

Laadukas opetusvuorovaikutus ja sen edistäminen

Sanni Pöysä

Tutkijatohtori, EDUCA-lippulaiva

KT, dosentti

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta



Puheenvuoron sisältö

- mitä, miksi, miten?

- Mitä laadukas opetusvuorovaikutus on?
 - Tarkastellaan opetusvuorovaikutusta ja sitä määrittäviä tekijöitä Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyksen näkökulmasta.
- Miksi opetusvuorovaikutuksen laatuun olisi hyvä panostaa?
 - Nostetaan esille hyötynäkökulmia sekä opettajan että oppijan näkökulmasta.
- Miten laadukasta opetusvuorovaikutusta voi edistää?
 - Otetaan esimerkkejä VOPA-toimintamallista ja siitä, miten opetusvuorovaikutuksen laadun kehittäminen voi olla osa arkista opetustyötä.



Kuvalähde: Stockcake 2026b

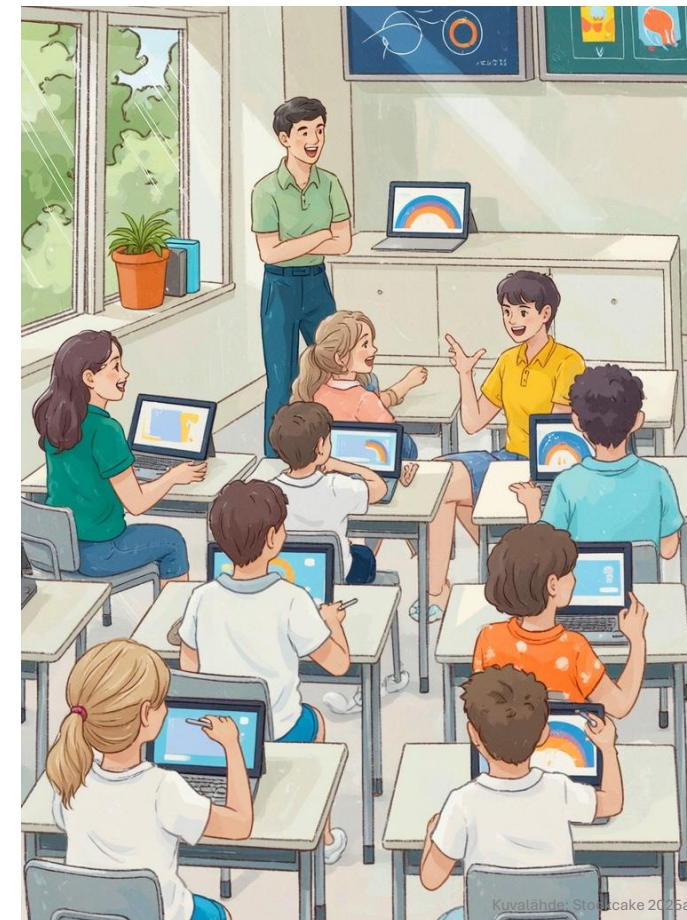
A decorative banner with a teal wooden background. A string of red hearts is strung across the top, held by wooden clothespins. The hearts are made of a textured material, possibly felt. The background is a rustic, teal-painted wooden plank surface.

Opetusvuorovaikutus

**Mieti hetki, mitä
opetusvuorovaikutus
sanana tarkoittaa
sinulle?**

Opetusvuorovaikutus

- Laajasti tarkasteltuna opetusvuorovaikutuksella viitataan tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvään yksilön ja ryhmien väliseen sosiaaliseen toimintaan, jossa pyrkimyksenä on edistää jonkun oppimista (vrt. Lehtinen ym., 2016).



Itsemääräämisteoria

(self-determination theory; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000)

- Tarve muodostaa ja ylläpitää **sosiaalisia suhteita** sekä liittyä muiden ihmisten muodostamaan yhteisöön (*relatedness*)
- Tarve kokea olevansa oman elämänsä ohjaksissa eli **tarve itsenäisyyteen ja itsemääräämiseen** (*autonomy*)
- Tarve saada kokemuksia **pätevyydestä ja osaamisesta** sekä arvostusta ihmisenä (*competence*)



Kuvalähde: ChatGTP

Kiintymyssuhdeteoria

(Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1982)

- **Varhaiset kiintymyskokemukset** ohjaavat yksilön toimintaa myöhemminkin.
(esim. kuinka hakeutuu vuorovaikutukseen toisten kanssa)
- **Toissijaiset kiintymyksen kohteet** ovat merkityksellisiä.
(esim. kaverit, valmentajat, opettajat jne.)
- Kiintymyksen kokemus on **yhteydessä myös haluun ja mahdollisuuksiin oppia**
(mm. Hofkens & Pianta, 2022; Wentzel, 2022).



Kuvalähde: ChatGTP

Opetusvuorovaikutuksen osatekijät

(Teaching Through Interaction (TTI) framework [Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys];
CLASS K-3; CLASS-S, mm. Hamre ym. 2013; Hafen ym. 2015)

Opetusvuorovaikutuksen osatekijät

Teaching Through Interaction (TTI) framework

[Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys]

CLASS Pre-K-3; CLASS-S, mm. Hamre ym. 2013; Hafen ym. 2015

Opettajan
sensitiivisyys

Oppilaiden
näkökulmien
huomioiminen

Opetuksen muodot

6

Matkittaminen

Palautteen laatu

Dialoginen opetus

Sisältöjen
ymmärtäminen

Analysointi ja
ongelmanratkaisu

12-18 v.

Opetusvuorovaikutuksen osatekijät

(Teaching Through Interaction (TTI) framework [Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys];
CLASS Pre-K-3; CLASS-S, mm. Hamre ym. 2013; Hafen ym. 2015)

Tunnetuki

Myönteinen ilmapiiri

Kielteinen ilmapiiri

Opettajan
sensitiivisyys

Oppilaiden
näkökulmien
huomioiminen

Tunnetuen (*emotional support*) kautta kohdistetaan huomio opetusvuorovaikutuksessa ilmenevään opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutuksen lämpimyyteen, ryhmän ilmapiiriin myönteisyyteen sekä opettajan herkkyyteen kohdata oppilaiden tarpeet.

Toiminnan

Ohjauksellinen

tuki

itteiden

oiminen

tellinen

ntaminen

Opetuksen muodot

Palautteen laatu

Dialoginen opetus

Sisältöjen
ymmärtäminen

Analysointi ja
ongelmanratkaisu

12-18 v.

Opetusvuorovaikutuksen osatekijät

(Teaching Through Interaction (TTI) framework [Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys];
CLASS Pre-K-3; CLASS-S, mm. Hamre ym. 2013; Hafen ym. 2015)

Tunnetuki

Myönteinen ilmapiiri

Kielteinen ilmapiiri

Opettajan
sensitiivisyys

Oppilaiden
näkökulmien
huomioiminen

Toiminnan organisointi

Käyttäytymisen säätely

Tuotteliaisuus

Opetuksen muodot

6-13 v.

Toiminnan organisoinnin (*classroom organization*) kautta kohdistetaan huomio esimerkiksi siihen, kuinka opetusvuorovaikutuksessa ohjataan ryhmää myönteiseen huomiota kiinnittäen sekä oppilaan kiinnostusta ja motivaatiota tukien.

Palautteen laatu

Dialoginen opetus

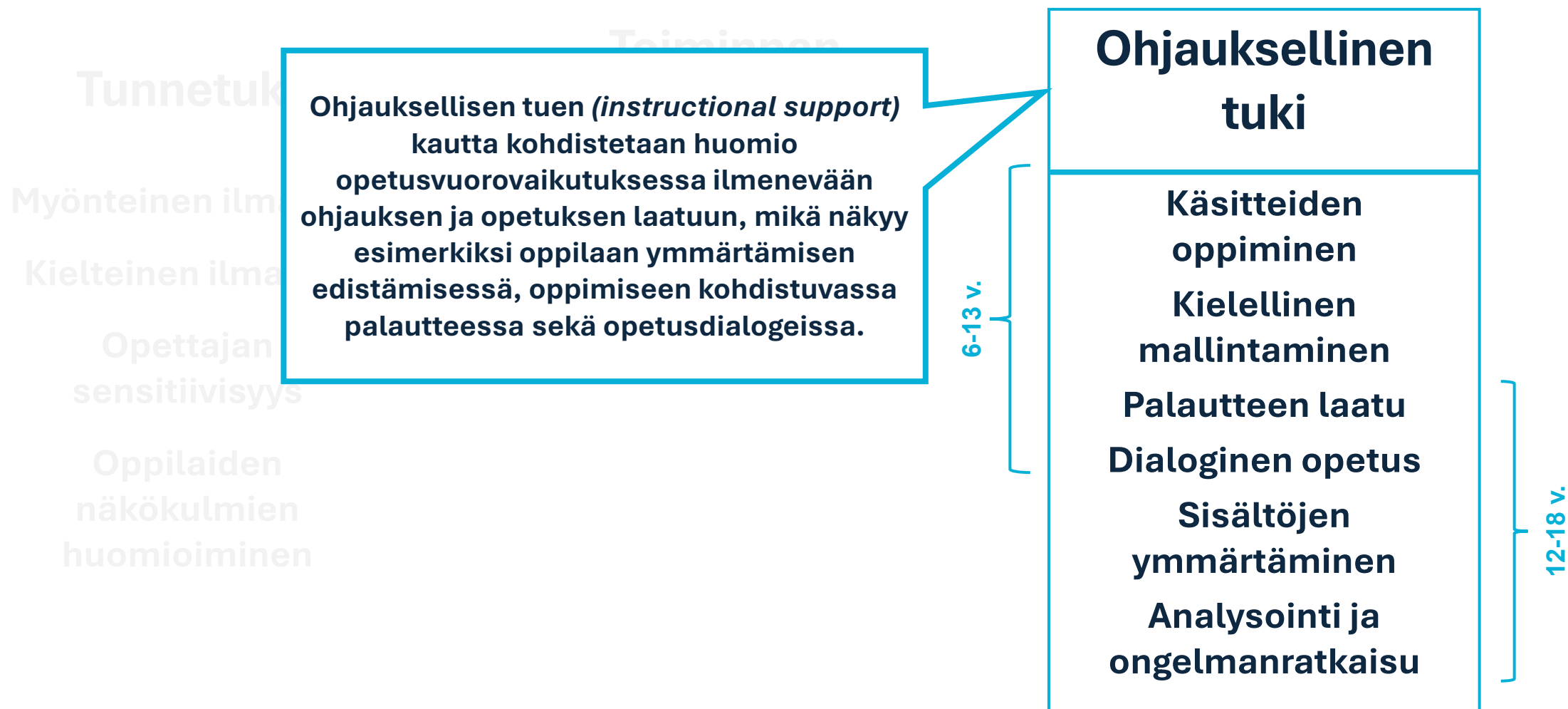
Sisältöjen
ymmärtäminen

Analysointi ja
ongelmanratkaisu

12-18 v.

Opetusvuorovaikutuksen osatekijät

(Teaching Through Interaction (TTI) framework [Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys];
CLASS Pre-K-3; CLASS-S, mm. Hamre ym. 2013; Hafen ym. 2015)



Opetusvuorovaikutuksen osatekijät

(Teaching Through Interaction (TTI) framework [Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehys];
CLASS Pre-K-3; CLASS-S, mm. Hamre ym. 2013; Hafen ym. 2015)

Tunnetuki

Myönteinen ilmapiiri

Kielteinen ilmapiiri

**Opettajan
sensitiivisyys**

**Oppilaiden
näkökulmien
huomioiminen**

Toiminnan organisointi

Käyttäytymisen säätely

Tuotteliaisuus

Opetuksen muodot

Ohjauksellinen tuki

**Käsitteiden
oppiminen**

**Kielellinen
mallintaminen**

Palautteen laatu

Dialoginen opetus

**Sisältöjen
ymmärtäminen**

**Analysointi ja
ongelmanratkaisu**

6-13 v.

12-18 v.

The background of the slide is a teal-colored wooden surface with horizontal planks. A string of red felt hearts is stretched across the top, held by several light-colored wooden clothespins. The hearts are slightly overlapping. The text is centered in a white rectangular box with a thin blue border.

Opetusvuorovaikutuksen merkityksellisyys

Opettajan työhyvinvointi ja opetusvuorovaikutus

- Opettajan ja oppilaiden väliset ihmissuhteet ovat yhteydessä opettajan työhyvinvointiin.
(Collie & Martin, 2021; Hascher & Waber, 2021; Jennings & Greenberg, 2009; Klassen ym., 2012; Spilt ym., 2011; Wartenberg ym., 2023)
- Lisääntyvä tutkimusnäyttö osoittaa yhteyksiä myös opetusvuorovaikutuksen ja opettajan työhyvinvoinnin välillä.
(Ansari ym., 2022; Braun ym., 2018; Chan ym., 2023; Chan ym., 2025; Paschall ym., 2023; Penttinen ym., 2020; Penttinen ym., 2022; Pöysä ym., 2025; Sandilos ym., 2015; Soininen ym., 2023; Virtanen ym., 2019)



Kuvallähde: Stockcake 2025b

Opettajan työhyvinvointi ja opetusvuorovaikutus

- Tutkimusten mukaan laadukas opetusvuorovaikutus on yhteydessä mm.
 - vähäisempään opetustyöhön liittyvään stressiin (Chan ym., 2024; Friedman-Krauss ym., 2014; Penttinen ym., 2020)
 - korkeampaan työn imuun (Chan ym., 2025; Soininen ym., 2023)
 - parempaan työtyytyväisyyteen (Virtanen ym., 2019)
 - opettajan opetustilanteissa kokemiin myönteisiin tunteisiin (Pöysä ym., 2025b)
 - vahvempiin uskomuksiin omista taidoista ja kyvyistä tukea ja ohjata oppilaita heidän oppimisessaan (Malmberg & Hagger, 2009)



Kuvallähde: Stockcake 2025b

Opetusvuorovaikutus ja opettajan tunteet yksittäisillä oppitunneilla (Pöysä ym., 2025b)

- Opetusvuorovaikutuksen laatu ja opettajan kokemat tunteet **voivat vaihdella oppitunnista toiseen.**

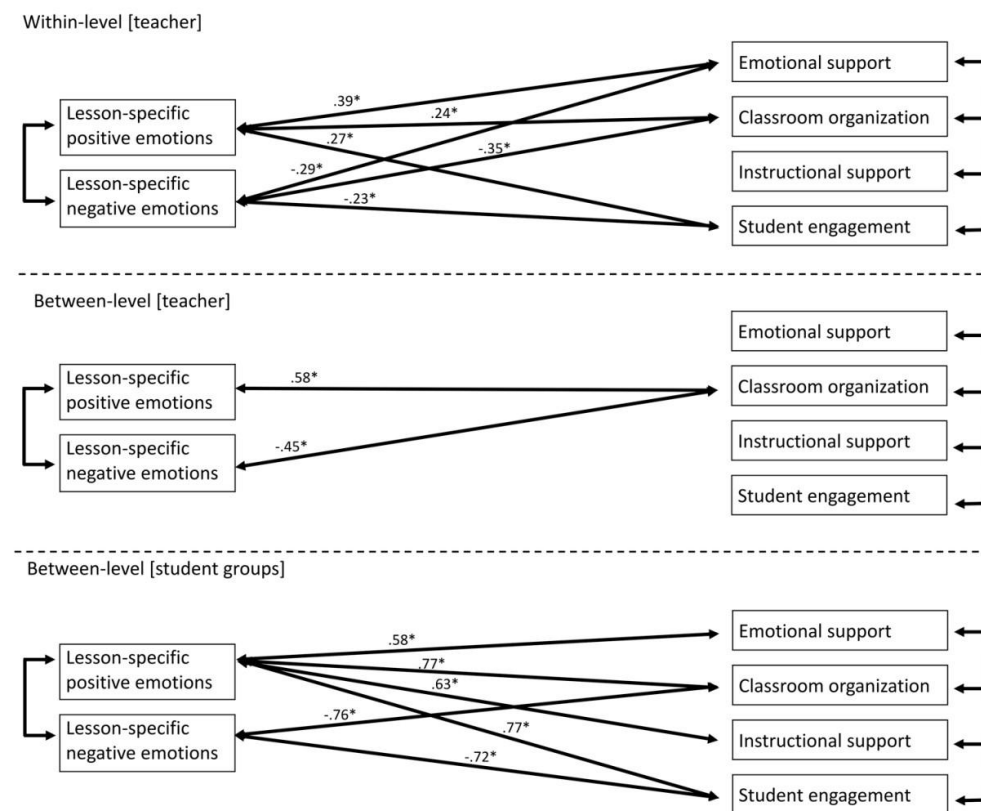


FIGURE 1 Statistically significant (95% CI) standardized correlations of the cross-classified two-level model after controlling for the effects of subject area and teachers' gender.

Opetusvuorovaikutus ja opettajan tunteet yksittäisillä oppitunneilla (Pöysä ym., 2025b)

- Mitä enemmän **myönteisiä tunteita**, sitä korkeampi tunnetuen ja ryhmän organisoinnin laatu.
- Mitä enemmän **kielteisiä tunteita**, sitä matalampi tunnetuen ja ryhmän organisoinnin laatu.

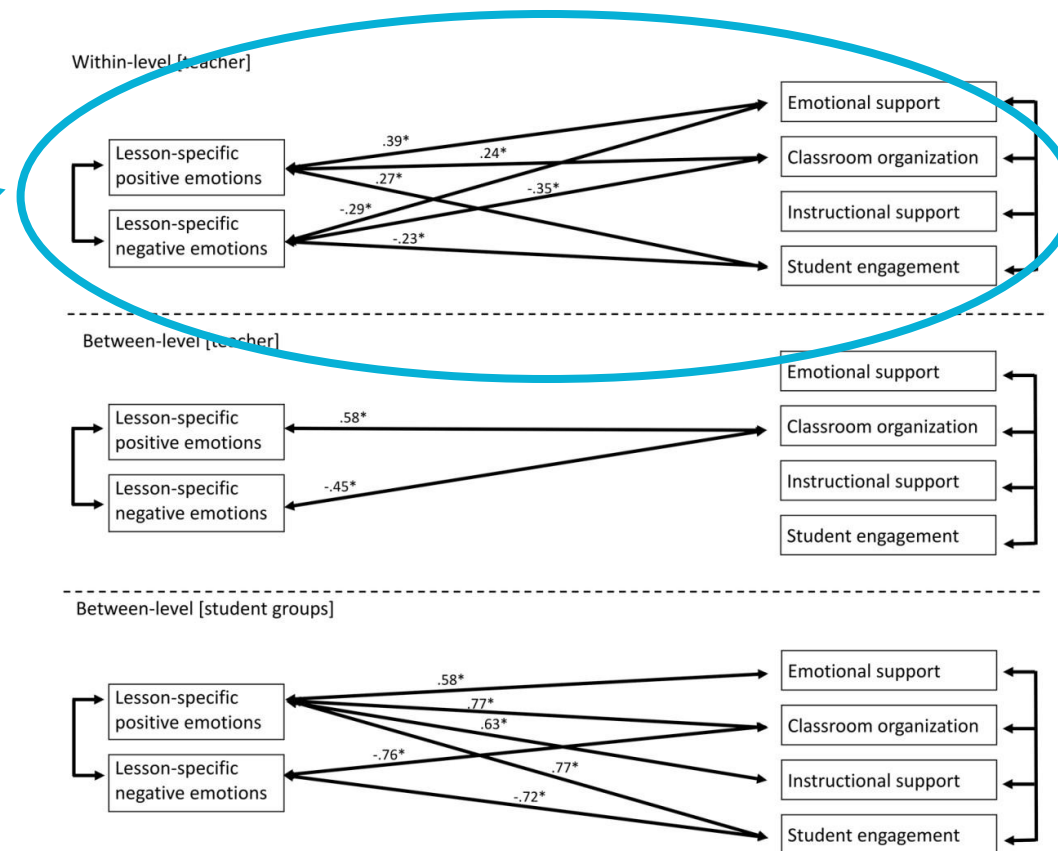


FIGURE 1 Statistically significant (95% CI) standardized correlations of the cross-classified two-level model after controlling for the effects of subject area and teachers' gender.

Opetusvuorovaikutus ja oppiminen

- Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tiedetään olevan yhteydessä oppilaiden oppimiseen sekä oppimisen edellyttämiin taitoihin (mm. Emslander ym., 2025; Lei ym., 2022; Roorda ym., 2017; Vandenbroucke ym., 2017).



Kuvalähde: Hootaake 2026a

Opetusvuorovaikutus ja oppiminen

- Myös **opetusvuorovaikutuksen laatu** on merkityksellistä (mm. Ansari ym., 2020; Hofkens ym., 2023).
 - Tunnetuki on yhteydessä mm. **akateemiseen oppimiseen** (Gamlen, 2019) ja **kiinnittymiseen** (Pianta ym., 2022; Pöysä ym., 2019).
 - Toiminnan organisointi yhteydessä mm. **itsesäätelytaitoihin** (Zheng ym., 2023) sekä **kiinnittymiseen** (Hofkens & Pianta, 2022; Virtanen ym., 2013).
 - Ohjauksellinen tuki on yhteydessä mm. **akateemisiin** (Cash ym., 2019; Hu ym. 2020; Pianta ym., 2021) ja **sosiaalisiin taitoihin** (Broekhuizen ym., 2016; Soininen ym., 2023).



Kuvalähde: Pöysä ym. 2026a

The background of the slide is a teal-colored wooden surface with horizontal planks. A string of red circular ornaments is draped across the top, held in place by several wooden clothespins. The text is centered in a white rectangular box.

Laadukkaan opetusvuorovaikutuksen edistäminen

Oman opetusvuorovaikutuksen taidon kehittäminen

- Opetusvuorovaikutuksen taitoa voi kehittää monin eri tavoin.
- **Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) –toimintamalli** on mm. TTI-viitekehykseen pohjautuva opetusvuorovaikutuksen laadun kehittämiseen tähtäävä menetelmä.
 - VOPA-toimintamallia on hyödynnetty Jyväskylän ja Turun yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla sekä eri tavoin toteutetuissa opettajien täydennyskoulutuksissa.
 - Toimintamallissa opetusvuorovaikutuksen laadun kehittämisessä pyritään myös siihen, että samalla valmiudet toteuttaa formatiivista arviointia kehittyvät.



Kuvalähde: Stockcake 2026b

VOPA-toimintamalli

VOPA-toimintamalli sisältää neljä opetusvuorovaikutuksen keskeistä teemaa:

1. Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri
2. Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi
3. Palaute
4. Dialogisuus

VOPA-toimintamallin materiaalit on julkaistu verkossa:

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202105193020>

Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus opetuksen ja arvioinnin perustana (VOPA) vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointi-osaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.



VOPA-toimintamallin peruseriaatteet on esitelty julkaisussa:

Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A., & Lerkkanen, M.-K. (2021). VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. Nmi Bulletin, 31(2), 81-93.



VOPA-toimintamalli

VOPA-toimintamalli sisältää neljä opetusvuorovaikutuksen keskeistä teemaa:

1. Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri
2. Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi
3. Palaute
4. Dialogisuus

Opettaja on tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä vastaa niihin oikea-aikaisesti ja sensitiivisesti. Myönteinen ilmapiiri rakentuu turvallisuuden tunteesta ja luokan ihmissuhteista.

Tavoitteena, että VOPA-toimintamalli tarjoaa työkaluja sellaisen ilmapiirin luomiseksi, jossa opiskelijat rohkenevat tuoda tarpeitaan esiin ja opettaja pyrkii sensitiivisesti havaitsemaan näitä tarpeita.



VOPA-toimintamalli

VOPA-toimintamalli sisältää neljä opetusvuorovaikutuksen keskeistä teemaa:

1. Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri
2. Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi
3. Palaute
4. Dialogisuus

Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi edistävät oppimista ja siihen kiinnittymistä kohdistuen oppimisen ja työskentelyn tavoitteisiin sekä toivotun käyttäytymisen tukemiseen.

Tavoitteena, että VOPA-toimintamalli tarjoaa työkaluja sujuvan ryhmän organisoinnin edistämiseen ja oppimisen tavoitteiden selkiyttämiseen sekä luo näiden kautta edellytyksiä oppimiseen keskittymiselle.



VOPA-toimintamalli

VOPA-toimintamalli sisältää neljä opetusvuorovaikutuksen keskeistä teemaa:

1. Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri
2. Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi
3. Palaute
4. Dialogisuus

Palaute ohjaa oppimisprosessia sekä edistää opittavien asioiden ymmärrystä, oppimaan oppimisen taitoja ja itseohjautuvuutta

Tavoitteena, että VOPA-toimintamalli tarjoaa työkaluja oppimisen tukemiseen palautteen keinoin. Lisäksi keskeistä on muistuttaa palautteen olevan luontainen osa opetusvuorovaikutusta ja samalla keskeinen formatiivisen arvioinnin muoto.



VOPA-toimintamalli

VOPA-toimintamalli sisältää neljä opetusvuorovaikutuksen keskeistä teemaa:

1. Opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri
2. Ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi
3. Palaute
4. Dialogisuus

Opettaja voi edistää oppimisvuorovaikutusta huomioimalla opetuksessa dialogisuuden periaatteita.

Dialogisuuden periaatteita ovat opetuksen kumulatiivisuus, tarkoituksenmukaisuus, kollektiivisuus, vastavuoroisuus ja kannustavuus.

Tavoitteena, että VOPA-toimintamalli tarjoaa työkaluja keskustelemaan opetusvuorovaikutuksen edistämiseen sekä auttaa tunnistamaan mahdollisuuksia formatiivisen arvioinnin toteuttamiselle.



VOPA-toimintamallin käytänteet

- Keskeisenä työvälineenä VOPA-toimintamallissa on kullekin teemalle taulukkomuotoon laaditut **VOPA-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset**
- Taulukossa ohjataan kiinnittämään huomio **keskeisesti kyseistä teemaa määrittäviin opetusvuorovaikutuksen elementteihin** (pystyrivi).
- Vaiheittaiset kuvaukset (vaakarivit) nostavat esille kuvausta siitä, miten opetusvuorovaikutus voi kehittyä orastavasta tasosta (vaihe 1) osaavaan tasoon (vaihe 3).

OPETTAJAN SENSITIIVISYYS JA MYÖNTEINEN ILMAPIIRI			
Opettaja on tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä vastaa niihin oikea-aikaisesti ja sensitiivisesti. Myönteinen ilmapiiri rakentuu tunneilmaisesta ja luokan ilmapiiristä.			
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen - Akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen - Työskentelyn seuraaminen - Ongelmien ennakointi - Tarpeiden tunnistaminen - Tuen ja turvan antaminen - Uudelleen kiinnittymisen tukeminen	Opettaja seuraa vain harvoin oppilaita tai tunnistaa tilanteita, joissa oppilaat tarvitsivat apua. Opettaja ei huomioi toiminnassaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Kun oppilaat ilmaisevat tunteitaan, opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä.	Opettaja havainnoi ja tunnistaa toisinaan oppilaiden tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä, kun taas toisinaan vihjeet jäävät huomiotta tai joidenkin oppilaiden kohdalla toistuvasti. Toisinaan opettajan toiminta vastaa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mutta toisinaan yksilöllisiä tarpeita ei huomioida. Oppilailla on mahdollisuus ilmaista tunteitaan, mutta opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä johdonmukaisesti.	Opettaja havainnoi oppilaita aktiivisesti ja tunnistaa usein oppilaiden tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä ja vastaa niihin. Opettaja kohdentaa tukensa useimmiten oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja huomioi niin ylös- kuin alaspäin eriyttämistä kaipaavat oppilaat. Oppilailla on mahdollisuuksia ilmaista tunteitaan ja opettaja tunnistaa ja kohtaa niin myönteiset kuin kielteiset tunnelit ja reagoi niihin sensitiivisesti.
Oppilaiden tunneilmaisun tuen - Hakevat tarvittaessa tukea ja apua - Osallistuvat vapaaehtoisesti ja vapautuneesti - Uskaltavat yrittää ja ottaa riskejä	he vastaavat harvoin kysymyksiin. Oppilaat eivät aktiivisesti pyydä puheenvuoroja tai osallistuu toimintaan.	jalta ja he vastaavat toisinaan kysymyksiin. Tällaiseen vuorovaikutukseen osallistuu vain osa oppilaista tai se ei jatku johdonmukaisesti. Oppilaista vain osa pyytää aktiivisesti puheenvuoroja ja osallistuu toimintaan.	jalta tukea tai pyytävät apua tarpeen mukaan ja jakavat ajatuksiaan luokassa. Oppilaat eivät välttele vaikeisiin kysymyksiin vastaamista, vaan uskaltavat yrittää ja ottaa riskejä.
Ihmissuhteet luokassa - Läheisyys - Jaettu myönteinen tunneilmaisuus - Sosiaalinen vuorovaikutus	Opettaja jää etäiseksi. Vain harvoin esiintyy viitteitä opettajan ja oppilaiden lämpimästä ja kannustavasta vuorovaikutuksesta. Luokan ilmapiiri on "lattea" ja teennäinen ja vain harvat vaikuttavat nauttivan oppimistilanteesta.	Opettaja ja oppilaat ovat toisinaan lämpimässä ja kannustavassa vuorovaikutuksessa tai lämmen opettaja-oppilasvuorovaikutus koskettaa vain osaa oppilaista. Luokan ilmapiiri on toisinaan myönteinen (esim. jaettu ilo, hyväntuulisuus ja kiinnostus toisia kohtaan), mutta toisinaan ilmapiiri on myös "lattea".	Esiintyy useita viitteitä siitä, että opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde on lämmin ja kannustava. Opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaista ja niin opettaja kuin oppilaat ovat mielellään toistensa seurassa. Luokan ilmapiiri on myönteinen, kannustava ja innostunut.
Keskinäinen kunnioitus - Katsekontakti - Rauhallinen äänenkäyttö - Kunnioittava kielenkäyttö - Yhteistyö	Opettaja ja oppilaat osoittavat harvoin kunnioitusta toisiaan kohtaan (esim. toisia ei keskitytä kuuntelemaan tai kielenkäyttö on epäkunnioittavaa). Oppilaat eivät tee yhteistyötä mielellään.	Opettaja ja oppilaat osoittavat toisinaan kunnioitusta toisiaan kohtaan (esim. kuuntelevat toisiaan) tai keskinäinen kunnioitus ei kohdistu kaikkiin luokan oppilaisiin. Osa oppilaista tekee yhteistyötä.	Opettaja ja oppilaat osoittavat usein kunnioitusta ja huomiota toisiaan kohtaan kuuntelevat toisiaan, ottavat katseenkäyttö on rauhallista ja ääri lämmin. Oppilaat tekevät mielellään työtä.

Lähde: Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaamisen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.



SENSITIIVISYYS JA MYÖNTEINEN ILMAPIIRI

Vaihe 1

Opettaja **seuraa** vain harvoin oppilaita tai **tunnistaa tilanteita**, joissa oppilaat tarvitsisivat apua. Opettaja **ei huomioi** toiminnassaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Kun oppilaat ilmaisevat tunteitaan, opettaja **ei tunnista tai kohtaa** niitä.

Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen

- Akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen
- Työskentelyn seuraaminen
- Ongelmien ennakointi
- Tarpeiden tunnistaminen
- Tuen ja turvan antaminen
- Uudelleen kiinnittymisen tukeminen

Vaihe 2

Opettaja **havainnoi** ja **tunnistaa** toisinaan oppilaiden **tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä**, kun taas toisinaan vihjeet jäävät huomiotta tai joidenkin oppilaiden kohdalla toistuvasti. Toisinaan **opettajan toiminta vastaa** oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mutta toisinaan yksilöllisiä tarpeita ei huomioida. Oppilailla on **mahdollisuus ilmaista tunteitaan**, mutta opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä.

Vaihe 3

Opettaja **havainnoi** oppilaita aktiivisesti ja **tunnistaa usein** oppilaiden tuen, avun ja huomion **tarpeisiin liittyviä vihjeitä** ja **vastaa niihin**. Opettaja **kohdentaa** tukensa useimmiten oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja huomioi niin ylös- kuin alaspäin **eriyttämistä** kaipaavat oppilaat. Oppilailla on **mahdollisuuksia** ilmaista tunteitaan ja opettaja **tunnistaa** ja **kohtaa** niin myönteiset kuin kielteiset tunneilmaukset ja reagoi niihin **sensitiivisesti**.

OPETTAJAN SENSITIIVISYYS JA MYÖNTEINEN ILMAPIIRI			
Opettaja on tietoinen oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä vastaa niihin oikea-aikaisesti ja sensitiivisesti. Myönteinen ilmapiiri rakentuu turvallisuuden tunteesta ja luottamuksesta.			
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Oppilaiden tarpeiden vastaaminen • Akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen • Työskentelyn seuraaminen • Ongelmien ennakointi • Tarpeiden tunnistaminen • Tuen ja turvan antaminen • Uudelleen kiinnittymisen tukeminen	Opettaja seuraa vain harvoin oppilaita tai tunnistaa tilanteita, jossa oppilaat tarvitsisivat apua. Opettaja ei huomioi toiminnassaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Kun oppilaat ilmaisevat tunteitaan, opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä.	Opettaja havainnoi ja tunnistaa toisinaan oppilaita tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä, kun taas toisinaan vihjeet jäävät huomiotta tai joidenkin oppilaiden kohdalla toistuvasti. Toisinaan opettajan toiminta vastaa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, mutta toisinaan yksilöllisiä tarpeita ei huomioida. Oppilailla on mahdollisuus ilmaista tunteitaan, mutta opettaja ei tunnista tai kohtaa niitä johdonmukaisesti.	Opettaja havainnoi oppilaita aktiivisesti ja tunnistaa usein oppilaita tuen, avun ja huomion tarpeisiin liittyviä vihjeitä ja vastaa niihin. Opettaja kohdentaa tukensa useimmiten oppilaiden tarpeiden mukaisesti ja huomioi niin ylös- kuin alaspäin eriyttämistä kaipaavat oppilaat. Oppilailla on mahdollisuuksia ilmaista tunteitaan ja opettaja tunnista ja kohtaa niin myönteiset kuin kielteiset tunneilmaukset ja reagoi niihin sensitiivisesti.
Oppilaiden tunneilmausten tunnistaminen • Havaitsevat tunteita ilmeistä ja äänistä • Osallistuvat vapaamuotoisesti ja vuorotellen • Käsittelevät yrittäen ja ottaa roolia	Oppilaat eivät osaa ilmaista tunteitaan ilmeistään tai he vastustavat tunteiden kysymystä. Oppilaat eivät aktiivisesti pyydä puheenvuoroa tai osallistuta toimintaan.	Oppilaat osallistuvat ilmeistään tai äänestään, mutta he eivät osaa ilmaista tunteitaan ilmeistään. Oppilaat eivät aktiivisesti pyydä puheenvuoroa tai osallistuta toimintaan.	Oppilaat osallistuvat ilmeistään tai äänestään, mutta he eivät osaa ilmaista tunteitaan ilmeistään. Oppilaat eivät aktiivisesti pyydä puheenvuoroa tai osallistuta toimintaan.
Seurauksen seuranta • Käsittelevät • Jaa myönteinen tunneilmaus • Sosiaalinen vuorovaikutus	Opettaja jaa tunteita. Hän harvoin osallistuu oppilaiden ja oppilaiden lämpöisyyttä ja kannustavasta vuorovaikutuksesta. Luokan ilmapiiri on "tuttu" ja toistuva ja vain harvat vaikuttavat nauttien oppimistilanteesta.	Opettaja ja oppilaat ovat toisinaan lämpimässä ja kannustavassa vuorovaikutuksessa tai lämpimän opettaja-oppilasuorovaikutus koostuu vain osasta oppilaita. Luokan ilmapiiri on toistuva myönteinen (ei myönteistä), mutta harvat oppilaat osallistuvat ilmeistään tai äänestään.	Oppilaat ja oppilaat osallistuvat usein kunnioitusta ja huomion tunteiden kysymystä. Oppilaat osallistuvat ilmeistään tai äänestään, mutta he eivät osaa ilmaista tunteitaan ilmeistään. Oppilaat eivät aktiivisesti pyydä puheenvuoroa tai osallistuta toimintaan.
Keskittymisen tunteet • Keskittymistä • Rauhallinen läsnäolo • Keskittymistä kokeileminen • Yhteistyö	Opettaja ja oppilaat osallistuvat harvoin kunnioitusta ja huomion tunteiden kysymystä. Oppilaat eivät osallistuta ilmeistään tai äänestään.	Opettaja ja oppilaat osallistuvat toisinaan kunnioitusta ja huomion tunteiden kysymystä. Oppilaat eivät osallistuta ilmeistään tai äänestään.	Opettaja ja oppilaat osallistuvat usein kunnioitusta ja huomion tunteiden kysymystä. Oppilaat eivät osallistuta ilmeistään tai äänestään.



RYHMÄN TOIMINNAN ORGANISOINTI JA MOTIVOINTI



Vaihe 1

Oppimistavoitteet ovat **epäselvät, puuttuvat** kokonaan ja/tai niitä **ei tuoda selkeästi esille** (esim. sanallistamalla niitä). Oppilaat **eivät ole tietoisia** oppimistavoitteista. Opetus etenee **epäjohdonmukaisesti**.

[illegible]

Selkeät oppimistavoitteet

- Orientoituminen
- Kertaaminen, tiivistäminen
- Uudelleen suuntaaminen
- Selkeä, hyvin organisoitu esittäminen

Vaihe 2

Osa oppilaista on oppimistavoitteista tietoisia, kun taas toiset eivät ole. Opetus etenee toisinaan **johdonmukaisesti**, mutta puutteet selkeydessä ja johdonmukaisuudessa aiheuttavat **hämmennystä** oppilaille. Opettaja ei myöskään aktiivisesti suuntaa **oppilaiden huomiota** tavoitteisiin (esim. sanallistamalla, kertaamalla tai tiivistämällä niitä).

Vaihe 3

Oppimistavoitteet ovat **selkeät**, ja suurin osa oppilaista on tavoitteista **tietoisia** ja **ymmärtää** ne. Opetus etenee **johdonmukaisesti** ja **selkeys** tukee oppilaiden oppimista ja ymmärrystä.



PALAUTE

- Vastavuoroisuus
- Jatkokysymykset



Opettajan palaute on lähinnä **toteavaa** (esim. “hyvä” tai ”hyvin tehty”) tai **palautetta ei anneta** lainkaan. Opettaja esittää jatkokysymyksiä harvoin tai ei lainkaan.

Palaute jää välillä toteavaksi, mutta opettaja esittää toisinaan oppimista ja ymmärtämistä edistäviä **jatkokysymyksiä** tai **johtopäätöksiä**.

Palautetilanteissa syntyy **vastavuoroista** ajatusten vaihtoa opettajan ja/tai oppilaiden välille, jolloin osapuolten on mahdollista laajentaa tai syventää ymmärrystään. Opettaja kysyy usein **avoimia kysymyksiä** tai **jatkokysymyksiä**.

[illegible]

Shaping Education for Tomorrow

DIALOGISUUS

Vaihe 1

Opettajan puhe hallitsee luokkahuoneessa. Keskustelua ei ilmene, sille ei ole aikaa tai sille ei anneta tilaa. Oppilaat ovat **passiivisia** tai lähinnä kuuntelijan roolissa.

- Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus
- Oppilaiden aloitteet
 - Opettajan ja oppilaiden puheen vastavuoroisuus
 - Enemmistö oppilaista osallistuu
 - Ryhmäkeskustelut

Vaihe 2

Opettajan puhe hallitsee enimmäkseen vuorovaikutusta, mutta toisinaan oppilaat käyttävät **puheenvuoroja** tai ovat **aktiivisia**. Kuitenkin vain osa oppilaista osallistuu aktiivisesti keskusteluihin.

Vaihe 3

Opettaja ja enemmistö oppilaista osallistuvat usein **aktiivisesti** koko luokan tai ryhmän keskusteluihin **ottamalla** tai **pyytämällä** **puheenvuoroja** tai aktiivisesti **kuuntelemalla** ja **seuraamalla** keskustelua.

DIALOGISUUS			
Opettaja voi edistää oppimismuutoksia huomionalla opetuksessa dialogisuuden periaatteita. Dialogisuuden periaatteita ovat opetuksen kumulatiivisuus, tarkoituksenmukaisuus, kollektiivisuus, vastavuoroisuus ja kannustavuus (Alexander, 2006).			
	Vaihe 1	Vaihe 2	Vaihe 3
Kumulatiivisuus ja tarkoituksenmukaisuus • Pysytään aiheessa • Rakennetaan edellisen puheen-vooron päälle • Ymmärrys syvenee	Keskustelua ei esiinny, keskustelu ei liity opitettavan asiaan tai keskustelu on opettajajohdosta kysymys-vastaus -tyyppistä keskustelua eikä joku ymmärrystä syvennä.	sisältöä opitettavan aiheeseen liittyvää keskustelua, jolla edistävät asian ymmärtämistä, on havaittavissa, mutta keskustelut ovat lyhyitä eikä syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseen anneta riittävästi aikaa.	Havaitaan uusia aiheeseen liittyviä keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä tai oppilaiden kesken. Keskustelu rakentuu edellisen puheenvuoron sopeen, mikä tarjoaa mahdollisuuden syventää ymmärtämistä.
Kollektiivisuus ja vastavuoroisuus • Oppilaiden aloitteet • Opettajan ja oppilaiden puheen vastavuoroisuus • Enemmistö oppilaista osallistuu • Ryhmäkeskustelut	Opettajan puhe hallitsee luokkahuoneessa. Keskustelua ei ilmene, sille ei ole aikaa tai sille ei anneta tilaa. Oppilaat ovat passiivisia tai lähinnä kuuntelijan roolissa.	Opettajan puhe hallitsee enimmäkseen vuorovaikutusta, mutta toisinaan oppilaat käyttävät puheenvuoroja tai ovat aktiivisia. Kuitenkin vain osa oppilaista osallistuu aktiivisesti keskusteluihin.	Opettaja ja enemmistö oppilaista osallistuu vai uusia aktiivisesti koko luokan tai ryhmän keskusteluihin ottamalla tai pyytämällä puheenvuoroja tai aktiivisesti kuuntelemalla ja seuraamalla keskustelua.
Käsitteellistämisen ja tukemisen • Käsitteiden ja näkökuvien palautus • Vuorovaikutuksen ylläpitäminen	Opettaja ei anna palautetta tai opettajan antama palautus on harvoin kannustava, rohkaiseva tai vuorovaikutusta edistävää tai ylläpitävää.	Opettaja antaa toisinaan kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta, joka aktiivisesti opettajan tuomaan esille omia ajatuksiaan ja ylläpitää vuorovaikutusta. Opettajan kannustava ja rohkaiseva palautus kohdautuu vain joillekin oppilaille.	Opettaja kannustaa ja rohkaisee oppilaita usein, mikä aktiivisesti heitä tuomaan esille ajatuksiaan ja laajentamaan vastauksiaan. Opettaja edistää tai ylläpitää vuorovaikutusta osittamalla aktiivisesti kiinnostusta oppilaiden näkökuvista kohtaan.
Strategiat ja keinot • Avoimet kysymykset • Aikaa oppilaiden pohdinnalle • Aktiivisen kuuntelijan • Vastauksen toistaminen, tiivistäminen tai laajentaminen • Oppilaiden vastavuoroisuus (tois- toisille ja kysymykset)	Opettajan kysymykset ovat useimmiten suljettuja ja tähtäivät vain oikeaan vastaukseen. Opettaja ei anna oppilaille aikaa pohdita vastauksia ja vastata kysymyksiin itse, mikä oppilaat eivät vastaa. Opettaja tai oppilaat eivät valitua kuuntelevan tois- toisistaan aktiivisesti.	Opettaja kysyy toisinaan avoimia kysymyksiä, mutta ei anna oppilaille aikaa pohtia pohdita tai laajentaa vastauksiaan. Opettaja huomaa toisinaan oppilaiden vä- kemyksiä ja toimia tai laajentaa niitä tu- kien vain keskustelun etenemistä, mutta sitä ei laajutelu systemaattisesti.	Opettaja kysyy usein avoimia kysymyksiä avoimien oppilaille aikaa pohtia ja laajentaa vastauksiaan. Opettaja kuuntelee ja huomi- oimoi oppilaiden ajatuksia usein, laajen- malla, tiivistämällä tai laajentamalla oppi- laiden puheenvuoroja sekä kannustaa pohtimaan lisää. Oppilaiden on mahdol- lista ottaa huomioon. Ohjelmalliset kysymykset ja uusia näkökulmia.

Lähde: Piipä, S., Pakanen, E., Ketonen, L., Lehtonen, S., & Lehtinen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointisuorituksia (VOPAS) koostamallasi vahvistavat koulusta.

Opettajan arviointisuorituksen oppimisen, osallisuuden ja laatu-tuotteen arviointia (OPAS) -niminen työkalu on julkaisussa. Opettajan koulutusta.



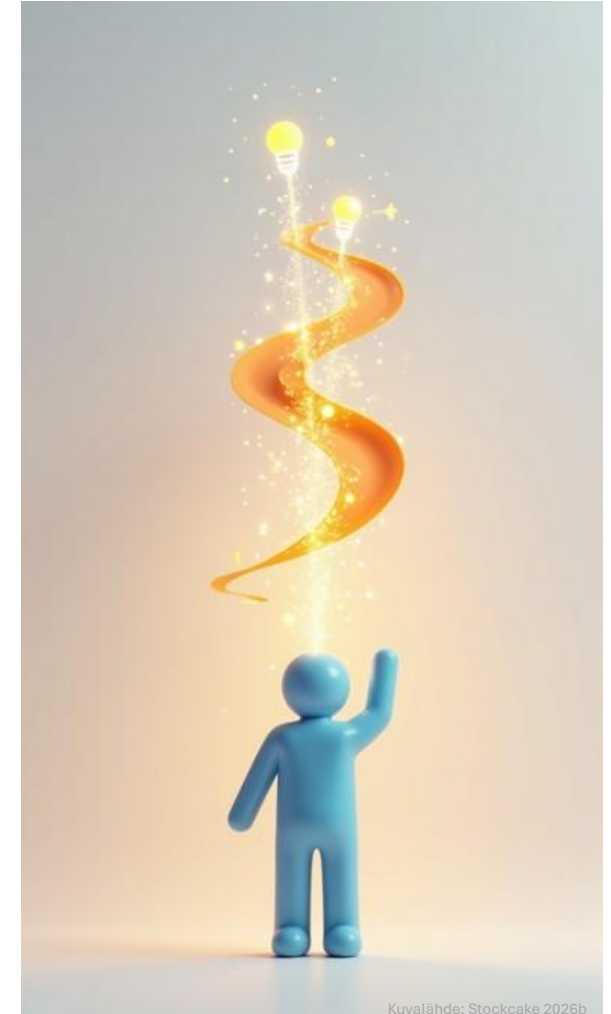
**Miten opettaja voisi mielestäsi
hyödyntää VOPA-toimintamallia
opetusvuorovaikutuksen laadun
kehittämisessä?**

**Entä miten myös oppijoita voisi
vastuuttaa opetusvuorovaikutuksen
laadun kehittämisessä?**

Puheenvuoron sisältö

- mitä, miksi, miten?

- Mitä laadukas opetusvuorovaikutus on?
 - Tarkastellaan opetusvuorovaikutusta ja sitä määrittäviä tekijöitä Vuorovaikutuksen avulla oppimisen viitekehyksen näkökulmasta.
- Miksi opetusvuorovaikutuksen laatuun olisi hyvä panostaa?
 - Nostetaan esille hyötynäkökulmia niin opettajan kuin oppijan näkökulmasta.
- Miten laadukasta opetusvuorovaikutusta voi edistää?
 - Otetaan esimerkkejä VOPA-toimintamallista ja siitä, miten opetusvuorovaikutuksen laadun kehittäminen voi olla osa omaa arkista opetustyötä.



Lopuksi...

Toivon, että jäät pohtimaan ja mahdollisesti myös keskusteleet jonkun kanssa...

- Mitä opetusvuorovaikutus sinulle merkitsee?
- Mitä ajattelet nyt opetusvuorovaikutuksen ja työhyvinvoinnin välisistä yhteyksistä?
- Miten tunnistat näitä yhteyksiä omassa toiminnassasi?



Kuvalähde: Stockcake 2025c

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment (2nd ed.). Basic Books.

Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>

Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, 36, 212–232. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>

Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2018). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2024). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions at the lower secondary school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1137–1154. <https://doi.org/10.1080/00467246.2024.2382441>

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2025). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions in primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.58955/jecer.145766>

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Toim.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. *Self processes and development* (s. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burn-out. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>

Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>

Gamlem, S. M. (2019). Mapping teaching through interactions and pupils' learning in mathematics. *Sage Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019861485>

Hafen, C. A., Hamre, B., Allen, J. P., Courtney, A. B., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system – secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(3), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Hofkens, T.L., Pianta, R. C. (2022). Teacher–student relationships, engagement in school, and student outcomes. Teoksessa: Reschly, A.L., Christenson, S.L. (Toim.) Handbook of Research on Student Engagement. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_20

Hofkens, T., Pianta, R.C., Hamre, B. (2023). Teacher-student interactions: Theory, measurement, and evidence for universal properties that support students' learning across countries and cultures. Teoksessa: Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Klassen, R.M. (Toim.) *Effective Teaching Around the World*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_18

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspyskologia*. PS-Kustannus. 3. uudistettu painos.

Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M., & Xie, T. (2022). Teacher-student relationship and academic achievement in China: Evidence from a three-level meta-analysis. *School Psychology International*, 44(1), 68–101. <https://doi.org/10.1177/01430343221122453>

Malmberg, L-E & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. British Journal of Educational Psychology, 79(4), 677–694. <https://doi.org/10.1348/000709909X454814>

Paschall, K. W., Barnett, M. A., Mastergeorge, A. M., Li, X., & Vasquez, M. B. (2023). A new look at teacher interactional quality: Profiles of individual teacher-child relationship and classroom teaching quality among Head Start students. *Early education and development*, 34(5), 1172–1190. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2094159>

Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher–child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>

Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2022). The Quality of Teacher-child Interactions and Teachers' Occupational well-being in Finnish Kindergartens: A Person-centered Approach. *Early Education and Development*, 34(7), 1506–1527. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139549>

Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher-student interaction. *Journal of school psychology*, 91, 65–80. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.003>

Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2021). Coaching Teachers to Improve Students' School Readiness Skills: Indirect Effects of Teacher-Student Interaction. *Child development*, 92(6), 2509–2528. <https://doi.org/10.1111/cdev.13600>

Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A., & Lerkkanen, M.-K. (2021a). VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(2), 81–93. <https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/vopa-toimintamalli-opettajan-vuorovaikutusosaamisen-ja-arvioinnin-tukena/>

Pöysä, S., Kiuru, N., Sorkkila, M., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2025). Profiles of teachers' resilience and work burnout : the role of individual and contextual factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2471355>

Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021b). *Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaihteelliset kuvaukset*. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.- M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>

Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>

Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Reciprocal associations among teacher-child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thjis, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschuren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2017). The Classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2013). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963–983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961>

Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. Teaching and Teacher Education, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>

Wentzel, K. R. (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>

Zheng, Q., Zheng, X., Liu, N., Wang, F., & Zhao, Y. (2023). A meta-analysis of teacher–child interaction and early child outcomes from the perspective of CLASS. *Early Child Development and Care*, 193(15–16), 1620–1651. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2273788>

Kuvalähteet

Microsoft Stock Images 2025: Microsoft PowerPoint, Stock Images – hakusana ”heart”

Pöysä 16.10.2025a: Kuva piirretty itse power pointilla 16.10.2025

Pöysä 16.10.2025b: ChatGTP omasta pyynnöstä, 16.10.2025

Stockcake 2025a: https://stockcake.com/i/interactive-classroom-learning_3229821_1677540

Stockcake 2025b: https://stockcake.com/i/guiding-young-learner_349786_18050

Stockcake 2025c: https://stockcake.com/i/dialogue-in-motion_2384609_1440043.

Stockcake 2026a: https://stockcake.com/i/joyful-teaching-moment_1138432_1122351

Stockcake 2026b: https://stockcake.com/i/ideas-taking-flight_2697318_1461156





Kiitos mielenkiinnostasi!

sanni.poysa@jyu.fi



EDUCA
EDUCATION FOR THE FUTURE
FLAGSHIP



FLAGSHIP PROGRAMME

