (Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Clifford, Early & Howes 2008). Sosiaalisina taitoina voidaan pitää muun muassa empaattisuutta, tunteiden soveliasta ilmaisua, kykyä toimia yhdessä sekä kommunikoida selkeästi (Nurmi ym. 2006, 54-56; Poikkeus, 1995, 126-127; Salmivalli 2005, 79, 87). Sosiaaliset taidot ovat sosiaalisen kompetenssin yksi osa-alue (Merrell 2008, 379; Haager & Vaughn 1995, 205; Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2005, 72). Sosiaalinen kompetenssi liittyy yksilön kykyyn ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja selviytyä niistä sopivalla tavalla (Salmivalli 2005, 71). Sen muodostumiseen vaikuttavat muun muassa sosiaaliset ym-

päristöt, kokemukset varhaislapsuudessa ja lapsen koulukokemukset. Myös lapsen itsearvostuksella, myönteisellä minäkäsityksellä sekä vahvalla itsetunnolla on vaikutusta lapsen hyvän sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen. (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 3.)

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus kuuluvat olennaisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Esiopetuksen keskeisiin tehtäviin kuuluu tukea lapsen sosiaalista, kognitiivista sekä emotionaalista kehitystä, joita vahvistetaan esimerkiksi myönteisten oppimiskokemusten sekä vuorovaikutustapahtumien avulla. Leikin kautta opitaan yhteiskunnan käyttäytymisodotuksia sekä toimimaan vertaisryhmän parissa. (Opetushallitus 2000, 7-8.) Keskeistä on opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Esiopetuksessa pyritään lapsikeskeisyyteen, joka edellyttää ohjaavaa kasvatusta. (Opetushallitus 2000, 8-9.)

Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus liittyy läheisesti opettajan käyttämiin ohjaustyyliin (Hamre & Pianta 2001; Pianta & Stuhlman 2004; Thijs ym. 2008). Lumme-lahti (1995, 23-24) ja Hujala (2002, 64) kuvailevat lapsikeskeistä ohjaustyyliä lapsen ajattelua korostavaksi. Heidän mukaansa lapsen oppimista ohjaavat kokeileminen sekä yrittäminen (Lummelahti 1995, 23-24; Hujala 2002, 64). Opettajajohtoinen opetus on enemmän mekaanisempaa eikä siinä oteta huomioon lasten kehityksellisiä ja taidollisia tasoja kuten lapsikeskeisessä ohjaustyyliin (Siekkinen & Niiranen 2008, 42). Stipekin (2004, 563) mukaan opettajajohtoinen opetus ei välttämättä kehitä lapsen kykyä ohjata heidän omaa oppimistaan, ongelmanratkaisukykyään sekä kriittisen ajattelun taitoja. Tietyt perustaidot on kuitenkin opeteltava ennen kehittyneempiä tiedonhankintataitoja. (Stipek 2004, 563.)

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää esikouluopettajien ohjaustyyliä ja miten ne ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Tarkastelemme myös sosiaalisten taitojen eroja tyttöjen ja poikien välillä. Opettajan käyttämä ohjaustyyli voi olla merkittävä tekijä lapsen koulun aloittamisvaiheessa ja koulumenestyksessä. Oppilaiden sosiaalisten taitojen puutteesta on viime vuosina puhuttu paljon. Aihe on hyvin ajankohtainen ja tärkeä.

Ohjaustyyliä sekä sosiaalista kompetenssia on tutkittu erikseen jo aiemmin, mutta ohjaustyylien yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin ei ole vielä Suomessa toistaiseksi selvitetty. Esimerkiksi Hovi (2006) ja Parviainen & Tissari (2008) ovat pro gradu -tutkielmissaan tutkineet esikouluopettajien ohjaustyyliä. Hovin (2006) tutkielmassa tarkasteltiin esikouluopettajien ohjausvuorovaikutuksen piirteitä. Tutkielman tavoit-

teena oli selvittää, millaista esiopetusryhmien ohjausvuorovaikutus on laadultaan. Parviaisen & Tissarin (2008) pro gradu -tutkielmassa selvitettiin muun muassa esikouluopettajien havainnoituja ja raportoituja ohjaustyyliä sekä niiden yhteyttä. Ohjaustyyliä ja niiden yhteyttä lasten koulumenestykseen eri oppiaineissa on myös tutkittu. Huurinainen & Taskisen (2007) pro gradu -tutkielma käsitteli esiopetusikäisten lasten matemaattisia perusvalmiuksia ja esiopettajien ohjaustyylien yhteyttä matematiikan oppimistuloksiin. Ohjaustyylien ja opettaja-oppilas välisen vuorovaikutuksen yhteyttä lasten motivaatioon ovat tutkineet muun muassa Rantalainen & Syrjäläinen (2008). He selvittivät pro gradu -tutkielmassaan esikouluopettajien ohjaustyylin yhteyttä lasten oppimismotivaatioon.

Sosiaalista kompetenssia ovat tarkastelleet muun muassa Kangas & Kolehmainen (2007). He tutkivat pro gradu -tutkielmassaan esikouluikäisten lasten sosiaalista kompetenssia, sen kehittymistä ja sen taustalla olevia tekijöitä. Edellä mainitut tutkimukset muodostavat esikouluopettajien ohjaustyyleistä sekä sosiaalisesta kompetenssista laajan kuvan, jota tutkielmamme täydentää.

Edelliset tutkimukset perustuvat Alkuportaatt -tutkimusaineistoon. Alkuportaatt on mitattava suomalainen tutkimushanke, jossa seurantatutkimusta suoritetaan samanaikaisesti neljällä eri paikkakunnalla. Tutkimukseen osallistuu miltei 2400 lasta vanhempien. (Jyväskylän yliopisto 2007.)

Tutkielmassamme määrittelemme ensin tutkielmamme kannalta keskeisiä aihepiirejä; vuorovaikutus, sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot sekä ohjaustyyli. Tämän jälkeen käsittelemme laajemmin aiheeseemme liittyviä aikaisempia kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimuksia. Tulososiossa selvitämme esikouluopettajien ohjaustyyliä sekä sen yhteyttä lapsen sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueisiin. Tarkastelemme sosiaalista kompetenssia myös sukupuolittain. Tutkielmamme lopussa pohdimme tarkemmin mitkä seikat ovat olleet yhteydessä saamiimme tuloksiin.

2 VUOROVAIKUTUS JA SOSIAALINEN KEHITYS VARHAISVUOSIEN AIKANA

Sosiaaliset tilanteet ovat vastavuoroisia ja ne edellyttävät, että yksilöllä on kyky tehdä aloitteita, vastata toisten aloitteisiin sekä hahmottaa oma asema ryhmässä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 55.) Lapsi omaksuu jo pienestä pitäen lähiympäristöstään ja yhteiskunnasta erilaisia rooleja ja arvoja, joilla on merkitystä lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Sosiaalinen kehitys liittyy läheisesti lapsen persoonallisuuden kehitykseen. (Vilen ym. 2006,156.) Lapsen henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, taidoilla ja niiden rajoituksilla sekä erityislahjakkuudella on yhteys siihen, millaisiin tilanteisiin lapsi hakeutuu ja millaiseksi lapsen vuorovaikutus muodostuu. (Nurmi ym. 2006, 21.) Koulumenestyksen, kouluun sopeutumisen sekä tulevan käyttäytymisen kannalta on tärkeää ymmärtää niitä tekijöitä, jotka liittyvät lapsen varhaisiin käyttäytymisen ongelmiin (Myers & Pianta 2008, 600).

2.1 Vuorovaikutus ja perhe

Vanhempien ja lasten välisillä vuorovaikutussuhteilla on huomattava merkitys kognitiivisen kehityksen kannalta (Myers & Pianta 2008, 602). Perheen vuorovaikutusmallit ovat merkittävästi yhteydessä myös lapsen sosiaalisten taitojen omaksumiseen (Myers & Pianta 2008, 602; Nurmi ym. 2008, 55; Vilen ym. 2006, 156). Kotoa ja vanhemmilta opitut käyttäytymismallit, arvot ja asenteet heijastuvat lapsen elämään. Nämä vaikuttavat siihen, miten lapsi kohtaa muita ihmisiä. Vanhemmiltaan lapsi oppii, millainen käytös on vanhempien mielestä suotavaa ja millaista käytöstä ei suvaita. Vanhempien kertoessa lapselleen millainen sosiaalinen käyttäytyminen on tärkeää, alkaa lapsi hahmottamaan millaiseen käytökseen hänen tulisi pyrkiä. (Vilen ym. 2006,156.) Edellä mainittu tilanne vaatii, että perheellä on olemassa oikeat ja tarvittavat edellytykset toimivaan vuorovaikutukseen keskenään, ja sitä kautta lapsen sosiaalisten taitojen

kehittämiseen. Joskus vanhempien oma malli ja käyttäytyminen ovat ristiriidassa heidän opetuksiensa kanssa (Vilen ym. 2006,156.)

Jos vanhemmat ovat lämpimiä sekä ohjaavia, heidän lapsistaan tulee todennäköisemmin itsenäisiä, sosiaalisesti vastuullisia ja akateemisesti menestyneempiä. Lapsilla näyttäisi tällöin olevan vähemmän aggressiivista käyttäytymistä. Hankala vanhempien ja lasten välinen suhde vaikuttaa voimakkaasti lapsen sosiaaliseen kognitioon. Vanhempien aggressiivinen käyttäytymismalli tarkoittaa lapsille, että vihamielisyys on tehokas tapa selvittää kiistoja. Jos lapsi on saanut negatiivisen käyttäytymismallin vanhemmilta, niin silloin hyvin todennäköisesti lapsi käyttäytyy samalla tavoin myös luokassa. (Myers & Pianta 2008, 602.)

Nurmen ym. (2006, 55) mukaan vanhempien kautta lapsille välittyy niin suoria kuin epäsuoriaakin vaikutuksia. Lapsen sosiaalisten taitojen vahvistaminen, esimerkiksi tilanteet, joissa lapsi voi tavata toisia lapsia, ovat suoraa vaikuttamista. Tällöin aikuiset voivat tarkkailla ja puuttua lapsen toimintoihin. Aikuisten ei kuitenkaan tulisi ottaa liian ohjaavaa roolia, koska tällöin lapsen oma aloitteellisuus ja kekseliäisyys rajoittuvat. Epäsuoraa vaikuttamista ovat muun muassa perheen ilmapiiri sekä perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet. (Nurmi ym. 2006, 55.)

Lapsella tulisi olla suojaava, mutta ei täysin riskitön kasvuympäristö. Lapsen suojaavana tekijänä voi toimia esimerkiksi turvallinen aikuinen, jonka puoleen lapsi voi kääntyä tarvittaessa. Esimerkiksi ongelmatilanteissa tukeminen on turvallisen aikuisen antamaa myönteistä suojaa. Liian suojaava kasvuympäristö voi haitata sosiaalisesti vaurautunutta lasta, koska tällöin lapsi voi vältellä uusia tilanteita. Lapsen on kohdattava vaikeita tilanteita, jotta hänen selviytymistaitonsa voisivat kehittyä. Kodin tehtävänä on auttaa lasta käsittelemään tällaisia tilanteita. Oppiessaan niistä, lapsen perusluottamus sekä itsetunto kehittyvät ja hän osaa käsitellä vaikeita tilanteita myös tulevaisuudessa. (Nurmi ym. 2006, 66.)

Myönteisissä vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi vanhemman kanssa leikkiessä, lapsi saa palautetta omista taidoistaan ja samalla hän kokee turvallisuuden tunnetta. Tällaiset tilanteet auttavat lasta käsittelemään niin päivän positiivisia kuin negatiivisiakin kokemuksia, jolloin vanhempi voi antaa tilanteen mukaan lohdutusta, kiitosta tai tukea. (Nurmi ym. 2006, 66-67.) Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus on muutenkin kuin tietojen ja taitojen opettamista. Vuorovaikutuksessa tapahtuu lapsen tiedollista ja emotionaalista kehittymistä. Vuorovaikutus ei saa korostaa liikaa osaamista, vaan vanhempien on kuunneltava myös lapsen tunteita. Lapsen tulisi voida jakaa niin

myönteisiä kuin kielteisiäkin tunteita vanhempiensa kanssa ja pystyä siitä huolimatta luottamaan heihin ja kokemaan olonsa turvalliseksi. Silloin lapsen on helpompi lähestyä uusia sosiaalisia tilanteita. (Nurmi ym. 2006, 68.)

Pianta, Nimetz & Bennet (1997) ovat tutkineet, kuinka äiti-lapsi suhde sekä opettaja-oppilas suhde vaikuttavat koulussa pärjäämiseen sekä siellä toimimiseen. Heidän mukaansa äidin ja lapsen välinen läheinen suhde lisäsi sosiaalisia taitoja vertaisten kanssa, työskentelytaitoja sekä sietokykyä turhautumista vastaan. Samalla se vähensi jännittyneisyyttä ja ujoutta sekä ylipäättään käyttäytymisongelmia. Nämä seikat olivat päinvastaiset, jos äidillä oli vaikeuksia hallita lastaan. (Pianta et.al. 1997, 271.) Äidin ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ollessa korkeatasoista, lapsen kompetenssi on yleensä korkeampaa ja käyttäytymisongelmat vähäisempiä (Pianta et.al. 1997, 273).

2.2 Vuorovaikutus ja esiopetus

Päiväkotiin ja esikouluun siirtyminen tarkoittavat lapsen elämässä laajempiin sosiaalisiin konteksteihin siirtymistä (Nurmi ym. 2006, 71). Esikoulu valmistaa lapsia formaalia koulunkäyntiä varten (Rimm-Kaufman & Pianta 1999, 436). Lapselle muodostuu uusia rooleja niin laajenevassa kaveripiireissä kuin oppijanakin. Lapsen kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hänellä on positiivinen käsitys omasta osaamisestaan ja selviytymisestään. Positiivinen minäkäsitys sekä tavoitteellisuus ja toiveikkuus oppimisessa suojaavat lasta käyttäytymisongelmilta, joita voi ilmaantua myöhemmin. Emotionaalista kehitystä uhkaa, jos lapsi ei pysty muodostamaan positiivista minäkäsitystä. Tällöin lapsi voi kokea alemmuuden tunteita ja vuorovaikutuksen tuomat hyvinvoinnin tunteet voivat jäädä kokematta. Tällaiset lapset ovat myös alttiimpia tunne-elämän ongelmille (masentuneisuus ja eristäytyminen), sekä ulospäin näkyville ongelmille (käytöshäiriöt, aggressiivisuus). Keskilapsuuden alku on kehityksellisesti selkeä siirtymävaihe, jossa lapsi selvästi itsenäistyy ja joutuu ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. (Nurmi ym. 2006, 70-72.)

Opettajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys lasten koulun aloitamisvaiheessa. Se on tärkeä tekijä myös positiivisten koulukokemusten ja luokan ilmapiirin kannalta. Näillä tekijöillä on pitkäkestoisia vaikutuksia lasten kouluun sopeutumiseen ja pedagogiseen hyvinvointiin. (Siekkinen & Niiranen 2008, 41-42; Birch & Ladd 1997, 61.) Oppilaan ja opettajan välinen hyvä suhde on tärkeää varsinkin sellaisille oppilaille, joilla ilmenee varhaisessa vaiheessa vaikeuksia koulumenestyksessä tai käyttäytymisessä. Oppilaan ja opettajan positiivinen suhde voi auttaa lasta, joka käyttäytyy häiritsevästi, oppimaan joustavampaa käyttäytymistä. (Myers & Pianta 2008,

601.) Opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu ensimmäisinä kouluvuosina voi ennakoita jatkossa vaikeuksia tai menestystä koulussa. Oppilaat, joiden kiintyminen aikuisiin on heikompaa, ovat taipuvaisempia matalaan sosiaaliseen kompetenssiin ja itsetuntoon. Lapsen suhde aikuisiin koulun alussa on tärkeässä roolissa sosiaalisen kompetenssin muodostamisessa, mitä usein pidetään positiivisena kouluun sopeutumisen merkinä. (Hamre & Pianta 2001, 625.)

Toimiva opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus lisää niin opettajan kuin oppilaidenkin hyvinvointia (Spilt & Koomen 2009, 86). Opettajan luonteenpiirteillä ja voimavaroilla, esimerkiksi vuorovaikutustaidoilla, kyvykkyyssuskomuksilla (*efficacy beliefs*) sekä stressinsietokyvyllä, voi olla kokonaisvaltainen vaikutus ryhmän ilmapiiriin. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi opettajien kyvykkyyssuskomukset ovat yhteydessä heidän ohjaustyyliihinsä. Hyvin kyvykkäiksi itsensä uskovat opettajat ovat läheisempiä oppilaidensa kanssa sekä heillä on positiivisempi näkemys oppilaisistaan. Opettajien kyvykkyyden on nähty olevan yhteydessä myös ryhmän säätelyn strategioihin, kun taas itsensä kyvyttömämmiksi uskovat opettajat palavat loppuun helpommin. (Pakarinen ym. 2009, 6-7.)

Niin opettajan kuin lapsenkin näkökulmasta katsottuna, aikuisen ja lapsen välinen emotionaalinen yhteys on tärkeä tekijä lapsen koulusuoritusten kannalta. Negatiivinen vuorovaikutus opettajan ja lapsen välillä toimii kehityksessä riskitekijänä, kun taas positiivinen tai lämmin suhde toimii suojaavana tekijänä. (Spilt & Koomen 2009, 86.) Nämä vuorovaikutuksen laatuun liittyvät tekijät vaikuttavat Thijsin, Koomenin & van der Leij'n (2008) mukaan kouluun sopeutumiseen, kuten työtapoihin, akateemiseen suoriutumiseen ja sosiaaliseen kompetenssiin (Thijs ym. 2008; Pianta & Stuhlman 2004; Hamre & Pianta 2001).

Yleisesti ottaen tytöt ja kognitiivisesti kehittyneemmät lapset kehittävät todennäköisesti tukevia suhteita luokkahuoneessa (esimerkiksi opettaja-oppilas suhde) ja he osallistuvat luokassa useammin eri toimintoihin. Lapset, joilla on ystävyys-suhteita luokassa, laaja kaveripiiri, vertaisten hyväksyntä sekä läheinen opettaja-oppilassuhde, menestyvät koulussa paremmin sekä osallistuvat luokassa toimintoihin useammin. (Ladd, Birch & Buhs 1999, 1380.) Hyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde edistää lapsen sosiaalis-emotionaalista sekä akateemista toimintaa. (Spilt & Koomen 2009, 86; Birch & Ladd 1997, 61.) Jos esikouluopettajan ja oppilaan välinen suhde on ristiriitainen ja hankala, niin tutkimusten mukaan se vähentää lasten työkentelytaitoja, turhautumisen sietokykyä sekä ylipäänsä lapsen kykyjä. (Pianta et.al. 1997, 272.)

Stipek (2006, 743) painottaa, että hyvät sosiaaliset taidot omaavat lapset menestyvät akateemisesti paremmin, kuin lapset joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa tai ovat aggressiivisia. Se johtuu osaksi siitä, että sosiaalisesti taitavat lapset muodostavat positiivisia suhteita niin opettajaan kuin vertaisiin. He ovat motivoituneita työskentelemään kovasti miellyttääkseen opettajaansa. Tällaiset lapset tuntevat olonsa myös turvalliseksi ja rentoutuneeksi luokassa toisin kuin sosiaalisesti heikommat lapset. Aggressiiviset ja häiritsevästi käyttäytyvät lapset kehittävät riitaisia suhteita opettajaan ja vertaisiin. Heidän käyttäytymiseensä joudutaan puuttumaan sosiaalisesti taitavia oppilaita enemmän. (Stipek 2006, 743.) Lapset, jotka käyttäytyvät aggressiivisesti päiväkodissa, sopeutuvat muita huonommin kouluun (Ladd & Burgess 2001, 1579). Stuhlman & Pianta (2001, 159) ovat osoittaneet tutkimuksessaan, että opettajat suhtautuvat negatiivisemmin sellaista lasta kohtaan, joka käyttäytyy luokassa ei-toivotusti. Tällöin sekä lapsella että opettajalla ovat samankaltaiset negatiiviset uskomukset ja odotukset toisistaan, joka puolestaan vahvistaa heidän negatiivisia käyttäytymismallejaan (Stuhlman & Pianta 2001, 159-160).

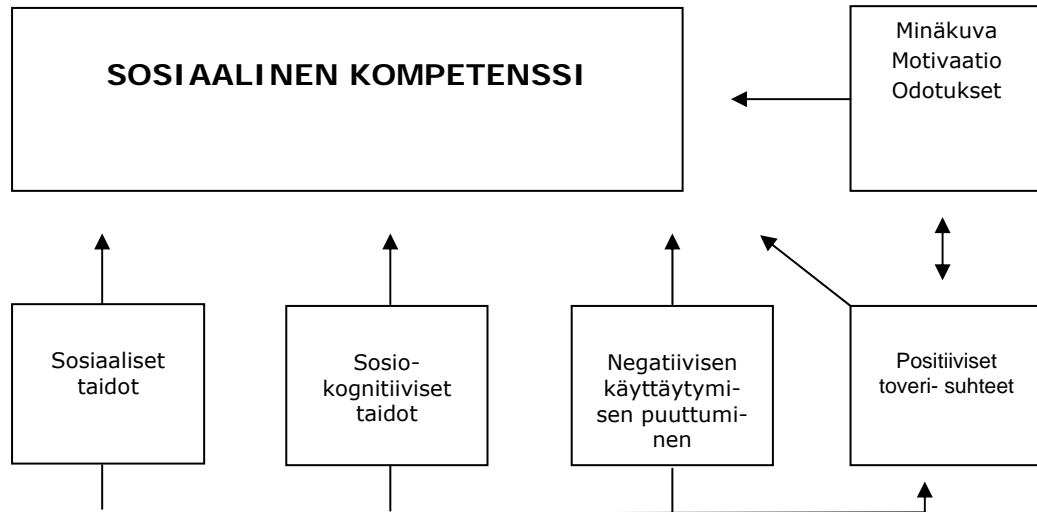
3 ESIKOULUIKÄISEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI JA SOSIAALISET TAIDOT

Sosiaalisesta kompetenssista puhuttaessa on huomattava, että sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi ovat kaksi eri käsitettä. Sosiaalisia taitoja pidetään sosiaalisen kompetenssin yhtenä osa-alueena. (Merrell 2008, 379; Haager & Vaughn 1995, 205; Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2005, 72.) Sosiaalinen kompetenssi on monimutkainen ja moniulotteinen käsite, joka sisältää useita piirteitä käyttäytymisestä, kognitiosta ja emotionaalisesta sopeutumisesta. Ne ovat tärkeitä ja tarpeellisia sosiaalisten taitojen luomisessa sekä toivottujen sosiaalisten käyttäytymisodotusten ylläpitämisessä. Sosiaalisille taidoille ei myöskään ole yhtä tai tiettyä määritelmää. (Merrell 2008, 380-381.)

3.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisen kompetenssin käsitteellä kuvataan sosiaalista käyttäytymistä, sosiaalisten taitojen ymmärtämistä ja niiden käyttämistä, sekä sosiaalista hyväksyntää. (Haager & Vaughn, 1995, 205; Poikkeus, 1995, 126.) Haager & Vaughn (1995, 205) jaottelevat sosiaalisen kompetenssin neljään osaan Vaughn'a & Hogania mukaellen. Heidän mukaansa sosiaalinen kompetenssi koostuu neljästä osatekijästä: sosiaalisten taitojen tehokkaasta käytöstä, sopimattoman käyttäytymisen puuttumisesta, oikeanlaisesta ja iälle sopivasta sosiaalisesta kognitiosta sekä positiivisista suhteista muiden kanssa. (Haager & Vaughn, 1995, 205.) Salmivalli jakaa sosiaalisen kompetenssin viiteen ulottuvuuteen: sosiaalisiin taitoihin, sosiokognitiivisiin taitoihin, emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn, sosiaalisten tavoitteiden muodostamiseen ja kontekstiin (Salmivalli 2005, 72-74). Poikkeus (1995, 126) kuvailee sosiaalista kompetenssia rakenteeksi, joka sisältää useita eri ulottuvuuksia ja osa-alueita. Nämä ovat sosiaaliset taidot, sosio-kognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet sekä minäkuva, motivaatio ja odotukset (kuvio 1). Sosiaalinen kompetenssi

on näiden osa-alueiden muodostama kokonaiskuva siitä, kuinka henkilö toimii sosiaalisissa suhteissaan. (Poikkeus 1995, 126.)



KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet ja osa-alueet (Poikkeus 1995, 127)

Salmivalli (2005, 71) käyttää sosiaalisen pätevyuden käsitettä sosiaalisen kompetenssin synonyymina. Sosiaalinen kompetenssi on yksilön kyky ymmärtää ja selviytyä sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisen kompetenssin avulla yksilö pystyy sopeutumaan, suoriutumaan sekä löytämään ratkaisut oman ikäkautensa kehitystehtäviin ja -haasteisiin. Sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen vaikuttavat esimerkiksi varhaislapsuuden kokemukset, sosiaaliset ympäristöt sekä koulukokemukset. Itsearvostus, myönteinen minäkäsitys sekä vahva itsetunto ovat yhteydessä hyvän sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen. (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 3.)

Sosiaalinen kompetenssi on arvioiva käsite. Vuorovaikutussuhteessa osapuolet arvioivat toisensa voidakseen toimia riittävän taitavasti kyseisessä sosiaalisessa tilanteessa. Sen lisäksi yksilön on arvioitava sosiaalista tilannetta tarkasti ja oikein, valittava käyttöön sopivat sosiaaliset taidot sekä oltava motivoitunut käyttämään niitä. (Elksnin & Elksnin 2006, 4.) Henkilö, jolla on hyvä sosiaalinen kompetenssi, eli osaa ilmaista tunteensa odotetulla tavalla, on yhteistyökykyinen ja empaattinen sekä kommunikoi selkeästi (Holopainen ym. 2007, 3). Sosiaalisen kompetenssin positiivisia vaikutuksia ovat vertaisten hyväksyntä, kaverisuhteiden solmiminen sekä toimeen tuleminen niin koulu- kuin työkavereidenkin kanssa (Elksnin & Elksnin 2006, 4). Sosiaalinen kompetenssi on omien päämäärien saavuttamista sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, kuitenkin myönteiset suhteet toisiin säilyttäen (Holopainen ym. 2007, 5).

Sosiaalinen kompetenssi alkaa kehittyä varhaislapsuudessa. Hoitaja-lapsi suhteessa lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta sekä huolenpidosta tai sen puutteesta. Myös vertaissuhteet ovat yhteydessä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Vertaissuhteiden kautta omaksutaan tietoja, taitoja sekä asenteita. Vertaissuhteet vaikuttavat lasten ja nuorten sosiaalisten taitojen oppimiseen sekä auttavat muodostamaan käsitystä omasta itsestä. (Holopainen ym. 2007, 4.) Ystävyyssuhteiden solmiminen sekä palkitsevaan vuorovaikutukseen pääseminen muiden lasten kanssa ovat lapsuuden sosiaalisen kompetenssin tärkeimpiä osa-alueita. Kouluiässä lapsella on kyky toimia luokkayhteisössä sosiaalisesti toivotulla tavalla. (Poikkeus 1995, 126.) Sosiaalisen kompetenssin kehitystä heikentävät lähiympäristöstä tuleva torjuva palaute, esimerkiksi koulukiusaaminen tai sosiaalisen tuen puute (Holopainen ym. 2007, 4).

Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu olennaisena osana konteksti, eli tilanne missä sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu. Ennakkoluulojen ja sosiaalisen aseman merkitys korostuu helposti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Niin sanottuun suosittuun lapseen suhtaudutaan helpommin myönteisesti jatkossakin, kun taas negatiivisen maineen saanut lapsi joutuu kantamaan mainettaan myöhemminkin. Myös ryhmä ja ryhmän paine vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Lapsi saattaa toimia ja käyttäytyä eri ryhmissä eri tavalla. (Salmivalli 2005, 127-132.)

Emotionaalisuus ja emootioiden säätely liittyvät sosiaaliseen kompetenssiin. Emotionaalisuuteen kuuluu useita eri tekijöitä, kuten reaktiivisuus (miten helposti emootioita herää), emootioiden valenssi (taipumus kokea enemmän kielteisiä tai myönteisiä tunteita) ja emootioiden intensiteetti eli voimakkuus. (Salmivalli 2005, 110.) Emootioiden säätely on toinen sosiaalista kompetenssia selittävä tekijä. Se tarkoittaa yksilön kykyä hallita omia tunnetilojaan, niiden voimakkuutta ja kestoja. Emootioiden säätelyn katsotaan yleensä ennustavan positiivista sopeutumista ja pärjäämistä sosiaalisissa tilanteissa. (Salmivalli 2005, 110-112.)

3.2 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot sisältävät psykologista, kognitiivista ja näkyvää toimintaa (Elksnin & Elksnin 2006, 4). Poikkeus (1995, 126) kuvailee sosiaalisia taitoja siten, että niiden avulla päästään konkreettisiin sosiaalisiin seuraamuksiin (esimerkiksi leikkiin mukaan pääseminen). Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa kyky toimia yhdessä, selkeä kommunikaatio, empaattisuus ja tunteiden sovelias ilmaisu. Osatakseen tulkita sosiaa-

lisiä tilanteita ja niihin soveltuvien strategioiden valinta edellyttää sosiokognitiivisia taitoja. Näiden taitojen avulla henkilö pystyy tekemään oikeita ja tarkkoja havaintoja toisten tunteista sekä aikomuksista. Ne ovat myös kykyä olettaa ja ennakoida oman käyttäytymisen seuraamuksia sosiaalisissa tilanteissa. (Nurmi ym. 2006, 54-56; Poikkeus 1995, 126-127; Salmivalli 2005, 79, 87.) Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluvat Salmivallin (2005, 87) mukaan tilanteen tulkinta, vihjeiden tulkinta, tavoitteen asettelu, toimintastrategian muodostaminen ja tilanteeseen sopivan toiminnan valinta.

Nurmen ym. (2006, 54) mukaan lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät hyvin nopeasti kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Lapsi alkaa iän myötä hahmottaa ympäristöään paremmin ja pystyy siten kuvaamaan sitä kielellisesti. Kielitaidon avulla myös uudenlainen sosiaalinen kanssakäyminen tulee mahdolliseksi. (Nurmi 2006, 54.) Lapsen kehityksen ensimmäiset kuusi tai seitsemän vuotta ovat tutkimuksen mukaan kriittiset sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Jos lapsi tähän ikävuoteen mennessä epäonnistuu sosiaalisten suhteiden luomisessa vertaistensa kanssa, voi se johtaa vaikeuksiin sosiaalisissa suhteissa myöhemmällä iällä. (Dowling 2000, 20.)

Hyvin kehittyneet sosiaaliset taidot ovat, niin tytöillä kuin pojillakin, positiivisesti yhteydessä akateemiseen menestymiseen sekä itsetuntoon (Elksnin & Elksnin 2006, 10-11; Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 488). Perheellä ja vertaisilla on lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisessä äärimmäisen tärkeä rooli (Merrell 2008, 386; Elksnin & Elksnin 2006, 10-11). Toverisuhteet opettavat esimerkiksi käyttäytymisen sääntöjä ja tasapuolisuutta. Leikkien ja pelien avulla lapset joutuvat jakamaan ja vuorottelemaan. Vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa lapsi oppii huomaamaan, että ihmiset ovat taidoiltaan erilaisia ja eritasoisia. Tämä kehittää lapsen empatiakykyä sekä oikeudenmukaisuutta. Henkilökohtaisissa ystävyys-suhteissa lapset oppivat tärkeitä sosiaalisia taitoja. Ystävysten välille voi muodostua riitoja, joiden ratkomisessa heidän taitonsa karttavat ja he oppivat sietämään myös kritiikkiä. (Nurmi ym. 2006, 109-110.) Moni lapsi voi joutua kuitenkin kehittämään itse omia sosiaalisia taitojaan, aivan kuten moni lapsi oppii yksin lukemaan. Useat lapset tarvitsevat ohjausta ja tukea sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Elksnin & Elksnin 2006, 10-11.) Sosiaalisten tavoitteiden muodostamisessa on kyse siitä, mitä yksilö tavoittelee ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalisia tavoitteita voidaan jakaa läheisyystavoitteisiin (halu luoda myönteisiä suhteita muihin), ja vaikuttamistavoitteisiin (itsensä ilmaiseminen ja kuuluksi tuleminen). (Salmivalli 2005, 113-124.)

Se, kuinka suosittuja lapset ovat, vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Suositut lapset selviytyvät yleensä hyvin koulussa sekä sosiaalisissa tilanteissa. Aremmat ja vetäytyvämmät lapset tulevat helpommin toisten lasten torjumiksi. (Nurmi 2006,

110.) Merrellin (2008, 386) mukaan hyvin kehittyneet sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet vaikuttavat positiivisesti useilla eri elämän osa-alueilla. Jos nämä taidot eivät kehity riittävästi, sillä on useita negatiivisia seurauksia. (Merrell 2008, 386.) Se vaikeuttaa sosiaalista kehittymistä. Usein hyljeksityn lapsen on hankalampi asettua toisen ihmisen asemaan ja hänellä on vaikeuksia negatiivisten tunteiden hallinnassa. Joskus opettajat näkevät, että hyljeksitty lapsi aiheuttaa ongelmia muita lapsia useammin, vaikka todellisuudessa näin ei olisi. (Nurmi 2006, 110.) Lapset jotka epäonnistuvat sosiaalisissa suhteissa eivät kykene arvioimaan tilanteita ja määrittämään mitä heidän tulisi muuttaa toiminnassaan. Tällöin on opettajan vastuulla auttaa lasta pois epäonnistumisen kehästä ja antaa uusia sosiaalisten taitojen työkaluja, joiden avulla lapsi onnistuu luomaan sosiaalisia suhteita. (Brewer 1998, 19.) Sosiaalisia taitoja voidaan opettaa luokan rutiinien sekä sellaisten toimintojen yhteydessä, jotka kehittävät akateemisia taitoja. Opettajat voivat opettaa oppilaille hyväksyttävää käyttäytymistä esimerkiksi kertomuksien avulla. Tällöin opettaja voi lukea lapsille ja lapset keskustelevaltarinasta. Opettaja voi rohkaista ja ohjata lapsia selvittämään keskenään konfliktitilanteita, jolloin heidän ongelmanratkaisutaitonsa kehittyvät. (Stipek 2006, 743.)

3.3 Sukupuolten erot sosiaalisissa taidoissa

Sukupuolella on ihmisen persoonallisuuden ja identiteetin muodostumisessa tärkeä merkitys (Wager 1998, 81). Tytöt ja pojat ovat sosiaalisessa kehityksessä selvästi erilaisia. Ihmisten väliset suhteet, ihmissuhdetaidot ja tunteet ovat tytöille tärkeitä asioita jo pienestä pitäen. Tyttöjä tuetaan myös näissä asioissa poikia enemmän. Tyttöjen kanssa keskustellaan enemmän tunteisiin ja ihmissuhteisiin liittyvistä asioista, kun taas pojat ovat kiinnostuneempia toiminnasta ja liikkumisesta. (Jarasto & Sinervo 1997, 175.)

Pienestä asti lapset leikkivät mieluusti samaa sukupuolta olevien kanssa. Sukupuoli onkin kaikkein selkein valintaperuste ystävien tai pienryhmien suhteen. Tätä on havaittu jo 2 – 3 – vuotiailla lapsilla, voimistuen 4 – 5 – vuotiaiden keskuudessa jatkuen läpi lapsuusiän. Tutkimusten mukaan lasten sukupuolierot tulevat vahvimmin esiin tilanteissa, joissa ikätovereita on läsnä. Yksilötilanteissa sukupuolierot eivät ole niin näkyviä. (Salmivalli 2005. 159-160.)

Samaa sukupuolta olevat vertaiset vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Niin tytöt kuin pojatkin alkavat käyttäytyä vertaisryhmässä sukupuolelle ominaisella tavalla. Pojat aktiivisemmin, rajummin ja aggressiivisemmin kuin tytöt, jotka leikkivät rauhallisem-

min, vähemmän aggressiivisemmin ja lähempänä aikuisia. (Salmivalli 2005, 161-162.) Jaraston & Sinervon (1997, 175) mukaan tytöt kasvavat lähempänä aikuisia ja heitä suojellaan enemmän, jolloin tytöistä tulee helposti poikia arempia ja passiivisempia. Tytöt ovat myös poikia riippuvaisempia aikuisilta saamastaan hyväksymisestä. (Jarasto & Sinervo 1997, 175.) Tutkimusten mukaan vertaisten kanssa vietetty aika oli yhteydessä muutosten voimakkuuteen. Lasten valitessa ryhmänsä tai ystävänsä, ryhmien välistä erilaisuutta aletaan korostaa ja oman ryhmän sisäistä samankaltaisuutta vahvistaa. Vertaisryhmät vaikuttavat sukupuolelle tyypillisen käyttäytymisen omaksumiseen. (Salmivalli 2005, 161-162.)

Tyttöjen ja poikien kehityksessä on eroja, mutta tulee kuitenkin aina muistaa, että he kehittyvät kukin omalla yksilöllisellä tavallaan. Kummallakaan sukupuolella ei ole omia erityisalueita kehitysalueiden suhteen. (Jarasto & Sinervo 1997, 177.) Opettajan tehtävä on järjestää luokka ja luokan toiminta siten, että se mahdollistaa ja rohkaisee niin tyttöjä kuin poikia osallistumaan luokan toimintaan (Brewer 1998, 21).

3.4 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot opetussuunnitelmassa

Esiopetuksen käsite voidaan ymmärtää hyvinkin laajasti. Tällöin esiopetuksella tarkoitetaan kodin ulkopuolista kasvatusta, joka koskee kaikkia alle oppivelvollisuusikäisiä. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28.) Käsitteen määrittelyssä ikä ja esiopetuksen sisältö ovat keskeisiä erottavia tekijöitä. Tutkimuksessamme käytämme kuitenkin suppeaa määrittelyä, jolloin esiopetus on kuusivuotiaille suunnattua tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. (Brotherus ym. 2002, 28.) Opetushallituksen (2007) mukaan esiopetuksen tavoitteita ovat lapsen kehityksen ja oppimisedellytysten edistäminen sekä sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon vahvistaminen. Keskeinen tavoite on myös havaita lasten kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat, jolloin niihin voidaan puuttua riittävän varhain. Esiopetus tapahtuu yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2007.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) määritellään muun muassa esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, toteuttaminen, yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä yleinen tuki. Ensimmäinen luku sisältää opetuksen tehtävän ja yleiset tavoitteet. Yksi esiopetuksen keskeisistä tehtävistä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan sekä seurataan fyysisen ja psyykkisen kehityksen lisäksi sosiaalista, kognitiivista sekä emotionaalista kehitystä. Näissä mah-

dollisesti ilmeneviä vaikeuksia pyritään ennalta ehkäisemään. Sosiaalista kehitystä vahvistetaan myös myönteisten oppimiskokemusten sekä monipuolisten vuorovaikutustapahtumien kautta. (Opetushallitus 2000, 7.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ensimmäinen luku, opetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, määrittää esiopetuksen yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet, jotka määräytyvät sekä lasten yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä että yhteiskunnan tarpeista. Yksi tärkeimmistä tavoitteista on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa sekä kehittää oppimaan oppimisen taitoja. Nämä tapahtuvat pääasiassa leikin kautta, jonka avulla myös vertaisryhmän merkitys korostuu. Leikin ja vertaisryhmän kautta lapsi joutuu pohtimaan oikean ja väärän merkitystä sekä harjoittelemaan yhteiselämän sääntöjä. Tavoitteena on saada lapsi sisäistämään yhteiskunnan hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen jokapäiväisessä elämässä. Näiden seikkojen avulla lapsi oppii hallitsemaan paremmin itseään ja opettelee arkipäivän tilanteista selviytymistä. (Opetushallitus 2000, 7-8.)

Opetussuunnitelman perusteiden toinen luku sisältää esiopetuksen toteuttamisen, jossa määritellään oppimisympäristö. Oppimisympäristöllä ei tarkoiteta vain fyysistä ja psyykkistä ympäristöä vaan siihen kuuluvat myös sosiaalinen, kognitiivinen sekä emotionaalinen ympäristö. Keskeistä oppimisympäristössä on opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, erilaiset toimintatavat sekä oppimistehtävät. Esiopetuksessa pyritään lapsikeskeisyyteen, joka edellyttää ohjaavaa kasvatusta. (Opetushallitus 2000, 8-9.)

Kolmas luku sisältää esiopetuksen yksityiskohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Yksi keskeisistä sisältöalueista on kieli ja vuorovaikutus. Kieli on ihmisen elämässä merkittävässä roolissa. Se on ajattelun ja ilmaisun väline. Esiopetuksessa tuetaan lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä kielen avulla. Lasta ohjataan ja rohkaistaan aktiiviseksi puhujaksi ja kuuntelijaksi erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, niin arkielämää kuin oppimistilanteita varten. Pyritään, että lapsi oppii kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan. Ryhmän jäsenenä lapsi oppii vuorovaikutustaitoja, esimerkiksi kuuntelemaan, osallistumaan keskusteluun ja odottamaan omaa vuoroaan, jotka kaikki liittyvät sosiaalisiin taitoihin. (Opetushallitus 2000, 10.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsi pystyy saamaan terveyttä ja hyvinvointia edistäviä tukipalveluita. Esiopetuksen tavoitteiden toteutuminen edellyttää, että lapsen fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehditaan. Esiopetuksen fyysi-

nen ja sosiaalinen oppimisympäristö tukipalveluineen tulee järjestää siten, että lapsi voi osallistua mahdollisimman täysipainoisesti ryhmän toimintaan. Yhteistyössä kodin kanssa sovitaan perusturvallisuutta ylläpitävät, henkilökohtaiset tavoitteet, jotka tukevat fyysistä, kognitiivista sekä sosioemotionaalista kasvua. Nämä tavoitteet ovat työskentelyn perustana. (Opetushallitus 2000, 16.)

4 ESIOPETUKSEN LAATU JA ESIKOULUOPETTAJIEN OHJAUSTYYLIT

Tarkasteltaessa opettajien käyttämiä ohjaustyyliä, kiinnitetään huomio silloin opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Lasten ja opettajien välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen on viimeisen vuosikymmenen aikana kiinnitetty paljon huomiota (Hamre & Pianta 2001; Pianta & Stuhlman 2004; Thijs ym. 2008).

Varhaislapsuutta tutkivat asiantuntijat jaottelevat ohjaustyyliä joko lapsikeskeiseen tai opettajajohtoiseen ohjaustyyliin (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995). Stipekin & Bylerin (2004) mukaan aina ei voida puhua vain lapsikeskeisestä tai opettajajohtoisesta ohjaustyylistä. Välillä opettajan ohjaustyyli antaa viitteitä sekä lapsikeskeisestä että opettajajohtoisesta ohjaustyylistä. Toisinaan taas opettajan ohjaustyylin määritelmät eivät sovi kumpaankaan käsitteeseen. (Stipek & Byler 2004, 380.) Tästä syystä on käytetty myös satunnaisen ohjaustyylin käsitettä.

Opetuksen laadun sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen havainnointia varten on kehitetty *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) – havainnointimenetelmä. Sen avulla voidaan määrittää opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta luokassa, keskittyen vuorovaikutuksen kolmeen pääalueeseen, jotka ovat tunnetuksi, ryhmän organisointi sekä ohjauksellinen tuki. (La Paro, Pianta & Stuhlman 2004.) *Early Childhood Classroom Observation Measure* (ECCOM) on toinen havainnointimenetelmä, jonka avulla voidaan arvioida 4 – 7 -vuotiaiden lasten luokassa ilmeneviä tekijöitä esimerkiksi tunneilmapiiri, ohjaamisen tavat sekä opetuskäytännöt. (Stipek & Byler 2004.) Havainnointimenetelmänä CLASS on paljon tarkempi, eikä se määrittele ohjaustyyliä suoraan, kuten ECCOM. CLASS – ja ECCOM - havainnointimenetelmiä on avattu tarkemmin luvussa 7.3. ECCOM - arviointimenetelmässä käytettävän satunnaisen ohjaustyylin ja aiemmin mainitun CLASS - menetelmän vähäisen havainnotason pohjalta olemme määritelleet satunnaisen ohjaustyylin käsitteen.

4.1 Lapsikeskeinen ohjaustyyli

Siekkisen ja Niirasen (2008, 41-42) mukaan lasten kouluun sopeutumiseen liittyvät kaksi opetuksen komponenttia, sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus sekä opetuksellinen ja ohjauksellinen ulottuvuus. Sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus sisältävät ne tekijät, jotka kuvaavat sitä missä määrin opettaja tukee lapsia ja on positiivinen. Opettaja pyrkii opetuksessaan löytämään lapsille merkityksellisiä ja mieluisia yhteyksiä opetettavien asioiden ja lasten arkielämän kokemusten välille. Opetuksellisessa ja ohjauksellisessa ulottuvuudessa opettaja tarjoaa lapsille erilaisia oppimistilanteita ja aktiviteetteja. Erilaiset vuorovaikutustilanteet oppilaiden ja opettajan välillä ovat tärkeitä. Opettaja ottaa opetusta suunnitellessaan huomioon lasten kehitykselliset ja taidolliset tasot. Erityisesti opetuksellisen ja ohjauksellisen ulottuvuuden voidaan katsoa antavan viitteitä lapsikeskeisestä eli konstruktivistisesta lähestymistavasta. (Siekinen & Niiranen 2008, 41-42.)

Lapsikeskeinen eli konstruktivistinen ohjaustyyli korostaa lapsen ajattelun ja maailmankuvan ainutlaatuisuutta sekä painottaa varhaisvuosien merkitystä yksilön kehitykseen. Merkittävä näkökohta oppimisessa on spontaani kokeileminen ja yrittäminen. Tätä pidetään lähtökohtana lapsikeskeiselle kasvatusnäkemykselle. (Lummelahti 1995, 23-24; Hujala 2002, 64.)

Lapsikeskeistä ohjaustyyliä ylläpitävä opettaja antaa lapsille vastuuta luokkatilanteessa erilaisten luokassa tehtävien askareiden muodossa. Opettaja myös kannustaa oppilaita löytämään itsenäisesti vastauksia käsiteltäviin ongelmiin, ennen avun pyytämistä opettajalta. Lapsikeskeisessä ohjaustyyliässä korostetaan lapsen aktiivista tiedonhankkimista, joka kehittää hänen omaa tietämystään. Lapsen tulisi löytää ja saada tietoa omien oivallustensa ja kokeilujensa kautta. (Hujala 2002, 64; Stipek ym. 2004, 386; ECCOM 2004; CLASS 2008.)

Lapsikeskeisessä ohjaustyyliässä oppitunnit ovat selkeitä ja hyvin rakentuneita. Tunnit muodostavat johdonmukaisia kokonaisuuksia ja pyrkivät keskittymään asioiden ymmärtämiseen. Lapsikeskeinen opettaja osaa ennakoita ja suunnitella toimintaansa lasten tietojen ja taitojen mukaisesti. Opettaja osaa tarjota lapsille heidän tarpeidensa ja kehityksensä mukaista ohjausta ja opetusta. Lapset tietävät luokassa omat tehtävänsä ja luokka toimii tehokkaasti ja tavoitteellisesti. (Stipek ym. 2004, 386-387, ECCOM 2004; CLASS 2008.)

Lapset ovat aktiivisesti mukana ohjauksellisissa keskusteluissa, joissa opettaja toimii ainoastaan ohjaajana sekä johtaa oppilaita tiedon jäljille ottamalla huomioon oppilaiden kysymykset ja ideat. Opettaja ottaa keskusteluissa huomioon myös ne lapset, jotka eivät tunnu osallistuvan keskusteluihin. Lapsia koskevat odotukset sääntöjen ja käyttäytymisen suhteen on lapsikeskeisessä luokassa ilmaistu selkeästi. Luokan säännöt ja sopimukset on mietitty yhdessä lasten kanssa. Opettaja kehottaa oppilaitaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun myös sosiaalisissa tilanteissa. Luokan konfliktitilanteissa opettaja pyrkii ratkaisemaan mahdolliset ongelmat oppilaiden kanssa välittömästi. Opettaja kykenee myös ennakoimaan luokan toimintaa, ja täten estämään mahdollisten ongelmien muodostumisen. Oppituntien aikana opettaja huomaa lasten kokemat hankaluudet ja vaikeudet. Opettaja kykenee myös huomaamaan lasten erilaiset tunnetilat, ja reagoimaan niihin tilanteen vaatimalla tavalla. Lämpimyys, herkkyys, huomaavaisuus ja kunnioitus lapsia kohtaan ovat lapsikeskeiselle opettajalle ominaisia piirteitä. (Stipek ym. 2004, 386-387; ECCOM 2004; CLASS 2008.)

4.2 Opettajajohtoinen ohjaustyyli

Opettajajohtoinen lähestymistapa on lapsikeskeisen ohjaustyylin ohella toinen paljon käytetty ohjaustyyli. Opettajajohtoisessa ohjaustyyliässä opettaja ei ota lasten kehityksellisiä ja taidollisia tasoja huomioon opetuksessa siinä määrin miten lapsikeskeinen opettaja. Opetus painottuu enemmän mekaaniseen ja suuryhmissä tapahtuvaan opetukseen. (Siekkinen & Niiranen 2008, 42.)

Useat lapsen kehittymistä tutkivat asiantuntijat pelkäävät, että opettajajohtoinen eli didaktinen ohjaustyyli vaikuttaa lapseen enemmänkin negatiivisesti kuin positiivisesti. Asiantuntijoiden mielestä opettajajohtoinen ohjaustyyli estää älyllistä kehitystä, edistämällä ulkoa oppimista ennemmin kuin aitoa ymmärrystä ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä. Opettajajohtoista ohjaustyyliä kritisoidaan myös siksi, että lapsi on liian riippuvainen opettajastaan määrittäessään ongelmiaan sekä arvioidessaan tuloksia. (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn 1995, 209.) Brewer (1998, 15) mukaan liiallinen opettajajohtoinen opettajan ohjauksessa vietetty aika päiväkodissa tai koulussa, voi saada lapsen tuntemaan, ettei hänen ideoitaan hyväksytä. Lasten tulee saada tuntea, että heidän ideansa ja ajatuksensa hyväksytään ja toiset kunnioittavat niitä. (Brewer 1998, 15.)

Stipek et.al. (1995) ovat tutkineet miten päiväkodin lapsikeskeisessä opetusryhmässä olleet lapset erosivat kielellisiltä sekä matemaattisilta perustaidoiltaan ja motivaatiol-

taan opettajajohtoisessa opetusryhmässä olleista lapsista. Tutkimuksessa tarkasteltiin 227, 4-6-vuotiasta lasta. Opettajajohtoisessa opetusryhmässä olleet lapset pärjäsivät huomattavasti paremmin kirjain ja lukutaitoa testaavissa testeissä. Lapsikeskeisessä opetusryhmässä olleet lapset pärjäsivät puolestaan paremmin matemaattisia taitoja tarkastelevissa testeissä. Motivaatiota ja omia kykyjä testaavissa testeissä opettajajohtoisessa opetusryhmässä olleet lapset arvioivat omat taitonsa selkeästi heikomiksi. He osoittivat myös selkeästi enemmän riippuvuutta aikuisista (luvan kysyminen ja hyväksyntä), kuin lapsikeskeisessä opetusryhmässä olleet lapset. (Stipek et. al. 1995.)

Stipekin et.al. (1995) tutkimuksen mukaan opettajajohtoinen opetus päiväkodissa on yhteydessä lasten korkeampiin tuloksiin ensimmäisellä ja toisella luokalla verrattaessa lapsikeskeiseen opetukseen. Nämä erot kuitenkin tasoittuivat kolmannella luokalla. (Stipek et. al. 1995, 209-210.) Opettajajohtoinen opetus ei aina tue lasten kykyä ohjata heidän omaa oppimistaan, ongelmanratkaisukykyään ja kriittisen ajattelun taitoja. Kuitenkin tietyt taidot ovat sellaisia perustaitoja jotka on opetettava ennen kehittyneempiä tiedonhankintataitoja. (Stipek 2004, 563.)

Opettajajohtoista ohjaustyyliä ylläpitävä opettaja keskittyy opetuksessaan taitojen ja tietojen perusteelliseen omaksumiseen. Opettaja hallitsee luokan tilanteita ja keskusteluja, eikä näin aina anna lapsille mahdollisuutta ilmaista itseään monipuolisesti. Keskusteluissa opettaja esittää enimmäkseen suljettuja kysymyksiä, joihin oppilaat voivat vastata lähinnä toteavasti, ei tai kyllä. Opetuksessa käytetään paljon opettajajohtoisia toistoja sisältäviä harjoituksia. Opetustuokioiden väliltä puuttuu usein yhteys, jolloin ne saattavat jäädä irrallisiksi, eivätkä näin muodosta kokonaisuutta. Opettaja tekee suurimman osan luokassa tehtävistä valinnoista, ja ottaa huomioon lasten ideat ja ehdotukset vain toisinaan. Tehtäviä tehdessä korostuu tehtävien ja vastausten virheittäminen. Opettajajohtoinen opettaja ei keskity ohjaamaan lapsia niinkään virheiden ymmärtämiseen ja niistä oppimiseen, vaan lähinnä vain siihen onko tehtävä oikein vai väärin. (Stipek & Byler 2004, 387; CLASS 2008; ECCOM 2004.)

Opettajajohtoinen opettaja ei aina tue lasten sosiaalisia taitoja, vaan hallitsee myös sosiaalisia tilanteita antamalla valmiita ratkaisuja konfliktitilanteissa. Opettajalla on selkeät odotukset luokan toiminnan ja käyttäytymisen suhteen. Luokan rutiinit ja säännöt ovat tiukasti opettajan sanelemia ja määrittelemiä. Ohjeet käyttäytymisen ja tehtävien tekemisen suhteen ovat yleensä hyvin yksityiskohtaisia, eikä ohjeissa yleensä anneta kovin paljoa mahdollisuutta joustamiselle. Sääntöjä saatetaan kuitenkin noudattaa ja toteuttaa vaihtelevasti. Opettaja pyrkii pitämään luokan hiljaisena ja tar-

koin järjesteltynä. Konfliktitilanteissa opettajan käyttäytymisen säätely on joskus tunkeilevaa ja epäjohdonmukaista. Opettaja saattaa rajoittaa lasten toimintaa ilman perusteluja. (CLASS 2008; ECCOM 2004.)

Lasten kannustaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa ei kuulu opettajajohtoiseen ohjaustyyliin. Opettaja kannustaa lapsia vain harvoin spontaaniin yhteistyöhön toisten lasten kanssa. Luokassa käytetään harvoin yhteistoiminnallisia työtapoja, kuten ryhmä- tai parityöskentelyä. Lapset opiskelevat pääsääntöisesti yksin tai opettajan johtamissa ryhmissä. Opettajajohtoinen opettaja osoittaa pienryhmätilanteissa innostuneisuutta ja on lapsia fyysisesti lähellä, mutta opetustilanteen muuttuessa koko luokan opetuksiksi, opettaja muuttuu jälleen etäisemmäksi. Opettaja kehottaa lapsia keskittymään omaan työskentelyynsä ja kysymään apua vain aikuisilta. Tästä johtuen lapset eivät välttämättä osaa käyttää toisiaan resursseina tehtäviä tehdessään. (CLASS 2008; ECCOM 2004.)

Opettajajohtoiselle opettajalle on ominaista, että hän edellyttää kaikkien osallistuvan luokan toimintaan, vaikka kaikki lapset eivät ymmärryksen tai taitojen puutteen takia siihen pystyisi. Opettaja saattaa olla tietoinen lasten tiedoista ja taidoista, ja tarjoaa siihen sopivia tehtäviä, mutta hän ei kuitenkaan ole tietoinen lasten emotionaalisista tarpeista ja tunteista. (Stipek & Byler 2004, 387; CLASS 2008; ECCOM 2004.)

4.3 Satunnainen ohjaustyyli

Satunnaisessa ohjaustyyliässä luokkaa hallitsevat enemmän lapset kuin opettaja. Luokkatilanteessa opettajan ja lapsien väliset suhteet ovat etäisiä, eikä heidän välillään ole havaittavissa lämmintä ja myönteistä vuorovaikutusta. Satunnaisessa ohjaustyyliässä opettajan ja lasten väliltä puuttuu arvostus ja kunnioitus toisiaan kohtaan. Tämä vaikuttaa myös lasten väliseen arvostuksen puuttumiseen. Opettajalla ei ole luokkatilanteessa kunnollista kontrollia lapsiin. Hänen tarjoamansa tuki ja ohjaus on hyvin vähäistä ja yksipuolista. Oppilaat jotka tarvitsevat erityistä tukea tai huomiota jäävät useimmiten huomiotta, eikä opettaja osaa tukea heitä. Opettaja ei näin ollen osaa suunnitelmissaan ja tunteja pitäessään ottaa huomioon lasten kehityksellisiä tasoja ja taitoja. Satunnaisessa ohjaustyyliässä opettaja tarjoaa kaikille lapsille samanlaista ohjausta. (CLASS 2008; ECCOM 2004.)

Opettaja ei tue eikä kannusta lapsia vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin. Lyhyissä yhteisissä luokan keskusteluissa opettaja ei kuuntele oppilaiden vastauksia tilanteen vaati-

malla tavalla. Opettaja ei kannusta eikä rohkaise lapsia pohtimaan asioita tarkemmin ja syvemmin, vaan keskittyy enemmänkin jatkamaan keskustelua eteenpäin. Keskustelut koskevat lähinnä luokan toimintaa ja organisointia. Keskusteluilla ei ole selkeää tavoitetta tai ohjauksellista sisältöä. Oppilailla on vain vähän mahdollisuuksia keskusteluun ja itsensä ilmaisuun. Opettajan lapsille antama palaute on pintapuolista. (CLASS 2008; ECCOM 2004.)

Satunnaisessa ohjaustyyliässä opettaja ei tuo esiin vaatimuksia ja odotuksia mitä hän lapsilta odottaa. Tehtävien tekemisessä pääpaino on siinä, että lapset tekevät jotain, eikä siinä, miten ja miksi asioita tehdään. Suurin osa luokan toiminnasta on opettaja-johtoista. Opettajan käyttämät työtavat ja materiaalit ovat yksipuolisia, eivätkä ne herätä oppilaiden kiinnostusta. Opettajan opetuksella ei ole selkeää suuntaa, vaan lapset tekevät suurimmaksi osaksi itse valinnat päivän toimintojen suhteen. (CLASS 2008; ECCOM 2004.)

Vastuunottamisessa ja järjestyksen luomisessa luokkatilanteessa ei ole selkeää roolinottajaa. Luokalla ei ole selkeitä sääntöjä eikä rutiineja, ja opettaja puuttuu konfliktitilanteisiin vasta kun tilanne on vakava. Opettaja ei näin ollen seuraa luokan toimintaa, eikä kykene ennakoimaan sen toimintaa. Reagointi tapahtuu lähinnä lasten epäsuotuisaan käyttäytymiseen. Luokkatilaa ja ilmapiiriä voidaan pitää kaoottisena. (CLASS 2008; ECCOM 2004.)

5 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Lasten ja opettajien välistä vuorovaikutusta koulutaipaleen alkuvaiheessa on tutkittu monesta eri näkökulmasta ja monin eri menetelmin. Vuorovaikutusta ja sen yhteyttä on tutkittu muun muassa koulumenestykseen eri oppiaineissa (Stipek et.al. 1995; Pianta & Stuhlman 2004; Hamre & Pianta 2001), motivaatioon (Stipek et.al. 1995; Rantalainen & Syrjäläinen 2008), ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulumenestykseen ja sopeutumiseen (Hamre & Pianta 2005). Kangas ja Kolehmainen (2007) ovat pro gradu -tutkielmassaan tutkineet esikouluikäisten lasten sosiaalista kompetenssia.

5.1 Kansainvälistä tutkimusta

Sosiaalista kompetenssia on tutkittu erilaisten tutkimushankkeiden avulla. Yksi merkittävimmistä hankkeista on IEA Preprimary (*The International Association for Evaluation of Educational Achievement*) -projekti. Se on kattava kansainvälinen pitkäaikaistutkimus, johon osallistui 15 maata. Tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen ja opetuksen prosesseja ja puitteita. Tutkimuksessa on tarkasteltu myös 4 – 7 -vuotiaiden lasten kognitiivista ja kielellistä kehittymistä. (Weikart 1999; Montie, Xiang & Schweinhart 2006, 313.)

Korkealaatuisella varhaiskasvatuksella voi olla sekä kestäviä että myönteisiäkin seurauksia niin heikommista oloista kuin normaalioloista tuleville lapsille. Tutkimus tehtiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe kartoitti neljävuotiaiden lasten hoitohistoriaa tai hoitomuotoja sekä varhaiskasvatusta. Toisessa vaiheessa havainnoitiin ensimmäisessä vaiheessa määritettyjä hoitoympäristöjä ja niissä tapahtuvia toimintoja. (Weikart 1999; Ojala 1999, 410-411; Montie et.al. 2006, 314.) Toisen vaiheen avulla selvi-

tettiin millaisia taitoja vanhemmat ja opettajat toivovat lasten oppivan ja keitä he pitävät vastuullisina näiden taitojen opettamisessa. Vaiheessa tarkasteltiin myös oliko vanhempien ja opettajien näkemyksissä eroja. Taidot, joita lasten toivottiin oppivan, olivat toisten kanssa toimeen tuleminen, kielen oppiminen sekä itsestään huolehtiminen. Näiden taitojen uskottiin kehittävän lasten sosiaalisia taitoja vertaisten parissa, joista on hyötyä myös myöhemmissä kehitysvaiheissa. Vanhempien sekä opettajien näkemykset olivat hyvin samankaltaisia. (Weikart 1999, 225.)

Toisessa vaiheessa määritettiin myös neljävuotiaiden lasten kognitiivisia ja kielellisiä taitoja, jota jatkettiin lasten ollessa seitsemänvuotiaita. Tämä tapahtui tutkimuksen kolmannessa vaiheessa. (Weikart 1999; Ojala 1999, 410-411; Montie et.al. 2006, 314.) Kolmannessa vaiheessa tietoa hankittiin myös sosioemotionaalisesta kehityksestä (Ojala 1999, 411). Tutkimuksen perusteella kävi ilmi, että suomalaiset odottavat hoidolta, opetukselta sekä kasvatukselta lasten omatoimisuutta ja sosiaalisia taitoja (Ojala 1999, 422).

Pianta & Stuhlman (2004) selvittivät tutkimuksessaan opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen yhteyttä lasten sosiaalisiin ja akateemisiin taitoihin. Tutkimukseen osallistui 490 lasta vanhempineen ja opettajineen. Opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta seurattiin päiväkodissa, esikoulussa sekä ensimmäisellä luokalla. Tulosten mukaan opettajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on vähäinen yhteys lasten kehitykseen. Päiväkodin ja ensimmäisen luokan opettajien arviot opettaja-lapsi suhteen laadusta liittyivät vahvasti ensimmäisen luokan opettajien arvioihin lasten sosiaalisesta kompetenssista. Mitä enemmän opettajan ja lapsen välillä oli konflikteja, sitä alhaisemmat tulokset olivat lapsen sosiaalisessa kompetenssissa. Mikäli taas opettaja arvioi opettaja-lapsi suhteen läheiseksi, sitä korkeammat arvioit he raportoivat myös lasten sosiaalisesta kompetenssista. (Pianta & Stuhlman 2004, 444-446, 452-453.)

Hamre & Pianta (2001) tutkivat miten oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus koulun alkuvaiheessa on yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen ja käyttäytymiseen ylemmillä luokilla. Tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu ennustaa enemmän käyttäytymistä kuin akateemisia taitoja. Oppilailla joilla oli sosiaalisia ongelmia jo koulun alkuvaiheessa, oli ongelmia sosiaalisissa taidoissa myös myöhemmin. (Hamre & Pianta 2001, 625, 634, 636.) Myös Stipekin et.al. (1995) tutkimus tukee Hamren & Piantan saamia tuloksia. Stipekin et.al. (1995) tutkimuksessa lapsilla, joilla oli ongelmia päiväkotiohjaajiansa kanssa, oli tutkimuksen mukaan enemmän sosiaalisia ongelmia myös myöhemmin koulussa. Lapsilla, joiden

suhteet päiväkotiopettajiin olivat hyvät, sosiaalisia ongelmia ei ilmennyt (Stipek et.al. 1995).

Hamre & Pianta (2005) ovat tutkimuksissaan selvittäneet myös, kuinka ohjauksellinen tuki ja tunnetuki ovat yhteydessä lasten koulumenestykseen ensimmäisellä luokalla. Tutkimus kohdistui sellaisiin lapsiin, joilla on suurempi riski epäonnistua akateemisesti. Tutkimukseen osallistui 910 lasta, jotka olivat iältään 5-6-vuotiaita. Heillä oli todettu päiväkodissa vaikeuksia käyttäytymisessä, akateemisissa sekä sosiaalisissa taidoissa. Vahvaa ohjauksellista tukea ja tunnetukea tarjonneessa opetusryhmässä lasten saavutukset ja oppilaan sekä opettajan väliset suhteet olivat paremmat. Heikompaa ohjauksellista ja tunnetukea tarjonneissa luokissa oli enemmän ongelmia oppilaiden ja opettajien välillä. (Hamre & Pianta 2005, 949.)

5.2 Kotimaista tutkimusta

Ohjaustyylejä ovat tutkineet Rasku-Puttonen, Pakarinen, Trossman, Lerkkanen, Siekinen, Kikas & Poikkeus (2008). He ovat tarkastelleet ECCOM – havainnointimenetelmän avulla alkuopettajien ohjaustyylejä sekä Suomessa että Virossa. Koulutetut havainnoijat tarkkailivat luokan toimintaa ja tulokset osoittivat, että Suomen ja Viron alkuopettajat ovat ohjaustyyleiltään enemmän lapsikeskeisiä kuin opettajajohtoisia tai satunnaisia. Suomalaiset oppilaat, joiden luokassa käytettiin lapsikeskeistä ohjaustyyleä, ottivat innokkaammin osaa luokan toimintoihin kuin oppilaat, muita ohjaustyylejä käyttävissä luokissa. (Rasku-Puttonen et.al. 2008.)

Alkuportaati - tutkimuksen puitteissa kerättyyn aineistoon pohjautuen on tehty muutamia pro gradu - tutkielmia esikouluopettajista ja ohjaustyyleistä. Myös lasten sosiaalista kompetenssia on selvitetty muutamissa tutkielmissa. Seuraavat tutkielmat antavat viitteitä ja pohjaa omaan tutkimukseemme.

Esikouluopettajien ohjaustyylejä ovat tutkineet pro gradu-tutkielmissaan muun muassa Hovi (2006) ja Parviainen & Tissari (2008). Hovin (2006) tutkielmassa tarkasteltiin esikouluopettajien ohjausvuorovaikutuksen piirteitä. Tutkielman tavoitteena oli selvittää millaista esiopetusryhmien ohjausvuorovaikutus on laadultaan. Tutkielmasta saatujen tulosten mukaan opettajien ohjausvuorovaikutuksessa korostui lapsilähtöisyys, mutta myös opettajajohtoisen ja satunnaisen ohjausvuorovaikutuksen piirteitä oli havaittavissa (Hovi 2006).

Parviaisen & Tissarin (2008) pro gradu-tutkielmassa selvitettiin muun muassa esiopettajien havainnoituja ja raportoituja ohjaustyyliä sekä niiden yhteyttä. Tulosten mukaan opettajat raportoivat käyttämänsä ohjaustyyliä myönteisemmin kuin mitä käytännön havainnoinnit osoittivat. Opettajat raportoivat muun muassa olevansa rentoja ja lämpimiä lapsia kohtaan, sekä huomioivansa lasten tarpeet ja mielipiteet opetuksessa. Parviaisen & Tissarin tutkielman mukaan esiopettajat eivät kuitenkaan toimineet käytännössä raportoimallaan tavalla. (Parviainen & Tissari 2008, 74.)

Ohjaustyylien ja opettaja-oppilas välisen vuorovaikutuksen yhteyttä lasten motivaatioon ovat tutkineet muun muassa Rantalainen & Syrjäläinen (2008). He selvittivät pro gradu - tutkielmassaan esikouluopettajien ohjaustyylin yhteyttä lasten oppimismotivaatioon. Tulosten mukaan esikouluopettajien ohjaustyyllillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden oppimismotivaatioon. (Rantalainen & Syrjäläinen 2008, 32, 74.)

Ohjaustyyliä ja niiden yhteyttä lasten koulumenestykseen eri oppiaineissa on myös tutkittu. Huurinainen & Taskinen (2007) pro gradu- tutkielma käsitteli esiopetusikäisten lasten matemaattisia perusvalmiuksia ja esiopettajien ohjaustyylien yhteyttä matematiikan oppimistuloksiin. Tulosten mukaan opettajajohtoisten opettajien ryhmät menestyivät oppisaavutustestissä heikoimmin kuin lapsilähtöistä tai satunnaista ohjaustyyliä käyttäneiden opettajien ryhmät. (Huurinainen & Taskinen 2007.)

Kangas ja Kolehmainen (2007) selvittivät pro gradu- tutkielmassaan lasten sosiaalisen kompetenssin kehittyneisyyttä esikouluvuoden lopussa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin sosiaalisen kompetenssin taustalla olevia tekijöitä, kuten lapsen hoitohistoriaa ja sukupuolta. Kankaan ja Kolehmaisien tutkimustulosten mukaan tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli suurimmalla osalla hyvät sosiaaliset taidot. Sukupuolella havaittiin tulosten mukaan olevan tilastollista merkitsevyyttä käyttäytymisessä ja emootioiden säätelyssä. (Kangas & Kolehmainen 2007.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää esikouluopettajien ohjauksen laatua sekä ohjaustyylien yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Olemme määritelleet opettajien ohjaustyyliä CLASS - havainnointimenetelmän pohjalta. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia on tutkittu opettajien tekemillä oppilasarvioinneilla, jotka perustuvat sosiaalista kompetenssia mittaavaan MASK- monitahoarviointimenetelmään.

Tutkielmamme pyrkii saamaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millainen on esikouluopettajien ohjaustyyli?
2. Millainen on esikouluopettajien ohjaustyylin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin?
3. Millainen on esikouluopettajien ohjaustyylin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin sukupuolittain?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kvantitatiivisen tutkimuksen käsite on hyvin laaja. Tällaisella tutkimuksella voidaan testata pitääkö jokin teoriasta johdettu hypoteesi paikkansa ja toteutuuko se käytännössä. Tutkimuksen tarkoituksena voi olla myös jonkin ilmiön tai käyttäytymisen syiden selvittäminen tai siihen ratkaisun löytäminen. (Heikkilä 1998, 13.) Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla voidaan selvittää lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä sekä erilaisten asioiden välisiä riippuvuuksia. Tilastollinen tutkimus edellyttää riittävän laajaa ja edustavaa otosta. (Heikkilä 1998, 15-16.)

7.1 Alkuportaattitutkimus

Alkuportaattitutkimus on Suomen Akatemian oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön hanke. Tutkimusta koordinoi Jyväskylän yliopiston psykologian laitos. Kyseessä olevaa seurantatutkimusta toteutetaan samanaikaisesti neljällä paikkakunnalla Laukaassa, Kuopiossa, Joensuussa ja Turussa vuosina 2006–2011. Tutkimukseen osallistuu lähes 2400 lasta vanhempineen. Tutkimus kestää viisi vuotta, jolloin lapsia seurataan esiopetusvuoden alusta neljännen luokan loppuun saakka. (Jyväskylän yliopisto 2007.)

Alkuportaattitutkimuksessa kerätään tietoa lasten alkuopetusvuosien oppimisesta ja siitä, miten oppimista voidaan parhaiten tukea. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten vanhempien sekä esi- ja luokanopettajien uskomukset, käytännöt ja keskinäinen yhteistyö ovat yhteydessä lasten kehitykseen ja miten ne tukevat sitä. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka esiopetusikäiset kouluun siirtyessään motivoituvat innokkaiksi oppijoiksi ja miten innostus kouluun ja oppimiseen saadaan säilymään. (Jyväskylän yliopisto 2007.)

7.2 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

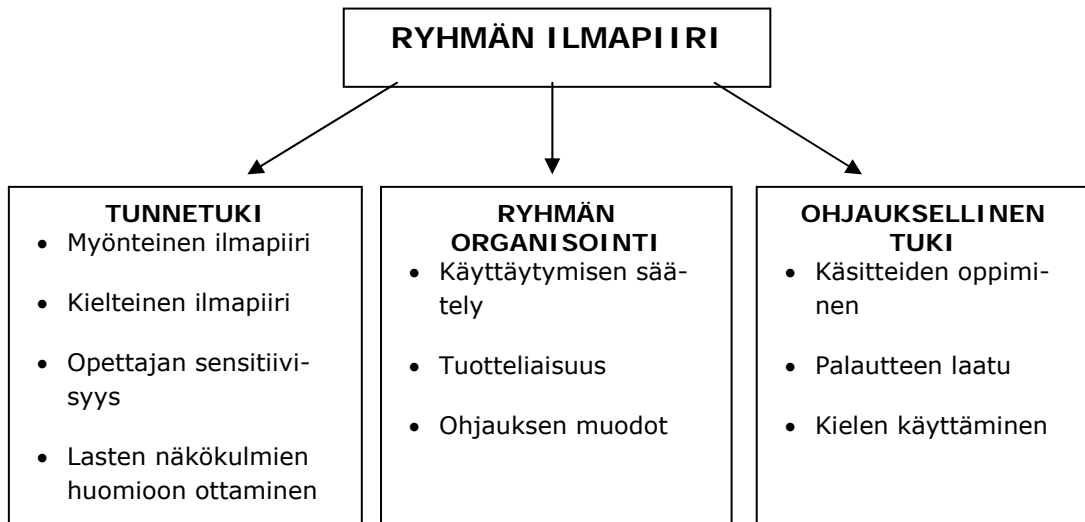
Tutkimuksemme koostuu keväällä 2007 kerätystä aineistosta, johon osallistui kahden itäsuomalaisen sekä yhden keskisuomalaisen kaupungin esikouluopettajia ja -oppilaita. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli huoltajilta saatu suostumus tutkimusta varten. Tutkimukseemme osallistui 49 esikouluopettajaa ja 495 lasta, joista tyttöjä oli 240 ja poikia 255.

Jokaista tutkimuksen osallistunutta opettajaa on havainnoitu CLASS - arviointimenetelmän avulla. Kahden päivän aikana, kaksi koulutettua havainnoijaa tarkkaili luokan ja opettajan toimintaa, kirjaten havainnot tutkimuslomakkeille (liite 2). Opettajat ovat tehneet jokaisesta tutkimukseen osallistuneesta oppilaastaan MASK – monitahoarvioinnin (liite 3) heidän sosiaalisesta kompetenssistaan.

7.3 CLASS – ja ECCOM - arviointimenetelmät

CLASS – havainnointimenetelmää käytetään, kun halutaan havainnoida ryhmän ilma-
piiriä (*classroom quality*). Menetelmän avulla havainnoidaan koko ryhmän toimintaa, jolloin tulokset heijastelevat tyypillisen lapsen kokemuksia ryhmässä. Ryhmissä havainnoidaan ja pisteytetään luokassa toimivien aikuisten, pääasiassa opettajan, toimintaa. (La Paro, Pianta & Stuhlman 2004.)

CLASS – menetelmä jakaantuu kolmeen pääosa-alueeseen (kuvio 2); tunnetukeen (*emotional support*), ryhmän organisointiin (*classroom organisation*) sekä ohjaukselliseen tukeen (*instructional support*). Pääosa-alueet jakaantuvat yhteensä kymmeneen alalottuvuuteen. Tunnetuki muodostuu myönteisestä ja kielteisestä ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä sekä lasten näkökulmien huomioonottamisesta. Ryhmän organisointiin kuuluvat käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus sekä ohjauksen muodot. Ohjaukselliseen tukeen sisältyvät käsitteiden oppiminen, palautteen laatu ja kielen käyttäminen.



KUVIO 2. Ryhmän ilmapiirin osa-alueet ja alalottuvuudet CLASS – menetelmän mukaan (La Paro et.al. 2004)

Luokassa on kaksi havainnoijaa, jotka tarkkailevat luokan toimintaa kahtena päivänä kolme tuntia kerrallaan. Havainnoijilla on käytössään lomakkeita, joita yhden havainnointijakson aikana molemmat havainnoijat täyttävät viisi kappaletta. Kahden päivän havainnointijaksojen jälkeen yhdestä luokasta on yhteensä 20 lomaketta. Havainnoija arvioi behavioraalisten, emotionaalisten sekä fyysisten tunnusmerkkien avulla, kuinka paljon jokaista ulottuvuutta ilmenee. Ulottuvuudet pisteytetään lomakkeille välille 1-7, josta 1-2 on vähän, 3-5 keskimääräisesti ja 6-7 on hyvin ominaista. Havainnoinnit ovat riippumattomia toisistaan, jolloin pyritään saamaan objektiivinen kuva ryhmän ilmapiiristä. (La Paro et.al. 2004.)

CLASS – arviointimenetelmä arvioi/määrittää opettajan ja oppilaiden välistä päivittäistä vuorovaikutusta luokassa. Se keskittyy kolmeen pääalueeseen luokan vuorovaikutuksessa, jotka ovat tunnetuki, ryhmän organisointi sekä ohjauksellinen tuki. Nämä pääalueet heijastelevat kolmeen tekijään, jotka vaikuttavat ryhmän ilmapiiriin; sosiaalisiin ja emotionaalisiin tekijöihin, ohjauksellisiin ja kognitiivisiin tekijöihin sekä ryhmän organisointiin. (La Paro et.al. 2004.)

Tunnetuki

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan kyky tukea lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia toimintoja luokassa (tunnetuki) on tärkeää oppilaiden emotionaalisen ja sosiaalisen käyttäytymisen sekä akateemisen menestymisen kannalta. Tunnetuen mittaavat osa-alueet ovat positiivinen ilmapiiri, negatiivinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys sekä lasten kiinnostusten huomioon ottaminen. Esimerkiksi lasten kiinnostusten huomioon ottaminen sekä luokan emotionaalinen ilmapiiri ovat yhteydessä lasten saavutuksiin. Opettajan herkkyys sekä lämpö vähentävät negatiivista käyttäytymistä ja ovat yhteydessä varhaiseen lukemaan oppimiseen. Läheiset välit opettajan ja oppilaiden välillä ovat yhteydessä myöhempään akateemisiin saavutuksiin sekä hyväksyntään vertaisten parissa. (Pakarinen ym. 2009, 4.)

Ryhmän organisointi

Ryhmän organisointi määritellään, kuinka opettajat pitävät yllä rutiineja ja järjestystä luokassa sekä kuinka hyvin he organisoivat opetusajan ja erilaiset toiminnot niin, että lapset voivat osallistua oppimistoimintaan. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvin organisoitu luokka edistää lasten oppimista. Hyvin organisoidussa luokassa on selkeät käyttäytymisodotukset ja rutiinit. Tehokkaat opettajat tarkkailevat aktiivisesti oppilaiden työskentelyä ja ovat epäsuotuisaa käyttäytymistä kohtaan ennemmin ennaltaehkäiseviä kuin reagoivia. Tehokas ryhmän organisointi on yhteydessä oppilaiden korkeisiin saavutuksiin ja toisaalta se vähentää epäsuotuisaa käyttäytymistä. (Pakarinen ym. 2009, 5-6.)

Ohjauksellinen tuki

Ohjauksen ja palautteen laadulla on havaittu olevan merkittävästi edistävä vaikutus lasten oppimiseen. Ohjauksellinen tuki keskittyy siihen, kuinka opettaja käyttää ohjauskeskusteluja ja toimintoja lasten kognitiivisen ajattelun sekä kielen kehittämiseen. Taitavat opettajat edistävät lasten oppimista tarjoamalla vaihtoehtoisia selityksiä ja ideoita, ohjailemalla ja tarjoamalla tukea sekä kyselemällä haastavia ja avoimia kysymyksiä. Korkealaatuinen palaute on yhteydessä muun muassa oppilaiden akateemisiin saavutuksiin sekä positiivisempaan vuorovaikutukseen opettajan ja vertaisten kanssa. Korkea ohjauksellinen tuki voi pienentää akateemisten tulosten eroja sellaisten lasten

välillä, joilla on todettu vaikeuksia koulunkäynnissä (*at-risk children*) verrattuna lapsiin, joiden koulunkäynti on sujuvaa (*children without risk*). (Pakarinen ym. 2009, 5.)

ECCOM (*Early Childhood Classroom Observation Measure*) – arviointimenetelmä

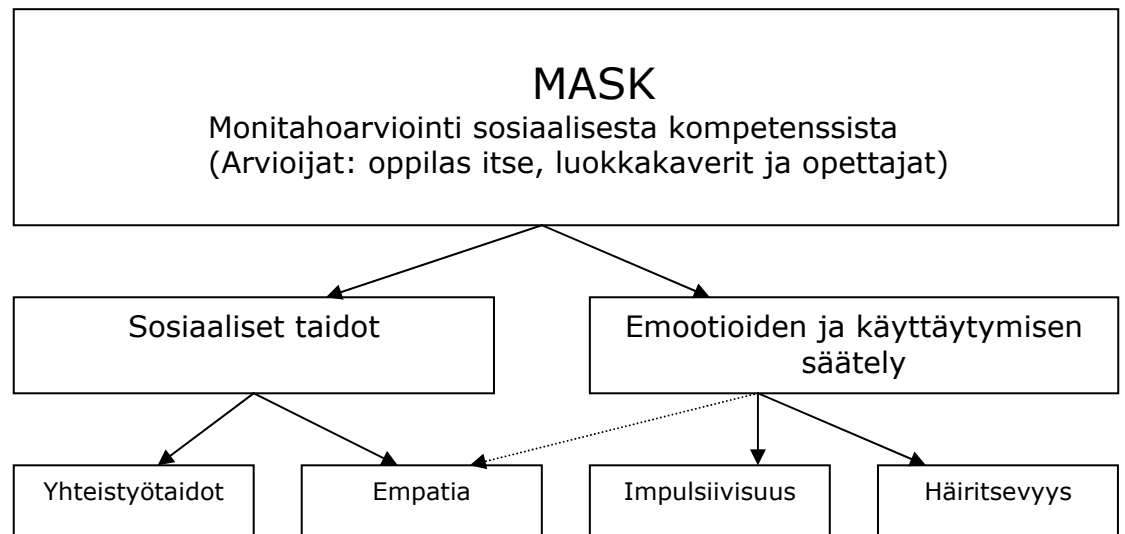
Opettajan opetuksen laatua ja luokan ohjauksellisia tekijöitä voidaan tutkia Deborah Stipekin ja Patricia Bylerin kehittämän ECCOM (Early Childhood Classroom Observation Measure) – arviointimenetelmän avulla. ECCOM:in avulla voidaan tarkastella 4-7 vuotiaiden lasten opetukseen luokkatilanteessa vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi tunneilmapiiriä ja ohjaukskäytäntöjä. Arviointimenetelmässä opettajien ohjaustyyli on jaettu kolmeen luokkaan: lapsikeskeiseen, opettajajohtoiseen ja satunnaiseen ohjaustyyliin. (Stipek & Byler 2004, 379-386.)

7.4 MASK -monitahoarviointimenetelmä

MASK - monitahoarviointi on menetelmä, jolla arvioidaan lasten ja nuorten sosiaalista kompetenssia. MASK pohjautuu amerikkalaisen psykologin Kenneth Merrellin kehittämään arviointimenetelmään School Social Behavior Scale (SSBS). Tämä alkuperäinen arviointimenetelmä perustui opettajien antamiin arvioihin oppilaiden toiminnasta. (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen, Vauras 2005, 1.)

Tutkielmassamme käyttämämme MASK -arviointimenetelmä on sovellettu sopivaksi suomalaiseen tutkimukseen. Opettajien arvioiden lisäksi suomalaisessa versiossa MASK -menetelmästä voidaan kerätä tietoa oppilaiden itsearviointien, heidän luokkatoveriensa arvioiden sekä oppilaiden vanhempien arviointien avulla. MASK - arviointimenetelmän avulla eri arvioijien käsityksiä voidaan suhteuttaa toisiinsa. (Kaukiainen ym. 2005, 1-2.) Tässä tutkielmassamme käytämme vain opettajien tekemiä arviointeja oppilaistaan. Esikoululaisille itsearviointien ja toveriarviointien tekeminen olisi vielä liian vaativaa ja työlästä.

MASK koostuu 15 väittämästä, jotka muodostavat neljä eri osa-aluetta (kuvio 3): yhteistyötaidot (väittämät 1-5), empatia (väittämät 6-8), impulsiivisuus (väittämät 9-11) ja häiritsevyyys (väittämät 12-15). (liite 3)



KUVIO 3. MASK - arviointimenetelmän osa-alueet ja niiden yhteydet sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005, 14)

Yhteistyötaidot

Yhteistyötaitojen osa-alue pitää sisällään viisi erilaista käyttäytymisen toimintakuvausta (taulukko 1). Yhteistyötaitoinen lapsi tarjoaa apuaan muille oppilaille ja osallistuu ryhmätoimintaan aktiivisesti. Hän kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan sekä osaa aloittaa keskustelun taitavasti. Yhteistyötaitoiltaan aktiivinen oppilas tekee myös yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa. (Kaukiainen ym. 2005, 15.)

Empatia

Omien tunteiden huomioonottamisen lisäksi on tärkeää tunnistaa myös muiden ihmisten tunteita. Empatian osa-alueeseen kuuluu toisten tunteiden huomioon ottaminen ja hyväksynnän osoittaminen. Muiden tunteisiin eläytyminen vähentää Kaukiaisen ym. (2005, 15) mukaan yksilön aggressiivisuutta. Empatiaan liittyy myös, että oppilas osaa olla hyvä kaveri muille oppilaille. Empatialla on Kaukiaisen ym. (2005, 15) mukaan yhteys myös emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn, mikä näkyy kuviossa 3 katkoviivana. Empatialla ja yhteistyötaitoilla on paljon yhteisiä piirteitä. Suurin ero

näiden kahden osa-alueen välillä näkyy muun muassa siinä, että yhteistyötaidoissa painottuu taidon näkökulma, kun taas empatiassa kyse on yksilön sensitiivisyydestä muiden tunteisiin ja asemaan asettumisessa. (Kaukiainen ym. 2005, 15-16.)

Impulsiivisuus

Myönteisten tunteiden temperamenttinen esiin tuominen toisille on yksi esimerkki impulsiivisesta käytöksestä. MASK -menetelmän impulsiivisuuden ulottuvuuteen kuuluu kolme kielteistä impulsiivisuutta kuvaavaa toimintaa, jotka kuvaavat vaikeuksia emootioiden säätelyssä ja käyttäytymisen säätelyssä. Lyhyt pinna ja helposti ärsyyntyminen ovat impulsiiviseen käytökseen liitettäviä toimintoja. Myös raivokohtauksien saaminen kuvaa impulsiivisuutta. Yhteistä näille ominaisuuksille on niiden esiin tuleminen ennakkoimatta ja arvaamatta. Tämä saattaa aiheuttaa luokan muissa lapsissa hämmennystä. Tämän takia lapset joutuvat olemaan varuillaan työskennellessään impulsiivisen oppilaan kanssa. Muiden suhtautuminen tällaista oppilasta kohtaan saattaa vähitellen muuttua torjuvaksi ja kielteiseksi. (Kaukiainen ym. 2005, 16.)

Häiritsevyyys

Häiritsevän käyttäytymisen vähäisyyttä tai sen puuttumista kokonaan pidetään sosiaalisen kompetenssin malleissa sosiaalisen pätevyyden yhtenä tunnusmerkkinä. MASK -arviointimenetelmän neljä häiritsevyyttä kuvaavaa ominaisuutta ilmaisevat emootioiden säätelyn ongelmia, vahingoittavaa aggressiivista käyttäytymistä sekä kielteistä suhtautumista muihin. Häiritsevyyden osa-alue pitää sisällään toisten kiusaamista ja pilkkaamista. Häiritsevä oppilas riitelee ja häiritsee muita oppilaita. Ajattelematta toimiminen on myös häiritsevää käyttäytymistä. (Kaukiainen ym. 2005, 16.)

Taulukko 1. Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista: osa-alueet ja yksittäiset osiot eli käyttäytymisen toimintakuvaukset. (Kaukiainen ym. 2005,15.)

Yhteistyötaidot	Empatia	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Tarjoaa apuaan muille oppilaille	Osa olla hyvä kaveri	On lyhyt pinna	Hännää ja tekee pilaa muista oppilaista
Osallistuu innokkaasti ryhmän toimintaan	Ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet	Saa raivokoh- tauksia ja kiukun- puuskia	Välttelee ja riitelee kavereiden kanssa
Kutsuu muita oppilaita mukaan toimintaan	Osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät	Ärsyyntyy helposti	Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita
Osa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa			Toimii ajattelematta
Tekee yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa			

Tutkielmassamme käyttämämme MASK -monitahoarvioinnin aineisto kerättiin esikouluvuoden lopussa keväällä 2007, jolloin esiopettajat täyttivät ryhmäkohtaisen arviointilomakkeen. Opettajat arvioivat ryhmän lapsia lomakkeessa (liite 3) esitettyjen väittämien perusteella. Arviointi tapahtui asteikolla 1-4: jossa 1 = lapsi ei toimi koskaan näin, 2 = harvoin, 3 = usein, 4 = erittäin usein.

7.5 Aineiston analysointi

Aineistomme analysointiin käytimme SPSS - ohjelmaa. Aineistomme oli otoskooltaan suuri, joten oletuksena on, että se on normaalisti jakautunut. Aineistossamme on käytetty myös välimatka-asteikollista mittausa. Parametrisiä testejä käytetään, kun aineiston oletetaan olevan normaalisti jakautunut sekä mittaus on esimerkiksi välimatka-asteikollinen (Heikkilä 1998, 184; Nummenmaa 2004, 142-143). T-testin avulla saamme selville eroavatko kahden, toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvot toisistaan. T-testin käyttö edellyttää, että mittaus on välimatka-asteikollinen ja populaation jakauma on normaali. T-testiä voidaan käyttää jos aineiston otoskoko on riittävän suuri. (Heikkilä 1998, 222; Metsämuuronen 2003, 324, 469.)

Ohjaustyylien ja sosiaalisen kompetenssin välisiä riippuvuuksia selvitimme Pearsonin 1-suuntaisen korrelaation avulla. Pearsonin korrelaatiokerroin (r) mittaa riippuvuuden voimakkuutta välimatka- ja suhdeasteikon muuttujille (Heikkilä 1998, 88). Korrelaatiokerroin voi saada arvon välille $-1 - 1$. Mitä lähempänä arvo on nollaa, sitä vähemmän yhteyttä on muuttujien välillä. Mitä suurempi korrelaatio on, sitä suurempi yhteys muuttujien välillä on. (Heikkilä 1998, 89; Metsämuuronen 2003, 305.) Kertoimen ollessa lähellä arvoa 1, muuttujien välillä on voimakas positiivinen yhteys. Toisin sanoen toisen muuttujan kasvaessa toinenkin kasvaa. Jos kerroin on lähellä arvoa -1 , niin silloin puhutaan negatiivisesta korrelaatiosta. Kun toinen muuttuja kasvaa, niin toisen arvo pienenee. (Heikkilä 1998, 89.) Selitysaste kertoo, kuinka paljon selittävä muuttuja selittää selitettävän muuttujan vaihtelusta. Korottamalla korrelaatiokerroin toiseen potenssiin, saadaan selitysaste. Tällöin nähdään kuinka monta prosenttia selitettävän muuttujan vaihtelusta pystytään selittämään selittävän muuttujan avulla. (Heikkilä 1998, 90; Metsämuuronen 2003, 306.)

7.6 Aineiston ja mittareiden luotettavuus

Heikkilän (1998, 28-29) mukaan hyvän tutkimuksen vaatimuksia ovat pätevyys (validiteetti) ja luotettavuus (reliabiliteetti). Tutkimusta tehtäessä on huomioitava myös puolueettomuus (objektiivisuus), avoimuus, tietosuoja, tutkimuksen hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus sekä tutkimukselle sopiva aikataulu. (Heikkilä 2001, 29-31.)

Tutkimuksen pätevyys on täsmällisten tavoitteiden asettamista, jotta tutkitaan tutkimuksen kannalta oikeita asioita. Esimerkiksi perusjoukon tarkka määrittely ja edustavan otoksen saaminen lisäävät tutkimuksen pätevyyttä. Tutkimuksen suunnittelu on tärkeää, sillä sen pätevyyttä on vaikea tarkastella jälkikäteen. (Heikkilä 1998, 28-29.) Tutkimuksen luotettavuus eli reliabiliteetti on tulosten tarkkuutta, jolloin ne eivät saa olla sattumanvaraisia. Tutkimukselta vaaditaan toistettavuutta samoin tuloksin suurempaan joukkoon kuin mitä tutkimuksessa on käytetty. Tuloksia ei tule yleistää pätevyysalueen ulkopuolelle. Tutkimuksen teossa on oltava tarkka ja kriittinen esimerkiksi tietoja kerätessä, syötettäessä (kvantitatiivisessa tutkimuksessa), käsiteltäessä ja tuloksia tulkittaessa. (Heikkilä 1998, 29.)

Tutkielmamme pätevyyttä ja validiteettia nostaa se, että aineistomme pohjautuu suurempaan Alkuportaot – tutkimushankkeeseen. Testit ja mittarit, joita olemme käyttäneet tutkimuksessamme, on testattu ja havaittu päteviksi jo aiemmissa tutkimus-

hankkeissa. Luotettavuutta parantaa myös se, että koulutetut havainnoijat ovat suorittaneet CLASS – havainnoinnit. Myös omakohtainen kokemus CLASS – havainnoineista parantaa menetelmän ymmärtämistä, joka vaikuttaa myös tutkielmamme luotettavuuteen.

Tutkimuksen objektiivisuudella (puolueettomuudella) tarkoitetaan tulosten riippumattomuutta tutkijasta. Tutkijan omat asenteet eivät myöskään saa vaikuttaa tutkimukseen. Tutkimuksen avoimuus taas tarkoittaa sitä, että tietoja kerättyä tulee tutkitaville selvittää tutkimuksen tarkoitus ja käytötapa. Tutkimuksen tietosuojalla tarkoitetaan yksityisyyden säilyttämistä. Tutkimuksen tulee myös tuoda esiin jotakin uutta ollakseen hyödyllinen ja käyttökelpoinen. Tutkimuksen tietojen tulee olla tuoreita ja täsmällisiä ja lisäksi aikataulussa pysyminen kuuluu hyvän tutkimuksen kriteereihin. (Heikkilä 1998, 29-30.)

CLASS – arviointimenetelmän raamit perustuvat kehitysteorioihin ja se olettaa, että ryhmän ilmapiirin ulottuvuudet ovat maailmanlaajuisia (Pakarinen ym. 2009, 6). Pakarinen ym. (2009) ovat testanneet, että kuvailevatko CLASS – menetelmän kolme pääosa-aluetta ryhmän ilmapiiriä suomalaisissa kouluissa ja onko CLASS luotettava ja pätevä mittari Suomen oloissa. Työryhmä käytti tähän Alkuportaati – aineistoa (Pakarinen ym. 2009, 10). Tulosten mukaan CLASS – menetelmässä on korkea luotettavuus kaikille osa-alueille ja ulottuvuuksille. Tuloksista oli myös nähtävissä merkkejä menetelmän pätevydestä Suomen oloissa. (Pakarinen ym. 2009, 25-29.) Havainnoijien luotettavuutta on myös tutkittu. Luotettavuus havainnoijien välillä oli hyvin korkea (liite 1). Ensimmäisen havainnointipäivän osalta luotettavuuden kertoimet vaihtelivat .80 ja .96 välillä, lukuun ottamatta käsitteiden oppimista, jonka kerroin oli .45. Toisen päivän osalta kertoimet sijoittuivat pääosin .80 ja .94 välille. Ainoastaan kielen käyttäminen oli .76. (Pakarinen ym. 2009, 19, 43.)

MASK - arviointimenetelmää ja siinä esiintyvien muuttujien sopivuutta sosiaalisen kompetenssin teoreettiseen malliin on Kaukiaisen ym. (2005) toimesta testattu faktorianalyysin avulla. Siitä saatujen tulosten mukaan lasten sosiaalisen kompetenssin voidaan katsoa pitävän sisällään edellä esitetyt neljä sosiaalisen kompetenssin osa-aluetta: yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys. (Kaukiainen ym. 2005, 16-17.)

Metsämuurosen (2003, 44) mukaan reliabiliteetti- eli luotettavuuskerroin määrittää mittauksen toistettavuutta. Reliabiliteettia voidaan mitata rinnakkaismittauksella, toistomittauksilla tai mittarin sisäisen yhtenäisyyden, konsistenssin, kautta. Sisäinen yh-

tenäisyys perustuu yleensä mittarin puolittamiseen. Puoliskojen välinen korrelointi on reliabiliteetin mitta. Mittari on luotettava, jos kaikki osiot mittaavat samaa asiaa. Cronbachin alfa perustuu tähän ajatukseen. (Metsämuuronen 2003, 44–45). Uuden rakennetun mittarin luotettavuutta testattiin käyttämällä Cronbachin alfakerrointa (α). Metsämuurosen mukaan alfan arvon tulisi olla vähintään 0,60 jotta mittari on luotettava. (Metsämuuronen 2003, 47.)

Toisinaan on tarpeellista muodostaa uusia muuttujia yhdistämällä niitä keskenään. Näitä kutsutaan summamuuttujiksi, joiden tarkoituksena on tiivistää useampi samankaltainen muuttuja yhdeksi. (Nummenmaa 2004, 151.) Aineistomme analysointia varten muodostimme aineistosta uusia summamuuttujia. Aineistossa MASK - arviointimenetelmän osa-alueet oli jaettu yksittäisiin osa-alueisiin, mutta tutkimuksemme kannalta oli oleellisempaa tarkastella osa-alueita kokonaisuuksina. Muodostimme neljä eri kokonaisuutta (taulukko 1). Uudet summamuuttujat nimettiin MASK - menetelmän osa-alueiden mukaan. Tutkimuksessamme uudet summamuuttujat ($N=495$) ovat yhteistyötaidot ($\alpha=0,84$), empatia ($\alpha=0,86$), impulsiivisuus ($\alpha=0,88$) ja häiritsevyyttä ($\alpha=0,90$), joista kukin osatekijä koostuu alatekijöistä. Aineistomme uudet mittarit ovat Cronbachin mukaan erittäin luotettavia.

8 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme, millainen on esikouluopettajien ohjaustyyli. Selvitämme, kuinka CLASS - havainnointimenetelmän ryhmän ilmapiiriä ilmaisevat pääosa-alueet (tunnetuki, ryhmän organisointi, ohjauksellinen tuki) ovat yhteydessä MASK - monitahoarvioinnin sosiaalisen kompetenssin neljään eri ulottuvuuteen (taulukko 1); yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus, häiritsevyys. Tarkastelemme myös, kuinka esikouluopettajien ohjaustyyli on yhteydessä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Tilastollisesti merkitseviä tapauksia olemme tarkastelleet lähemmin jakamalla CLASS - menetelmän pääosa-alueet alempiin ulottuvuuksiin (kuvio 2). Saman vertailun olemme tehneet erikseen myös tyttöjen ja poikien välillä. Vertailemme myös tyttöjen ja poikien välisiä eroja sosiaalisen kompetenssin osalta.

8.1 Esikouluopettajien ohjaustyyli

Tuloksiin vaikuttavat CLASS - havainnointimenetelmän eri osa-alueiden keskiarvot, jotka muodostuvat kahden havainnoijan kaikista havainnointijaksoista. Opettajat ovat saaneet CLASS - menetelmän kaikilla pääosa-alueilla keskitasoisen keskiarvon (taulukko 2). Alaulottuvuudet ovat keskiarvoltaan myös keskitasoisia. Keskitasoinen keskiarvo tarkoittaa sitä, että opettajien ohjaustyyli on pääasiassa opettajajohtoisia.

Pääosa-alueista tunnetuki ($ka=5.5$, $sd=0.68$) ja ryhmän organisointi ($ka=5.3$, $sd=0.66$) olivat saaneet keskiarvoksi korkeamman pistemäärän kuin ohjauksellinen tuki ($ka=4.0$, $sd=0.93$). Tunnetuen ja ryhmän organisoinnin pistemäärä oli suhteellisen lähellä korkeaa kyseisen ominaisuuden ilmenemistä luokassa. Tunnetuki on tärkeää oppilaiden sosiaalisen ja emotionaalisen sekä akateemisen menestymisen kannalta. Lasten kiinnostusten huomioon ottaminen sekä ryhmän emotionaalinen ilmapiiri ovat tunnetuen tunnusmerkkejä. Ryhmän organisointi edistää lasten oppimista, koska luokassa on selkeät käyttäytymisodotukset sekä rutiinit. Myös opettajan opetusajan or-

ganisointi lisää lasten osallistumismahdollisuutta oppimistoimintaan. Organisoitussa luokassa epäsuotuisaa käytöstä ilmenee vähemmän, koska opettaja toimii ennaltaehkäisevästi. Aineistomme mukaan opettajat olivat näillä pääosa-alueilla keskitasoisia, mutta kuitenkin lähellä korkeaa keskiarvoa. Ohjauksellinen tuki edistää lasten oppimista muun muassa tarjoamalla vaihtoehtoisia selityksiä, ohjailemalla ja tarjoamalla tukea. Korkealaatuinen palaute lisää positiivista vuorovaikutusta niin opettajan kuin vertaistenkin kanssa.

Alaulottuvuuksista tuotteliaisuus oli saanut ylimmän keskiarvon ($ka=5.7$, $sd=0.45$), joka on lähellä korkeaa keskiarvoa. Aineistomme opettajat ovat organisoineet opetusajan ja rutiinit siten, että lapsilla on mahdollisuus osallistua tehokkaasti oppimistilanteisiin. Suurimman osa ajasta luokassa on selkeitä toimintoja ja oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Siirtymät kestävät toisinaan liian pitkään, mutta ovat tehokkaita. Opettajat ovat yleensä valmistautuneet hyvin opetuksen toteuttamiseen, mutta opetusajaa voi kulua valmisteluihin. Käyttäytymisen säätely ($ka=5.4$, $sd=0.91$), opettajan sensitiivisyys ($ka=5.3$, $sd=0.78$) ja myönteinen ilmapiiri ($ka=5.2$, $sd=0.89$) ovat kaikki saaneet lähes samat keskiarvot, jotka myös ovat keskitason yläpäässä. Luokissa käyttäytymissäännöt on ilmaistu selkeästi, mutta niitä ei aina toteuteta. Opettajat pyrkivät yleensä myös puuttumaan epäsuotuisaan käyttäytymiseen jo ennalta ja ne ovat tehokkaita, mutta toisinaan epäsuotuisa käytös jatkuu. Opettajan sensitiivisyys ilmenee luokissa siten, että apua tarvitsevat oppilaat huomataan. He saavat heidän tarpeitaan vaativaa ohjausta, mutta jotkut oppilaat jäävät huomiotta. Yleensä oppilaat myös hakevat opettajan tukea ja vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin. Eli oppilaat kokevat usein ilmapiirin turvalliseksi. Myönteistä ilmapiiriä on havaittavissa melko usein, jolloin luokassa on lämpimiä ja myönteisiä tunteita. Opettaja ja oppilaat ilmaisevat yleensä arvostavansa toisiaan.

Keskiarvoiltaan seuraavana ovat ohjauksen muodot ($ka=4.9$, $sd=0.72$) sekä lasten näkökulmien huomioon ottaminen ($ka=4.7$, $sd=0.91$). Opettajat muokkaavat oppitunteja edistääkseen oppilaiden kiinnostusta ja toisinaan he vain jakavat materiaaleja oppilaille. Opettajat käyttävät eri kanavia oppimisen edistämiseen, mutta se ei ole johdonmukaista. Toisinaan opettajat ovat joustavampia ja kuuntelevat oppilaiden ideoita sekä tukevat oppilaiden autonomiaa, mutta silloin tällöin opettajat tekevät ratkaisut itse. Joissakin tilanteissa oppilaat voivat keskustella ja liikkua, mutta toisinaan ainoastaan opettaja puhuu ja kontrolloi oppilaiden liikkumista.

Ohjauksellisen tuen alaulottuvuudet; kielen käyttäminen ($ka=4.2$, $sd=0.91$), käsitteiden oppiminen ($ka=3.8$, $sd=0.91$), palautteen laatu ($ka=3.8$, $sd=1.09$) ovat saaneet

alimmat keskiarvot. Pistemäärät ovat keskitasoisia. Esimerkiksi luokissa keskustellaan harvemmin ja rikasta kieltä sekä monipuolista sanastoa käytetään vähemmän. Opettaja kuvaa toisinaan omia ja oppilaiden toimintoja kielellisesti. Opettajat käyttävät keskusteluja esimerkiksi ratkaistakseen ongelmia. Käsitteiden linkittäminen aiempaan tietoon ja arkielämään on esillä, mutta toisinaan asiat sivuutetaan. Ainoastaan kielteinen ilmapiiri on keskiarvoltaan korkea ($ka=6.8$, $sd=0.38$). Kielteisen ilmapiirin tulokset ovat käänteiset muihin ulottuvuuksiin nähden. Eli kielteisen ilmapiirin korkea tulos tarkoittaa käytännössä vähäistä kielteisen ilmapiirin ilmenemistä.

Taulukko 2. Pääosa-alueiden ja alalottuvuuksien keskiarvot

Pääosa-alueet	Ka.	Min.	Max.	Sd.
Tunnetuki (N=473)	5.5	3.5	6.4	0.68
Ryhmän organisointi (N=473)	5.3	3.2	6.3	0.66
Ohjauksellinen tuki (N=473)	4.0	1.6	5.5	0.93

Alalottuvuudet	Ka.	Min.	Max.	Sd.
Myönteinen ilmapiiri (N=479)	5.2	2.8	6.5	0.89
Kielteinen ilmapiiri (käänteinen asteikko) (N=479)	6.8	5.2	7.0	0.38
Opettajan sensitiivisyys (N=479)	5.3	3.0	6.4	0.78
Lasten näkökulmien huomioon ottaminen (N=479)	4.7	2.6	6.0	0.91
Käyttäytymisen säätely (N=498)	5.4	2.7	6.7	0.91
Tuotteliaisuus (N=498)	5.7	4.1	6.4	0.45
Ohjauksen muodot (N=498)	4.9	2.5	6.0	0.72
Käsitteiden oppiminen (N=498)	3.8	1.7	5.3	0.91
Palautteen laatu (N=498)	3.8	1.6	5.6	1.09
Kielen käyttäminen (N=498)	4.2	1.7	5.8	0.91

8.2 Opettajan ohjaustyylin yhteys oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin

CLASS - havainnointimenetelmä jakaantuu kolmeen pääosa-alueeseen, tunnetukeen, ryhmän organisointiin sekä ohjaukselliseen tukeen. Selvitimme muuttujien välisiä yhteyksiä Pearsonin korrelaatiokerroimen (r) avulla. Korrelaatiokerroin voi olla arvoltaan

-1 – 1, joka tarkoittaa sitä, että mitä lähempänä arvo on nollaa, sitä vähemmän muuttujien välillä on yhteyttä (Metsämuuronen 2003, 305). Muodostimme summamuuttajat jotka kuvaavat sosiaalisen kompetenssin neljää ulottuvuutta (yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus, häiritsevyys).

Tilastollisen merkitsevyyden tulkinnassa käytämme seuraavanlaista p-arvojen tulkintaa:

- Tilastollisesti erittäin merkitsevä, jos $p < 0.001$
- Merkitsevä, jos $p < 0.01$
- Melkein merkitsevä, jos $p < 0.05$
- Tilastollisesti suuntaa antava, jos $p < 0.10$

(Heikkilä 2004, 194-195; Metsämuuronen 2003, 369.)

Tutkimustulosten mukaan (taulukko 3) ohjauksellinen tuki on yhteydessä kaikkiin sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Ulottuvuuksia on tarkasteltu osa-alue kerrallaan tilastollisen merkitsevyyden voimakkuuden mukaan. Ohjauksellinen tuki korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi häiritsevyyden kanssa ($r = -.16$, $p < .001$). Oppilaiden saadessa ohjauksellista tukea ($ka=4$, $sd=0.93$), häiritsevyys vähenee. Ohjauksellinen tuki on yhteydessä empatiaan tilastollisesti melkein merkitsevästi ($r = .11$, $p < .05$). Tämä tarkoittaa, että oppilaiden saadessa ohjauksellista tukea oppilaiden empatia lisääntyy. Tulokset antavat viitteitä siitä, että ohjauksellinen tuki on suuntaa antavasti yhteydessä myös yhteistyötaitoihin ($r = -.07$, $p < .10$) ja impulsiivisuuteen ($r = -.07$, $p < .10$). Ohjauksellinen tuki voi vähentää oppilaiden yhteistyötaitoja ja impulsiivisuutta.

Ryhmän organisoinnin vaikutus yhteistyötaitoihin on tilastollisesti melkein merkitsevää ($r = -.09$, $p < .05$), jolloin organisointi ($ka=5.3$, $sd=0.66$) vähentää yhteistyötaitoja. Ryhmän organisointi voi myös olla yhteydessä häiritsevyyteen ($r = -.07$, $p < .10$), tilastollinen merkitsevyys on suuntaa antava. Tulosten mukaan ryhmän organisointi ei näytä olevan yhteydessä empatiaan ja impulsiivisuuteen. Tunnetuki on pääosa-alueista vähiten yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Ainoastaan empatian ja tunnetuen välillä näyttäisi olevan tilastollisesti suuntaa antava yhteys ($r = .07$, $p < .10$). Oppilaiden empatia lisääntyy heidän saadessaan opettajalta tunnetukea ($ka=5.5$, $sd=0.68$).

Taulukko 3. Ryhmän ilmapiirin yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (N=463)

Sosiaalisen kompetenssin monitahoarvioinnin osa-alueet		Tunnetuki	Ryhmän organisointi	Ohjauksellinen tuki
Yhteistyötaidot		-.03	-.09(*)	-.07(t)
Empatia		.07(t)	.04	.11(*)
Impulsiivisuus		.01	.01	-.07(t)
Häiritsevyys		-.04	-.07(t)	-.16(***)

(t)p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Ohjauksellinen tuki jakaantuu käsitteiden oppimiseen, palautteen laatuun sekä kielen käyttämiseen (taulukko 4). Käsitteiden oppiminen ($r = -.19$, $p < .001$) on erittäin merkittävästi yhteydessä häiritsevyyteen. Häiritsevyys luokassa vähenee kun opettaja käyttää analyysiä ja päättelyä virittävää keskustelua sekä hyväksyy oppilaiden luovuuden. Mikäli käsitteiden oppiminen luokassa lisääntyy, häiritsevyys vähenee entisestään. Palautteen laatu ($ka = 3.8$, $sd = 1.09$), joka laajentaa oppimista ja ymmärtämistä sekä rohkaisee oppilaita jatkuvaan osallistumiseen, vähentää myös häiritsevyyttä tilastollisesti merkittävästi ($r = -.12$, $p < .01$). Samoin myös kielen käyttämisellä ($ka = 4.2$, $sd = 0.91$) ja häiritsevyydellä on tilastollisesti merkittävä yhteys ($r = -.16$, $p < .01$). Opettajan käyttäessä kieltä rikastavia ja kielen kehitystä edistäviä keinoja, häiritsevyys tulosten mukaan vähenee.

Sosiaalisen kompetenssin yksi ulottuvuuksista on empatia. Käsitteiden oppiminen on yhteydessä empatiaan tilastollisesti merkittävästi ($r = .14$, $p < .01$). Esimerkiksi opetuskeskustelujen käyttäminen ja oppilaiden luovuuteen kannustaminen lisäävät empatiaa. Tulosten mukaan kielen käyttäminen on yhteydessä empatiaan melkein merkittävästi ($r = .10$, $p < .05$). Muun muassa keskustelut luokahuoneessa näyttäisivät tulosten mukaan lisäävän empatiaa. Palautteen laadulla on jossain määrin yhteyttä empatiaan ($r = .07$, $p < .10$). Ohjaaminen (*scaffolding*), rohkaisu ja vahvistaminen esimerkiksi ovat empatiaa lisääviä tekijöitä.

Ohjauksellisen tuen alulottuvuudet ovat vähiten yhteydessä yhteistyötaitoihin ja impulsiivisuuteen. Ainoastaan palautteen laatu korreloi yhteistyötaitojen ja käsitteiden oppiminen impulsiivisuuden kanssa. Palautteen laadun ja yhteistyötaitojen välinen yhteys on tilastollisesti melkein merkittävä ($r = -.10$, $p < .05$). Tulosten mukaan oppimista ja ymmärtämistä laajentava sekä rohkaiseva palaute vähentää yhteistyötaitoja. Kielen käyttäminen ja käsitteiden oppiminen eivät näyttäisi olevan yhteydessä yhteis-

työtaitojen kanssa tilastollisesti merkitsevästi. Käsitteiden oppiminen sen sijaan on melkein merkitsevästi yhteydessä impulsiivisuuteen ($r = -.10$, $p < .05$). Käsitteiden oppiminen ja ajattelutaitojen kehittäminen näyttäisivät vähentävän impulsiivisuutta. Palautteen laadulla ja kielen käyttämisellä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä impulsiivisuuteen.

Taulukko 4. Ohjauksellisen tuen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (N=463)

Sosiaalisen kompetenssin

monitahoarvioinnin osa-alueet	Käsitteiden oppiminen	Palautteen laatu	Kielen käyttäminen
Häiritsevyys	-.19(***)	-.12(**)	-.16(**)
Empatia	.14(**)	.07(t)	.10(*)
Yhteistyötaidot	-.02	-.10(*)	-.01
Impulsiivisuus	-.10(*)	-.04	-.05

(t) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ryhmän ilmapiiriä kuvaava toinen alalottuvuus on ryhmän organisointi, joka jakaantuu käyttäytymisen säätelyyn, tuotteliaisuuteen sekä ohjauksen muotoihin (taulukko 5). Tuotteliaisuus ($ka = 5.7$, $sd = 0.45$) on merkitsevästi yhteydessä yhteistyötaitoihin ($r = -.13$, $p < .01$). Tämä tarkoittaa sitä, että tuotteliaisuuden lisääntyessä yhteistyötaidot vähenevät. Ohjauksen muodot ($ka = 4.9$, $sd = 0.72$) liittyvät yhteistyötaitoihin melkein merkitsevästi ($r = -.08$, $p < .05$). Tulokset osoittavat, että käyttäytymisen säätely ($ka = 5.4$, $sd = 0.91$) korreloi yhteistyötaitojen kanssa suuntaa antavasti ($r = -.07$, $p < .10$). Ohjauksen muodot vaikuttavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi häiritsevyyteen ($r = -.14$, $p < .001$). Opettajan pyrkimys maksimoida lasten kiinnostus, osallisuus ja kyky oppia korreloivat häiritsevyyden vähenemisen kanssa. Käyttäytymisen säätelyllä ja tuotteliaisuudella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä häiritsevyyden kanssa.

Taulukko 5. Ryhmän organisoinnin yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (N=463)**Sosiaalisen kompetenssin**

monitahoarvioinnin osa-alueet	Käyttäytymisen		Ohjauksen muodot
	säätely	Tuotteliaisuus	
Yhteistyötaidot	-.07(t)	-.13(**)	-.08(*)
Häiritsevyys	-.02	-.03	-.14(***)

(t)p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tunnetuki jaetaan neljään alaulottuvuuteen; myönteinen ilmapiiri, kielteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys ja lasten näkökulmien huomioon ottaminen (taulukko 6). Myönteinen ilmapiiri (ka=5.2, sd=0.89) korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi (r=.10, p<.05) empatian kanssa. Luokkahuoneessa tapahtuva myönteinen ja lämminhenkinen vuorovaikutus edistävät empatiaa. Myös opettajan sensitiivisyydellä (ka=5.3, sd=0.78) on tilastollista yhteyttä empatiaan (r=.09, p<.05). Opettajan korkea herkkyys reagoida oppilaiden tarpeisiin sekä hänen tietoisuutensa oppilaiden tiedollisesta ja tunteisiin liittyvästä tasosta lisäävät myös oppilaiden empatiaa. Kielteinen ilmapiiri ja lasten näkökulmien huomioon ottaminen eivät näytä tuloksien mukaan olevan yhteydessä empatiaan.

Taulukko 6. Tunnetuen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (N=463)

Sosiaalisen kompetenssin monitahoarvioinnin osa-alueet	Lasten näkökulmien huomioon ottaminen		
	Myönteinen ilmapiiri	Kielteinen ilmapiiri	Opettajan sensitiivisyys
Empatia	.10(*)	-.01	.09(*)

(t)p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

8.3 Sosiaalinen kompetenssi sukupuolittain

Seuraavassa luvussa selvitämme onko tyttöjen ja poikien välillä eroja tarkasteltaessa esikouluopettajien ohjaustyylien yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin. T-testin avulla vertailimme tyttöjen (n=240) ja poikien (n=255) välisiä eroja MASK - monitahoarvioinnin sosiaalisen kompetenssin osa-alueiden välillä (yhteistyötaidot,

empatia, häiritsevyys, impulsiivisuus). Opettaja arvioi oppilaita asteikolla 1-4 (ks. luku 7.4)

Yhteistyötaidot

Levenen testituloksen mukaan varianssit eivät ole yhtä suuria. Tyttöjen ja poikien väliset erot yhteistyötaidoissa ovat merkitsevän suuret ($t= 5.19$, $df= 492$ ja p -arvo 0.000). Yhteistyötaidoissa tyttöjen keskiarvo oli 3.3 ja poikien keskiarvo oli 3.0 (taulukko 13). Vaikka tyttöjen ja poikien väliset keskiarvot eivät näyttäisi eroavan huomattavasti toisistaan, tulosten mukaan tyttöjen ja poikien välillä erot ovat merkitsevän suuret ($p=0.000$).

Taulukko 13. Tyttöjen ja poikien väliset erot yhteistyötaidoissa

Yhteistyötaidot	ka.	sd.
tytöt (N=240)	3.3	0.57
pojat (N=255)	3.0	0.58

$t=5.19$, $df=492$, $p=0.000$

Empatia

Tyttöjen keskiarvo empatian osalta (taulukko 14) on 3.5 , poikien keskiarvon ollessa 3.2 . Levenen testin mukaan varianssit eivät ole yhtä suuret. Tyttöjen ja poikien väliset erot empatian suhteen ovat merkitsevät, tyttöjen ollessa poikia empaattisempia ($t= 5.51$, $df= 488$ ja p -arvo $= 0.000$).

Taulukko 14. Tyttöjen ja poikien väliset erot empatiassa

Empatia	ka.	sd.
tytöt (N=240)	3.5	0.54
pojat (N=255)	3.2	0.63

$t=5.51$, $df=488$, $p=0.000$

Häiritsevyys

Häiritsevyydessä (taulukko 15) tyttöjen keskiarvo oli 1.4 ja poikien keskiarvo oli 1.9. Tulokset osoittavat, että varianssit eivät ole yhtä suuret. Tyttöjen ja poikien välillä häiritsevyydessä on erittäin merkitsevä ero ($t = -7.98$ $df = 451$ ja p -arvo = 0.000).

Taulukko 15. Tyttöjen ja poikien väliset erot häiritsevyydessä

Häiritsevyys	ka.	sd.
tytöt (N=240)	1.4	0.52
pojat (N=255)	1.9	0.76

$t = 7.98$, $df = 451$, $p = 0.000$

Impulsiivisuus

Impulsiivisuudessa tyttöjen keskiarvo 1.4 poikien keskiarvo oli 1.8. Levenen testi osoittaa (taulukko 16), että varianssit eivät ole yhtä suuret. Pojat ovat tyttöjä impulsiivisempia. Tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($t = -6.61$ $df = 481$ ja p -arvo = 0.000).

Taulukko 16. Tyttöjen ja poikien väliset erot impulsiivisuudessa

Impulsiivisuus	ka.	sd.
tytöt (N=240)	1.4	0.64
pojat (N=255)	1.8	0.79

$t = 6.61$, $df = 481$, $p = 0.000$

8.3.1 Opettajan ohjaustyylin yhteys poikien sosiaaliseen kompetenssiin

Tulokset osoittavat (taulukko 7), että ryhmän organisointi vähentää poikien yhteistyötaitoja tilastollisesti melkein merkitsevästi ($r = -.11$, $p < .05$). Ryhmän organisoinnin lisääntyessä, poikien yhteistyötaidot vähenevät. Ohjauksellinen tuki, esimerkiksi ajattelutaitojen kehittäminen ja ymmärtämisen painottaminen, lisäävät tulosten mukaan empatiaa. Niiden välinen yhteys on melkein merkitsevä ($r = .13$, $p < .05$). Ohjauksellinen tuki on yhteydessä myös häiritsevyyteen. Tulosten mukaan ohjauksellinen tuki

vähentää häiritsevyyttä ja näiden välinen yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä ($r = -.14, p < .05$). Kun ohjauksellinen tuki luokassa lisääntyy, häiritsevyys vähenee.

Taulukko 7. Ryhmän ilmapiirin yhteys poikien sosiaaliseen kompetenssiin (N=237)

Sosiaalisen kompetenssin			
monitahoarvioinnin		Ryhmän	Ohjauksellinen
osa-alueet	Tunnetuki	organisointi	tuki
Yhteistyötaidot	-.04	-.11(*)	-.06
Empatia	.07	.05	.13(*)
Impulsiivisuus	-.00	.00	-.07
Häiritsevyys	-.02	-.06	-.14(*)

(t) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ryhmän organisoinnin yhteys poikien yhteistyötaitoihin käy ilmi taulukosta 8. Tuotteliaisuus on tulosten mukaan yhteydessä yhteistyötaitoihin. Opettajien organisoidessa opetusajan lähes korkeatasoisesti yhteistyötaidot vähenevät tilastollisesti melkein merkitsevästi ($r = -.13, p < .10$). Opettajan ohjauksen muodot sekä yhteistyötaidot ovat yhteydessä tilastollisesti suuntaa antavasti ($r = -.09, p < .10$). Tuloksista käy ilmi, että opettajan maksimoidessa lasten kiinnostusta, osallisuutta sekä kykyä oppia, yhteistyötaidot hieman vähenevät.

Taulukko 8. Ryhmän organisoinnin yhteys poikien yhteistyötaitoihin (N=252)

Sosiaalisen kompetenssin			
monitahoarvioinnin	Käyttäytymisen		Ohjauksen
osa-alueet	säätely	Tuotteliaisuus	muodot
Yhteistyötaidot	-.08	-.13(*)	-.09(t)

(t) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Taulukosta 9 käy ilmi, kuinka ohjauksellinen tuki korreloi empatian ja häiritsevyyden kanssa. Käsitteiden oppiminen on yhteydessä empatiaan tilastollisesti merkitsevästi ($r = .17, p = 0.1$). Analyysiin ja päättelyyn sekä luovuuteen ohjaaminen lisäävät oppilaiden empatiaa. Palautteen laatu ($r = .09, p < .10$) sekä kielen käyttäminen ($r = .10,$

$p < .10$) ovat yhteydessä empatiaan tilastollisesti suuntaa antavasti. Ulottuvuuksien ollessa keskitasoisia empatia lisääntyy.

Käsitteiden oppiminen vaikuttaa erittäin merkitsevästi häiritsevyyteen ($r = -.21$, $p < .000$). Tulosten mukaan keskitasoinen käsitteiden oppiminen vähentää häiritsevyyttä erittäin merkitsevästi. Se, kuinka paljon opettaja käyttää opetuskeskusteluja sekä kehittää lapsen ajattelutaitoja ja käsitteiden oppimista, vaikuttaa erittäin merkitsevästi häiritsevyyden vähenemiseen. Sekä palautteen laatu ($r = -.11$, $p < .05$) että kielen käyttäminen ($r = -.12$, $p < .05$) korreloivat häiritsevyyden kanssa melkein merkitsevästi. Opettajan antaessa lapselle muun muassa vihjeitä, tukea ja rohkaisua sekä opettajan käyttäessä keskusteluja avointen kysymysten avulla, häiritsevyys vähenee. Jos palautteen laatu ja kielen käyttäminen lisääntyvät, häiritsevyys vähenee. Keskitasoinen palautteen laatu ja kielen käyttäminen selittävät häiritsevyyden vähentymistä.

Taulukko 9. Ohjauksellisen tuen yhteys poikien empatiaan sekä häiritsevyyteen (N=252)

Sosiaalisen kompetenssin

monitahoarvioinnin osa-alueet	Käsitteiden oppiminen	Palautteen laatu	Kielen käyttäminen
Empatia	.17(**)	.09(t)	.10(t)
Häiritsevyys	-.21(***)	-.11(*)	-.12(*)

(t) $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.3.2 Opettajan ohjaustyylin yhteys tyttöjen sosiaaliseen kompetenssiin

Kuten taulukko 10 osoittaa, ryhmän organisointi korreloi tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteistyötaitojen kanssa. Kuten pojilla ryhmän organisointi vähentää myös tyttöjen yhteistyötaitoja ($r = -.13$, $p < .05$). Ohjauksellinen tuki vähentää yhteistyötaitoja tilastollisesti melkein merkitsevästi ($r = -.14$, $p < .05$). Ohjauksellinen tuki on yhteydessä myös häiritsevyyteen melkein merkitsevästi ($r = -.15$, $p < .05$). Tyttöjen häiritsevyys vähenee ohjauksellisen tuen myötä.

Taulukko 10. Ryhmän ilmapiirin yhteys tyttöjen sosiaaliseen kompetenssiin (N=226)

Sosiaalisen kompetenssin			
monitahoarvioinnin		Ryhmän	Ohjauksellinen
osa-alueet	Tunnetuki	organisointi	tuki
Yhteistyötaidot	-.06	-.13(*)	-.14(*)
Empatia	.04	-.04	.04
Impulsiivisuus	.08	.07	-.03
Häiritsevyyttä	-.02	-.02	-.15(*)

(t)p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Ryhmän organisoinnin jokainen alaulottuvuus on yhteydessä tyttöjen yhteistyötaitoihin jollakin tasolla (taulukko 11). Tulosten mukaan tuotteliaisuus korreloi yhteistyötaitojen kanssa tilastollisesti melkein merkitsevästi ($r = -.15$, $p < .05$). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tuotteliaisuuden lisääntyessä tyttöjen yhteistyötaidot vähenevät. Opettajan ohjauksen muodot sisältävät muun muassa, kuinka opettaja yrittää maksimoida lasten kiinnostusta, osallisuutta sekä kykyä oppia. Ne ovat yhteydessä tyttöjen yhteistyötaitojen kanssa tilastollisesti melkein merkitsevästi ($r = -.14$, $p < .05$). Keskitasoiset ohjauksen muodot näyttäisivät hieman vähentävän tyttöjen yhteistyötaitoja. Käyttäytymisen säätely on tilastollisesti suuntaa antavasti yhteydessä yhteistyötaitoihin ($r = -.10$, $p < .10$). Keskitasoinen käyttäytymisen säätely voi vähentää tyttöjen yhteistyötaitoja.

Taulukko 11. Ryhmän organisoinnin yhteys tyttöjen yhteistyötaitoihin (N=235)

Sosiaalisen kompetenssin			
monitahoarvioinnin	Käyttäytymisen		Ohjauksen
osa-alueet	säätely	Tuotteliaisuus	muodot
Yhteistyötaidot	-.10(t)	-.15(*)	-.14(*)

(t)p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Taulukosta 12 käy ilmi, kuinka ohjauksellinen tuki on yhteydessä tyttöjen yhteistyötaitoihin ja häiritsevyyteen. Palautteen laatu sekä käsitteiden oppiminen vaikuttavat tilastollisesti tyttöjen yhteistyötaitoihin. Opettajan antama palaute, joka laajentaa oppimista ja ymmärtämistä sekä rohkaisee oppilaita osallistumaan, vähentää yhteistyötaitoja tyttöjen osalta. Näiden välinen yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä ($r = -.14$, $p < .05$). Käsitteiden oppiminen, jossa opettaja painottaa muun muassa ymmärtämistä sekä opetuskeskusteluja korreloi yhteistyötaitojen kanssa tilastollisesti suun-

taa antavasti ($r = -.11$, $p < .10$). Kielen käyttämisellä ei näyttäisi olevan tilastollista yhteyttä tyttöjen yhteistyötaitoihin.

Ohjauksellinen tuki korreloi tyttöjen häiritsevyyteen, joka ulottuvuudellaan tilastollisesti melkein merkitsevästi. Sekä käsitteiden oppiminen että kielen käyttäminen vähentävät häiritsevyyttä tyttöjen osalta r -arvolla $-.13$ ($p < .05$). Palautteen laatu eli kuinka paljon opettaja antaa oppilaille oppimista ja ymmärtämistä laajentavaa palautetta, vähentää häiritsevyyttä tyttöjen osalta melkein merkitsevästi ($r = -.11$, $p < .05$).

Taulukko 12. Ohjauksellisen tuen yhteys tyttöjen yhteistyötaitoihin sekä häiritsevyyteen ($N=235$)

Sosiaalisen kompetenssin

monitahoarvioinnin osa-alueet	Käsitteiden oppiminen	Palautteen laatu	Kielen käyttäminen
Yhteistyötaidot	$-.11(t)$	$-.14(*)$	$-.03$
Häiritsevyys	$-.13(*)$	$-.11(*)$	$-.13(*)$

(t) $p < .10$, $*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$

9 POHDINTA

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, miten esikouluopettajien ohjaustyyli on yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Selvitimme myös millaiset olivat tyttöjen ja poikien väliset erot sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueissa. Huomioitavaa on, että aineistomme tuloksiin vaikuttavat keskiarvot, jotka sijoittuvat CLASS -menetelmän keskitasolle (opettajajohtoinen ohjaustyyli). Mikäli ohjaustyyli muuttuu lapsikeskeiseksi, eli keskiarvot kasvavat, myös yhteys sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin kasvavat.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää, millainen on esikouluopettajien ohjaustyyli ja millä tavoin se on yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Saamamme tulokset osoittavat, että opettajan ohjaustyyli on yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkielmassamme merkittävin löydös on, että ohjauksellinen tuki on yhteydessä kaikkiin sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Vastoin omaa ennakko-oletustamme tunnetuki on vähiten yhteydessä sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin. Tämä tulos poikkeaa merkittävästi Yhdysvalloissa tehdyistä havainnoista. Hamren & Piantan (2005, 961) tutkimustulokset osoittavat, että tunnetuki vähentää koulusta syrjäytymisen vaaraa koulun aloittamisvaiheessa. Tunnetuella voi olla yhteyttä myös akateemisiin saavutuksiin. Ensimmäisinä kouluvuosina tunnetuen avulla voidaan pienentää akateemisten saavutusten eroja sellaisten lasten välillä, joilla on heikommat oppimisedellytykset ja joilla näitä riskejä ei ole. (Hamre & Pianta 2005, 961.) Tulostemme mukaan tällaista ei ollut havaittavissa tällä aineistolla.

Ohjauksellinen tuki on yhteydessä sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista eniten häiritsevyyteen, vähentämällä sen ilmenemistä luokassa. On oletettavaa, kun ohjauksellinen tuki lisääntyy, eli ohjauksellinen tuki on lapsikeskeisempää, niin häiritsevyys

vähenee entisestään. Ohjauksellinen tuki sisältää käsitteiden oppimisen, palautteen laadun sekä kielen käyttämisen ulottuvuudet. Lapsikeskeinen ohjauksellinen tuki edellyttää sitä, että opettaja virittää oppilaissa analyysiä ja päättelyä, tarjoaa usein oppilaille mahdollisuuksia olla luovia sekä kytkee käsitteet oppilaiden aiemmin oppimaan tietoon ja arkielämään. Opettajan ollessa lapsikeskeinen hän ohjaa (*scaffolding*) lasta hänen vaatimallaan tasolla, antaa palautetta siten, että lapsi itse ymmärtää idean, sekä kysymysten avulla ohjaa oppilaita selittämään ajatteluprosessiaan. Opettaja myös tarjoaa usein lisätietoa, joka laajentaa oppilaiden ymmärrystä ja toimintaa, sekä rohkaisee oppilaita, jotta heidän osallistumisensa ja sinnikkyytensä vahvistuisivat. Lapsikeskeinen ohjauksellinen tuki sisältää myös runsaasti keskusteluja lasten ja opettajan välillä. Opettaja käyttää paljon avoimia kysymyksiä sekä toistaa ja laajentaa usein oppilaiden vastauksia, kuvaa jatkuvasti omaa ja oppilaiden toimintaa kielellisesti sekä käyttää rikasta kieltä luokassa.

Lapsikeskeinen ohjauksellinen tuki osallistaa lapsia omaan opiskeluunsa ja oppimiseensa. Lapset osallistuvat keskusteluihin, joissa opettaja ottaa lasten ajatukset huomioon, mikä taas ylläpitää lasten mielenkiintoa. Koska lapsi huomioidaan ja hän pääsee olemaan aktiivinen oppija luokassa, hänelle ei jää aikaa häiritsevään toimintaan. Jos käsiteltävät aiheet lähtevät ainoastaan opettajasta, eivätkä ne kosketa lapsen ajatusmaailmaa, ei lapsi jaksa keskittyä opettavaan asiaan. Tällöin lapsi alkaa helposti käyttäytyä häiritsevästi; väittelee ja riitelee kavereiden kanssa, hännää ja ärsyttää sekä toimii ajattelematta. Ohjauksellisen tuen alaulottuvuuksista käsitteiden oppiminen (analyysi ja päättely, luovuus, integrointi, kytkentä arkielämään) vähentää häiritsevyyttä eniten. Kielen käyttäminen (keskustelujen yleisyys, avointen kysymysten käyttö, toistaminen ja laajentaminen, toimintaa kuvaava puhe, rikkaan kielen käyttäminen) ja palautteen laatu (ohjaaminen, palautteen syklistyys, ajatteluprosesseihin kannustaminen, tiedon tarjoaminen, rohkaisu ja vahvistaminen) vähentävät häiritsevyyttä myös paljon. Kaikki alaulottuvuudet ovat merkittävästi yhteydessä siihen, että häiritsevyys vähenee.

Ohjauksellinen tuki lisää empatiaa (ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet, osoittaa hyväksyntäänsä). Opettajan ottaessa lapsen ja hänen ideansa huomioon keskusteluissa, antaa hän samalla lapsille empaattisen mallin. Keskustelujen avulla opettajan on helppo nostaa esille käyttäytymisääntöjä joita keskustelut vaativat. Luokan keskustelut edistävät luokan positiivista ilmapiiriä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Spiltin & Koomenin (2009), Thijsin, Koomenin & van der Leij'n (2008), Piantan & Stuhlmanin (2004) sekä Hamren & Piantan (2001) tutkimukset vahvistavat tätä näkemystä. Heidän mukaansa aikuisen ja lapsen välinen emotionaalinen yhteys on merkittävä tekijä

lapsen koulusuoritusten kannalta sekä nämä vuorovaikutuksen laatuun tekijät vaikuttavat muun muassa työtappoihin, akateemiseen suoriutumiseen ja sosiaaliseen kompetenssiin. Käsitteiden oppiminen keskusteluineen lisää alaulottuvuuksista empatiaa eniten. Kielen käyttäminen lisää empatiaa, vaikkakin sen osuus on vähäisempi. Palautteen laadun yhteys empatiaan on tilastollisesti suuntaa antava, mutta yhteys empatiaan on kuitenkin olemassa. Teoreettinen viitekehys vahvistaa tuloksiamme. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vahvistaa lasten kouluun sopeutumista ja parantaa luokan ilmapiiriä. Se on myös merkittävä tekijä positiivisten koulukokemusten ja luokan ilmapiirin kannalta. (Siekkinen & Niiranen 2008, 41-42; Birch & Ladd 1997, 61.) Opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde voi auttaa lasta, joka käyttäytyy häiritsevästi saaden oppilaan oppimaan joustavampaa käyttäytymistä (Myers & Pianta 2008, 601). Hyvin toimiva opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus lisää koko luokan hyvinvointia (Spilt & Koomen 2009, 86).

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueista yhteistyötaitot ja impulsiivisuus vähenevät ohjauksellisen tuen vaikutuksesta. Näiden välinen yhteys on suuntaa antava. Impulsiivisuuteen kuuluvat seuraavat käyttäytymisen toimintakuvaukset; on lyhyt pinna, ärsyyntyy helposti, saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia. Samat ohjauksellisen tuen seikat, jotka vaikuttavat niin häiritsevyyteen kuin empatiaan, vaikuttavat varmasti myös impulsiivisuuden vähenemiseen. Asioiden ollessa oppilaita lähellä ja heistä itsestään nousevia, ne ovat mielenkiintoisia oppilaiden kannalta, tällöin impulsiivisuutta ei esiinny. Yhteistyötaitojen (tarjoaa apuaan, osallistuu ryhmän toimintaan, kutsuu muita mukaan, osaa aloittaa keskustelun, tekee yhteistyötä) toimintakuvaus painottaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Yhteistyötaitot eivät siis sisällä oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jota ohjauksellisessa tuessa havainnoidaan. Vaikka tulosten mukaan esikouluopettajat ovat opettajajohtoisia, niin silti hän voi olla sensitiivinen lapsen tarpeille ja antaa hänelle henkilökohtaista tukea vaatiessaan samalla työrauhaa. Tämä selitys voi osaltaan tukea tutkimustuloksia.

Ryhmän organisointi, johon kuuluvat käyttäytymisen säätely, tuotteliaisuus ja ohjauksen muodot, vähentävät niin yhteistyötaitoja kuin häiritsevyyttäkin. Näiden välinen yhteys on kuitenkin vähäistä. Ryhmän organisoinnin ollessa lapsikeskeistä säännöt ja käyttäytymistä koskevat odotukset ja oppimistavoitteet on ilmaistu selkeästi, käyttäytymistä hallitaan ennalta ehkäisevästi sekä epäsuotuisaa käyttäytymistä suunnataan positiivisuuteen. Tällöin ryhmän lapsilla ilmenee hyvin vähän sääntöjen vastaista käyttäytymistä. Lapsille annetaan johdonmukaisesti selkeitä toimintoja eikä häiriötekijöitä juurikaan ilmene, jolloin oppiminen maksimoituu. Opetusryhmässä on selkeät rutiinit, kaikki tietävät mitä heiltä odotetaan ja miten se toteutetaan. Siirtymät ovat nopeita ja

tehokkaita, ja opettaja on hyvin valmistautunut oppituntien toteuttamiseen. Lapsikeskeisessä ryhmän organisoinnissa opettaja pyrkii aktiivisesti edistämään lasten oppimista helpottamalla heidän toimintojaan. Hän myös käyttää monipuolisesti materiaaleja ja eri aistikanavia. Tämä lisää oppilaiden osallistumista ja heidän kiinnostuneisuuttaan.

Ryhmän organisoinnista yhteistyötaitoihin eniten vaikuttaa tuotteliaisuus. Näiden välinen yhteys on merkittävä. Ohjauksen muodot ja käyttäytymisen säätely vaikuttavat myös yhteistyötaitoihin, joskin hieman vähemmän. Näillä kolmella ulottuvuudella on yhteistyötaitoja vähentävä vaikutus. Koska yhteistyötaidot sisältävät oppilaiden välistä vuorovaikutusta, ryhmän organisoinnin alaulottuvuudet korreloivat negatiivisesti. Ryhmän organisointi koostuu opettajan ja oppilaan välisistä toiminnoista, joka tällöin vähentää yhteistyötaitoja oppilaiden välillä.

Ryhmän organisoinnin alaulottuvuuksista ainoastaan ohjauksen muodot vaikuttavat häiritsevyyteen. Niiden välillä on erittäin merkittävä negatiivinen yhteys. Oppilaiden häiritsevyys vähenee, koska oppilaat osallistuvat oppituntien kulkuun ja ovat jatkuvasti kiinnostuneita. Oppilaiden kiinnostuneisuutta ja osallistumista lisää se, että opettaja käyttää paljon erilaisia materiaaleja ja aistikanavia. Koska oppilaat ovat kiinnostuneita, he eivät häiriköi oppituntien aikana.

Ryhmän ilmapiiriä kuvaavista osa-alueista tunnetuki on yhteydessä ainoastaan empatiaan. Näiden välinen yhteys on suuntaa antava ja ne korreloivat positiivisesti. Tunnetuki sisältää myönteisen ja kielteisen ilmapiirin, opettajan sensitiivisyyden sekä lasten näkökulmien huomioon ottamisen. Lapsikeskeisessä ohjaustyyllisessä opettajan ja oppilaiden välillä, sekä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa on havaittavissa myönteisiä tunteita, suhteita, kommunikointia sekä arvostamista. Kielteisiä tunteita, rangaistuksilla kontrollointia, sarkasmia ja kiusaamista ei lapsikeskeisessä ohjaustyyllisessä ilmene. Opettaja on myös tietoinen oppilaidensa tarpeista. Hän käsittelee ongelmia tehokkaasti ja oppilaat kokevat ilmapiirin turvalliseksi. Opettaja on joustava ja lapsikeskeinen. Hän tukee oppilaiden autonomiaa ja johtajuutta. Lapsilla on myös mahdollisuus itse ilmaisuun ja liikkumiseen tunnin aikana. Myönteinen ilmapiiri ja opettajan sensitiivisyys lisäävät oppilaiden empatiaa. Esimerkiksi ryhmässä oleva positiivinen ilmapiiri sekä opettajan herkkyys huomata lapsen tarpeet ja lapsen kokema turvallinen ilmapiiri vaikuttavat positiivisesti empatian lisääntymiseen.

Kolmannen tutkimuskysymyksemme avulla halusimme selvittää onko tyttöjen ja poikien välillä eroja sosiaalisen kompetenssin osa-alueissa. Tulokset osoittivat, että tytöt

ovat yhteistyötaitoisempia ja empaattisempia kuin pojat, jotka olivat taas häiritsevempiä ja impulsiivisempia kuin tytöt. Jaraston & Sinervon (1997) mukaan ihmisten väliset suhteet, ihmissuhdetaidot sekä tunteet ovat tytöille läheisempiä asioita kuin pojille. Tunteisiin liittyvissä asioissa tyttöjä tuetaan ja heidän kanssaan keskustellaan poikia enemmän (Jarasto & Sinervo 1997, 175). Tuloksiamme vahvistavat myös Salmivallin (2005, 161-162) teoria, jonka mukaan pojat ovat aktiivisempia, rajumpia sekä aggressiivisempia kuin tytöt, jotka puolestaan ovat rauhallisempia ja vähemmän aggressiivisempia. Tarkastelimme myös onko tyttöjen ja poikien välillä eroja siinä, miten ohjaustyyli on yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Tyttöjen ja poikien välillä ei juurikaan ole eroa siinä, kuinka opettajien ohjaustyyli on yhteydessä heidän sosiaaliseen kompetenssiinsa. Sekä tyttöjen että poikien kohdalla ryhmän organisointi vähentää yhteistyötaitoja ja ohjauksellinen tuki vähentää häiritsevyyttä. Ainoa eroavaisuus tyttöjen ja poikien välillä on se, että ohjauksellinen tuki vähentää tyttöjen yhteistyötaitoja kun taas pojilla tätä ei havaittu. Ohjauksellinen tuki lisää poikien empatiaa, mitä tulosten mukaan ei tapahtunut tyttöjen osalta.

Se, miksi ohjauksellinen tuki vähentää tyttöjen yhteistyötaitoja eikä poikien, voi teoriamme mukaan johtua siitä, että tytöt keskittyvät opettajaan ja heidän väliseen vuorovaikutukseen. Toisin sanoen, tytöt ovat tunnollisempia kuuntelemaan ja keskittymään opettajan ohjeisiin, eivätkä käytä aikaa vertaisten väliseen vuorovaikutukseen oppituntien aikana. Poikien huomio voi oppituntien aikana helposti kiinnittyä vuorovaikutukseen vertaisten kanssa, ja opettajan ohjeet voivat jäädä kuulematta. Tätä tukee Stipekin (2006, 743) teoria jonka mukaan hyvät sosiaaliset taidot omaavat lapset haluavat miellyttää opettajaansa ja tämän vuoksi he ovat motivoituneita työskentelemään kovasti.

Tulostemme mukaan ohjauksellinen tuki lisää poikien empatiaa, mitä ei ollut havaittavissa tyttöjen osalta. Ohjaukselliseen tukeen kuuluvat esimerkiksi keskustelu luokassa ja oppilaiden luovuuden salliminen. Empatiaan sisältyvät omien ja muiden tunteiden tunnistaminen sekä aktiivinen suuntautuminen vuorovaikutukseen. Yleisesti tiedetään, että tytöillä on tavallisesti muutama hyvä ystävä, kun taas pojat viihtyvät suuremmissa porukoissa. Pojat myös käyttäytyvät luonnostaan aktiivisemmin kuin tytöt, jotka ovat arempia ja passiivisempia (Salmivalli 2005, 161; Jarasto & Sinervo 1997, 175). Tämä voi osaltaan selittää sitä, että pojat osallistuvat helpommin keskusteluihin.

Tutkimusta ja teoriaa lasten käyttäytymisestä on olemassa paljon, mutta ohjaustyylien yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin on tutkittu vain hieman. Ohjaustyyliä ja sosiaalista kompetenssia on tutkittu erikseen, mutta niiden välisiä yhteyksiä ei ole selvi-

tetty. Varsinkin Suomessa tämä tutkimus lisäsi tietoa. Tutkielmamme tulokset ovat Suomen oloissa suuntaa antavia. Aineistossamme oli melko mittava otoskoko, mutta tutkimustulosten yleistettävyyteen tarvittaisiin vieläkin suurempi otoskoko.

Parviaisen & Tissarin (2008) pro gradu – tutkielman mukaan opettajat arvioivat omaa ohjaustyyliään lapsikeskeisemmäksi kuin mitä se havaintojen mukaan on. Heidän tutkielmansa koostui opettajien osalta täysin samasta aineistosta, 49 esikouluopettajaa, kuin meidänkin tutkielmamme aineisto. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat raportoivat ohjaustyyliinsä lapsikeskeisemmäksi kuin mitä CLASS – arviointimenetelmällä saadut havainnot osoittivat. (Parviainen & Tissari 2008, 69.) Tutkimustuloksiamme tarkastellessa on otettava huomioon se, että sosiaalista kompetenssia mittaavat MASK –monitahoarvioinnit ovat tehneet ohjaustyyleiltään opettajajohtoiset opettajat. Tästä syystä on mahdollista, että opettajat ovat olleet jyrkempiä ja ankarampia arvioinneissaan. Olisi hyvin mielenkiintoista tarkastella samaa tutkimusongelmaa varhaisten kouluvuosien aikana, jolloin aineisto voisi koostua lasten omista MASK – arvioinneista sekä vertaisarvioinneista.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että esikouluopettajien ohjaustyyleillä on vaikutusta lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Kuten Parviaisen & Tissarin (2008) tulokset osoittavat, opettajat kuvittelevat olevansa lapsikeskeisempiä kuin mitä todellisuudessa ovat. Opettajien tulisi tiedostaa tämä asia, jotta he osaisivat tarvittaessa lisätä lapsikeskeisen ohjaustyylin käyttöä omassa työssään. Tuloksiamme mukaan esimerkiksi ohjauksellinen tuki vähentää oppilaiden häiritsevyyttä, joten ohjaustyylin tiedostaminen on tärkeää. Jos luokassa on häiriköiviä oppilaita, opettaja voisi muuntaa ohjaustyyliään ja sitä kautta vaikuttaa koko ryhmän ilmapiiriin. Esimerkiksi häiriköinnin vähentyminen voi vaikuttaa useaan eri osa-alueeseen myönteisellä tavalla, kuten oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen. Toki luokassa tarvitaan opettajajohtoista opetustyyliäkin, mutta omien ohjaustyylien oikea tiedostaminen olisi hyvin merkittävä saavutus. Kun opettaja tiedostaisi realistisesti ohjaustyyliensä piirteet, niin silloin hän voisi tietoisesti hyödyntää tutkimustuloksiamme. Käytännössä tätä voisi hyödyntää ohjaamalla esimerkiksi opettajien koulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa opettajia tiedostamaan omat ohjaustyyliinsä ja kuinka niiden avulla voidaan vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Olisi tärkeää, että opettajat tiedostaisivat sen, että lisäämällä mahdollisuuksien mukaan ohjaustyylin laatua, pystyisimme vaikuttamaan toivottulla tavalla lapsen käyttäytymiseen.

LÄHTEET

- Birch, S.H. & Ladd, G.W. 1997. The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology* 35 (1), 61-79.
- Brewer, J.A. 1998. Introduction to early childhood education: preschool through primary grades, 3rd edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. 2006. Teaching social-emotional skills at school and home. Colorado: Love Publishing Company.
- Haager, D. & Vaughn, S. 1995. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (4), 205-215.
- Hamre, B.K. & Pianta, R. C. 2005. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76 (5), 949-967.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development* 72 (2), 625-638.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hovi, M. 2006. Esiopettajien ohjausvuorovaikutuksen piirteet. Jyväskylän yliopisto.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Huurinainen, S. & Taskinen, A. 2007. Esiopetusikäisten lasten matemaattisten perusvalmiuksien taso ja esiopettajien ohjaustyylien yhteys matematiikan oppimistuloksiin. Joensuun Yliopisto.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Elämää varten. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jyväskylän yliopisto. Alkuportaati -tutkimushanke. 2008.
<http://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2006/08/tiedote-2007-09-18-16-39-26-407226/> [luettu: 21.8.2009]
- Kangas, I. & Kolehmainen, A. 2007. Esikouluikäisen lapsen sosiaalinen kompetenssi. Joensuun Yliopisto.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Vaajakoski: Gummerus.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, E.S. 1999. Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70, (6), 1373-1400.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. 2001. Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Keuruu: Otava.
- La Paro, K. M., Pianta, R.C. & Stuhlman, M. 2004. The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409-426.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Clifford, R., Early, D. & Howes, C. 2008. Measures of Classroom Quality in Pre-Kindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.

- Merrell, K. 2008. Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents. 3rd edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä, 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Montie, J.E., Xiang, Z. & Schweinhart, J. 2006. Preschool experience en 10 countries: Cognitive and Language performance at age 7. *Early childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Myers, S.S. & Pianta, R.C. 2008. Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala; Tammi.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Ojala, M. 1999. Sosiaalis-kulttuurinen lapsen kehittymisen ja oppimisen analyysi: IEA Preprimary – projekti. Teoksessa Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M. & Ruoppila, I. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 404-423.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The Role of Task-Avoidant and Task-Focused Behaviors in the Development of Reading and Mathematical Skills During the First School Year: a Cross-Lagged Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*. 92 (3), 478-491.
- Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J-E. 2009. A Validation of the CLASS in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development* (in press).

- Parviainen, H. & Tissari, L. 2008. Esiopettajien raportoimat ja havainnoidut ohjaustyylit. Joensuun Yliopisto.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L. & Bennet, E. 1997. Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 12, 263-280.
- Pianta, R.C. & Stuhlman, M.W. 2004. Teacher-Child Relationships and Children's Successes in the First Years of School. *School Psychology Review* 33 (3), 444-458.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY. 122-138.
- Rantalainen, T. & Syrjäläinen, E. 2008. Alkuopettajan ohjaustyylin yhteys oppilaan oppimismotivaatioon. Joensuun Yliopisto.
- Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Trossman, K., Lerkkanen, M-K., Siekkinen, M., Kikas, E. & Poikkeus, A-M. 2008. Classroom Practices in Finnish and Estonian Preschools: Observed Teaching Practices and Their Latent Subgroups. 1-28. University of Jyväskylä, unpublished manuscript.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. 1999. Patterns of Family-School Contact in Preschool and Kindergarten. *School Psychology review* 28 (3), 426-438.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Siekkinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi*. Lappalainen, K. (toim.), Kuittinen, M. & Meriläinen, M. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 35-52.
- Spilt, J.S. & Koomen, H.M.Y. 2009. Widening the View on Teacher-Child relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review* 38 (1), 86-101.

- Stipek, D. 2004. Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 548-568.
- Stipek, D. 2006. Accountability Comes To Preschool: Can We Make It Work for Young Children? *Phi Delta Kappan*, 87, (10), 740-747.
- Stipek, D.& Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 375-397.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. 1995. Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation. *Child Development* 66, 209-223.
- Stuhlman, M.W. & Pianta, R.C. 2001. Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms. *School Psychology Review* 31 (2), 148-163.
- Thijs, J.T, Koomen, H.M.Y. & Van der Leij, A. 2008. Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective. *School Psychology Review* 37 (2), 244-260.
- Wager, M. 1998. Arvoituksellinen sukupuoli. Teoksessa Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Keuruu: Otava. 81-96.
- Weikart, D.P. 1999. Putting the Expectations Findings in Perspective. Teoksessa Weikart, D.P. (eds.) *What Should Young Children Learn?* Ypsilanti: High/Scope Press. 211-227.

LIITE 1. Kahden havainnoijan välinen luotettavuus kahden havainnointipäivän osalta alalottuvuuksittain (Pakarinen et.al. 2009, 43)

Alalottuvuus	päivä 1	päivä 2
1. Myönteinen ilmapiiri	.92	.94
2. Kielteinen ilmapiiri	.96	.88
3. Opettajan sensitiivisyys	.88	.89
4. Lasten näkökulmien huomioon ottaminen	.91	.90
5. Käyttäytymisen säätely	.94	.87
6. Tuotteliaisuus	.84	.80
7. Ohjauksen muodot	.85	.84
8. Käsitteiden oppiminen	.63	.86
9. Palautteen laatu	.80	.80
10. Kielen käyttäminen	.84	.76

LIITE 2. CLASS - havainnointilomake

Pvm & JAKSO	Koulu / luokka	Ope
Alk. klo	Opettaja / Avustaja:	Tutkija
Lop. klo	_____ kpl / _____ kpl	

Luokan oppilasmäärä (Kysy opettajalta): _____ lasta	Havainnointivien lasten ikm luokassa havainnoinnin aikana:	
<input type="checkbox"/> Koko luokka: _____ lasta	<input type="checkbox"/> Puoli luokkaa: _____ lasta	
<input type="checkbox"/> Pienryhmä: _____ lasta	<input type="checkbox"/> Muu: _____ lasta	

TUNNETUKI	Alhainen					Keskimääräinen					Korkea	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1. Myönteinen ilmapiiri												
a. Suhteet												
b. Myönteiset tunteet												
c. Myönteinen kommunikointi												
d. Arvostaminen												
2. Kielteinen ilmapiiri	1	2	3	4	5	6	7					
a. Kielteiset tunteet												
b. Rangastuksilla kontrollointi												
c. Sarkasmi / epäkunnioitus												
d. Vakava-asteinen kielteisyyden												
3. Opettajan sensitiivisyys	1	2	3	4	5	6	7					
a. Tietoisuus oppilaiden tarpeista												
b. Responsiivisuus												
c. Ongelmien käsitteleminen												
d. Oppilaiden kokemus turvallisuudesta ilmapiiri.												
4. Lasten näkökulmien huomioon ottaminen.	1	2	3	4	5	6	7					
a. Joustavuus ja lapsikeskeisyys												
b. Autonomian ja johtajuuden tukeminen												
c. Lasten mahdollisuudet itsetilaisuuteen												
d. Liikkumisen rajoittaminen												
RYHMÄN ORGANISOINTI	Alhainen					Keskimääräinen					Korkea	
5. Käyttämisen säätely	1	2	3	4	5	6	7					
a. Käyttämisenohjeiden selkeys												
b. Ennaltaehkäisy												
c. Epasuorituksen käyttämisen suunt.												
d. Oppilaiden käyttäminen												

6. Tuotteliaisuus	1	2	3	4	5	6	7				
a. Oppimisajan maksimoiminen											
b. Rutiinit											
c. Siirtymät											
d. Valmistautuminen											
7. Ohjauksen muodot	1	2	3	4	5	6	7				
a. Oppimisen edistäminen											
b. Materiaalien ja (aisti)kanavien käyttö.											
c. Oppilaiden osallistuminen/ kiinnostuneisuus											
d. Oppimistavoitteiden selkeys											
OHJAAKSELLINEN TUKI	Alhainen					Keskimääräinen					Korkea
8. Käsitteiden oppiminen	1	2	3	4	5	6	7				
a. Analyysi ja päättely											
b. Luovuus											
c. Integrointi											
d. Kytkeä arkielämään											
9. Palautteen laatu	1	2	3	4	5	6	7				
a. Ohjaaminen (Scaffolding)											
b. Palautteen syklisyys											
c. Ajatteluprosessien kannustaminen											
d. Tiedon tarjoaminen											
e. Rohkaisu ja vahvistaminen											
10. Kielen käyttäminen	1	2	3	4	5	6	7				
a. Keskustelujen yleisyys											
b. Avointen kysymysten käyttö											
c. Toistaminen ja laajentaminen											
d. Toimintaa kuvaava puhe											
e. Rikkaan kielen käyttäminen											

CLASS K-3 (2008) Pisteyslomake. Ympyröi kunkin ulottuvuuden kohdalla yksi numero 1 – 7. Merkitse indikaattorien kohdalle rasti numeron alle, joka vastaa parhaiten havaintoasi.

Tila, toiminta, oppikirjat/ ei oppikirjoja, materiaalit ja kommentit:

*) Havainnoinnin alkaessa merkitse numero 1 sopivan vaihtoehdon edessä olevaan ruutuun ja kirjaa lasten lukumäärä viivalle. Jos havainnointivien määrä muuttuu, tee uusi kirjaus numerolla 2. ESIM. Havainnoinnin alkaessa paikalla koko luokka → 1 koko luokka 22 lasta. Jos tilanne muuttuu puolikkaan luokan tunniksi havainnoinnin puolivälissä kirjaa muuttunut tilanne seuraavasti → 2 puoli luokkaa 11 lasta.

